



Institución Universitaria

La calidad de la educación, entre los discursos globalizantes y las realidades sociales

Juan Pablo Mesa Carmona

Instituto Tecnológico Metropolitano

Facultad de artes y humanidades

Maestría en Estudios de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación

Ciudad, Medellín

Colombia

Año

2022

La calidad de la educación, entre los discursos globalizantes y las realidades sociales

Juan Pablo Mesa Carmona

Monografía presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Estudios de ciencia, tecnología, sociedad e innovación

Directora:

Ph.D Victoria Estrada Orrego

Línea de Investigación: Profundización

Instituto Tecnológico Metropolitano

Facultad de artes y humanidades

Maestría en Estudios de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación

Medellín - Colombia

2022

Dedicatoria

A mis tías Dolly, Elba y Libia Mesa, que se convirtieron en el único apoyo familiar durante mi vida; a mi esposa Tatiana Pamplona que me ha acompañado incondicionalmente, sobre todo en la importante decisión de continuar con mi formación académica.

Agradecimientos

Principalmente a los docentes y directivos docentes de las instituciones educativas San Francisco de Asís y Lucrecio Jaramillo Vélez, a la dependencia de calidad educativa de la Secretaría de Educación de Medellín y al Centro de Innovación del Maestro MOVA, por permitir que la investigación pudiera realizarse, ya que sus aportes teóricos y conceptuales fueron fundamentales para la construcción de la misma.

También agradezco a mi asesora la profesora Victoria Estrada Orrego por su acompañamiento en el desarrollo de esta investigación, que en las condiciones de la pandemia no fue ideal, y a todos los docentes que hicieron parte de este enriquecedor proceso formativo.

Resumen

El objeto de este estudio es describir la valoración e importancia que tiene el concepto de calidad educativa, entre los distintos actores que integran el sector educativo. La calidad educativa es un discurso común en el lenguaje educativo actual y por tal motivo se consideró necesario comprender cuáles eran los criterios y fundamentos teóricos y epistemológicos que le dan forma a tal noción. Las pruebas estandarizadas son en la actualidad un referente educativo de clasificación, que podría interpretarse como instrumento de medición de calidad. Mediante la comparación de dos instituciones públicas de la ciudad de Medellín, San Francisco de Asís y Lucrecio Jaramillo Vélez, se hace el análisis del concepto, considerando que las realidades de ambas instituciones son contrarias y podrían ilustrar desde sus perspectivas cómo asimilan la calidad educativa. Además, es necesario identificar y reconocer la forma en que la política pública, logra articular su idea sobre calidad, con las instituciones educativas; incluso si existe alguna correspondencia entre los distintos actores y alguna política concreta de calidad. La heterogeneidad de la ciudad de Medellín dificulta la implementación de una política concreta, con unos indicadores como requisito de medición, pues aunque los actores así lo manifiestan, tampoco existe por parte de ninguna entidad educativa, un referente u horizonte preciso que determine cuál es el propósito de la calidad educativa.

Palabras clave: calidad educativa, pruebas estandarizadas, indicadores, política pública, procesos educativos, institución educativa.

Abstract

The purpose of this study goes to understand how much recognized and important a concept such as educational quality takes place among the different actors that make up the educational sector. Educational quality is a common and accepted discourse in contemporary educational language, which was considered necessary to understand the criteria, theoretical and epistemological foundations that shape on this such notion. Standardized tests have currently become an educational referent of classification, which could be interpreted as an instrument for measuring quality. By comparing two public institutions in the city of Medellín, San Francisco de Asís and Lucrecio Jaramillo Vélez Schools', an analysis of the concept is made based on the fact that the realities of both institutions are opposite and could illustrate from their perspectives how they assimilate educational quality. In addition, it is necessary to identify and recognize the way how in which public policy achieve to articulate its idea of quality with the educational institutions; even if there is any correspondence between the different actors and any concrete quality policy. The heterogeneity of the city of Medellín makes it difficult to implement a concrete policy, with indicators as a measurement requirement, even though the actors say so, there is no precise referent or horizon that determines the purpose of educational quality on the part of any educational entity.

Keywords: educational quality, standardized testing, indicators, public policy, educational processes, educational institution.

Contenido

Agradecimientos	IV
Resumen	V
Abstract	VI
Lista de símbolos y abreviaturas	VIII
Introducción	9
1. Contextualización del problema	13
1.1 Descripción del problema y la justificación	13
1.2 Objetivos	21
1.2.1 Objetivo general	21
1.2.2 Objetivos específicos	21
2. Marco de antecedentes	22
2.1 Organismos internacionales: discurso sobre calidad educativa	22
2.2 Críticas a la calidad educativa	27
2.3. Calidad educativa; la discusión en Colombia	37
2.4 Calidad educativa y políticas públicas en Medellín	43
2.5. Pandemia y calidad educativa	48
3. Marco teórico y conceptual	50
3.1. Los artilugios presentes en la narrativa sobre calidad educativa	50
3.2 Los estudios CTS y la calidad educativa	54
4. Metodología	62
5. Resultados	65
5.1 Directivos Docentes	67
5.2 Docentes	75
5.3 Padres de familia	85
5.4 Organismos públicos con incidencia en Calidad Educativa	90
6. Discusión de resultados	95
7. Conclusiones	102
8. Bibliografía	105
Anexos	110

Lista de símbolos y abreviaturas

CE: Calidad educativa

ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

IE Lucrecio Jaramillo Vélez: Institución educativa Lucrecio Jaramillo Vélez

IE San Francisco de Asís: Institución educativa San Francisco De Asís

MEN: Ministerio de Educación Nacional

MOVA: Centro de innovación del maestro

NGP: Nueva gestión pública

OCDE: Organización para la cooperación y el desarrollo económico

PEI: Proyecto educativo institucional

PE: Pruebas estandarizadas

PTA Todos a Aprender

RdC: Rendición de cuentas

Introducción

Con la puesta en marcha del neoliberalismo económico, la calidad educativa se ha convertido desde la década de 1990 en Colombia, en un poderoso atributo de los sistemas educativos. Esta tiene la finalidad de ofrecer una idea de prácticas educativas ideales, demostrada en unos resultados por lo general dependientes de pruebas estandarizadas. Es importante conocer qué tan arraigada está dicha idea entre los actores educativos, la forma en que la conciben y de qué forma pueden dimensionarla.

Las pruebas Saber 11 son la principal herramienta de medición del MEN, que junto con el ICFES implementan una evaluación que tiene por objetivo identificar el nivel de desarrollo de las competencias relacionadas con los estándares de algunas áreas obligatorias para la educación media en Colombia. Estas pruebas se aplican a los estudiantes del grado undécimo en Colombia, sin discriminación alguna por su pertenencia al sector urbano o rural, por ascendencia étnica, o por condición socioeconómica. Los datos y la información suministrada por esta prueba sirve para que el MEN categorice las instituciones educativas nacionales en un ranking que clasifica en orden descendente todos los colegios nacionales por su desempeño numérico, es decir, los colegios con mejores resultados van a estar liderando esta lista. De manera similar Colombia participa en las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos) lideradas por la OCDE, con un esquema similar al de las SABER, ya que también son estandarizadas y tienen como propósito hacer un diagnóstico de los sistemas educativos de los países que intervienen en esta en relación con unos estándares y competencias que esta entidad sugiere a los gobiernos de lo que debería ser la educación en sus territorios. Igual que con las pruebas internas, las PISA tampoco admiten diferencias y evalúan por igual todos los contextos de los distintos países que participan en ellas.

En el país sectores con intereses económicos vinculados a la educación y justificándose en los resultados de PE, han utilizado los datos históricos de las pruebas ICFES, para denigrar de las instituciones oficiales, partiendo de que las mediciones en pruebas estandarizadas definen a las instituciones privadas como las mejor clasificadas y

por ende como aquellas que ofrecen un mejor servicio educativo. En otras palabras, consideran que las instituciones privadas tienen metodologías que permiten mayor calidad en los aprendizajes.

Por otro lado, existen autores que demeritan esta visión, en cierto sentido clasista de la educación, considerando que lo primordial de un sistema educativo son las personas que intervienen en este y se debe formar en valores humanos y ciudadanos, antes que en competencias de índole laboral. Las cuales son excluyentes y desconocedoras de los contextos de las instituciones educativas (I.E); Así, Mosquera (2017), Vega Cantor (2014) y Espinoza Gómez (2017), enfatizan en la misión sociocultural de la educación más que en el logro de estándares.

Aunque algunos autores consideran importantes los resultados de las PE, entendiendo éstas como instrumentos diagnósticos para las I.E en cuanto a los estándares y competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN), investigadores como Sin Torres (2015), Sarzuri Lima (2014) o Vega Cantor (2014), advierten en estas una evaluación carente de contexto y una competencia institucional que no debe ser el objetivo de la educación. Para Espinosa Gómez (2017) medir por igual es un problema, pues desconoce las particularidades de comunidades o individuos.

En la actualidad las PE son el único instrumento técnico de medición de la educación en Colombia, y que permite interpretar la educación según el ranking que arrojan estos resultados. Gran parte del imaginario que existe sobre la CE del país está relacionado con estos rankings; los mejores puntajes dan prestigio, mientras los peores son prueba de mala calidad y por lo tanto del servicio deficiente que ofrecen.

Para el contexto colombiano este tipo de evaluación quizá no sea la mejor manera de determinar los procesos educativos, ya que la población de los sectores más vulnerables tienen muchas veces realidades que impiden un aprendizaje como el que espera el MEN y que es medido en las pruebas de Estado. Para Vaillant y Rodríguez (2018), en Colombia, debería ser una prioridad para el MEN atender las situaciones sociales que trascienden a la formación educativa, realizando una mayor inversión en infraestructura que permita atender las problemáticas más complejas detectadas en el sistema.

Al parecer otro factor determinante para articular el discurso sobre CE, tiene que ver con la formación docente, pues desde algunos sectores se piensa que ese aspecto impacta las prácticas educativas de tal forma que los aprendizajes no terminen siendo los mínimos esperados.

El objetivo general de este trabajo es comparar dos instituciones públicas de educación básica y media de la ciudad de Medellín, las cuales se encuentran clasificadas en los rankings nacionales producto de las PE internas en posiciones opuestas de esas clasificaciones. La idea de describir las dinámicas de estas I.E, es comprender la forma cómo los actores interpretan e implementan conceptos pedagógicos que se relacionan con la noción de CE del MEN, articulada a la principal herramienta de medición que para el caso colombiano es la prueba SABER 11. Además, es importante determinar hasta qué punto el factor socioeconómico de los estudiantes influye en su proceso formativo y en los resultados que arrojan las pruebas clasificatorias.

Parte del reconocimiento que adquieren algunas I.E surge del desempeño histórico que estas han tenido en PE. Así, podría asumirse que los Proyectos educativos institucionales (PEI) están elaborados con el fin de mejorar procesos educativos y por lo tanto, las I.E con buenos resultados en estas pruebas tienen definidas políticas concretas, tanto internas como gubernamentales, que afectan directamente los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones de Estado. El problema investigativo está en comprender si las dinámicas de estas I.E están soportadas sobre unas políticas de calidad educativas reconocidas, implementadas intencionalmente o reestructuradas con un propósito claro. Varios autores, entre los cuales se encuentra Sin Torres (2015), consideran que el éxito en las pruebas estandarizadas está definido más por realidades familiares que por políticas institucionales. Por tanto, CE, no debería medirse por ese tipo de pruebas ya que solo reflejan uno de muchos indicadores educativos relevantes para la formación de los estudiantes.

En esta medida, la investigación buscó recabar información para esclarecer la articulación conceptual e institucional de los diferentes actores, con políticas educativas que estén dirigidas a la CE. Aunque existe la idea generalizada de que los actores educativos coinciden en la definición de calidad, se constata una pluralidad de significados

en los diferentes actores. De hecho, como veremos, institucionalmente no se encontró coincidencia entre lo que contemplan los actores educativos y los PEI. De suerte que se observan programas pedagógicos interesados en mejorar procesos, pero aislados de las políticas públicas o del proyecto educativo mismo.

La principal estrategia metodológica de esta investigación fueron las entrevistas semiestructuradas a cuatro actores del proceso, a saber: los directivos, los docentes, los padres de familia y los funcionarios de la secretaría de educación. Se inició con las entrevistas a los directivos docentes de las instituciones educativas San Francisco de Asís y Lucrecio Jaramillo Vélez sobre su perspectiva de la CE en su entorno escolar. A continuación, se compararon los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes de educación media de ambos planteles. Si bien se encontraron similitudes, se destaca una visión de CE asociada a las características propias y al entorno socioeconómico institucional. Luego de los docentes, aparecen los padres de familia como un actor que se interpreta pasivo en cuanto a los procesos, elaboración y definición de marcos conceptuales de política o proyectos educativos de sus instituciones. Por último, se encuentran funcionarios de la Secretaría de Educación de Medellín y MOVA como una dependencia de la primera. Estos, aunque demuestran un vasto conocimiento de la situación educativa de la ciudad, no son renuentes a exponer las dificultades que existen para poder elaborar una política pública educativa que logre afianzar la CE.

1. Contextualización del problema

1.1 Descripción del problema y la justificación

La calidad educativa se ha convertido, desde la década de 1990, en uno de los principales elementos de credibilidad de las instituciones educativas. Este concepto pretende dar una idea de que la educación puede mejorar si existen unos procesos organizados y eficientes que estén alineados con las políticas educativas nacionales y locales (Pérez, 2018). En los discursos de organismos como la OCDE, la UNESCO, la OEI y el Banco Mundial pueden encontrarse recurrentemente frases que aluden al mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos de los países.

La OCDE y el Banco Mundial utilizan el concepto para promover en los gobiernos, la importancia de la educación en los logros económicos y en el desarrollo tecnológico y científico para mejorar el nivel de vida y los ingresos de los ciudadanos (Prieto y Manso, 2018). Por otro lado, entidades como la UNESCO y la OEI, aunque apoyan en cierta medida las anteriores posiciones, también destacan valores como la equidad y la inclusión dentro de los lineamientos implícitos para la conquista de la calidad educativa. (Vaillant y Rodríguez, 2018).

Algo singular dentro de estas apreciaciones sobre calidad educativa, es que estos organismos, teniendo ideas semejantes, no logran ponerse de acuerdo en una definición concreta. Cada uno recurre a un significado que está sujeto a sus propios intereses. Para autores como Cuervo (2018), el único consenso que existe en cuanto a calidad educativa es la evaluación como instrumento determinante para conocer el estado de un sistema educativo.

En estas últimas tres décadas, los entes internacionales se han convertido en importantes consejeros para los gobiernos en materia educativa. Estos organismos son referentes de política educativa, orientados por pruebas estandarizadas (las PISA en el

caso de la OCDE), en un marco descrito por indicadores derivados de estas, realizando así unas clasificaciones por países que muestran la eficiencia de las políticas educativas nacionales, en relación con los resultados de los estudiantes en estas pruebas.

En ese sentido, la OCDE tiene como su principal herramienta de medición las pruebas PISA; este dispositivo les permite a los gobiernos hacer comparaciones y análisis internos de sus sistemas, respecto a otros países. Siguiendo esta idea, podría considerarse que la calidad educativa está determinada por el ranking de las pruebas PISA. Aunque esta clasificación es una orientación importante para comprender el funcionamiento educativo de un país en un contexto internacional, tampoco puede asumirse que la propia prueba es el único instrumento real de medición de la calidad. Autores como Vega Cantor (2014), Mosquera (2017), Espinosa (2017) o Cuervo (2018), insisten en que una definición pertinente sobre calidad educativa debe estar regida por principios democráticos, en la que toda la comunidad pueda participar y decidir sobre aquellas necesidades más cercanas a su contexto educativo, convirtiendo la calidad educativa en un referente teórico fundamental que invite a analizar sus realidades.

Las pruebas estandarizadas desconocen estos contextos y realidades, y aunque la OCDE insiste en la igualdad que proporciona la prueba (ya que es la misma para todos), esta no visibiliza las particularidades socioeconómicas o culturales de las diversas comunidades, llevando a que los estudiantes respondan cuestionarios que obedecen a realidades de la OCDE, como si fueran propios.

Para Colombia, la calidad educativa es una noción compleja de evidenciar, pues los contextos locales pueden ser distintos a los internacionales. Debido a esta situación, se ha buscado que estos puedan estructurarse pensando en estándares que demuestren cómo van los procesos internos, a la vez que también evidencien cómo está Colombia en comparación con otros países. Para poder hacer estas mediciones, primero debe construirse la herramienta, es por eso que los estudiantes presentan la prueba estandarizada interna (ICFES O SABER 11) y la internacional (PISA).

Las pruebas estandarizadas han arrojado algunas luces sobre cómo se está llevando a cabo la educación en Colombia. Por un lado, ponen en evidencia que internacionalmente

el país ocupa los últimos puestos en estas, por el otro, que el sector educativo público presenta brechas significativas respecto al sector privado (Revista Portafolio año). Lo que demuestran estas pruebas es el manejo que se les da a los indicadores de medición. Según unos criterios, estos señalan, la forma en que los máximos y los mínimos se comportan respecto a un estándar. Es decir, en qué lugar de la medición se encuentra Colombia, en el rango aceptable, por encima de este, o por debajo. Así, lo que indican las pruebas PISA es que el país está por debajo de ese rango estándar respecto a otros países, mientras que internamente, el sector privado, se ubica por encima de los rangos obtenidos por las instituciones públicas.

La política educativa nacional, en su Ley 115 y el Decreto 1860 de 1994, promueve una educación afín a las nuevas tendencias de globalización, teniendo como principal recurso evaluativo las competencias. Estas deben dar cuenta de un proceso integral, es decir, el estudiante debe mostrar habilidades que le lleven a tener un comportamiento alineado con su desarrollo personal, cultural y social.

La educación pasa entonces de un modelo anterior por contenidos (instrucción), a uno de formación del sujeto según su contexto (competencias). Es en este sentido que la política educativa se vuelve confusa pues, aunque el marco legal propende por un ciudadano integral, las pruebas estandarizadas están clasificando países e instituciones, admitiendo contextos de calidad basados en respuestas generadas por estudiantes con diversos contextos sociales y económicos. Por tal motivo, no es fácil adoptar una definición de calidad que involucre a los diferentes actores, ya que como se muestra para el caso colombiano, la política educativa tiene unas expectativas para sus estudiantes que van más allá de definirlos a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas.

Aunque en la literatura existen diversas ideas sobre calidad educativa, Cuervo (2018) hace un rastreo que muestra cómo se ha pensado la calidad de la educación desde algunos sectores, y según esta las instituciones que disponen de mejores condiciones deben mostrar más calidad en sus resultados; la calidad es una cultura de mejora continua. Una de las ideas que más se asocian con calidad, es la de excelencia, articulada a otras como eficacia, eficiencia o idoneidad. Modelos de calidad como el de las pruebas estandarizadas, también son mencionados por Cuervo haciendo alusión a los procesos de

gestión administrativa como garante de la calidad de las instituciones. Incluso la autora realiza una definición de calidad educativa, refiriéndose, a un instrumento que permita el desarrollo óptimo de los procesos.

Si bien, dentro de los sistemas educativos se ha querido generalizar este concepto como un objetivo de toda institución, su flexibilidad epistemológica y los diferentes contextos de las comunidades no permiten que una sola idea determine los procesos de la calidad educativa. En Colombia, por causa de los bajos resultados de las pruebas PISA, el sector educativo, sobre todo el público (debido a los resultados de las pruebas SABER), ha recibido fuertes críticas desde diversos sectores sociales, pues se considera a este tipo de pruebas como el principal indicador de la realidad educativa.

Las críticas hacia el sistema educativo nacional plantean interrogantes sobre las prácticas pedagógicas y de aula, que son las garantes de los procesos de los estudiantes. Ahora bien, no se puede decir que en el contexto colombiano el único referente e indicadores creíbles para medir la educación sean los expuestos en dichas pruebas. Debido a factores de carácter económico y cultural, Colombia tiene grandes diferencias poblacionales derivadas de las singularidades que presentan las comunidades, incluso en la posibilidad de acceso que se tiene a recursos o herramientas que potencien los procesos formativos (un estudiante del campo difícilmente podrá contar con condiciones similares a la de los estudiantes de instituciones educativas urbanas).

Actualmente los indicadores educativos en Colombia señalan que los estándares curriculares no se cumplen. Además, la educación pública muestra resultados bastante lejanos respecto a las instituciones privadas, mostrando que la brecha es amplia; esta “puede entenderse como la diferencia entre el puntaje que obtiene el estudiante y aquel puntaje que debería obtener dadas sus características personales, familiares y de contexto” (Celis, 2012). Según Celis, los indicadores no pueden ser pensados de la misma forma para toda una población, hacerlo es excluyente pues se dejan de lado los contextos individuales.

De acuerdo a lo anterior, los indicadores producto de las pruebas estandarizadas no serían los más convenientes para entender la educación en Colombia, y mucho menos

las comunidades que componen el país. Varios autores se oponen a las pruebas estandarizadas, y a la idea de calidad educativa.

Sin Torres (2015) y Gómez (2004) son fuertes críticos de las pruebas estandarizadas. Ambos argumentan que la educación debe construir indicadores que demuestren más los procesos escuela-comunidad, y menos aquellos que provienen de intereses externos. Por ejemplo, Sin Torres ve con preocupación que las pruebas estandarizadas sirvan como estrategia de ciertos grupos para adecuar la educación a sus intereses y lograr la subordinación y dominación de estos (2015, p.51); mientras que, para Gómez, las pruebas estandarizadas siempre darán los mismos resultados, partiendo de que los estudiantes cuyas familias tengan mayores ingresos y mejor calidad de vida, van a ubicarse en los primeros puestos de los rankings de dichas pruebas (2004, p.85).

El problema de estas pruebas consiste en la invisibilización de aspectos tales como la pobreza, la inequidad, la desfinanciación, el olvido estatal, o el desconocimiento cultural. Es complicado que unas pruebas cómo estás, pueden tener en cuenta este tipo de factores pues la idea general es poder medir la realidad global de un sistema, independiente de sus particularidades sociales. Entender la calidad educativa bajo parámetros de estandarización, es, en cierta medida, pensar en los procesos escolares como medios serviles a unos intereses. Cada niño tiene una inteligencia única y esta podría no enmarcarse dentro de los cuestionarios. Las competencias que solicitan los estándares pueden no desarrollarse de la misma manera en un niño que en otro según la pretensión de la prueba, e incluso las competencias mismas que definen la prueba pueden ser un requerimiento de los actores hegemónicos (Gómez 2004, p.82).

Por otro lado, está el concepto de calidad educativa, el cual se vuelve llamativo desde su nombre mismo, pues invita a pensar la educación como un producto con altos estándares. Algunos opositores a la idea de calidad educativa son autores como Vega Cantor (2014), Sarzuri-Lima (2014), Espinosa (2017), y Mosquera (2018). Este último reconoce la importancia de las pruebas estandarizadas, en la medida que pueden lograr establecer los dominios de contenidos curriculares de los estudiantes, pero por ningún motivo están diseñadas para evaluar la calidad educativa. La educación no puede medirse solamente con un instrumento que pretende que todos los niños son iguales y se

encuentran en las mismas circunstancias. Según Mosquera, esta prueba por sí sola no logra reunir indicadores que determinen una evaluación integral; se necesita la implementación de otros instrumentos que contribuyan a una visión más amplia en cuanto a resultados.

Por su parte, Vega Cantor propone que la idea de calidad desaparezca del sector educativo, pues no resulta conveniente que un concepto empresarial, determine los procesos humanos. Según este autor, la producción de un objeto no puede estar ligada conceptualmente a la formación de una persona, por eso es preferible hablar de una educación digna, más que de calidad. La educación digna se opone a la lógica mercantil, a las competencias y al lucro, reivindicando en su lugar una formación para la vida y no para el desarrollo económico (Vega Cantor 2014).

Otra crítica a la noción de calidad educativa la hace Espinosa (2007), aludiendo a la forma en que el modelo económico neoliberal se apoderó de los sistemas educativos, utilizando los procesos formativos para beneficio de los mercados. En este sentido, Vega Cantor propone abolir el concepto de competencias, pues considera que competir deteriora y estigmatiza las diferencias humanas. La educación debería tener como principios la convivencia y la solidaridad. Por su parte Sarzuri-Lima, prefiere una educación pertinente que sea acorde a los diversos contextos, que se enfoque en las necesidades y expectativas de las personas y no de organismos al servicio del empresariado, como lo es según él, la pretensión de la calidad educativa (Sarzuri-Lima 2014).

Desde este complejo panorama respecto al concepto y la medición de la calidad educativa, se hace interesante entender *¿cómo han sido los procesos formativos en dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín durante los años 2020 y 2021?*, en relación con indicadores que muestren sus logros y posibiliten comprender sus contextos en cuanto a calidad educativa. Bajo una lógica comparativa se pretende hacer un acercamiento a dos instituciones educativas. La IE San Francisco de Asís, localizada en el barrio Villatina (comuna 8), se encuentra en la zona centro oriental de la ciudad y cuenta con una población aproximada de 900 estudiantes entre educación preescolar, básica y media. La mayor parte de esta pertenece socioeconómicamente a sectores de estrato 1 y 2. Por otro lado, está la IE Lucrecio Jaramillo Vélez del barrio Laureles (comuna 12) que cuenta con una población aproximada de 1200 estudiantes en el sector

centro occidental; según las directivas de esta institución si bien el colegio se encuentra en estrato 5, sus estudiantes presentan amplia diversidad socioeconómica, pues muchos de ellos no pertenecen a las cercanías del establecimiento. Estas dos instituciones se encuentran en las clasificaciones de los tres últimos años en posiciones bastante lejanas. (Tabla 1); es importante mencionar que para 2021 había 9076 colegios oficiales en el país y 229 en Medellín (Tabla 2 y 3) (Ochoa, 2021)

Tabla 1. Clasificación instituciones educativas según pruebas saber 2019-2021

Institución	2019			2020			2021		
	Posición y puntaje respectivo			Posición y puntaje respectivo			Posición y puntaje respectivo		
	Inst. públicas	Puntaje	Inst. públicas y privadas	Inst. públicas	Puntaje	Inst. públicas y privadas	Inst. públicas	Puntaje	Inst. públicas y privadas
IE San Francisco de Asís	4897	45,692	7517	4079	235	6595	4818	227	7532
IE Lucrecio Jaramillo Vélez	102	59,846	771	72	300	691	44	301	681

Nota: elaboración propia. Fuente (Ochoa, M. (2021), ranking colegios públicos SABER11. <https://miltonochoa.com.co/>

Tabla 2. Cantidad de instituciones educativas totales y públicas

Cantidad de colegios en Colombia Antioquia	2019		2020		2021	
	Públicos	Todos	Públicos	Todos	Públicos	Todos
	9.138	12.666	8.985	12.432	9.076	12.546

Nota: elaboración propia. Fuente (Ochoa, M. (2021), ranking colegios públicos SABER11 <https://miltonochoa.com.co/>

Tabla 3. Rankings en Antioquia y Medellín

Institución	2019			2020			2021		
	Antioquia Inst Públicas +Privadas	Posición en el ranking		Antioquia Inst Públicas +Privadas	Posición en el ranking		Antioquia Inst Públicas +Privadas	Posición en el ranking	
		Antioquia Inst. públicas	Medellín Inst. públicas		Antioquia Inst. públicas	Medellín Inst. Públicas		Antioquia Inst. públicas	Medellín Inst. públicas
IE San Francisco de Asís	875	646	240	787	564	229	909	669	250
IE Lucrecio Jaramillo Vélez	76	6	3	64	6	4	74	4	2

Nota: elaboración propia. Fuente (Ochoa, M. (2021), ranking colegios públicos SABER11 <https://miltonochoa.com.co/>)

Estas instituciones pueden aportar información valiosa respecto a las dinámicas internas que conllevan a los resultados clasificatorios. Las prácticas docentes, la evaluación y la gestión administrativa pueden evidenciar cómo ambos establecimientos piensan sus modelos pedagógicos y de qué manera esto incide en el concepto interno que se tiene sobre calidad educativa. Relacionar unos contextos educativos separados por sus condiciones socioeconómicas, puede favorecer la interpretación sobre calidad y exponer las ventajas que puede tener este concepto en el ámbito educativo. Además, la temporalidad también puede mostrar si de alguna manera los procesos institucionales pudieron verse afectados por la contingencia sanitaria del año del 2020, ocasionada por la pandemia por coronavirus Covid 19. Recordemos que esta obligó a la desescolarización inmediata, haciendo que los estudiantes pasarán de una educación presencial, a una mediada por las herramientas digitales y para la cual no se tenían recursos en muchas de las familias. Incluso, analizar si este tipo de prácticas virtuales, potenciaron de alguna forma los resultados institucionales.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Entender las prácticas educativas en dos instituciones públicas de la ciudad de Medellín en torno a la calidad de la educación.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Describir las representaciones que tienen los directivos-docentes-padres de familia y entidades gubernamentales sobre la calidad educativa, en ambas instituciones.
2. Analizar las diversas versiones del concepto de calidad en los diferentes actores educativos.
3. Determinar la incidencia del factor social, sobre los resultados de pruebas estandarizadas de los estudiantes.

2. Marco de antecedentes

La presente revisión bibliográfica comprende los trabajos que describen los conceptos propuestos por actores internacionales e incluye la implementación de estrategias locales en las que se reivindican los discursos puestos en práctica por organismos internacionales. La primera parte expone la visión que desde organismos internacionales, tales como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y la OEI se tiene sobre calidad educativa. La segunda parte hace referencia a algunos textos que evidencian, en cierta medida, un debate respecto a la calidad educativa, como concepto que emana verdad. Estos últimos proponen diversas miradas sobre el tema posibilitando una mayor comprensión sobre los discursos. En un tercer momento se hace un rastreo sobre la educación en Colombia y la relación de dependencia que ha existido en este país con las pruebas estandarizadas, para emitir un criterio de calidad educativa. En un cuarto punto se efectúa una búsqueda de algunas de las políticas educativas en cuanto a la calidad educativa en la ciudad de Medellín, y por último se hará referencia a algunos artículos que analizan la calidad educativa en el año 2020, durante la pandemia por COVID-19.

2.1 Organismos internacionales: discurso sobre calidad educativa.

Las referencias documentales utilizadas para entender el concepto de calidad educativa, desde un marco internacional, tienen una coincidencia y es que no existe un acuerdo sobre la definición del concepto. Prieto y Manso (2018); Vaillant y Rodríguez (2018) y Romao (2018) proponen la calidad educativa como una idea que se construye desde las propias realidades de los agentes organizacionales entre una y otra entidad. En estas ni siquiera existe la construcción de una definición, sino que mediante la generación de políticas que trascienden a los distintos países, se va adquiriendo una idea, que fijada a los principios del organismo van marcando lo que para cada una de estas entidades es el deber ser de la calidad de la educación.

Un ejemplo de ello es el de entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual desde su origen tiene como objetivo elaborar

políticas que favorezcan el desarrollo económico de los países miembros. En la OCDE no se evidencia definición alguna, no hay especificación del concepto de calidad educativa. (Prieto y Manso, 2018). Incluso, según estos autores, la OCDE prefija el término, asumiendo que todos los países comparten sus estrategias y políticas educativas.

Prieto y Manso hacen un rastreo terminológico en bases de datos que dan cuenta, según la pesquisa, de que tan relevante es para la OCDE uno u otro discurso en relación con la cantidad de veces que aparece cada palabra. Algunos de los términos que más emplea este organismo son de orden normativo y educativo, puesto que muchas de las revisiones que se hacen tienen que ver con las pruebas PISA. En este sentido, la OCDE le da un mérito significativo a las pruebas estandarizadas como herramienta facilitadora de la evaluación de la calidad. Para este organismo la calidad es una realidad evaluable, incluso afirman que son ellos “quienes están avalados para llevar a cabo dichas evaluaciones, y a sus criterios, como los idóneos para su representación”. La OCDE se considera a sí misma como el principal organismo de referencia para evaluar calidad y eficiencia. La propuesta teórica desde estos autores, parte de comprender las dinámicas que fortalecen internamente estas organizaciones y la relación que se tiene con el campo educativo. (Prieto y Manso, 2018)

El Banco Mundial es otro ejemplo de un organismo internacional que, teniendo objetivos marcados en el aspecto económico, fija agendas a los distintos gobiernos sobre aspectos políticos, manteniendo a la educación como uno de sus ejes principales. En el análisis de los autores uno de los resultados de estos, es que, para el Banco Mundial, similar a la OCDE, la evaluación es una categoría de primera línea para estos organismos. (Prieto y Manso, 2018)

Desde la mirada de Prieto y Manso, la calidad educativa presenta dificultad conceptual, pues no existe claridad sobre los objetivos, y su definición está enmarcada en contextos políticos internacionales que provienen del sector económico y empresarial.

Por su parte, autores como Vaillant y Rodríguez (2018) parten de otros organismos internacionales para hacer un análisis de las visiones que existen sobre calidad educativa desde agentes externos. En la documentación de estos investigadores aparecen

instituciones como la organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) y la organización de Estados Iberoamericanos (OEI), para mostrar sus competencias dentro de las políticas educativas de Latinoamérica y su influencia dentro de estos sistemas.

Similar a la OCDE y el Banco Mundial, Vaillant y Rodríguez hacen referencia a la dificultad que existe para dar una definición precisa sobre calidad educativa. Según éstos, calidad educativa es un concepto bastante complejo y totalizante, además de ambiguo e impreciso. En sus propias palabras “La calidad educativa refiere, entre otras dimensiones, a los objetivos o funciones sociales de la educación” (Vaillant y Rodríguez, 2018). Para estos autores existe una alta correspondencia entre calidad educativa y funciones sociales, no quedando muy claro si esas funciones se refieren al ámbito económico e industrial, como en el caso de la OCDE y el Banco Mundial, o más bien, se debe potenciar una educación de calidad que ayude a medir las relaciones humanas y la solución de conflictos.

La calidad educativa es una idea que prevalece en los sistemas de educación de los países latinoamericanos, desde la década de 1990. Sin embargo, Vaillant y Rodríguez muestran que para la UNESCO este concepto no es comparable en su objetivo con el propuesto por la OCDE y el Banco Mundial; pues para este organismo el alumno va a ser el actor más relevante. No es tan significativo tener acceso al sistema si la persona no logra desempeños aceptables de aprendizaje. Así, la calidad educativa tiene dos indicadores importantes: la equidad y la calidad de los aprendizajes. (Vaillant y Rodríguez 2018).

La UNESCO como órgano articulado a la ONU, muestra amplio interés en que los procesos de los estudiantes tengan un carácter, además de equitativo, incluyente. Este aspecto se ve reflejado en la agenda de desarrollo sostenible 2030 y sus Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS4), en el que se mencionan estas categorías como prioridades para lograr la calidad en la educación.

Vaillant y Rodríguez destacan además dos características, que según este organismo son esenciales para lograr procesos de calidad; una es la calidad del docente, y la otra las TICs y la infraestructura. En cuanto al docente, éste debe estar bien calificado

y mantener una formación continua. La UNESCO hace referencia a la importancia de que ingresen a la carrera docente los mejores estudiantes, como garantía de calidad para los futuros ciudadanos. En cuanto a las TICS, la UNESCO le da un gran valor a la utilización de estas, como medio para mejorar los aprendizajes. En todo caso, el docente debe ser el eje que articule los procesos de enseñanza, pues la inversión en sí misma no mejora los resultados por sí solos. (Vaillant y Rodríguez, 2018). Por otra parte, la UNESCO hace un llamado de atención en cuanto a la cantidad de recursos que deben invertir las naciones para que haya procesos de calidad. Según esta entidad, cada país debe invertir como mínimo el 6% de su Producto Interno Bruto (PIB) en su sistema educativo; además, crear unos planes que evalúen y midan la eficiencia de dichos fondos.

En los trabajos de Prieto y Manso (2018), Vaillant y Rodríguez (2018) sobre calidad educativa se encuentran un rasgo particular, y es la evaluación. Este mecanismo de valoración de los desempeños se ha convertido, desde hace ya varias décadas, en un importante instrumento de medición. Lo que muestran los distintos organismos internacionales es que independiente del concepto que se tenga sobre la calidad educativa, siempre debe existir un elemento que se encargue de darle objetividad a los procesos.

Según Romao, es en el siglo XIX donde se comienza a reflexionar sobre la evaluación en la educación. Antes de la década de 1990, rastrear literatura relacionada con la evaluación era sencillo, debido a la poca documentación existente sobre el tema; sin embargo, a partir de esta década la búsqueda se hace más complicada por la gran cantidad de publicaciones que se dan, motivadas, por lo que según Romao, es la moda de la evaluación en la educación (Romao, 2018).

Para este autor, los conceptos de evaluación se construyen en una visión de mundo de aquellos que se dedican a su diseño. Romao llama la atención sobre la dualidad inclusión –exclusión que se presenta en la educación de muchos países latinoamericanos. Aclara que en la medida en que la evaluación clasifica, esta se vuelve excluyente pero por otra parte, cuando se posibilitan instrumentos diagnósticos, esta se vuelve incluyente. Un proceso diagnóstico orienta y ayuda a superar problemas, mientras uno clasificatorio evidencia fracasos individuales. Técnicamente la evaluación se ha convertido en un mecanismo que se encuentra al servicio del acierto, situación que lamenta el autor, pues

la meritocracia, la discriminación y la exclusión se han apoderado de los principios de esta. La evaluación no puede convertirse en un juez que emite veredictos morales sobre aquellos más vulnerables o débiles (Romao, 2018).

En palabras de Romao, y refiriéndose a Cipriano Luckesi, es necesario hacer la siguiente distinción:

Evaluar significa asignar valor, examinar es comprobar para encontrar las causas del mal que debe ser tratado. Por tanto, el examen está más cerca de la concepción diagnóstica que quiere incluir, mientras que la evaluación está más cerca de un concepto cuantitativo y clasificatorio (Romao, 2018, p. 72).

Aunque pareciera que el autor se siente más cómodo con la idea de diagnóstico o de examen que con aquella de evaluación, no desconoce que, desde hace aproximadamente tres décadas en Latinoamérica, esta se encuentra determinada en gran parte por las pruebas estandarizadas, teniendo como objetivo, clasificar y generar rankings entre quienes las presentan. Romao hace énfasis en tres modalidades en las que según éste se manifiesta la evaluación educativa: la evaluación del aprendizaje, la evaluación del desempeño y la evaluación institucional. En la primera se hace referencia al tipo de evaluación más apropiado para los estudiantes, en la cual los profesores destacan la justicia y lo correcto, como principios fundamentales. Aquellos procesos de carácter clasificatorio han tenido bastante resistencia, pues existe una percepción de amenaza por la exclusión que pueden generar. La segunda hace mención a los procesos evaluativos de los educadores. En cuanto a esta modalidad también hay una gran resistencia, pues los docentes manifiestan temor y desconfianza. Además, según el autor, se nota “cierta arrogancia propia de la profesión” (Romao, 2018).

En cuanto a la evaluación institucional esta tiene que ver con la capacidad formativa y productora de conocimiento, especialmente en las universidades. Para Romao, la importancia de esta modalidad radica en la posibilidad de que las instituciones de educación superior más que obedecer a rankings y estándares internacionales, se preocupen por dar soluciones a los problemas sociales.

Aunque Romao no discute el concepto de calidad educativa, sí es notorio su interés por mostrar el impacto que puede tener la evaluación en los procesos de calidad dependiendo del enfoque que adopte un sistema educativo. Los grupos dominantes son los arquitectos actuales de las políticas de educación, razón por la cual muchas de las ideas sobre calidad se encuentran en un enfoque empresarial o industrial. En los distintos órganos internacionales, protagonistas de la construcción de estas políticas, existe una relación directa de la idea que cada uno construye de calidad educativa, con el programa o la agenda que dichos organismos lideran (Romao, 2018).

2.2 Críticas a la calidad educativa.

La calidad como noción asociada a la excelencia, pretende que haya una confianza incuestionable sobre su finalidad, es decir perfeccionarse cada vez más. Hablar de calidad es tener presente que se está tratando con lo mejor que puede existir dentro de un proceso. En la actualidad casi nadie pone en tela de juicio lo importante que es la calidad dentro de las prácticas culturales. Un adjetivo como calidad, hace pensar que toda relación con el término implica estilos que están por encima del resto de quienes no hacen parte de un selecto grupo, como aquellos privilegiados que se fortalecen por poseer lo mejor.

El concepto de calidad, asociado a la educación es bastante común y conlleva a esa idea de prestigio ya mencionada. Autores como Vega Cantor (2014) y Espinosa Gómez (2017), reflexionan sobre el propósito de la educación, apartando por completo la idea de calidad del ámbito educativo.

A partir de la década de 1990, con la entrada en vigor del modelo neoliberal, las lógicas de producción y comercialización impactan radicalmente las políticas de múltiples países latinoamericanos, siendo la educación uno de los sistemas más utilizados para llevar a cabo estas transformaciones. Vega Cantor asegura que el lenguaje educativo actual es “Un lenguaje importado en gran medida del ámbito gerencial” (2014, p.114) Para este autor ese tipo de transposiciones pueden convertirse en un problema, ya que la educación no debe estar motivada por procesos económicos que desvirtúen su carácter social. De manera similar se pronuncia Espinosa Gómez para quien “la escuela de hoy ya

no está sostenida por la cultura pedagógica, sino más bien por la cultura del mercado” (2017, p.67).

Ambos autores se muestran en oposición a una educación dependiente de políticas sacadas del medio empresarial. La formación de personas no puede estar marcada por modelos teóricos diseñados para satisfacer necesidades comerciales. La calidad educativa se convierte en una de las herramientas técnico-lingüísticas más fuerte del modelo educativo neoliberal, como lo afirma Vega Cantor (2014). Palabras como eficiencia, eficacia, estándares, indicadores, evaluación, competencias, medición, resultados, clasificación y acreditación, entre otros, van a convertirse en la principal estructura que soportará el discurso sobre la calidad educativa. La educación pensada desde el modelo neoliberal trae consigo problemas de inclusión debido a sus principios competitivos y clasificatorios. Según Vega, Cantor citando a Bianchetti:

[...] ha llegado el momento de comenzar a pensar en utilizar otros conceptos para referirnos a propuestas de política educacional que tengan como objetivo promover una educación que considera al ser humano como una totalidad que debe interactuar con la sociedad de forma consciente y no como quien está llamado a concretar un legado natural (Vega Cantor 2014, p.115).

Estos autores muestran la poca confianza que tienen en una idea de calidad educativa, pues más que promover la formación de la persona, se ve enfocada en la promoción de valores afines a sectores económicos. Otro autor que plantea una idea crítica respecto a la calidad educativa es Sarzuri- Lima (2014) quien, al igual que Vega Cantor y Espinosa Gómez, se refiere a la calidad educativa como una noción emparentada con los círculos capitalistas más que con aquellos que ven en la condición humana un proyecto formativo.

Para este autor, “la calidad de diversos productos o servicios, la alta competitividad empresarial de una economía donde el capitalismo ha logrado mundializarse, ha insertado en la sociedad una serie de estándares sobre la que considera mejor o de mayor calidad” (Sarzuri-Lima 2014, p.72). Entre estos autores existen coincidencias teóricas respecto a la función de la educación, la cual debe propender por cumplir una misión social más que

garantizar, a algunos sectores que demandan calidad, una serie de requerimientos que conllevan a clasificar y mantener unos altos estándares.

Para Sarzuri-Lima, la calidad, además de estar permeada por una noción de consumo, felicidad y satisfacción, asociadas entre sí, también hay unos valores que se le asignan en los que el posicionamiento, las expectativas y la satisfacción se vuelven claves. Es preferible un producto que tenga un reconocimiento por su bagaje y prestigio social, a uno todavía sin unas condiciones que lo habiliten para ser considerado como de calidad (2014, p.86)

El concepto de calidad, que se hace extensivo desde las décadas de 1980 y 1990 a los servicios públicos, incluida la educación, se impulsa desde organizaciones internacionales de carácter económico y empresarial que, con el final de la guerra fría en 1989, ven el camino libre para fortalecer políticas sociales con ideas neoliberales (Vega Cantor, 2014, p.115). Por consiguiente, la calidad educativa que no surge dentro del lenguaje educativo adopta otro tipo de términos que la van configurando con el carácter empresarial; jerga como control de calidad, mejoramiento de la calidad o aseguramiento de la calidad, van imponiéndose hasta convertirse en palabras comunes y necesarias para poder cumplir con el objetivo de calidad que propone actualmente la educación. (Vega Cantor, 2014, p.115).

Una educación como la que plantea este modelo de calidad, ve en sus fines mercancías con excelentes procesos que deben ser controlados para que produzcan mejores resultados. En este sentido, la responsabilidad de las metas recae sobre las instituciones educativas, directivos y docentes, los que deben garantizar que la mercancía final sea un producto con altos estándares de calidad.

Espinosa Gómez, remitiéndose a Casseaus sobre el cambio en la política educativa, dice “consistió en que el centro de la política dejó de ser la educación y se dio el paso a la calidad” (2017 p.69). Además, la calidad tampoco nunca fue definida, los cambios en la política de educación se dan desde la gestión educativa y no desde el consenso con los actores involucrados en la formación de los estudiantes. Para Vega Cantor, los atributos que se desprenden de la gerencia y se incorporan a la educación son básicamente los

mismos: “Eficiencia, rendimiento, productividad, clientes, competitividad, eficacia, innovación, rentabilidad, éxito y excelencia” (2014, p.116).

Otro aspecto destacado dentro de las críticas a la calidad educativa es expuesto por Espinosa Gómez:

El concepto de calidad privilegia el imperio de los indicadores y el opacamiento de la educación, al tiempo que acentúa la prevalencia de ismos respecto a la certificación, el predominio de lo mercantil, la funcionalidad, los universalismos y el positivismo, promoviendo la exclusión y la deshumanización (2017, p.70).

Esta cita muestra lo que, según los autores, es un sistema educativo al servicio de las mediciones con fines economistas, pone en evidencia la preocupación que tienen organismos como la UNESCO por la inclusión de los estudiantes en el sistema (Vaillant y Rodríguez 2018). La calidad educativa en vez de apartar a los estudiantes que más dificultades muestran debería por el contrario otorgar estrategias que posibiliten su estancia en términos de equidad dentro del sistema. La equidad debe ser un principio de la evolución o del diagnóstico. (Romao, 2018).

Tanto Vega Cantor (2014), como Espinosa Gómez (2017) y Sarzuri-Lima (2014), observan en la calidad educativa un problema, más que una solución para la educación misma. Una institución educativa no puede ser tratada como empresa. Incluso para Vega Cantor (2014) dentro de las políticas educativas, existe un lenguaje tramposo que invita a aceptar unas verdades avaladas en el sentido común; según este autor, la calidad se refiere a la satisfacción subjetiva del producto, en este caso a la educación, si el producto no cumple con las expectativas se elige una institución que si lo haga. Será el cliente quien determine los programas curriculares y no las instituciones. La satisfacción puede medirse y analizarse. Otras trampas que menciona el autor tienen que ver con creer que las evaluaciones miden rendimiento y productividad, dejando de lado procesos más complejos como la reflexión y el análisis. Vega cantor advierte también sobre la confusión entre calidad y condiciones de calidad.

En este aspecto no puede darse por hecho que la infraestructura misma es condición de calidad. El título no puede ser una marca; todavía más, el éxito laboral tampoco es condición de calidad. Otra característica dudosa, es la que tiene que ver con

la apreciación de una institución de calidad vista al margen del contexto socioeconómico. Los discursos de calidad deben ser consecuentes con las realidades de las comunidades. Una última advertencia que hace Vega Cantor es la que tiene que ver con la tecnificación evaluativa como resultado de una objetividad científica. La cuantificación en cuanto medida precisa puede revelar mejores datos del mundo educativo. El objetivo de este aspecto es que los clientes (padres y familias), escojan con mayor precisión dónde matricular a sus hijos.

De manera similar a Vega Cantor, Espinosa Gómez expone razones que pueden ser engañosas al pensar la calidad educativa. Para complementar los problemas intrínsecos de la calidad educativa, Espinosa Gómez, adhiere lo siguiente, juzgar de la misma forma los aprendizajes de estudiantes de diferentes países, pretender que lo privado es mejor que lo público y homogenizar la educación mediante la utilización de estándares similares, son algunas de las falacias de este modelo por competencias (2017, p.72).

Para Sarzuri- Lima en la actualidad la calidad plantea una obsesión por la organización que se marca bastante en los procesos educativos y su gestión administrativa. La educación no puede reducirse, según éste, a proyectos de gestión que impliquen réditos económicos. Una de sus propuestas radica en rechazar estas propuestas neoliberales de la educación y hacerlas un derecho fundamental universal (2014, p.77). Este autor encuentra algunos aspectos importantes en el modelo de calidad, como potenciar las competencias en relación a los contextos. Sin embargo, es enfático en que la atención de la calidad educativa no puede estar centrada en conceptos como eficiencia y eficacia, los cuales tienden a dar cumplimiento de competencias estandarizadas (Sarzuri-Lima, 2014, p.79).

Respecto al rechazo de estos autores por la noción de calidad educativa, Vega Cantor escribe, refiriéndose a Bolívar: “en lugar de calidad de la educación, debemos tener la idea de buenas escuelas para todos” (2014, p.121). La educación integral debe recuperarse y no permitir que adiestramientos de carácter técnico sean los que atiborren los centros educativos con fines capitalistas y empresariales. Vega Cantor prefiere una educación digna, a una educación de calidad. “en lugar de hablar de calidad y excelencia de la educación, términos que están ligados al hecho de concebirla como un negocio, nosotros proponemos que se hable de una educación digna” (2014, p.123). Entendida de

esta forma una educación señalada como de buena o mala calidad, no puede ser una opción, o una propuesta viable para una sociedad crítica. La desigualdad que propone el modelo de calidad neoliberal no puede legitimarse como recurso de medición de las realidades culturales. Son las necesidades históricas y no las de mercado, las que deben determinar la política educativa.

Para Espinoza Gómez, “El énfasis de la educación debería ser la convivencia y la solidaridad antes que la rivalidad y la competencia” (2017, p.73). Según este autor, la escuela debe convertirse en un campo de humanidad, de humanidades y de humanización. La calidad no puede ser un condicionante de la educación; el culto por las competencias y la gestión educativa tampoco debe ser una prioridad ideológica.

De modo similar, Sarzuri-Lima sugiere “una educación enfocada en las necesidades, expectativas y deseos de sujetos reales, que muchas veces son sujetos excluidos, marginados y pertenecientes a sectores empobrecidos” (2014, p.80). La educación no puede transformarse en el diseño interesado de organismos internacionales; esta debe obedecer a compromisos de colectivos culturales. La propuesta de Sarzuri-Lima tiene como objetivo entender que una educación basada en principios de libertad no puede considerarse como de buena o mala calidad, aún más, se deben tener muy claro los contextos y reclamar una educación con pertinencia.

Sin Torres (2015) es otro autor que hace una crítica a la calidad educativa, pero lo hace desde las pruebas estandarizadas, más concretamente las pruebas PISA. Sin Torres hace un análisis de este instrumento como mecanismo de medición de la calidad educativa. Para él, el supuesto fracaso del Estado benefactor —idea de que el Estado es responsable por garantizar a todos los ciudadanos los servicios necesarios con un objetivo social democrata, convirtiéndose la educación en un pilar fundamental para este fin— da inicio a un modelo neoliberal, en el que el intervencionismo estatal pasa a un segundo plano, afianzando políticas de libre mercado y la competitividad entre actores comerciales, lo que se traduce muchas veces en la privatización de los servicios y de las empresas públicas.

Según esta lógica, la OCDE es quien, desde sus funciones económicas de desarrollo y cooperación, teoriza la educación con la ayuda de expertos en economía, dejando por fuera a personajes relevantes dentro del sector educativo. Sería entonces una teoría económica, la teoría del capital humano, la escogida por este organismo para aplicar su modelo educativo. En términos de Sin Torres, “la teoría del capital humano planteaba que la educación debía ser entendida como una suerte de inversión que influiría directamente en el crecimiento de los países” (2015, p.15)

Lo que muestra este autor es el origen del concepto de calidad educativa, fundamentado en una teoría trasladada de la economía a la educación. Sin embargo, al principio esta teoría sería cuestionada por no generar el desarrollo que se esperaba. La educación en estos términos pasa a ser entendida como una inversión, por lo tanto, sus condiciones deben ser mejoradas. Sin Torres se refiere de la siguiente manera al respecto, “tras el cuestionamiento de las políticas anteriores, las estrategias de mejora pasan a orientarse en la mejora de la calidad, partiendo del cambio de la forma de gestionar la escuela” (2015, p.16). Los resultados van a pasar a ser controlados por los gobiernos. Las escuelas van a tener que cumplir con unos estándares definidos por expertos, que van a convertirse en el paso inicial para la globalización de las pruebas estandarizadas; siendo PISA uno de los principales referentes. Al respecto Sin Torres comenta:

Los ítems de evaluación deben ser los mismos para todos los examinadores y además deben ser aplicados de la misma manera a todos. Finalmente, respecto a los resultados, deben determinarse en un proceso de revisión un informe y deben también ser informados de la misma manera en todos los casos. (2015, p.16)

Se destaca así la homogeneización que pretenden este tipo de pruebas en un marco en el que la calidad educativa será el resultado de la cuantificación de los resultados de éstas. Las pruebas estandarizadas serían entonces aquellas que tratan de evaluar las competencias (habilidades para desarrollar una actividad) individuales de una persona (Sin Torres 2015, p.20).

Para autores como Kamens y McNeel, la OCDE tiene una agenda bastante precisa respecto a la intención y eficacia que tienen sus pruebas en relación con la calidad educativa, expresan que, para esta, la evaluación internacional comparativa se ha

identificado como la base para la mejora. Este tipo de pruebas revelan las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos y comprende cuáles son los mejores prácticas y formas para avanzar (2016, p.2)

Así mismo estos autores consideran que estas pruebas no existirían, si no hubiera en la política mundial una fuerza ideológica que considerara que la globalización es un fenómeno cultural político y económico que beneficia a los pueblos. Desde la idea de homogeneización, se pretende centralizar el discurso educativo que tiene que ver con estándares de aprendizaje vinculados al modelo de organismos internacionales obteniendo su fundamento en el desarrollo económico.

Para organismos como la OCDE y el Banco Mundial, en común acuerdo con los sistemas educativos de los países que más defienden las pruebas estandarizadas, expresan que estos instrumentos de evaluación no sólo sirven a los estados más industrializados, sino que pueden ayudar a reformar los sistemas locales educativos, propendiendo hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Smith (2014, p. 5)

En todo el mundo las evaluaciones estandarizadas siguen en aumento, bajo la premisa de que éstas detectan y focalizan problemáticas educativas, diagnosticando elementos eficaces para producir unos resultados evolutivamente satisfactorios. Es por eso que la OCDE además de las pruebas nacionales, propone la PISA, como un constructo técnico de diagnóstico comparativo de los sistemas escolares de aquellos países que intervienen en la prueba. Kamens y McNeel (2016, p. 5).

Aunque en un inicio, y posterior a la Segunda Guerra mundial, la intención de las pruebas internacionales era potenciar la multiculturalidad a través de escenarios científicos educativos conjuntos, en los que cada región aportaba desde su contexto los elementos técnicos más importantes para su desarrollo y a su vez el de sus vecinos. Posteriormente la visión dominante de ciencia y tecnología occidental, vinculada a las políticas educativas nacionales, transformaría la pretensión inicial en una educación parametrizada a ideales económicos. (2016, p. 6) (Párrafo 5). Para Smith, las pruebas estandarizadas reemplazaron la inteligencia por las competencias básicas (2014, p. 8).

Según la OCDE las competencias son las que posibilitan a las personas un enfrentamiento con situaciones de la vida. El proyecto PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), liderado por la OCDE, se ha convertido en las últimas dos décadas en el principal referente de medición de varios sistemas educativos internacionales; Sin Torres lo resume de la siguiente manera: “se realiza cada 3 años en distintos países y tiene por finalidad evaluar las competencias lectoras, matemática y científica de los jóvenes de 15 años” (2015, p.23).

Esta prueba recoge aleatoriamente los resultados de estudiantes de los distintos países participantes, pretendiendo que sea una muestra representativa de los sistemas educativos. Según la OCDE, PISA quiere ayudar a mejorar la realidad educativa (Sin Torres, 2015, p. 25). El ranking que establece estas pruebas permite la comparación entre países de sus sistemas de educación. En este sentido existe una manifiesta preocupación de cada país por ubicarse en puestos principales, ya que de por medio está la credibilidad y prestigio de sus instituciones y sistema educativo.

Sin embargo, estas pruebas que se muestran como una valiosa herramienta de diagnóstico para la calidad de la educación, también tienen algunos opositores. Para Sin Torres, una importante muestra de esto son las inteligencias múltiples, ya que la inteligencia humana no es única y menos definida por una prueba, debido a las particularidades de los estudiantes. Sin Torres, en relación a Barrenechea (2010) menciona: “una educación que se fundamenta en las inteligencias múltiples se orientará hacia aquellas destrezas en las que el alumno es más capaz, permitiendo de este modo una mayor motivación de los educandos” (Sin Torres, 2015, p. 34). Una prueba como la PISA, no tiene en cuenta las necesidades del alumno, dejando por fuera sus particularidades, generalizando tanto los procesos individuales, como la inteligencia de los evaluados.

Otro problema que plantean esas pruebas tiene que ver con el currículo impuesto por el sistema, ya que los saberes y aprendizajes que se forjan en el aula no aparecen evidenciados en estas evaluaciones. Además, “no todas las asignaturas tienen el mismo peso en todos los países” (Sin Torres, 2015, p.35). Uno de los aspectos que para Sin Torres se vuelve problemático en este tipo de pruebas, es el que tiene que ver con los contextos sociofamiliares; uno de los factores más determinantes del rendimiento de los alumnos es

el contexto social en el que se ubica una escuela. Por lo tanto, los resultados obtenidos en una evaluación no tienen por qué darnos una respuesta por los logros de un centro escolar, ya que sus buenos o malos resultados pueden deberse más bien al contexto en el que se enmarca (Sin Torres, 2015, p.35).

El autor fundamenta esta hipótesis desde las posibilidades y ventajas que brinda al estudiante contar con mayores recursos económicos que se traducen en mejores textos, clases particularizadas, acceso a sistemas paralelos educativos con énfasis en estas pruebas, además de la resignificación y el valor que le dan a la educación los hijos de quienes ya se han formado en el sistema educativo. Para Sin Torres no es consecuente que se favorezca con mejores recursos a quienes obtengan mejores puntajes, olvidando que muchos de los problemas en la educación, son precisamente por no contar con el suficiente material para el desarrollo formativo de los estudiantes.

La clasificación de los centros educativos mediante estas pruebas se convierte en otro aspecto crítico, ya que se prefiere una institución para la matrícula que se encuentre en la parte alta de la tabla; “es lógico que los padres quieran escolarizar a sus hijos en los mejores centros y por ello se entiende que recurran a estos rankings con la finalidad de seleccionar aquellos que pueden dar una enseñanza de más calidad” (Sin Torres, 2015, p.37). El problema según este autor es que la calidad en este modelo puede ser vista como una competición; Sin Torres se suma a esa línea que considera que con estas pruebas: “la mentalidad empresarial se introduce en el campo educativo” (Sin Torres, 2015, p.37). En palabras de ese autor, una mejor posición en un ranking no implica que una escuela sea superior a otra. Este tipo de pruebas tampoco pueden convertirse en el único método de diagnóstico de los sistemas, pues existen varias situaciones que son desconcertantes, ya que pareciera que la prueba misma fuera la gestora de cambios pertinentes para la educación. Este autor muestra cómo el fraude ha hecho carrera en este tipo de pruebas, como el hecho de no enviar estudiantes de bajo rendimiento el día de la prueba (Sin Torres, 2015, p.41).

Una de las críticas más habituales tiene que ver con los intereses que tiene la OCDE en estas pruebas. Su carácter económico lo puede deslegitimar en su afán por introducir ideas corporativas en los sistemas educativos. En este sentido, Sin Torres

menciona una carta dirigida a este órgano por algunos de los más importantes investigadores en educación en la cual referenciaban lo siguiente: cuestionaban la visión de la OCDE de la educación como una actividad con una mera finalidad económica, considerando que las escuelas han de servir también para preparar a los alumnos para la adquisición de ciertos valores como el autogobierno democrático, el bienestar y el desarrollo personal (2015, p.46).

La idea de mejora de la calidad educativa, vía diagnóstico pruebas PISA, parece no gustar en algunos sectores sociales y académicos. Por último, este autor hace hincapié en lo desafortunado que puede ser: “incorporar las prácticas del sector privado a los centros educativos partiendo de la idea de que las actuaciones que se desarrollan en el sector privado son más eficientes que las tradicionales del sector público” (Sin Torres, 2015, p.48). Esa idea surge de la posible privatización de la educación, como consecuencia del libre mercado, las políticas empresariales y las instituciones que ofrecen mejor calidad en relación con los rankings establecidos por las pruebas PISA.

2.3. Calidad educativa; la discusión en Colombia

En Colombia la discusión sobre la calidad educativa se viene dando desde la década de 1990, a partir de la Constitución Política de Colombia (CPC) de 1991, la cual establece que la educación es un derecho y un servicio público con una función social (Constitución Política de Colombia de 1991, Artículos 67 y 68). Este momento se vuelve clave para la educación nacional, ya que desde ese momento se introduce el concepto de calidad educativa, el cual a van a mantenerse hasta la actualidad como uno de los principales objetivos de la política educativa.

En palabras de Pérez “a partir de ese momento histórico se ha buscado tanto cantidad-cobertura como calidad en la educación” (2018, p.196). La idea según este autor era disminuir la brecha entre los distintos sectores socioeconómicos en materia educativa, además de mejorar la calidad de los aprendizajes. Otro aspecto importante que destaca este autor es el artículo 357 (CPC) y la ley 60 de 1993, que descentralizan el Sistema General de Participaciones y establece autonomía administrativa de los municipios, respectivamente (2018, p.197). En este caso, el Ministerio de Educación Nacional (MEN),

busca mediante estas herramientas legales, poder atender la diversidad regional de acuerdo a sus realidades.

Según Pérez (2018), varios aspectos inciden directamente en la calidad educativa, como resultado de las políticas elaboradas para tal fin. Una de las más mencionadas es la que tiene que ver con la cobertura, articulando muchos de los problemas educativos a la falta de escolaridad de los niños y jóvenes. Si la educación pública no garantiza escolaridad a los niños más desfavorecidos, las matrículas de las instituciones privadas pueden aumentar, haciendo que la brecha entre ricos y pobres aumente aún más. En este sentido, en el año 1994 se promulga el decreto 1860, cuyo artículo cuarto plantea la escolaridad sin discriminación, con un mínimo de un año de educación preescolar y nueve años de educación básica. Para Pérez, este tipo de políticas tienen como objetivo mayor cobertura y mejorar la calidad de la educación pública (2018, p.198).

Otra característica a destacar en la política educativa tiene que ver con la calidad de la formación docente. Varios autores son enfáticos en este aspecto, recalcando su importancia dentro del proceso de mejoramiento de la calidad educativa. Pérez (2018), Delgado (2014) y Montes et al. (2013) sostienen que las prácticas y la formación docente, además de ser fundamentales para el desarrollo de la calidad educativa, deben estar explícitas en la política educativa, pues de esto depende en gran parte que se cumpla con las metas de calidad.

Para Pérez, la idea de la política educativa legislada desde el año 2007 demostraba el interés de los gobiernos por mejorar la profesión del docente, tanto desde lo personal como lo académico, teniendo como sustento el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 (2018, p.209). Por su parte, Delgado destaca citando a Barrera et al., que para el año 2012 tres cuartas partes de los docentes nacionales tenían una formación de normalista o licenciados en educación, quienes tienen baja preparación, lo que se traduce en baja calidad de enseñanza y bajo resultados de los estudiantes (2014.p19).

Siguiendo esta idea el propósito de un nuevo Estatuto docente del año 2002 buscaba que la profesión docente se abriera a nuevos profesionales, permitiendo que el personal más calificado entrara a hacer parte del sector educativo. Para Montes et al., el

rol docente es un factor asociado directamente a la calidad educativa (2013, p.150). El docente se ha convertido entonces en uno de los indicadores más recurrentes para hablar de calidad; la mirada que se ha puesto sobre la profesión tiene que ver con su formación inicial, las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, los aspectos laborales, sus prácticas, planeación, evaluación y vocación para la enseñanza. (Montes et al. 2013, p.151). Al igual que Pérez, Montes et al., también advierten la importancia de proponer una educación que tenga como fundamento la equidad y la inclusión. Al respecto señalan: “La declaración Mundial sobre Educación para Todos consideró imprescindible, universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad” (2018, p.154).

Aparte de los aspectos ya mencionados tanto en Montes et al, como en Pérez, existen otros factores vinculados al mejoramiento de la calidad educativa que estos autores exponen como valores agregados; un ejemplo de esto son los incentivos a los docentes para su proceso formativo (becas y subsidios), la jornada única que implica que los estudiantes permanezcan más tiempo dentro de las instituciones, contribuyendo a la búsqueda de la equidad y la protección de los menores (Pérez, 2018, p.206). Otro aspecto importante es el día E, entendido como un espacio de debate en el que docentes, directivos, padres de familia y algunos estudiantes analizan los resultados internos mediante el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), a través de la medición de indicadores que reflejan de alguna manera las realidades escolares.

Por otro lado, es necesario entender cómo diversos sectores sociales construyen ideas sobre calidad educativa que van a repercutir en la elaboración de la política misma, o en la legitimación de una narrativa educativa. Se encuentran básicamente dos posiciones sobre el tema: una abierta que tiene que ver con la complejidad y amplitud del concepto y una segunda, más cerrada, que se enfoca en la calidad educativa como resultado de los indicadores que evidencian las pruebas estandarizadas.

En el primer grupo están autores como Mosquera (2017), Montes et al. (2013) y Gómez (2004), los cuales hacen reflexiones en las que proponen que la educación, más allá de una prueba clasificatoria es un proceso formativo integral que debe fijarse en las necesidades de las comunidades. Mientras que en un segundo grupo autores como Ayala (2015), Díaz y Tobar (2014) y Delgado (2014), utilizan las distintas mediciones que

arrojan las pruebas estandarizadas, tanto internas como externas, para mostrar que la calidad educativa colombiana es de bajo desempeño, producto de unas políticas y unas dinámicas que deben ser replanteadas con el objetivo de que el país sea más competitivo en términos educativos. Además de los autores mencionados, también es importante mencionar el estudio de caso que hace Miranda (2019), sobre el programa “Ser pilo paga” del gobierno nacional, cuya finalidad es disminuir brechas educativas y socioeconómicas mediante subsidios meritocráticos. Este estudio de caso señala que pretender que la educación mejore como resultado de una mayor inversión, y que además el egresado debe ser rentable a su país económicamente, simplifica la idea de la educación, a la vez que reafirma el modelo neoliberal sobre la calidad educativa, es decir, existe calidad en la medida que exista desarrollo económico.

Los autores mencionados en el primer grupo, al igual que los autores de “críticas a la calidad educativa”, muestran una posición difusa respecto a la calidad como concepto educativo. Se mantiene la idea de que este concepto en Colombia aparece en la década de 1990 como consecuencia de la economía neoliberal. La política educativa no llenó nunca los vacíos teóricos, y la incertidumbre respecto a lo que se pretende en el país en términos de calidad de la educación, es permanente. Para estos autores lo primero que se debe tener claro en materia educativa es un horizonte, puesto que la legislación en este aspecto no permite evidenciar de qué forma los procesos escolares puedan mejorar los indicadores, que a su vez revelen una tendencia positiva en relación a la calidad. Una crítica general entre este primer grupo de autores tiene que ver con la comparación que se hace en la educación actual, entre los seres humanos y los productos como resultados de dinámicas empresariales que conllevan a mejorar procesos de calidad.

Por otra parte, tanto Mosquera (2017) como Gómez (2004) llaman la atención sobre las pruebas estandarizadas. Estas pruebas se han convertido para Colombia en un marco de referencia en el cual se observa que el nivel educativo del país se encuentra bastante lejos de los países que lideran estos rankings internacionalmente. La revista Portafolio lo describe de la siguiente manera: “Colombia cuenta con la peor calificación de la OCDE en cuanto al desempeño académico de los jóvenes de 15 años que mide la prueba PISA” (diciembre, 2019). Para Mosquera (2017) y Gómez (2004) este tipo de

pruebas no deberían ser tenidas en cuenta al momento de interpretar la calidad educativa en Colombia. Según Mosquera, es imposible valorar la calidad educativa con un solo instrumento, ya que se dejan por fuera a los múltiples actores, contextos y realidades (2017, p.47). Gómez se muestra en desacuerdo con las pruebas argumentando que comparar estudiantes e instituciones en distintas condiciones socioeconómicas, dará siempre el mismo resultado, ya que quienes tengan mejores ingresos siempre van a estar por encima en estas clasificaciones (2004, p.85).

En oposición a estos planteamientos se encuentra el segundo grupo de autores. Estos dejan ver en sus trabajos la preponderancia que tienen estas pruebas para el sistema educativo. Ayala (2015), Díaz y Tovar (2014) y Delgado (2014) hacen un análisis de la calidad con base en las cifras de las pruebas estandarizadas (algunas externas, otras internas); sin embargo, al igual que los autores del primer grupo también tienen un vacío teórico sobre la definición de la calidad educativa. Si bien Delgado (2014) realiza un análisis partiendo de ideas como igualdad y equidad, ambos conceptos se vuelven más unos referentes estadísticos en cuanto a inversión y cobertura estatal, que reflexiones filosóficas sobre el problema. Ayala (2015) por su parte admite como criterio de calidad el resultado mismo de las pruebas, mostrando gran preocupación por la calidad educativa de los niños de Colombia debido a los resultados de estas. Mientras tanto Díaz y Tovar (2014) en su texto hacen una comparación entre instituciones públicas y privadas, dejando como conclusión la amplia ventaja del sector privado.

Las pruebas estandarizadas tienen gran valor como dispositivo diagnóstico que hace recomendaciones a los sistemas educativos, pues éstas permiten observar algunas fallas al interior de este; incluso, autores como Mosquera (2018) y Gómez (2004) se muestran de acuerdo en este sentido. La discrepancia del primer grupo de autores con el segundo, radica en que no puede dársele a un instrumento de medición generalizado toda la responsabilidad sobre la calidad de un sistema educativo nacional.

Delgado (2014) y Díaz y Tovar (2014), realizan su análisis a partir de las pruebas internas SABER 11, mientras que Ayala (2015) lo hace con las pruebas externas PISA. Un aspecto común entre estos autores son las conclusiones respecto a los pobres resultados de las pruebas externas, además de la gran diferencia en el contexto local entre

instituciones de carácter público y privado. Delgado por ejemplo recomienda seguir poniendo la mirada en la disminución de las brechas socioeconómicas, así como en mejorar la calidad de los docentes (2014, p. 33). Ayala por su parte es enfático en señalar la baja calidad educativa de Colombia, teniendo como soporte los resultados históricos de las pruebas PISA (2015, p. 20). Incluso lo que muestran Díaz y Tovar (2014), es que las pruebas SABER 11 se han vuelto tan relevantes, que como consecuencia de estas las instituciones han logrado mejorar sus resultados, atendiendo particularidades como la educación digital para docentes y estudiantes. Además, la jornada única, la formación a directivos y el Programa Todos a Aprender, se han venido fortaleciendo como consecuencia de los resultados de las pruebas.

Una de las políticas del Ministerio de Educación Nacional que están justificadas dentro de la idea de calidad educativa, ha sido el programa Ser Pilo Paga, creado durante el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos (2014 – 2018). Este programa se soporta en el rendimiento de los estudiantes en las pruebas saber 11. Miranda lo describe como un programa que tiene como objetivo fomentar el acceso con calidad en educación superior a estudiantes de bajos recursos con pruebas sobresalientes SABER 11 (2019, p.1). Este autor muestra cómo Ser Pilo Paga está orientado bajo políticas neoliberales, que premian y castigan a quienes el sistema considera ganadores y perdedores.

Para el Estado este tipo de subsidios tienen un doble interés, pues al tiempo que el estudiante puede estudiar en una universidad certificada como de calidad y tener altos ingresos al finalizar sus estudios, su salario también se convierte en un factor fiscal con el cual el gobierno puede recuperar la inversión inicial que éste hizo en el estudiante. Asimismo, Miranda muestra cómo el concepto de calidad educativa es utilizado muchas veces para justificar las políticas de los gobiernos (2019, p.41).

De la misma forma que anteriores autores, Miranda (2019) expresa que las intenciones y motivaciones de la calidad siempre apuntan al mejoramiento y excelencia, aunque con ambigüedad y confusión. Ser Pilo Paga promueve la competencia entre universidades públicas y privadas, cuyo fin es crear un mercado educativo dejando la concepción de calidad en ideas neoliberales.

2.4 Calidad educativa y políticas públicas en Medellín.

La calidad educativa se ha convertido desde hace tres décadas en una importante pretensión de los países occidentales. Colombia, como se ha mostrado anteriormente, se encuentra inmersa en esta pretensión desde su Constitución Política (1991), al igual que desde las leyes elaboradas con fines educativos, como la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 del mismo año.

La Constitución de 1991 marcaría para el país unas dinámicas políticas y culturales articuladas a ideas de progreso y desarrollo que estarían mediadas por el componente educativo. La educación como factor intermedio entre el discurso político y el ciudadano va a servir como método pedagógico en el que se impulsará una idea de país con mejores condiciones para sus habitantes. Según esta idea, y partiendo del artículo 7 de la Constitución, Colombia es un país pluriétnico y multicultural, por lo tanto, los territorios deben garantizar la inclusión y equidad de distintos sectores sociales, además de la administración de los recursos educativos por parte de municipios certificados (Pérez, 2017, p.117). En consecuencia, los departamentos y algunos municipios se convierten en entidades territoriales certificadas que van a tener autonomía administrativa y política con el fin de cumplir los objetivos propuestos en la Ley General de educación (1994) y la Constitución (1991).

La ciudad de Medellín, como una de las principales capitales del país, se ve en la obligación de establecer políticas educativas para dar cumplimiento a los requerimientos del Ministerio de Educación. La calidad de la educación es una meta que se han trazado los sistemas educativos nacionales, sobre todo los de aquellos países que hacen parte de la OCDE, o que al menos han participado de las pruebas que estos diseñan. Sin embargo, este objetivo tiene múltiples variables durante su proceso. En Medellín, autores como López (2010); Cardona et al. (2013); Naranjo (2015) y Cuervo (2015) analizan las diversas realidades de las instituciones educativas de la ciudad.

Uno de los aspectos más recurrentes y críticos respecto a la intención de mejorar la calidad educativa tiene que ver con las prácticas docentes. En ese sentido, López (2010) muestra cómo los incentivos a este gremio pueden incidir sobre los procesos de los

estudiantes. La calidad en la educación no es explícita ni tangible y observarla necesita de herramientas de medición que faciliten su mirada; según este autor, el sector educativo presenta asimetrías informativas¹ que terminan en: contratación de personal deficiente, oportunismo laboral y conflictos de intereses.

Ante esta asimetría informativa se propone una estructura de incentivos que motive al trabajo eficiente. En este orden de ideas, López y otros autores al que este hace referencia, relacionan el incremento salarial docente con una mejor demanda de interesados en esta práctica. Unos mejores ingresos se convierten en un determinante de mejores docentes (2010, p.172). Si el sistema puede intervenir mejor al docente, este puede impactar de mejor manera en el estudiante. Este autor expone otros dos tipos de incentivos; el monetario, con el que se premia a las instituciones que adquieren altos desempeños académicos y los no monetarios que están determinados por un mejor ambiente y estabilidad laboral. Asimismo, hace hincapié en promover cargos de mayor jerarquía a aquellos maestros que muestran mejores resultados y condiciones.

Según López, el estudio y análisis de resultados de la educación básica y media en Medellín muestra que una menor proporción Alumno-Docente no incide positivamente en los resultados, como se ha teorizado en otras ocasiones. Lo que sí ha mostrado esta investigación es que cuando el docente tiene mayor cantidad de estudios y formación, eso se ve reflejado en el logro de los estudiantes (López, 2010, p.196).

Uno de los aspectos que se destaca por su evidencia en la transformación de resultados es el que tiene que ver con el cambio de Estatuto docente en el año 2002. Este proyecto le abrió las puertas en la educación a profesionales de distintos campos, promoviendo mediante el ejercicio de carrera docente, incentivos como ascensos que posibilitan mayores salarios en menor tiempo que con el estatuto anterior (2277 de 1979), el cual estaba compuesto solamente de estudiantes normalistas y licenciados. La política educativa, dice López, debe tener incentivos que motiven las buenas prácticas y no medidas represivas por resultados adversos. Aunque Colombia y Medellín han hecho

¹ Según este autor, el concepto hace referencia sobre todo a las instituciones educativas del sector oficial en las que señala que existe una selección adversa (contratación de docentes improductivos), riesgo moral (comportamiento oportunista) y el problema de la agencia (conflicto de intereses).

esfuerzos para mejorar las condiciones educativas en los últimos 20 años, estos no han sido suficientes para que el sistema educativo dé muestra de resultados competitivos en el caso del sistema público respecto al privado (contexto local) y con los países participantes de la prueba PISA (marco internacional).

Partiendo de análisis que mostraban los deficientes resultados de los estudiantes de Medellín en las pruebas estandarizadas, la alcaldía de Sergio Fajardo y Alonso Salazar se propusieron construir unas instituciones educativas mediante el proyecto “colegios de calidad” que tenderían a mejorar la calidad educativa de la ciudad. Entre los años 2004 y 2011 se trazaron unas políticas de ciudad que tenían un objetivo concreto, la transformación social y ciudadana, utilizando como instrumento articulador a la educación (Naranjo 2015, p.3). Un argumento que este autor encuentra para la creación de estos “colegios de calidad”, está en la referencia que éste hace a Isabel Segovia, ex viceministra de educación, la cual plantea que los países que se consideran como desarrollados tienen un sistema educativo en gran parte público, siendo el Estado quien asume las acciones que conllevan al mejoramiento de este.

La calidad educativa, pensada desde organismos como la OCDE o el Banco Mundial, tiene la función de generar progreso y desarrollo económico para los países. Para la UNESCO, la educación de calidad promueve altos ingresos durante la vida de la persona, además de fortalecer las economías de los países (Naranjo, 2015, p.5) Este tipo de ideas, derivadas de actores de carácter económico, repercuten en las políticas locales, más concretamente en la administración del alcalde Fajardo en el año 2004, dando origen al programa, “Medellín la más educada” que tenía dentro de sus principales planes los colegios de calidad.

Naranjo señala que esta política, aunque bien intencionada, no logró alcanzar los objetivos propuestos desde el inicio. Pese a una importante inversión la administración municipal no obtuvo los resultados esperados, los colegios de calidad, además de presentar daños en su estructura física, tuvieron niveles bastante bajos en las pruebas SABER 11 respecto a otras instituciones públicas de la ciudad con menor cantidad de recursos y ubicándose por debajo del promedio nacional y de ciudad (2015, p. 15). Para Naranjo aparte de los pobres resultados, es meritorio que la ciudad haya puesto la discusión sobre

la calidad educativa dentro de sus políticas internas, sumado a la importancia de que este concepto aparezca en el debate político.

Otro aspecto que ha surgido y se menciona regularmente en la literatura sobre calidad educativa, es el que tiene que ver con la certificación de las instituciones de educación. Cardona et al. (2013), se refieren a esta condición como un proceso en el que se pretende que el ICONTEC (Instituto colombiano de normas, técnicas y certificación) reconozca a una institución como un establecimiento de calidad producto de unos indicadores. La certificación da prestigio y garantiza que las instituciones desarrollen en sus locaciones actividades formativas que son reconocidas socialmente por sus excelentes prácticas. Por lo tanto, una institución certificada debería ofrecer un producto que genere mayor satisfacción que la que no lo está. En términos de Cardona et al.: “los procesos de certificación en sí mismos deben estar orientados, no solo desde la eficiencia sino también desde la coherencia, con una postura social, política, humana y pedagógica de calidad integral” (2013, p.9). Esta propuesta invita a pensar que la calidad tiene que ver con experiencias de vida y con la demanda del mercado.

Estos autores enfatizan en que la calidad debe ir más allá de las pruebas estandarizadas y atender necesidades tales como los procesos de enseñanza, aprendizaje, rendimiento académico y criterios de calidad (2013, p.10). Para Cardona et al., es posible mejorar las condiciones de calidad de instituciones públicas, si fijan su atención al seguimiento de egresados como medidor principal de la gestión institucional. Además, debido a que los autores ven la calidad educativa como un concepto próximo a sus intereses, estos deberían articularse mucho más, procurando acciones que conlleven a logros colectivos. También anota el autor, que debe tenerse en cuenta que la certificación está intencionada no solo a gestiones administrativas, sino a las académicas, pues en el rastreo que esté hace encuentra esta situación, la cual debe ser corregida mediante capacitaciones a la planta docente en gestión de calidad.

Estos autores destacan un aspecto relevante, y es que los resultados de las pruebas estandarizadas no muestran avances en relación con la certificación institucional (Cardona et al., 2013, p.27). La certificación entonces no es garantía ni determinante de calidad

educativa. Esta última tiene como factores asociados la desigualdad, la pobreza, la ausencia de padres y nivel de escolaridad de la familia.

Aunque los antecedentes bibliográficos respecto a la calidad educativa no presentan marcos teóricos con definiciones concretas, sí permiten observar un criterio que los diversos actores toman como fundamental para el mejoramiento de los procesos, y es la evaluación, o en términos de Romao (2018), examinar.

Evaluar o examinar permite construir una idea teniendo como soporte epistemológico unos indicadores, que dan cuenta del proceso. Para Cuervo, la evaluación es una herramienta fundamental de la educación. Se le considera un paso previo a la mejora de la calidad. Para completar esta idea, la autora se apoya en la UNESCO que describe la calidad como inherente a todo proceso evaluativo, por lo tanto, para mejorar la calidad de las instituciones, debe evaluarse cada proceso y acciones del personal involucrado. Evaluar la calidad va a permitir mejorar la calidad. Cuervo expresa que las áreas de gestión institucionales (directiva, financiera, académica y comunidad) deben ser evaluadas con el fin de observar sus capacidades en articulación con sus procesos internos y consolidación del Proyecto Educativo Institucional (2013, p.8). Cuervo realiza un análisis conceptual de la percepción de calidad de los distintos actores educativos en Medellín y logra poner en evidencia que la idea de calidad es similar a la expuesta por Cardona et al. (2013), y que está asociada a los intereses de los actores.

El rastreo bibliográfico sobre la calidad educativa en Medellín muestra que para la ciudad ha sido relevante mantener políticas que ayuden y faciliten la mejora de las condiciones educativas. El hecho de que los resultados no sean acordes a la inversión no implica que no se hayan hecho esfuerzos importantes; incluso, algunas de las políticas y decisiones en materia educativa, se dan atendiendo a sugerencias que tienen como objetivo que la calidad de la educación de la ciudad pueda dar mejores resultados y que estos trasciendan al desarrollo económico; además de propiciar una mejor convivencia ciudadana y mayores niveles de inclusión y equidad.

2.5. Pandemia y calidad educativa

La pandemia por coronavirus decretada por la Organización Mundial de la salud el 11 de marzo de 2020, significó una alteración radical en el estilo de vida de las personas alrededor del mundo. Los gobiernos a nivel mundial ordenarían el confinamiento social, con el objetivo de disminuir y evitar el número de infectados. Estas disposiciones han sido de obligatorio cumplimiento y han limitado en gran medida las relaciones y el contacto físico entre personas.

Los cambios producto de estas legislaciones han modificado los distintos procesos institucionales de los gobiernos, haciendo que la atención de los servicios pase de un modo presencial a uno mediado por dispositivos virtuales, teniendo como eje articulador entre estos a internet. El servicio educativo no ha sido ajeno a estas disposiciones, exigiendo a millones de estudiantes en el mundo a encerrarse en sus casas de manera intempestiva, rompiendo los hábitos de los niños y jóvenes en sus prácticas académicas. Más de 190 países cerraron sus instituciones educativas con el fin de disminuir la propagación del virus y mitigar su impacto. (CEPAL, 2020, p. 3)

Un aspecto a considerar según Galeano es la necesidad de pensar una educación de calidad, en época de crisis (2020, p. 9). La UNESCO, también muestra preocupación en este sentido; para esta, existen grandes brechas educativas entre países pobres y ricos. El acceso a herramientas digitales, además de la conexión a una red WIFI no se da en condiciones similares en los distintos países e incluso dentro de estos con la desigualdad existente, sobre todo en los países latinoamericanos (CEPAL, 2020, p. 5).

Los procesos curriculares se han visto interrumpidos profundamente, el trabajo y planeación docente se ha tenido que reestructurar, por lo tanto, los aprendizajes como resultado de nuevos métodos de enseñanza van a verse afectados. A estas condiciones se suma que, en algunas partes, los niños más vulnerables tampoco han recibido sus planes alimenticios. Las herramientas tecnológicas deben definir un nuevo modelo educativo que sea equitativo, pertinente y empático con la nueva realidad de los estudiantes. La postura de Galeano y la CEPAL, muestra que las herramientas digitales no fueron una opción para la educación, sino más bien una obligación mediática; incluso, con problemas en su

implementación debido a la escasa capacitación y manejo de estos instrumentos por parte del personal docente.

Aunque internet ofrece grandes recursos pedagógicos, estos por sí mismos no generan ningún aprendizaje, se deben hacer esfuerzos importantes en capacitar a los maestros en tecnologías de la información y la comunicación (TICs) con el objetivo de que los procesos de calidad educativa no se vean tan afectados (CEPAL, 2020, p. 8)

Para Galeano, el docente también debe tener en cuenta, que en la educación a distancia el maestro cumple una función esencial, ya que es este el encargado de la retroalimentación y evaluación de estudiantes con diversas características y carencias económicas, que se ven reflejadas en la falta de conexión y dispositivos, lo que conlleva a que su proceso formativo pueda ser irregular (2020, p.11).

Ambos textos llaman la atención sobre las brechas que la pandemia puede profundizar en el sector educativo. La CEPAL advierte sobre el retroceso de los países en el desarrollo económico a futuro, además de la pérdida de poder adquisitivo de las familias afectadas por el desempleo, lo cual impacta considerablemente el proceso formativo de los niños, pues a muchos que no tienen red WIFI, se le suma la imposibilidad de compra de paquetes para la navegación.

Por último, tanto Galeano (2020) como la CEPAL (2020), sugieren usar la realidad expuesta por la pandemia para realizar correctivos en el sistema, que conlleven a disminuir las brechas y a reestructurar los currículos escolares para que estos puedan adaptarse a momentos de crisis y contingencias. Las plataformas y herramientas digitales deben servir como mecanismos inclusivos, y no como elementos que generen mayor distanciamiento entre sectores poblacionales

3. Marco teórico y conceptual

Comprender algunos de los principales conceptos que existen en la consolidación de una noción subjetiva e imprecisa como la calidad educativa, amerita una lectura cuidadosa que ponga en evidencia las variables epistemológicas. Respecto a la calidad educativa no existe un consenso teórico, sin embargo, podrían mencionarse, dos variantes. La primera tiene está relacionada con los resultados y las mediciones que se hacen en la educación por medio de pruebas estandarizadas, sean estas locales o internacionales; además, también debe mencionarse en este aspecto el condicionante y la importancia que tiene para esta mirada la gestión administrativa. Una segunda perspectiva tiene que ver con conocer los contextos escolares y las comunidades para determinar qué tipo de educación es la que estas podrían necesitar con más urgencia y dar solución a sus problemáticas reales, más que a estándares del sistema educativo.

Un primer análisis invita a entender la forma en que algunos autores han construido las narrativas de calidad educativa desde un discurso sociotécnico, el cual corresponde a unos intereses sectoriales tanto en su estructura y diseño, como en la implementación. El segundo análisis de este marco teórico es el que tiene que ver con los estudios CTS y su relación con la calidad educativa. Ese enfoque académico posibilitará entender en mayor medida, como unas herramientas tecnológicas como los estándares y los indicadores van a convertirse en los principales elementos que van a darle sentido a la noción de calidad educativa.

3.1. Los artilugios presentes en la narrativa sobre calidad educativa

En el ámbito educativo, existe una dificultad generalizada para comprender conceptualmente la tan difundida idea de la calidad educativa. En cierta medida, esta dificultad existe debido al complejo proceso hermenéutico que se da desde la construcción de las narrativas que tienen como propósito teorizar los fundamentos de la calidad de la educación.

La calidad de la educación es una pretensión casi unánime de los sistemas educativos, gracias al prestigio que adquieren las instituciones por estar en las primeras posiciones de los rankings. A pesar de ello, algunos actores educativos como docentes e investigadores del tema, consideran que esas clasificaciones en lugar de buscar condiciones de equidad para los niños y jóvenes, promueven una competencia excluyente dentro del sistema educativo que es propia del sector industrial y empresarial.

Autores como Benavot y Tanner, destacan que las pruebas estandarizadas son útiles para la formulación de nuevas políticas educativas. De manera similar, según éstos, las evaluaciones nacionales pueden actuar como un indicador de calidad, ya que el seguimiento y la evaluación son factores esenciales dentro de la idea de calidad educativa asociada a estándares nacionales e internacionales (2007, p.15).

Posiciones teóricas que expresan la relevancia de los resultados de pruebas internacionales, logran alcance desde programas internacionales que se ofrecen como promotores de la eficiencia. Tal es el caso de la Nueva Gestión Pública (NGP), la cual sugiere reformar el sector público, mejorando el rendimiento de sus servicios en los gobiernos modernos. Ese tipo de programas legitiman políticas educativas con enfoques resultadistas (Verger y Norman, 2015, p. 599).

Uno de los componentes que más se destacan dentro de la NGP es el que tiene que ver con la rendición de cuentas (RdC). La NGP sumado a la RdC, tienen como objetivo principal aumentar la eficiencia de los procesos, de los cuales estos se encargan. En palabras de Porcerisa y Verger la rendición es considerada “como una fuente de eficiencia, de excelencia académica y equidad” (2016, p.4). Ese tipo de programas han sido validados y legitimados por organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial, pues suponen una garantía de eficiencia para el sector educativo. Actualmente, la RdC tiene como eje central de análisis a las escuelas y docentes como los actores principales que rinden cuentas. Las políticas educativas de muchos países occidentales están hoy en día estructuradas teniendo en cuenta los modelos de NGP y RdC los cuales están a su vez enfocados en el mejoramiento de un sistema que sirva como apoyo exponencial al sector económico.

Modelos como los mencionados están direccionados a fortalecer el carácter neoliberal de la educación del que habla Vega Cantor:

Lo preocupante estriba en que al mismo tiempo que gran parte de los críticos del neoliberalismo pedagógico rechazan con firmeza la privatización y mercantilización de la educación y la nueva lengua franca que se ha impuesto, ellos mismos aceptan sin ninguna distancia crítica la noción de calidad de la educación, como si ese término se pudiera aislar del resto del proyecto neoliberal, y fuera posible y deseable incorporar a una propuesta de defensa de la educación pública. (2014, p.114)

Como lo muestra la NGP, la calidad educativa no aparece como un concepto que haya surgido como respuesta a la problemática de la educación. Por el contrario, aparece como una construcción y una narrativa ajena a los propósitos educativos anteriores a la entrada en vigor del modelo neoliberal a partir de la década de 1980,.

Según teóricos educativos como Vega Cantor, la educación no puede estar supeditada a las pretensiones del mercado y la economía; para este, se deben pensar propuestas diferentes al concepto de calidad educativa para poder promover una educación en la que el ser humano sea la principal razón y fundamento de esta. Cuando la enseñanza y el papel de la educación se convierten en discurso de intereses particulares, vale la pena preguntarse por el sujeto y su rol ciudadano; la conveniencia del desarrollo económico ante los valores humanos, la eficiencia, la eficacia y los resultados por encima de la dignidad de la persona.

Para los autores que rechazan las pruebas estandarizadas, las instituciones no pueden dejar que el prestigio que procede de los resultados de las pruebas se convierta en su principal propuesta de discusión para convencer de sus excelentes procesos educativos, administrativos y en un referente de calidad educativa. La forma que toma la educación cuando la eficiencia de sus procesos se vuelve prioridad institucional, antes que el desarrollo integral de la persona amerita unos cambios de orden administrativo que permita un mayor control y vigilancia de las condiciones internas de las instituciones educativas, con el objetivo de mostrar un mejor rendimiento justificado en las cifras. Según Cuervo Montoya, una buena gestión administrativa debe permitir que áreas como

la academia y otros procesos internos ofrezcan el mejor rendimiento, así, el objeto mismo del cargo directivo se transforme de un director a un administrador (2015, p.104).

Para el programa de RdC, este aspecto se vuelve determinante para garantizar la calidad educativa ya que en la medida que se tenga pleno control de los detalles internos y estos puedan ser corregidos a tiempo, la eficiencia administrativa se convierte en eficiencia educativa, por lo tanto, la calidad institucional va a mejorar. Ese tipo de discurso sobre calidad educativa, justificado en cifras y resultados provenientes de pruebas estandarizadas, contrastan con la de otros autores que tienen la tesis de que lo más importante si se quiere hablar de calidad educativa es comprender los contextos y necesidades de las comunidades, con el fin de que el sistema se involucre en sus dinámicas y pueda ayudar a mejorar las relaciones propias de cada colectividad (económico, convivencia, equidad social y política) (Gómez, 2004, p.80).

Lo que puede apreciarse teóricamente desde la revisión de los autores que se refieren a calidad educativa, es una dicotomía conceptual que divide los planteamientos y propósitos de la educación. Incluso pocos autores atreven a apartar el término calidad del sistema educativo. La carga epistemológica del término persuade sobre la oportunidad que representa tener un producto o una educación de calidad, respecto a una posibilidad menor que no ofrezca las mismas posibilidades.

En la narrativa educativa contemporánea, la calidad significa mejores posibilidades para los estudiantes y sus familias; quienes tienen la posibilidad de estudiar en instituciones mejor ranqueadas obtienen una garantía, que aunque intangible en el proceso individual, si se articula a un imaginario de prestigio social y académico. Una institución de calidad, se sostiene sobre unos indicadores creados para ofrecer un recurso escaso, al que solo pueden acceder quienes la institución misma considere competentes para hacer parte de ella.

Reducir el componente humano a unos indicadores competenciales que muchas veces dependen de la capacidad de ingresos, es el aspecto más crítico que reflejan los autores que se oponen a esta perspectiva de calidad. Para estos, este tipo de aplicación de la política educativa, en la que se deben alcanzar unos estándares y verificar con resultados

su alcance, han convertido la educación en un sistema excluyente en el que solo los estudiantes con mejores resultados van a ser exitosos socialmente.

Finalmente, es necesario dejar claro que la complejidad del concepto discursivo sobre calidad educativa no implica su desaprobación o negación. Varios de los autores tienen propuestas en las que la prueba estandarizada es una herramienta útil en la consecución de procesos de calidad, más no el objetivo mismo. Este tipo de dispositivos son una ayuda importante para conocer el tipo de educación que se está implementando en los países, sin embargo, sus resultados no pueden interpretarse como un éxito o fracaso institucional en sus propósitos educativos.

3.2 Los estudios CTS y la calidad educativa

La cultura no puede desligarse de ningún modo de las técnicas que durante siglos las sociedades han ido perfeccionando. El conocimiento implícito en estas dinámicas deriva de las relaciones entre el sujeto y su medio; en esta medida, dicho perfeccionamiento consiste en encontrar procesos que mejoren los rendimientos humanos, respecto a las necesidades sociales. Ningún sector de la sociedad es ajeno a procesos que están mediados por la transmisión de saberes; cada conocimiento o cada práctica cultural está determinada por la capacidad de esa comunidad para compartir o modificar en su población aquello que está considera más relevante. Partiendo de esta idea, en la actualidad va a ser la educación como sistema social, quien defina unos criterios de enseñanza-aprendizaje que dependiendo del contexto van a ser considerados como los más relevantes para su población.

En la educación actual es común encontrar referentes lingüísticos como estándar, indicador o criterio. Estos obedecen a una compleja arquitectura sociotécnica que tiene como objetivo la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades teóricas y prácticas de sus pobladores; sin embargo, este sistema debe ser vigilado y monitoreado con el objetivo de que éste sea afín a unos principios orientadores dentro de la política que la define. Es en este sentido que cobran importancia los instrumentos de medición y diagnóstico. Para poder analizar la calidad educativa se debe tener presente el tipo de elementos teóricos que la definen y los dispositivos de medición que la evalúan.

La tecnología educativa no solo está presente en dispositivos digitales, sino también en la elaboración del discurso como producto del análisis riguroso de los resultados de los estudiantes. Crear una política que tenga como principios, estándares e indicadores implica un debate teórico científico al interior del sector educativo que permita construir o modificar los instrumentos de enseñanza y evaluación de acuerdo con las necesidades del sistema.

Los números, las cifras y los porcentajes se han convertido en uno de los elementos cada vez más confiables para dictaminar la política, es decir la cuantificación adquiere mayor relevancia. La educación no es ajena a esta variante impuesta por los resultados de las pruebas. Las consecuencias de las pruebas estandarizadas y los números que éstas arrojan han servido como modelo argumentativo con el objetivo de estructurar la política educativa y adaptarla a los intereses que demandan los gobiernos y las élites económicas; en términos de Lingard et al:

Dada la importancia nacional de la escolarización, es importante reconocer cómo los números como tecnología de la distancia (Porter 1995) ayudan a construir el globo terráqueo como un espacio de medición proporcional en relación con los sistemas educativos nacionales. El espacio se ha convertido en un ámbito de comparación del desempeño nacional en educación, ya que pruebas como PISA hacen que el globo sea elegible para gobernar. (2013, p.4).

Las tecnologías que predominan en la construcción teórica de la nueva política educativa, tienen como sustento la eficacia indiscutible de los resultados de las pruebas. Entre más centralizada esté la prueba, más eficientes son las fórmulas elaboradas para la medición. Estandarizar posibilita integrar realidades y sistemas sociotécnicos, tales como las pruebas estandarizadas, son un artefacto bastante útil y servil a las nuevas dinámicas educativas y a su aporte teórico. Para Lingard et al., el nuevo enfoque educativo surge de la relación entre prueba-resultado y tiene su fundamento en la comprensión de la política como número (2013.p.5). Las cifras y los datos son esenciales para el nuevo modo de gobernanza educativa. Este sistema se estructura bajo la certeza y precisión que ofrece la información numérica, la cual no es cuestionada por su irrefutabilidad técnica y termina por impregnarse en cada determinación de los agentes sociales y educativos.

Actualmente existe dentro de los sistemas nacionales de educación de la mayoría de los países que aceptan la evaluación estandarizada, una compleja infraestructura, que sustenta la política como números. La rendición de cuentas carece de horizontalidad, predominando una visión de arriba hacia abajo que desconoce las singularidades. Para Lingard et al: “Las infraestructuras de la rendición de cuentas también han ayudado a construir un campo político global, un elemento de giro topológico dentro de la cultura, ya que el globo se crea como un único espacio o superficie de medición proporcional” (2013, p.15)

La estandarización como parámetro único de medición, se implanta en el modelo educativo neoliberal utilizando la política estatal como instrumento regulatorio de los intereses económicos de algunas elites y mediados por programas con el de la RdC y la NGP. Para Verger et al. :

El estudio de la instrumentación se centra en los discursos, intereses y fundamentos de los responsables de la formulación de políticas a la hora de seleccionar nuevos instrumentos, así como en la gama de contingencia económicas, políticas e institucionales que condicionan la selección de instrumentos (2019, p.4)

Las herramientas y artefactos que le dan forma a una u otra narrativa, tienen que ver, según este autor, con aquellas exigencias que determinan las prerrogativas económicas principales y no con las realidades o las demandas de los países. Asumir la estandarización como estrategia evaluativa vinculada a unos intereses, puede ser más sencillo que diversificar las maneras de ver el mundo, así como también para implementar maneras de regulador política. En esta medida cobran sentido las palabras de Lingard (2013), pues las tecnologías numéricas pueden ser tan persuasivas por su carácter universal y su exactitud metodológica, que los gobiernos (además de la facilidad de imposición por el convencimiento que estos ejercen) prefieren crear políticas justificadas en estas. El fácil convencimiento proviene de su argumentación metodológica, además de la homogeneidad y practicidad que no puede darse atendiendo necesidades particulares de las comunidades.

La tecnología educativa como proceso científico se puede comprender en la definición que hace Quintanilla: “Por tecnología se entiende un conjunto de

conocimientos de base científico que permite describir, explicar, diseñar y aplicar soluciones técnicas a problemas prácticos, de forma sistemática y racional” (1998, p.2)

En relación con este autor, puede entenderse entonces que las connotaciones de carácter técnico y tecnológico que constituyen el sistema educativo, son quienes dan orden a los contenidos curriculares que van a ser impartidos a los estudiantes. Estos componentes sociotécnicos van a permitir darle un sentido lógico a la transmisión de saberes y conocimientos culturales. Su implementación está justificada en un andamiaje de rigurosos parámetros establecidos para verificar la funcionalidad del sistema. Estos mecanismos minimizan la complejidad de la información del sistema y tecnifican los datos que van a generar nuevos discursos al interior del sector educativo, posibilitando modelos más contextualizados a las necesidades existentes.

Pensar en estándares implica comprender su función y aplicabilidad social, además, se debe tener cierta precisión no sólo para su definición sino también para entender, cómo una idea se convierte en un atributo que podemos encontrar en muchas de las relaciones que a diario tenemos.

Los estándares hacen su aparición en el sentido moderno a mediados del siglo XIX, cuando la revolución industrial requiere de una instrumentalización para el desarrollo de producción en masa (EcuRed, s.f.); Sin embargo, no es hasta el año 1944 cuando aparece en Londres el Comité de Organización de Estándares de las Naciones Unidas, o como se le conoce por sus siglas en inglés la UNSCC. Esta institución fue importante en la consolidación de una institución reguladora, pues en el año 1946, la UNSCC y la Organización Internacional para la normalización (ISO que surge de las directivas de la UNSCC) se fusionan para que ISO comenzara oficialmente su actividad, a partir de 1947. Este organismo tiene entonces como objetivo, ser el único organismo de normalización internacional, regulando las formas y proponiendo ideas generales para un mundo que se estaba globalizando culturalmente. Hoy día hacen parte de este organismo 162 países y 3368 organismos técnicos (IsoTool, s.f.).

La conformación de este tipo de instituciones demuestra que dependiendo del grado de comunicación que exista entre las comunidades, se debe ir construyendo un

lenguaje inclusivo y democrático que las integre en dinámicas políticas y culturales. ISO, que básicamente aplica para el sector industrial, ambiental y laboral, construye figuras normativas, o estándares para ayudar a: comprender los procesos de calidad en el tiempo, hacer seguimiento a estos e implementar correctivos. Los cuales conducen a unos nuevos criterios, e indicadores de calidad que motivan la reelaboración de nuevos estándares para cumplir con la demanda social.

Los estándares no son definitivos, estos deben ir reestructurándose como un acuerdo entre actores, pues las características de una sociedad demandante así lo requieren. Busch, afirma que existe una relación casi inconsciente de las personas con los estándares, pero que estos siempre han sido necesarios en la sociedad. Según este autor, para algunos estudiosos de las ciencias sociales lo convencional resulta poco atractivo, pretendiendo que algunos de los hechos que componen nuestra cultura son triviales; sin embargo, en ocasiones nos maravillamos con “Los ladrillos de las paredes de los antiguos chinos, el sonido de nuestros reproductores musicales o la habilidad de un cirujano” (2011, p. 5, traducción Juan Pablo Mesa). Artefactos como los formularios, los dispositivos digitales, o el régimen de movilidad son algunas de las características que nos acompañan diariamente, pero que pasamos por alto como si hubiesen estado siempre allí de manera espontánea. Para Busch, referenciando a Bruno Latour, “Todos nos obsesionamos con la modernidad y el proyecto que este nos promete, aunque no haya sido exitoso, en ese proyecto las normas han sido fundamentales” (2011, p. 6, traducción JPM)

La cultura tiene como propósito primordial reunir en un espacio definido e indefinido (geográficamente) un grupo humano con características similares o idénticas, que permita comunicarse entre ellos de forma eficiente; estos valores y construcciones sociales pueden comprenderse como normas. En este sentido, el manejo de estándares e indicadores en educación y en las relaciones sociales son de difícil interpretación. Según Bush esto se debe a la complejidad que existe para universalizar condiciones propias de los individuos, pues la construcción de patrones y referentes comunes surgen a partir de acuerdos culturales y no de aspectos intrínsecos a la condición humana.

Debido a la difícil tarea de definir un estándar existen algunos acercamientos epistemológicos elaborados por Busch, entre los cuales se destacan los siguientes:

1. Adoptar una posición, ser el mejor, tener legitimidad.
2. Medida de un referente ejemplar.
3. Atribuciones que se le dan desde un sector social a otro, debido a calificativos que estos construyen y se vuelven bastante ambiguos.
4. La noción de estándar oro o plata, que se ha convertido en sinónimo de “lo mejor”. Clínicas oro, universidades oro.
5. Como norma o regla, patrones éticos. En este caso se identifican dos situaciones:
 - a) El ideal social de sus individuos.
 - b) Aquellos valores con los que cuenta una persona, pero que pueden ser medibles y poder certificar sus logros. (2011, p. 17-21, traducción JPM).

Busch considera que el mundo tiene una fuerte tendencia a estandarizar todo tipo de relaciones sociales, pues ofrecen seguridad a los individuos; además de la confianza que implica ese rasgo técnico que otorga la certificación (2011, p 72). En este sentido, la tecnocracia moderna extendió abstracciones concretas a todos los aspectos de la vida social. En palabras de este autor “las teorías de la ciencia moderna incrustadas en una mirada de instrumentos y máquinas científicas, llegaron a rodearnos y a crear una segunda naturaleza cargada de teoría y por lo tanto estandarizada” (2011, p 76).

Este planteamiento permite entender de alguna manera, cómo la instrumentalización burocrática redefinió los modelos educativos apartando de este sector la humanidad de los estudiantes, abriendo un nuevo campo con fines sociales distintos a la integralidad del estudiante que dispone de materiales tecno- científicos como los indicadores, que a su vez impulsarían la utilización de estándares.

El estándar permite jerarquizar y obliga a hegemonizar; convierte la educación en un proceso similar al industrial, en el que lo más importante es la forma de tratar la materia prima, para ser lo más eficiente posible en la consecución de un mejor producto. Busch, en mención a William Bagley (1907), comenta: “la escuela se parece a una fábrica en el sentido de que su deber consiste en convertir una determinada materia prima en un determinado producto deseado. Se diferencia de una fábrica en que se ocupa de materiales

vivos y activos, no de materiales muertos e inertes” (2011, p. 94). A pesar del tiempo de esta apreciación, no es ajena a la realidad contemporánea donde la política educativa tiene como principio la calidad educativa, en vista de alcanzar unos estándares determinados por los principales agentes hegemónicos, es decir los organismos económicos internacionales más trascendentes.

La educación según Busch, no se encuentra estandarizada solo en sus estrategias evaluativas y resultados, sino también en todo tipo de prácticas habituales, que van desde la medición del tiempo de clases, la uniformidad y disciplina escolar, hasta la certificación profesoral para poder enseñar. Si no se cumple con los criterios establecidos no se puede hablar de institucionalidad, la institución misma es una estructura completamente estandarizada que está regida por unos lineamientos designados.

Para Busch, la regularización escolar desestima y rechaza cualquier tipo de modelo educativo que esté por fuera de uno construido por la visión hegemónica. El autor señala:

En la escuela primaria y, en menor medida, en la secundaria, la educación en el hogar está creciendo. Los defensores de la educación en el hogar la ven como un medio para proteger a los niños de eventos perturbadores en la escuela, así como para brindarles un plan de estudios personalizado. Los oponentes lo ven como de segunda clase e inadecuado. Aunque algunas personas han recibido educación en el hogar durante los últimos siglos, en gran parte este fue un privilegio reservado para los ricos (2011, p. 169).

La situación no tiene que ver con que la educación impartida en espacios ajenos a los certificados por los sistemas sea o no la adecuada, sino que el sistema mismo los considere ilegítimos, pues no hacen parte de su estructura tecnocrática de estándares. Pertener y tener reconocimiento en estos términos depende más de la articulación a los organismos de poder, que de la funcionalidad de la práctica misma.

Así, un estándar es un recurso humano que sirve de mediador entre aquello que me comunica la naturaleza y la forma en que el ser humano accede a ese conocimiento. En este sentido y aludiendo a Broncano, un estándar puede convertirse en un elemento significativo para explicar que el mundo social es un conjunto de articulaciones entre la naturaleza y la cultura:

La existencia humana es una existencia híbrida entre lo natural y lo artificial, lo es en términos de especie y en términos de proyecto cultural y lo es también en los planos filogenético y ongenético. La especie humana evoluciono transformando el medio mediante ambiente artefactos, creando un medio artificial con lo que coevolucionó al compás de ese medio material conformado por complejos de relaciones sociales, técnicas y artefactos que modelaron las presiones evolutivas y seleccionaron las características propiamente humanas (El lenguaje, la técnica, la moralidad, la estética, la agencia racional) (2008, p. 18).

Las ideas de Busch y Broncano no se encuentran epistemológicamente separadas, un estándar es un artefacto de construcción social en común acuerdo, es por eso que, en sectores como la educación, se utiliza como instrumento de medida para evaluar los procesos de los estudiantes o del sistema mismo. Para Elacqua et al., la importancia que tiene para un sistema la construcción mediante la experiencia de unos indicadores de calidad escolar es bastante significativa, pues las mediciones y resultados producto de estos, ayudan a identificar objetivamente las principales falencia del sistema educativo (2019, p. 5). No es extraño que muchos países hayan adoptado el mecanismo de utilizar estándares e indicadores para hacer seguimiento a sus sistemas educativos.

Los indicadores, estándares y criterios cobran relevancia en la medida de que puedan elaborar datos comparativos que muestren ciertos comportamientos en un tiempo determinado. Conceptos como los de calidad educativa, asociados a posturas tecnocráticas como las anteriores, establecen unos modelos educativos derivados de las realidades generales que los instrumentos de medición condicionan para las poblaciones.

4. Metodología

La metodología utilizada para la recolección de la información fue cualitativa, en donde se privilegiaron las entrevistas semiestructuradas. Al comienzo de la investigación se hizo necesario identificar con precisión cuales eran las clasificaciones de ambas instituciones educativas según los resultados en pruebas SABER 11 de los años 2019, 2020 y 2021. Para este caso se utilizaron fuentes que consistían en mostrar de manera particular cuál había sido el comportamiento de cada institución educativa en las pruebas SABER.

Posteriormente se acudió a ambas instituciones educativas y a los organismos encargados de organizar la política educativa en la entidad territorial Medellín, así como de construir actividades formativas para el personal docente. En su orden respectivo fueron: IE San Francisco de Asís, IE Lucrecio Jaramillo Vélez, Secretaria de educación de Medellín y por último MOVA (Centro de innovación del maestro).

La idea de las entrevistas era conocer la manera en que cada actor percibía su rol en relación con la idea que tenía de calidad educativa. Para docentes y directivos docentes se diseñaron cuestionarios con preguntas enfocadas en describir las representaciones que estos tenían sobre calidad y calidad educativa (Ver Anexos). También para conocer sus apreciaciones acerca de los indicadores de medición de esta, de políticas educativas y de la pandemia. En cada institución se entrevistaron siete docentes y dos directivos docentes. Los criterios para su selección tuvieron que ver con que cada profesor hiciera parte de un área o asignatura relacionada con aquellas que evalúan las pruebas SABER y los directivos por su papel administrativo.

En ambas instituciones las entrevistas se hicieron teniendo en cuenta los profesores que dictaban las áreas a evaluar en pruebas SABER 11; el rango de edad en la IE Lucrecio Jaramillo Vélez era mucho mayor, rondando los 60 años y regidos por el decreto 2277 de 1979. Mientras que en la IE San Francisco de Asís, los profesores estaban entre los 30 y 45 años y regidos la totalidad de estos por el decreto 1278 de 2002. En los meses comprendidos entre septiembre y diciembre, el MEN ya había propuesto una estrategia educativa que llamo “Alternancia” y que consistía en que la asistencias a los planteles

educativos fuera fragmentada por bloques de trabajo de los estudiantes, es decir una parte de estos iban unos días y otro grupo asistía en un momento distinto. Los maestros debían asistir diariamente a su jornada laboral, y esto permitió realizar las entrevistas de manera presencial. Todas fueron grabadas con autorización de los participantes, mediante consentimiento informado.

En cada institución se entrevistaron cinco padres de familia con la intención de conocer si estaban familiarizados con el concepto de CE y sí existía una correspondencia entre la idea que tenían y el PEI. Para contactarlos, en la IE San Francisco de Asís se habló con algunos estudiantes de los grados décimo y undécimo y por medio de estos se les hizo una invitación a acudientes. Quienes aceptaron fueron todas mujeres y accedieron voluntariamente a ser grabadas y colaborar con la investigación mediante consentimiento informado. En la IE Lucrecio Jaramillo Vélez la convocatoria la hizo propiamente el rector del colegio, teniendo en cuenta la petición inicial de que fueran padres de estudiantes de los grados décimo y undécimo. En este caso se pudieron grabar, mediante consentimiento, a dos hombres y tres mujeres. En todas las entrevistas se indagó por la formación académica y su nivel socioeconómico de los acudientes, para intentar relacionar estas respuestas con la hipótesis y comentarios de algunos teóricos que señalan que el nivel educativo y socioeconómico de las familias, es fundamental en la consecución de procesos exitosos de educación, además de resultados favorables en pruebas estandarizadas.

Con los funcionarios de secretaria de educación y MOVA, se quería mirar la puesta en práctica y el reconocimiento de estrategias educativas que tuvieran como propósito la calidad de la educación. Para contactarlos fue decisiva la gestión del rector de la IE San Francisco de Asís, quién consiguió la entrevista con el director de la dependencia de calidad, el cual accedió a responder las entrevista y ser grabado mediante consentimiento informado.

La entrevista con funcionarios de MOVA se logró gracias a la intermediación del director de calidad de la Secretaria de educación de Medellín; la directora y el encargado del componente de investigación accedieron a responder la entrevista y a ser grabados. La totalidad de los entrevistados eran conocedores del objetivo de la investigación; es

necesario aclarar que los funcionarios de MOVA solicitaron conocer los resultados de esta investigación, en relación con la información que ellos suministraron.

En el objetivo tres se propone “Determinar la incidencia del factor social, sobre los resultados de pruebas estandarizadas de los estudiantes”, la estrategia utilizada para lograr este objetivo consistió en preguntar a los padres o acudientes sobre su formación académica y profesión, además de indagar sobre la correspondencia que este factor podría tener sobre los aprendizajes y desarrollo de competencias de sus hijos o acudidos.

A todos los actores educativos se les indago de manera general en tres aspectos:

1. Las pruebas estandarizadas en relación con la calidad educativa
2. La Pandemia
3. Factores académicos y socioeconómicos (para padres y acudientes)

El primero se implementó por la necesidad de comprender que tan relevantes eran estas herramientas de medición para los distintos sectores educativos y cómo podrían configurar una idea de calidad, mientras que la pandemia al ser un evento inesperado que transformó las prácticas en la educación convencional, se hizo necesario comprender también la interpretación de los distintos actores sobre las dinámicas propuestas por la contingencia sanitaria para la CE. Por último, el contexto educativo y socio económico de las familias era necesario indagarlo, ya que varios autores afirman que el éxito académico y de pruebas estandarizadas tiene una relación estrecha con las condiciones familiares.

5. Resultados

Al decretarse la pandemia en Colombia en el mes de marzo del año 2020, la IE San Francisco de Asís envió a sus estudiantes a casa, inicialmente sin una propuesta concreta sobre el proceso a seguir con estos. Posteriormente se decide en común acuerdo docente y directivo integrar algunas áreas y construir guías conjuntas para minimizar la carga evaluativa de los estudiantes. Un problema a considerar en este espacio de educación mediada por la virtualidad, es que en el sector de incidencia de la IE San Francisco de Asís, las familias son de escasos recursos. La mayoría de los padres de familia hacen labores u oficios en los que sus ingresos son mínimos, por lo tanto la carencia de conectividad y herramientas tecnológicas que permitieran el contacto virtual fue una constante.

Para disminuir el impacto negativo que podría significar esta problemática para los estudiantes de dicha institución, el plantel educativo realizó una inversión económica que permitiera a sus estudiantes tener las guías por áreas integradas de manera física, o virtual para quien tuviera la herramienta digital, y que cada quien buscara la forma de enviarlas por medio de fotos a la aplicación whatsapp o al correo electrónico, lo cual mermó la desconexión entre los docentes y estudiantes en cuanto al seguimiento y evaluación.

La IE Lucrecio Jaramillo Vélez aunque tuvo que vivir el mismo tipo de situación que todas las instituciones educativas del país al inicio de la pandemia, viéndose desorientados y sin lineamientos claros por parte de Secretaría de Educación y el MEN, tuvo la fortuna de que la mayoría de su población estudiantil contaba con implementos tecnológicos como PC, tablet y teléfonos inteligentes, además de conectividad. Según los docentes y directivos, esto permitió mantener contacto regular con los estudiantes sin afectar radicalmente sus procesos de evaluación y seguimiento.

Incluso los directivos mencionan que la institución hizo un esfuerzo para asignarles un equipo a todos los estudiantes que no lo tuvieran. Según algunos docentes, la educación virtual mejoró algunos procesos y dio origen a otros que antes no existían. El MEN y la Secretaría de educación de Medellín no tuvieron unas directrices concretas respecto al modelo evaluativo de los estudiantes durante la pandemia, más bien hubo

flexibilidad partiendo de la impotencia del sistema para garantizar conectividad y cobertura total.

Respecto a los padres de familia, al indagarlos por su situación académica y formación profesional se detectó que existe una diferencia marcada. En la IE San Francisco de Asís por ejemplo, ninguno de los entrevistados refirió estudios más allá del bachillerato; incluso algunos no lo habían terminado y otros sólo habían tenido la posibilidad de hacer grados en primaria. Por el contrario en la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, todos los padres eran como mínimo bachilleres, y algunos tenían formación técnica y tecnológica. Este factor, más que el acompañamiento que pudieran dar a sus hijos o acudidos, lo que sí mostró fue un mayor contacto del padre con la institución y mayor conocimiento de las dinámicas de esta.

Los padres de familia de la IE San Francisco de Asís se perciben más confundidos y ajenos a la realidad institucional, lo que puede traducirse en la forma en que este apoya emocional y académicamente los procesos de su hijo. Desconocen por completo qué es un PEI, incluso ni siquiera han escuchado el término. El panorama es distinto en la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, en este plantel manifiestan un conocimiento parcial del PEI, o al menos haber escuchado la palabra, aunque en la práctica tampoco tienen muy claro cuál es el contenido de este. Una madre de familia de esta institución supo definir un PEI: “un PEI es una estrategia institucional para marcar el rumbo del colegio” (madre de familia IE Lucrecio Jaramillo Vélez, comunicación personal, noviembre 2021).

Lo que sí puede afirmarse con seguridad es que los procesos de la IE Lucrecio Jaramillo Vélez en cuanto a PE, sí son más eficientes y han tenido una evolución progresiva de sus resultados, que con el paso de los años se ubican en mejores posiciones, tanto en el escalafón de instituciones públicas, como en la totalidad de las nacionales. En la IE San Francisco de Asís lo que sucede es distinto, pues su lugar de clasificación está bastante alejado de los primeros lugares regionales y nacionales, además que no se notan cambios en el tiempo que demuestren alguna mejoría en estos procesos.

Durante la pandemia, los esfuerzos de los actores administrativos (MEN y secretaria de educación) estuvieron más focalizados en la permanencia de los estudiantes en el sistema y evitar una fuga masiva que en las estrategias evaluativas particulares.

5.1 Directivos Docentes

Los directivos docentes de esta institución coinciden en ver a la calidad como una necesidad de satisfacción, en la cual debe haber eficiencia y eficacia. La CE no es negociable para ninguno, consideran que toda institución educativa debe estar marcada por unos lineamientos de calidad, los cuales deben estar previamente marcados en los PEI. Para estos lo que debe tenerse en cuenta en la CE es que aquello que se denomina como “bien hecho”, es decir, aquellos procesos que tienen una intención determinada, mediante unos indicadores que posibiliten observar una dinámica de los resultados, con el objetivo de mejorar aquello que se tenía previsto en el PEI y que se considera como beneficioso para la formación de los estudiantes.

Un aspecto que resaltan está relacionado con el egresado. Lo consideran un indicador de fácil medición, pues según el papel que este desempeña en su comunidad y en la sociedad se pone en evidencia la calidad del proceso estudiantil. Para estos docentes directivos, el tipo de estudio que realiza el egresado y el impacto de este aprendizaje en su contexto son factores claves de una institución educativa en su función formativa.

En cuanto a las pruebas estandarizadas, consideran que estas solo logran medir una parte del proceso institucional, ya que no abarca todos los aprendizajes impartidos en una institución educativa; las pruebas estandarizadas o pruebas de Estado tienen como objetivo medir cómo se encuentra una institución educativa respecto a unos estándares o referentes de aprendizaje y la forma en que los estudiantes logran desarrollar unas competencias que están alineadas con dichos estándares. Aunque los directivos no rechazan a estas pruebas, pues las consideran necesarias para evaluar una parte del contexto educativo interno, tampoco las perciben como significativas. Para ellos la educación es mucho más amplia y reúne factores más relevantes, como la condición ciudadana y la responsabilidad social.

Consideran que en la institución se siguen procesos para cumplir con algunas de las metas gubernamentales de CE, la cuales proponen una mejoría en las pruebas estandarizadas históricas y anuales, sin embargo, estas metas son aisladas, incipientes y discontinuas, pues no se ha logrado consolidar institucionalmente una política que recoja las demandas del contexto social y solo se hace o se programa desde la intencionalidad docente, o desde la obligatoriedad estatal. Para ellos, no existe relación entre los discursos de CE y la operatividad de estos, pues se llevan a cabo procesos que son bastante lentos e ineficientes, que no producen ningún tipo de cambio más allá de algunos aspectos de convivencia. Por ejemplo, considerando la situación de la comunidad del barrio Villatina, la institución educativa y sus actores perciben que las condiciones de vida de los estudiantes y el bienestar de éstos es más relevante que el factor académico, y este al ser muy complejo se termina imponiendo frente a aspectos de calidad que tienen ver con las relaciones humanas entre la comunidad educativa.

En cuanto a políticas gubernamentales, los directivos difieren en sus posiciones, mientras uno de ellos considera que si existen, aunque con poca efectividad, el otro piensa que son ambiguas y discontinuas. Se refieren a las políticas de CE como intentos de algunos gobernantes para tener en cuenta ese requerimiento de calidad que se le exigen a las instituciones, pero que no son perdurables y en ocasiones tampoco se les hace el seguimiento necesario para mostrar algún resultado. Incluso parte de algunos sectores políticos y sociales critican la autonomía que se les da a las instituciones educativas para construir propuestas internas de calidad, pues al parecer estas se convierten en dinámicas letárgicas sin ningún tipo de incidencia. La medición y los indicadores recaen sobre la institución misma llevando a poca exigencia estos procesos, es decir la institución hace de juez y parte, ya que es ella misma quien va a construir los elementos de autoevaluación que posteriormente van a proyectar una mirada sobre la institución, perdiendo en cierta medida la objetividad del diagnóstico.

En lo que tiene que ver con la pandemia, los docentes directivos coinciden en señalar que tanto el sistema como los docentes, las familias y los estudiantes no estaban preparados. Los procesos tradicionales se vieron interrumpidos de forma radical y las nuevas formas de educación que se generaron fueron difíciles de asimilar para los

estudiantes. Los estudiantes de la IE San Francisco de Asís no pudieron adaptarse fácilmente a las formas de trabajo, fueran estas netamente mediadas por la virtualidad, o aquellas mixta (física y digital) opción para quienes tenían mayores dificultades de recursos y material digital. Pocos estudiantes se interesaron por realizar actividades con un nivel de desempeño destacado. Por el contrario, en ocasiones ni siquiera enviaban actividades que permitiera a los docentes algún tipo de evaluación; otros estudiantes incluso desaparecieron del sistema, mientras unos pocos mostraron voluntad para realizar actividades importantes.

En San Francisco de Asís, los docentes inicialmente se vieron con la dificultad de evaluar los estudiantes a distancia, por lo tanto, debieron recurrir a herramientas con las cuales no estaban relacionados. Algunos docentes desconocían el funcionamiento o existencia plataformas educativas, además otros tampoco tenían herramientas digitales y, en algunos casos, carecían de conexión a internet. El gobierno dejó toda la responsabilidad de la conexión en los docentes e instituciones educativas. Esto generó inconformidad en algunos maestros y directivos, sin contar con la escasa cantidad de estudiantes con acceso a recursos de este tipo en la institución. Para los docentes directivos lo que ha mostrado la pandemia es que, en relación a los procesos tradicionales, la calidad educativa si se vio afectada. Este hecho se comprueba con las pruebas de Estado, las cuales fueron inferiores a las de años anteriores, de un puntaje de 235 en 2020, se pasó un 227 en 2021.

La semipresencialidad propuesta por el gobierno en el año 2021, bajo el modelo denominado alternancia, quiso retomar algunas de las prácticas de aula tradicionales. Sin embargo, los altos índices de contagio no permitieron una regularidad escolar en las instituciones. A la afectación en las actividades académicas y en los procesos curriculares se sumó la falta de interés estudiantil que se venía dando desde el año 2020 en la virtualidad. La alternancia consistía en que los estudiantes asistieran por grupos reducidos a los establecimientos educativos cada cierto tiempo y dependiendo de la capacidad física y logística de las instituciones.

Otro aspecto que se debe destacar es la nula comprensión por parte de la comunidad educativa del PEI. Para los directivos de la IE San Francisco de Asís existe un desconocimiento grande del PEI y de sus principales lineamientos entre todos los actores

de la comunidad educativa. Aunque uno de los directivos comenta que si puede haber factores dentro del PEI que estén dirigidos a mejorar la calidad educativa, el otro manifiesta que la escritura en sí misma no garantiza ninguna implementación o cambio intencionado. En este sentido, el PEI es visto como un mecanismo de obligatorio cumplimiento para las instituciones educativas, pero como la herramienta estratégica que debería ser, posiblemente por la poca socialización que se hace de este en la comunidad educativa; pues del PEI se prioriza el sistema de evaluación y el manual de convivencia y se le resta relevancia al resto de parámetros allí definidos.

En cuanto a la pandemia, para los directivos docentes de IE San Francisco de Asís la afectación ha sido tan notoria, que incluso al finalizar el año lectivo 2021 los estudiantes mantenían ese desinterés que derivó no sólo en la disminución de la promoción estudiantil para el año 2022, sino que condujo a una disminución de los resultados en las pruebas de Estado respecto al año 2020.

Para los directivos de la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, la calidad está relacionada con los procesos en los que se deben hacer las cosas bien de principio a fin; además de involucrar conceptos sobre calidad educativa tales como eficiencia y eficacia, también reconocidos por los directivos de la IE San Francisco de Asís. La satisfacción para estos es uno de los principales indicadores para medir la calidad educativa, en términos de una población que se siente a gusto con los procesos llevados a cabo.

Los directivos de ambas instituciones coinciden en que la calidad educativa no puede medirse solamente por resultados académicos, ya que aspectos como la disminución de brechas o transformaciones sociales son mucho más importantes para las comunidades. El resultado cuantitativo en sí mismo no es dicente, se necesita que los aprendizajes de los estudiantes tengan algún tipo de repercusión en su entorno, que motiven dinámicas que ayuden a mejorar las condiciones de vida de las personas.

Al ser la IE Lucrecio Jaramillo Vélez muy bien ranqueada en las pruebas de Estado en el sector público Nacional (para 2021, puesto 44 entre 9076 instituciones), uno de sus directivos considera que la continuidad en las prácticas y ejercicios que simulan ese tipo de pruebas es fundamental, al igual que los procesos que inciden en las condiciones de

lectura crítica de los estudiantes. No obstante, existe otro factor que genera cambios trascendentales según este actor y es la investigación. Este tipo de actividades son complejas por el poco apoyo que se le da en el país, pero para ellos es la única que logra en el mediano plazo generar transformaciones culturales. Aunque de manera discontinua, la IE Lucrecio Jaramillo Vélez ha logrado tener avances tangibles importantes en cuanto a las relaciones institucionales producto de los ejercicios investigativos liderados por sus estudiantes.

La educación no puede perder su objetivo primordial que es formar seres humanos que aporten significativamente a la sociedad. Algunas entidades que se especializan en certificar a otras por sus resultados y en promover calificaciones basadas en consolidar estadísticas y porcentajes, emiten y comunican una idea a la opinión pública de que estar en los primeros lugares de los rankings, es sinónimo de calidad. Es decir, una institución con resultados inferiores respecto a los rangos estandarizados como aceptables, no aplica como una entidad prestigiosa que puede aportar una formación destacada a los estudiantes, por lo tanto, la demanda escolar de esta no dependerá de un propósito académico o pedagógico, sino que corresponde a factores tales como la cercanía de los estudiantes a los colegios o la carencia de otras ofertas escolares.

Estos directivos docentes consideran que su proyecto educativo institucional es claro en este sentido y, aunque los procesos y políticas no son precisos, sí existe la idea común de que el aspecto académico debe aportar al desarrollo humano y no al contrario. En la actualidad uno de los aspectos que más se le exige a la educación, es que ésta tenga un carácter incluyente, distinto a décadas como la de 1980 y anteriores en las que lo más importante era la cobertura.

En este sentido las condiciones de la educación contemporánea deben estar enfocada en una persona que se sienta parte activa de su entorno y consciente de la importancia y el respeto que se debe tener por el medio ambiente y su entorno social. La calidad educativa no puede darse en unas condiciones donde el ser humano se siga viendo afectado por prácticas tradicionales que discriminen a grupos minoritarios y a personas con características especiales. La sensibilidad y la empatía se convierten en rasgos trascendentales para que se pueda hablar de una educación de calidad en la actualidad.

Para los directivos, uno de los logros más importantes que ha tenido la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, más allá del éxito y el prestigio que les ha dado las pruebas estandarizadas, es el haber podido vincular un sector importante de los padres de familia a los procesos institucionales. Esta situación no es común en la educación pública debido a factores socioeconómicos, en los que el acudiente da prioridad al factor económico de su entorno familiar sobre el acompañamiento escolar de sus hijos o acudidos.

Ese acompañamiento que han tenido los estudiantes ha posibilitado en gran medida el éxito académico de varios egresados, que aun teniendo resultados importantes en las pruebas de Estado y vinculando estas con becas provenientes de las mismas, han logrado entrar y mantenerse en la educación superior tanto en universidades públicas como privadas. Esta nueva etapa de los egresados ha logrado modificar algunas circunstancias familiares posibilitando oportunidades distintas a estudiantes con difíciles condiciones socioeconómicas, mejorando en la mayoría de los casos su situación familiar.

La relación existente entre las condiciones favorables de los egresados y el éxito en PE tienen que ver con que dichas pruebas pueden mejorar algunos hábitos de estudio, que en última instancia se van a ver reflejados en el desarrollo y prácticas de aprendizajes de los estudiantes. El aspecto cognitivo no puede ser ajeno al factor moral, debe existir una correspondencia en la que, la I.E sea quien posibilite esta mediación. Para los directivos, eficiencia e integridad deben convertirse en un propósito educativo en la medida que un ciudadano necesita de unas competencias y habilidades profesionales que lo hagan destacar en su medio, siendo este uno de los objetivos de la CE.

Un ciudadano debe cumplir una función social eficiente, que le permita un reconocimiento y le otorgue una reputación social debido a la utilidad de su conocimiento en el medio en el que éste se desenvuelve.

Una IE no puede entenderse solamente por las pretensiones de calidad del Estado, pues estas son básicamente académicas y dejan de lado indicadores que permiten medir otro tipo de resultados como: el éxito social derivado de las transformaciones educativas; o el mejoramiento en las condiciones de vida familiar, producto de la formación en establecimientos educativos posteriores al bachillerato.

Según los directivos docentes, la CE debe manifestarse en otras intenciones escolares que beneficien la convivencia escolar y las relaciones humanas. La complejidad de la comprensión de la calidad educativa radica en la incapacidad de algunas instituciones para salir de la idea de mediciones aplicadas por pruebas estandarizadas. Es importante concertar internamente entre los actores educativos, estrategias y propósitos que ayuden a satisfacer las necesidades de las comunidades.

Un problema que se tiene en la IE Lucrecio Jaramillo Vélez es que el PEI es difícil de profundizar con la comunidad. Comunicar es sencillo y se tienen varios canales para esto, desde la página web institucional hasta folletos y notas escritas por los estudiantes. Sin embargo, refieren que el problema radica en la divulgación, pues la comunicación en sí mismos no garantiza que el mensaje llegue a quien deba hacerlo, o que éste sea comprendido por el receptor.

Aunque el PEI enmarca todo el discurso operativo de la institución, no existe un mecanismo de apropiación de este por los padres y estudiantes, incluso por la planta de docente, llevando a que en muchos casos los procesos se den de forma desarticulada al PEI, haciendo que la improvisación se vuelva mucho más efectiva y operativa, además de lograr objetivos definidos que aportan bastante a propósitos curriculares y de convivencia. Estas estrategias mediáticas surgen en ocasiones debido a problemáticas esporádicas e imprevistas que necesitan atención inmediata y que no permiten una adecuación oficial de las políticas internas, además que un debate riguroso, entorpece y debilita la progresión de las ideas, llevando a que se vuelva más eficaz en algunas ocasiones tomar medidas intempestivas que logren ser más funcionales ante un problema puntual. Si el proyecto de la institución no está focalizado hacia una idea de calidad general con los miembros de la comunidad, no se puede decir entonces que exista un horizonte institucional conjunto sobre CE.

Respecto a políticas gubernamentales que favorezcan la calidad educativa, los directivos de la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, refieren desconocimiento en cuanto a normativas pragmáticas y continuas ya que según éstos las distintas administraciones imponen prácticas en sus programas que desconocen los procesos de sus antecesores dejando en las instituciones educativas toda la responsabilidad de los resultados.

Algunas de las políticas que se logran identificar tienen que ver con la formación a docentes mediante becas y otros planes locales, el proyecto Todos a Aprender (PTA) que comenzó en el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos y se ha perdurado, ha tenido un impacto importante sobre todo en las instituciones educativas con mayores dificultades en la formación del personal docente de básica primaria que es el grupo docente a quien va dirigido este programa.

Respecto a la pandemia consideran que al cambiar sus prácticas tradicionales, la educación sí se vio afectada tanto en su operatividad tradicional como en la calidad de sus procesos. “Informalizar la educación”, hizo que el control que se tenía sobre los estudiantes se perdiera, haciendo que las actividades regulares se fisuraran, llegando en algunos casos a perjudicarse de tal forma que desaparecieran (entrevista a un directivo docente, comunicación personal octubre 2021). Esto tuvo efectos negativos en los aprendizajes y en la metodología evaluativa, la cual en algunas áreas se transformó por completo.

Los directivos señalan que incluso se tuvo que modificar de manera fortuita el sistema institucional de evaluación. En ese sentido, los porcentajes en cuanto a los desempeños se modificaron otorgándole prioridad al aspecto actitudinal sobre el conceptual y el procedimental. Al disminuir el interés académico de los estudiantes, los indicadores de evaluación se reestructuraron con el fin de construir unas estrategias acordes al nuevo contexto.

Un aspecto significativo dentro de esta institución es que, distinto a instituciones públicas de zonas vulnerables de la ciudad de Medellín, la IE Lucrecio Jaramillo Vélez no se vio afectada por la escasez de recursos tecnológicos, o la falta de conexión. La mayoría de los estudiantes contaban con este material lo que permitió menguar la dispersión y mantener algunos procesos que evitaron una mayor deserción y decaimiento académico; logrando mantener a la institución en los primeros lugares de los rankings regionales de PE durante los años 2020 y 2021

5.2 Docentes

Los docentes de ambas instituciones son profesionales o licenciados, varios de ellos con posgrados en educación y áreas afines. Entre los docentes entrevistados no había normalistas. Esto puede sugerir que, en este estudio de caso el bajo rendimiento en PE, está asociado a otros factores y no a la formación docente, tal y como lo exponen algunos de los autores. Además de la OCDE, Pérez (2018), Delgado (2014) y Montes et al. (2013) son algunos de los teóricos que consideran la formación docente como unos de los parámetros más significativos para lograr la CE.

En la IE San Francisco de Asís la mayoría los docentes asocian la calidad a conceptos tales como eficiencia, eficacia, bueno, optimo, acuerdo institucional, mejorar, medir para comparar, satisfacción, parámetros definidos, útil y prestigio social. Así, la calidad en términos generales tiene que ver con resultados que permitan observar un componente destacado, que manifieste seguridad y credibilidad a los demandantes. Un proceso de calidad según estos docentes está marcado por una línea continua que permite a dichos procesos demostrar ciertas cualidades que generan confianza. Por ello, la calidad no puede existir sin unos indicadores de percepción y rendimiento. En cuanto a la calidad educativa la gran mayoría de los docentes considera que es importante tenerla en cuenta en las instituciones, porque dependiendo de su intencionalidad, posibilita un referente educativo que ayude a cambiar procesos institucionales.

Algunos docentes marcan el rendimiento académico como el principal indicador de calidad de una institución educativa. Para algunos profesores, los aprendizajes medidos desde pruebas estandarizadas, o criterios e indicadores de desempeño internos, posibilitan un panorama medianamente detallado de cómo se encuentran los aprendizajes individuales de los estudiantes en relación con los procesos colectivos. A su parecer, una tasa alta de reprobación o un bajo desempeño en pruebas estandarizadas indican que existen problemas estructurales en las instituciones, que afectan directamente a los estudiantes en su formación cognitiva, y que a su vez pueden servir como instrumento de análisis y diagnóstico para hacer las correcciones necesarias. El mal rendimiento académico, asociado a la deficiente calidad educativa incide en las decisiones de los jóvenes a futuro en relación con la escogencia de su profesión.

Un estudiante con alto rendimiento académico se va a ver más motivado en continuar su formación superior. De ahí la importancia de tener una colectividad enmarcada en márgenes altos de rendimiento académico, pues esta correlación, repercute en la forma de afrontar su vida profesional. Otra mirada a la calidad educativa tiene como prioridad la formación humana, pero sin dejar por fuera los aspectos académicos. Esta posición es la más recurrente entre los profesores; la educación básica y media no tiene como propósito profundizar conocimientos específicos, más bien como lo pretende la Ley 115 de 1994, la educación tiene como fin la formación integral de la persona y fortalecer un ciudadano digno y consciente de sus derechos y deberes. En este sentido y aunque el aspecto ético-moral del sujeto son lo más importante, también es necesario que la educación se encuentre en contexto con la demanda profesional y las competencias del siglo XXI.

El nivel de consciencia adquirido no se puede estandarizar. Este tipo de posición se convierte en argumento para quienes consideran que el concepto de calidad educativa se convirtió en una moda de los sistemas educativos y algunos docentes lo interpretan de esta manera, debido a que lo relevante es satisfacer a algunos actores educativos con las clasificaciones que provienen de pruebas estandarizadas.

Otros docentes, más que el factor académico y de formación humana y ciudadana, ven importante la satisfacción que puede llegar a tener la comunidad con los procesos que desarrollan las instituciones. Este tipo de calidad educativa puede medirse en la intención de mantener o escoger una institución en particular por el reconocimiento, prestigio y satisfacción que existe debido a la implementación de proyectos que son relevantes en cada contexto. La calidad educativa en este sentido permite que haya transformaciones tangibles en las zonas de impacto.

En cuanto a la medición de la CE, no se evidencia ningún consenso institucional. Cada docente partiendo de su comprensión del concepto, tiene una idea sobre cómo calcular el impacto de los procesos. Algunos comentan la importancia de tener bases de datos con egresados en la que se señalen aspectos personales tales como la formación académica; otros hablan de encuestas que permitan identificar la percepción social, algunos creen que las PE son un buen medidor, pero al no tener en cuenta los contextos

se vuelve un factor excluyente. Incluso algunos docentes consideran que la calidad educativa no se puede medir.

Uno de los problemas que se evidencia en la noción de calidad educativa de la IE San Francisco de Asís, es que si bien se la considera importante, no hay claridad sobre cómo medirla. La gran mayoría de los docentes admiten las pruebas estandarizadas como estrategia de medición, sin embargo, no las califican como un elemento significativo de la CE. Para ellos, las pruebas estandarizadas miden estándares o lineamientos curriculares, a través de competencias adquiridas, pero, este desarrollo no puede entenderse como calidad educativa, sino como una parte de los muchos otros factores de calidad. Entre los aspectos que los docentes reiteran como primordiales para consolidar la calidad educativa, se encuentran las transformaciones sociales producto de la formación institucional, las relaciones humanas y de convivencia, el respeto por el entorno y el medio ambiente, siempre y cuando estos hayan sido intencionados en un PEI.

Una de las críticas generales en esta institución tiene que ver con la construcción, desarticulación y operatividad del proyecto educativo. Para los maestros este mecanismo pedagógico tiene como propósito cumplir con un requisito legal, pero no es práctico y su funcionalidad no va más allá de lo que se encuentra por escrito. El objetivo del PEI es construir una ruta metodológica clara para llevar a cabo los procesos educativos, sin embargo, la visión por parte de los docentes de la IE San Francisco de Asís, es que además de que el PEI no es funcional, ni práctico, tampoco está dentro de este el panorama educativo de actores distintos a los docentes y los directivos.

Según los maestros, el poder construir un PEI que integre la perspectiva de múltiples actores, haría que este tuviera mayor repercusión y seguimiento por parte de los mismos. En la actualidad este acuerdo institucional, ni siquiera tiene la socialización y mucho menos la divulgación que debería tener para llegar a propiciar verdaderos procesos de calidad. Esta situación, sumada a la gran movilidad docente como consecuencia de una gran cantidad de profesores con contrato provisional, no permite una interacción, conocimiento, apropiación y ejecución de unas propuestas expuestas en el PEI. Así, no se logra consolidar el proyecto educativo, los procesos de calidad y los profesores no alcanzan a conocer las dinámicas del contexto donde se encuentran laborando.

Esta situación permite comprender el discurso docente que afirma la dificultad que se tiene internamente para promover acciones y procesos intencionados con calidad. Al respecto hay también una incomodidad constante del profesorado y tiene que ver con la escasa participación de los padres en los programas y propuestas del colegio. La convocatoria de la institución es constante pero los padres de familia y acudientes difícilmente asisten a las invitaciones.

La interpretación que hacen los docentes está relacionada con las condiciones socioeconómicas de la comunidad, la cual está ubicada en estratos 1 y 2. Población en su gran mayoría desplazada, con muchas madres cabezas de hogar con empleos informales, masiva migración de extranjeros en condiciones económicas difícil y unos antecedentes históricos que enmarcan al barrio Villatina como un referente de violencia regional. Este contexto complejiza el acompañamiento y compromiso de las familias con los estudiantes, y dejan a docentes y directivos la responsabilidad de los procesos.

Para los docentes el acompañamiento es fundamental y pueden construirse unos indicadores que muestren la repercusión de los procesos con y sin acompañamiento familiar. Ambas instituciones muestran en los resultados de PE de los últimos tres años, que entre más acompañamiento exista, los condicionamientos educativos, tales como el progreso en pruebas puede ser viable siempre y cuando las familias sean cercanas a los procesos. En la IE Lucrecio Jaramillo Vélez los padres manifiestan interés en la educación y seguimiento a sus hijos y sus clasificaciones han ido mejorando, mientras en la IE San Francisco de Asís, este aspecto es más difícil debido a las dificultades económicas de las familias de esta comunidad, para las cuales la prioridad es el trabajo, pues es difícil tener unos ingresos fijos; Este contexto complejiza el acompañamiento y compromiso de las familias con los estudiantes, y deja a docentes y directivos la responsabilidad de los procesos.

Estas dinámicas institucionales inciden directamente en el rendimiento de los estudiantes. La repitencia y la clasificación en pruebas estandarizadas, sumado a los desempeños internos, que en su mayoría son bajos y básicos, contradicen la posición de algunos maestros que consideran que la institución no es de baja calidad, así los resultados

en pruebas de Estado la cataloguen como tal. En su opinión, la convivencia escolar es un factor que se rescata como indicador de calidad.

El difícil contexto geográfico, histórico y económico del barrio contrasta con las relaciones al interior de la institución educativa, en la que los docentes resaltan el proceso liderado internamente. A su juicio, el prestigio de una institución no puede darse solamente por la categorización que hacen las pruebas saber 11. Existen otros fenómenos sociales que la educación debe atender, pero que desde el Estado y la mirada comercial de la educación no son tenidas en cuenta.

Respecto a las políticas gubernamentales sobre la calidad educativa, los docentes afirman no conocer alguna que tenga una incidencia continua o efectiva; se logran identificar algunas que tienen que ver con las becas para profesores y estudiantes, además del programa PTA, que tiene incidencia en la primaria. Es notorio el desconocimiento general de políticas sobre la calidad educativa. Los docentes no tienen claro un apoyo gubernamental que vaya en beneficio de la exigencia social sobre calidad; la educación en este sentido depende del trabajo interno, las estrategias y metodologías propias de los profesores. Unas políticas claras definen rutas importantes para los procesos, sin embargo, en la educación local y nacional, esta no es la sensación que se tiene con los organismos que existen para tal fin.

En cuanto a la pandemia existe casi unanimidad en cuanto a que los cambios que está obligó incidieron negativamente en los procesos educativos. Por un lado, en muchas ocasiones los profesores no tenían el conocimiento de herramientas tecnológicas para mantener el contacto humano y académico con los estudiantes. Las instituciones tuvieron que implementar medidas improvisadas para garantizarles a los estudiantes el derecho a la educación y evitar que desertarán del sistema. Los estudiantes y sus familias no contaban en su mayoría con herramientas y conectividad que sirviera a los propósitos evaluativos; muchos de los instrumentos utilizados en este aspecto tuvieron que ser guías físicas, de las cuales se enviaban evidencias por medio de teléfonos móviles y la aplicación del Whatsapp. Incluso los organismos locales y nacionales tuvieron muy poco efecto en la solución de esta problemática, ya que su labor fue de orden administrativo y estuvo centrada en elaborar y remitir políticas del orden nacional y local.

En la IE San Francisco de Asís, los docentes consideran que todas las falencias del sector educativo público en el país quedaron expuestas en la pandemia. Docentes poco capacitados, logística institucional precaria e insuficiente, estudiantes sin recursos, sin compromiso y desmotivados, sumándole a este escenario la poca capacidad, efectividad y alcance de las políticas ministeriales y de las secretarías de educación.

En el contexto de la crisis sanitaria, todos los docentes constataron un retroceso en los procesos educativos y una afectación de la calidad educativa, la cual se verifica en los indicadores de desempeño y pruebas estandarizadas. No obstante, algunos profesores ven en la pandemia una oportunidad para que el magisterio, en el sector público, se transforme enfatizando el campo tecnológico. También además que desde el Gobierno se construyan políticas educativas que puedan atender este tipo de necesidades, en cuanto a la infraestructura de los colegios y el insuficiente material tecnológico y de conectividad que tienen los estudiantes en condiciones más vulnerables.

En cuanto a los docentes de la IE Lucrecio Jaramillo Vélez se identifica que tienen percepciones diversas y ambiguas sobre el concepto de calidad. Algunos se refirieron a esta como una sumatoria de aspectos relevantes, satisfacción del estudiante y comunidad, buen manejo de procesos, producto final en excelentes condiciones, o el estado final de una tarea. Otros por el contrario creen la CE, tiene que ver con las condiciones tanto de estudiantes como de maestro y unas buenas instalaciones. El ciudadano y el ser humano son narrativas frecuentes entre los maestros que ven en la educación un elemento para formar personas integrales, y no como una herramienta servil a intereses económicos.

La idea que se tiene en esta institución es similar a la expresada por los docentes de IE San Francisco de Asís. En Lucrecio Jaramillo Vélez la calidad está relacionada con ideas de procesos que conllevan a un resultado final, en el cual debe existir satisfacción por parte de quienes observan el producto o interactúan con él. Aunque para los docentes de San Francisco de Asís la calidad puede ser evidenciada en sus egresados, hay una diferencia y es que en esta última la aceptación o eficiencia del egresado en el mercado laboral o académico no es determinante, ya que lo más importante es que tan buen ciudadano sea este y cuanto puede aportar a su comunidad como persona.

En cuanto a la calidad en la educación, los docentes expresan que ésta es fundamental en el proceso formativo de los estudiantes, pues ella, debe transformar la sociedad, en una articulación entre conocimiento científico y empatía por el ser humano. Para ellos, este concepto es macro y debe involucrar un sujeto consciente de la problemática social, ambiental, además de fortalecer unas competencias direccionadas hacia el medio laboral. Un maestro ve en la calidad educativa el bienestar docente y de los estudiantes y distingue entre la calidad educativa qué tiene que ver con la infraestructura física, lo administrativo y la calidad de enseñanza, que es responsabilidad del docente. Si existe calidad en la educación, el estudiante debería tener cubiertas todas sus necesidades; además, las exigencias sociales deben ser atendidas por las instituciones educativas con una finalidad de calidad. El estudiante de calidad debe saberse defender en su entorno, afirma un docente.

Los profesores plantean que otra forma de entender la calidad educativa es según el éxito que logran los estudiantes; un medidor de este aspecto es la cantidad de estudiantes que ingresan a la universidad. Las instituciones educativas deben de tener muy clara su intención pedagógica, en este sentido debe ser consciente de su contexto y tratar de utilizar estrategias formativas de calidad que apunten en esta dirección. Sin CE no puede haber buena formación de los estudiantes. Si no hay transformación humana con objetivos claros, no puede tampoco hablarse de CE (entrevista a docente, IE San Francisco de Asís, comunicación personal, octubre 2021).

En cuanto a los principales aspectos que involucran la calidad de la educación, los maestros refieren factores tales como: el acompañamiento, formación académica de la familia, concientización, motivación escolar y la evaluación en todos sus aspectos (auto, hetero y co). El ambiente escolar y la formación docente también son destacados dentro de aquellas variables que inciden directamente en los procesos educativos que los docentes consideran de calidad.

Las pruebas estandarizadas en las cuales la IE Lucrecio Jaramillo Vélez es un referente público de ciudad, no son vistas como un factor trascendental de calidad. Aunque los profesores admiten importancia en estos resultados, consideran que sólo es uno de los múltiples eventos educativos que pueden dar una idea de CE. Si bien consideran que las

pruebas de Estado son uno de los mayores logros y referentes de prestigio y reconocimiento institucional, le dan mucha relevancia a la formación humana y ciudadana. En su opinión la integralidad es un objetivo educativo, que está por encima de estas pruebas. Consideran las pruebas estandarizadas como un instrumento útil para evaluar competencias propias de las áreas, aun cuando en ocasiones los resultados no son consecuentes con los desempeños internos; estudiantes con rendimiento significativo en pruebas no evidencian la misma progresión en los procesos de las asignaturas.

Para el MEN existen unos estándares y lineamientos curriculares que deben ser evaluados y el artefacto utilizado para este fin son este tipo de pruebas. Uno de los problemas que los docentes encuentran en este instrumento, es la mecanización estandarizada de la prueba, que impide medir aspectos educativos, que se encuentran por fuera de los contenidos obligatorios del MEN.

Según los profesores, la prueba ayuda a comprender la escala de desempeño interno de las instituciones en comparación con otras, incluso logra identificar la evaluación institucional de los procesos por áreas en un tiempo determinado, pudiendo crear estrategias que corrijan los problemas; pero, se queda corta con la integralidad que se menciona en los fines de la educación de la Ley 115.

La planta docente siente orgullo por estos resultados derivados de extensos procesos internos, no obstante, este medidor no puede opacar otros resultados también muy importantes para la calidad educativa, como lo son la convivencia y las relaciones humanas.

Las pruebas de estado se han vuelto destacadas para la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, en cuanto a que sus resultados están relacionados con la cantidad de egresados que entran a la universidad por medio de exámenes de admisión y de becas otorgadas por programas de incentivos de políticas nacionales. La prueba de estado sirve como ejercicio práctico para la presentación de las pruebas de admisión.

Otro aspecto que marca la prueba estandarizada son las pretensiones del gobierno; este instrumento es el más confiable que tiene el Ministerio de Educación para medir las

instituciones, por lo tanto, es una herramienta bastante útil para poder hacer un seguimiento y diagnóstico a los colegios del país.

Los procesos internos de calidad educativa que tienen lugar en la institución, son destacados por sus docentes. Sin excepción, todos los maestros entrevistados refieren proyectos o programas continuos que tienen como objetivo mejorar la calidad de la institución. Unos de los más mencionados es el relacionado con la lectura diaria dentro de las aulas. Según algunos docentes este proyecto ha sido el que más transformaciones ha generado en la comunidad educativa. Además de promover la lectura en los estudiantes, potencia la crítica literaria, la comparación de fuentes y aprendizajes diversos gracias al intercambio de textos. Otro aspecto que distinguen es la revisión constante de los planes curriculares de las áreas, en especial durante la pandemia para mantener actualizadas las estrategias metodológicas. La inclusión es una bandera de los discursos de los entes administrativos de la educación, es otra de las propuestas que se tienen en cuenta para favorecer la calidad de la institución.

Ningún docente negó que existan procesos internos que tengan como objetivo el mejoramiento de la calidad. Sin embargo, no hay unanimidad en lo que estos manifiestan, ni tampoco se percibe una intención o política interna de calidad en ninguna de las dos instituciones. Los profesores manifiestan conocimiento parcial del PEI, pero no ven con claridad su interiorización institucional. Incluso lo mencionan como un documento bien estructurado, pero sin operatividad real. No encuentran participación de diversos actores. Algunos dicen tener claridad en el PEI, pero no expone la forma de ejecución de este en cuanto a calidad educativa. El padre de familia se queda corto y no es propositivo en la construcción de este tipo de manuales, puede ser porque no lo hayan convocado, por desconocimiento o por apatía. Pero los docentes señalan que la intervención de la comunidad en la construcción de sus manuales educativos es fundamental, pues son ellos quienes mejor conocen su realidad, carencias y fortalezas.

Algo contradictorio es que algunos maestros dicen que el PEI si se socializa, mientras otros lo niegan. Este aspecto es difícil de comprender en la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, ya que la planta docente de un colegio reconocido en el sector público por sus excelentes resultados debería tener claridad sobre la ruta metodológica de calidad. Pero lo

que muestran los profesores, es que existen proyectos ajenos al PEI, que tienen mayor relevancia y reconocimiento que aquellos que sí están plasmados en él.

Para los docentes entrevistados las políticas gubernamentales sobre calidad educativa son totalmente desconocidas. Tienen la sensación de estar abandonados por los gobiernos de turno y que aquellas medidas que surgen ocasionalmente pretenden demostrar resultados políticos mediáticos, pues ninguna tiene continuidad. Lo imperceptible de las políticas de gobierno sobre calidad educativa, lo justifican los docentes en cuanto a la poca capacidad transformadora de la sociedad. Cada gobernante que llega culmina el proceso anterior e inicia uno propio que tampoco va a tener el tiempo necesario para dar resultado.

Para los docentes de la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, la pandemia parece tener dos interpretaciones, ambas un poco complejas. Por un lado, se encuentran docentes que consideran que, aunque la calidad educativa se vio afectada, la situación fue positiva para la educación pues obligó a buscar estrategias pedagógicas alineadas con las nuevas tecnologías que permitieran prácticas más motivantes con los estudiantes.

Por otro lado, un grupo de docentes cree que la pandemia fue muy problemática para la educación, pues muy pocos estaban preparados para semejantes condiciones. Los docentes y las instituciones se tuvieron que actualizar en medios tecnológicos virtuales de manera apresurada, mientras que algunos estudiantes no tenían recursos o los que tenían eran escasos para propiciar una educación semejante a la tradicional. La autonomía estudiantil no se hizo notoria y por el contrario el control y manejo del docente a los nuevos espacios evaluativos se hizo muy importante. Si no había un seguimiento continuo los estudiantes desaparecerían.

La IE Lucrecio Jaramillo Vélez fue privilegiada en la pandemia, pues, aunque los niveles de desempeño escolar disminuyeron y los procesos se vieron interrumpidos, las pruebas estandarizadas se mantuvieron en los primeros lugares de los rankings. Los docentes consideran que gracias al acompañamiento familiar y a la facilidad de recursos de la comunidad el impacto negativo disminuyó. Según profesores, la pandemia debe convertirse en una oportunidad para repensar la educación integralmente. La sociedad ha

cambiado mucho y los modelos y estrategias educativas de nuestro medio se han anquilosado y han quedado en evidencia por este contratiempo sanitario. Los docentes actuales no pueden quedarse en la comodidad del tradicionalismo y deben buscar capacitarse para la educación contemporánea.

5.3 Padres de familia

Los padres de familia de la IE San Francisco de Asís no parecen tener ideas claras sobre la noción por calidad. La mayoría tienen dos percepciones: una relacionada con procesos buenos y la otra con el mejoramiento constante.

En cuanto a calidad educativa, consideran que la educación de calidad es un objetivo y no un proceso, y en su mayoría se expresa en términos de “muy bueno”. Sin embargo, uno de los acudientes relaciona el carácter formativo como un elemento de calidad. Existe una correspondencia del concepto de calidad educativa que tiene que ver con las variables enseñanza- aprendizaje. Para los padres de familia esta dicotomía resume la que ellos esperan de la educación.

El aspecto académico es el componente más destacado, aunque no el único, por los padres de familia de esta institución cuando se les indaga por calidad educativa. Uno de ellos menciona, además, la importancia de la organización institucional como garantía de buenos procesos académicos. Aunque los padres no han profundizado mucho en qué implica una educación de calidad, este no contempla factores por fuera del académico; al preguntárseles por aquello que espera de un egresado, todos advierten la importancia de que un estudiante pueda defenderse solo y le sea útil a la sociedad no solo económicamente, sino que también le dan mérito a la formación humana, manifestando que quisieran que sus hijos sean buenas personas. Todos los entrevistados afirmaron que la educación debe tener ese factor adicional que es el de calidad pues asumen que esta condición le suma a los beneficios educativos y aporta exigencia a los procesos.

En cuanto a los procesos institucionales los acudientes no conocen ninguno, o al menos así lo refieren. El proyecto educativo institucional es un instrumento ajeno a estos actores, pues no lo relacionan con ningún proceso, convirtiéndose en un mecanismo que

los distancia de los objetivos y programas institucionales. El PEI que debería ser la estructura que articule los distintos componentes de una IE, no alcanza esa función y se queda solo como un artefacto legal que demuestra organización ante los organismos de control educativo.

Los indicadores como instrumentos de medición de los procesos no son reconocidos por los acudientes, no hay una identificación de ellos, ni hay relación con los mecanismos de evaluación. Los padres de la IE San Francisco de Asís, no comprenden los criterios que definen los procesos y promoción de sus hijos, dejando que la convicción y confianza en la ética docente sean los principales argumentos en este sentido.

Al indagar a los padres por los indicadores de desempeño utilizados por los profesores para evaluar los procesos de los estudiantes, estos muestran un desconocimiento general del concepto, lo que dificulta el seguimiento de su parte al rendimiento y formación educativa de sus hijos. Este tipo de construcciones se convierten en herramientas de carácter docente, desarticuladas del padre de familia, lo que se traduce en el desconocimiento de procesos internos de la institución. Sin embargo, un indicador de resultados como las pruebas estandarizadas si son percibidas por los padres de familia como un referente de calidad. Este tipo de pruebas son bien reconocidas por la comunidad educativa y los padres de familia le dan un valor significativo a este recurso, que se convierte en un referente distinguido de calidad en la medida que el ICFES clasifique bien a la institución.

A pesar de esta situación y de que la comunidad educativa reconoce estas bajas puntuaciones, los padres de familia valoran la educación de sus hijos y el esfuerzo docente y directivo, lo cual es paradójico ya que la calidad que estos refieren está enmarcada en aspectos académicos. Según los padres, las pruebas estandarizadas de alguna manera muestran las enseñanzas por parte de los docentes a los estudiantes, pero no mencionan los aprendizajes. En las familias existe la idea general de que de alguna manera la calidad puede evidenciarse por este tipo de pruebas, aunque cuestionan el hecho de que unos bajos puntajes en estas condicionen el futuro académico o laboral de una persona. Uno de los padres señala en este punto, que conoce varios estudiantes con malos resultados en pruebas SABER, que después pudo ingresar a la universidad y ahora es un gran

profesional (entrevista a un padre de familia, IE San Francisco de Asís, comunicación personal, noviembre 2021)

Para los padres de familia, la pandemia fue una situación negativa que afectó a todas las estructuras sociales. Sin embargo, la reflexión que hacen es variable destacando responsabilidades múltiples. Para algunos no hubo interés de los estudiantes, mientras para otros la falta de comunicación desde la institución educativa y los docentes fue un factor clave en las fallas de este periodo. La falta de herramientas y conectividad en una zona como Villatina fue uno de los principales obstáculos para dar inicio a la programación de la Institución Educativa. Gran parte de la población solo contaba con un celular por familia sin conexión WIFI, e incluso algunos ni siquiera tenían esta herramienta. Otros padres destacaron el acompañamiento constante de los profesores y de las metodologías empleadas para garantizar la educación de los niños y adolescentes, además de su proceso evaluativo con fines de promoción. Los padres coinciden en interpretar la pandemia como una etapa de disminución de la calidad educativa, que llevó a un atraso considerable en la programación educativa nacional y local en el marco de la educación pública. En la IE San Francisco de Asís los padres refieren tener una formación académica básica. Afirman haber terminado el bachillerato, aunque algunos dicen haber hecho solo algunos grados de primaria.

Por otro lado, en la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, los padres de familia asocian la calidad con algo bueno, óptimo, ideal o un servicio ejemplar. A semejanza la calidad a algo que por sus características genera confianza y satisfacción. Incluso alguno de ellos menciona que la calidad tiene que ver con un proceso que se da en el tiempo y tiene unos objetivos específicos. Para los padres, la idea de calidad educativa no solo está ligada a objetivos académicos, sino que tiene como propósito incidir socialmente. Aunque el concepto de calidad educativa no es definido con claridad, en esta comunidad si se percibe una mayor apropiación de este. Conocen los resultados de la institución en pruebas estandarizadas internas y la buena clasificación que tiene como institución pública en el país. Para los padres es un orgullo el reconocimiento de la institución por este hecho y consideran importantes los procesos del colegio, los cuales según ellos son de calidad.

Al indagar sobre la escogencia de esta institución a los padres, todos argumentaron el prestigio y buenas referencias que tiene la institución, incluso en el sector donde hoy día se encuentra. No hay que olvidar que en los inicios el colegio estaba ubicado en el barrio San German y la población fue reacia a la reubicación a un contexto social distinto al actual. Pese a la reubicación, gran parte la población estudiantil pertenece a los barrios en los que anteriormente se ubicaba. Según los docentes, con el tiempo la institución se afianzó y se ha ganado un reconocimiento importante no sólo con el sector educativo sino también con los vecinos actuales.

A diferencia de la IE San Francisco Asís donde los padres parecen no tener un objetivo educativo concreto al escoger la institución, los de la IE Lucrecio Jaramillo Vélez si ven una buena opción de formación en este y por lo tanto escogen matricular y mantener a sus hijos desde la primaria hasta la educación media. Aunque este colegio tiene buenos resultados en pruebas estandarizadas, los padres de familia no tienen definidos cuáles son los aspectos institucionales que miden la calidad interna; es decir, las pruebas estandarizadas son suficientemente contundentes en sus resultados para que estos hablen por sí mismos de la institución. Los acudientes infieren aspectos destacados de calidad tales como la pedagogía docente y el profesionalismo de estos, aplicado a formar íntegramente el ser humano a través de diversas estrategias tales como las pruebas estandarizadas.

Otros factores que según ellos permiten una educación de calidad, tienen que ver con el compromiso estudiantil y el control directivo, además de una educación en valores. Este tipo de respuestas que subrayan una formación integral más que académica, está completamente desarticulada de las intenciones institucionales, pues ninguno de los entrevistados refirió conocer el PEI. Algunos de los padres dijeron saber de la existencia de un PEI, pero desconocen su contenido y uso. Aunque este manual institucional debería ser la principal ruta estratégica de la institución, su operatividad incluso en colegios reconocidos por su resultado es prácticamente nula; es decir, los resultados no están sujetos a la construcción y programación de este recurso. En este sentido los padres tampoco mencionan unos criterios o indicadores institucionales de calidad, percibiéndose

que existen prácticas intencionadas a la formación humana pero desarticulada del proyecto educativo institucional.

Aunque la IE Lucrecio Jaramillo Vélez se destaca en pruebas estandarizadas y los padres de familia enfatizan en la importancia de este aspecto y en el del buen rendimiento académico de sus estudiantes, cuando se les preguntó por el ideal del egresado siempre involucraron el factor humano y social. “Un egresado debe mostrar ante la ciudadanía la integralidad de sus conocimientos y los valores aprendidos” (entrevista a un padre de familia, comunicación personal, noviembre 2021). Padres de esta institución que destacan el factor académico como criterio incluso para la selección de este plantel para sus hijos, consideran no es suficiente tener un espacio pensado función solo de las pruebas. La educación de calidad debe tener dentro de sus criterios la formación de un ser humano dispuesto a aportarle a su comunidad.

Es destacado que la visión de los padres respecto a la pandemia está dividida. Para algunos esta afectó todo el sistema social, perjudicando notoriamente la educación; mientras que otros consideran que la educación y la calidad de ésta no se perdió, sino que por el contrario pudo mejorar. Las nuevas herramientas sumadas a la metodología y las estrategias de los docentes apoyaron nuevos procesos que según estos padres impactaron positivamente en la educación. Se aplicaron mecanismos pedagógicos novedosos que potenciaron los aprendizajes de los estudiantes. Si no hubiera habido pandemia la educación y sus actores no se habrían incomodado y los procesos tradicionales seguirían siendo utilizados sin ser cuestionados, dejando al sistema educativo en prácticas desactualizadas que no se articulan a las propuestas tecnológicas que ofrecen los nuevos agentes educativos, con sus aplicaciones interactivas. Las plataformas virtuales obligaron a los estudiantes y docentes a tener medios de comunicación ajenos en un principio, pero con grandes bondades lúdicas. Algunos de los acudientes en lugar de señalar negativamente la pandemia, consideran que fue una buena oportunidad para pensar la educación y replantear modelos escolares y propuestas pedagógicas.

Aquellos que vieron en la pandemia un problema creen que al perderse las relaciones y el contacto presencial, las prácticas y los procesos educativos se afectaron radicalmente incidiendo de forma directa en la motivación e interés estudiantil. No

mostraron interés por procesos novedosos y no los vieron como significativos. Así, la atención de los jóvenes se enfocó en aspectos tales como la comunicación virtual por largos periodos y la dedicación a videojuegos, dejando a un lado las necesidades educativas.

5.4 Organismos públicos con incidencia en Calidad Educativa

MOVA y Secretaría de Educación de Medellín

MOVA es un organismo dependiente de la Secretaría de educación de Medellín que se creó bajo el acuerdo municipal 019 del 2015, con el objetivo de generar espacios de formación para los distintos actores educativos de la ciudad de Medellín.

Por su parte la Secretaría de educación Medellín es la Entidad Territorial encargada de supervisar los procesos educativos municipales, además de hacer seguimiento y construir políticas públicas para garantizar el derecho a la educación de la población de la ciudad. Ambos organismos tienen como propósito estar pendiente de las dinámicas educativas de la ciudad de Medellín, MOVA desde el aspecto lúdico-formativo y la Secretaría de Educación de Medellín desde lo administrativo.

Uno de los funcionarios de la Secretaría de educación de la dependencia de calidad entrevistado señala que la política de CE del MEN, está relacionada con requerimientos hechos por la OCDE para que Colombia pudiera ingresar a este organismo. Los requerimientos educativos de los organismos internacionales para Colombia están planteados desde tres líneas concretas, dos de ellas tienen que ver con pruebas estandarizadas (PISA_ICFES), mientras la tercera es sobre política pública para la niñez. Para poder cumplir con estas exigencias, Colombia cambió sus indicadores internos en pruebas estandarizadas y disminuyó al 80% los estudiantes evaluados sobre los mejores promedios. Esto inmediatamente dio la percepción de que los resultados cambiaron, generando ideas de mejoría, pero a costa de invisibilizar el rendimiento de los peores puntajes. Para Colombia estar en la OCDE, significaba aumentar recursos, y por tal motivo la importancia del Gobierno de adoptar unos nuevos medidores técnicos que permitieran alcanzar lo que la imagen educativa nacional debía proyectar hacia el exterior.

Para la Secretaría de educación de Medellín, el MEN utiliza las pruebas estandarizadas internas como la principal y única herramienta de medición de la C-E. Hasta el momento no existen otros recursos técnicos que permitan a los entes territoriales identificar de manera concreta la evolución de las dinámicas educativas. Existen herramientas generales que, mediante la autoevaluación institucional, tienen como objetivo, recoger información para los entes territoriales. Estos transfieren dicha información al MEN para identificar las principales características escolares de las regiones. Como las I.E no tienen conocimiento acerca del análisis individual de estos datos, ven este recurso, como un formato más con el que cumplir, pero sin ningún tipo de incidencia efectiva. Según el funcionario, algunas I.E tienen construcciones internas que les han permitido entender mejor su contexto, pero, estas identifican problemáticas que no interesan al Gobierno central.

Construir indicadores para medir la calidad de la educación es un problema, porque definir en sí misma la calidad es bastante difícil para las múltiples variables que tiene esta. Para MOVA y la Secretaría de educación de Medellín, hay un factor clave en la calidad y se relaciona con lo que expresan algunos docentes, el contexto y la comunidad en la que hacen presencia en las I.E. Lo polisémico del concepto calidad educativa y comprendiendo las realidades tan complejas de los barrios, se hace necesario que estas poblaciones en conjunto con las I.E propongan intereses comunes respecto al propósito u objetivo del establecimiento en su entorno.

Tanto para MOVA como para la Secretaría de educación hay experiencias transformadoras muy interesantes que han surgido desde propuestas colectivas. Ambos funcionarios coinciden en afirmar que una educación de calidad debe ir más allá de las pruebas estandarizadas y enfocarse en las necesidades del contexto.

Aunque desde varios sectores sociales hay una exigencia algo ambigua, sobre todo al sector público por la CE, la política pública dirigida a impactar esta demanda, no ha sido clara, ni pertinente, además de discontinua y confusa, dependiendo casi siempre de propuestas políticas de gobernantes y no de una estructura sólida de Estado que permita permanecer en el tiempo, independiente de los administradores.

La operatividad de MOVA por ejemplo depende del plan de desarrollo municipal, el plan educativo municipal o el plan decenal de educación, los cuales atienden la C-E, pero dejando muchas veces procesos inconclusos por el cambio de gobiernos locales e incluso nacionales. Aunque MOVA se ha convertido en un importante actor educativo de Medellín y un proponente de política educativa, no es un actor activo en la construcción de este tipo de política.

En cuanto a política educativa que tenga como fin incidir en la CE, los funcionarios de MOVA desconocen una política precisa al respecto. No obstante, la creación de MOVA la ven intencionada en este aspecto y la consideran un privilegio para la educación de Medellín. Pues la formación que allí se imparte se hace con funcionarios idóneos, que tienen como mínimo formación de posgrado, algunos con doctorado, y además es gratuita. Para MOVA los intentos de la Secretaría de educación de Medellín son importantes, sin embargo existe una deuda con la ciudad en cuanto a una reflexión y análisis riguroso sobre CE y propuestas durables.

Desde la Secretaría de educación se rescatan algunas propuestas de carácter nacional que tiene el objetivo de mejorar la CE, pero siempre bajo la connotación académica, que está enmarcada a la idea de calidad de la OCDE y fundamentada en el desarrollo económico y productivo. El programa PTA, funciona en este sentido, acompañando los procesos académicos de los profesores de primaria, buscando que estos mejoren y teniendo como principal referente las pruebas estandarizadas que se hacen a estos niños. En este aspecto, al igual que las pruebas para los estudiantes de grado undécimo, el MEN y el ICFES no diferencian las características de territorio, por lo tanto, las buenas intenciones de este tipo de políticas, no atienden las necesidades manifestadas por las comunidades. Otra política destacada a nivel nacional ha sido la de las becas para estudiantes que se destacan en las pruebas saber de las I.E oficiales, sin embargo los beneficiados con frecuencia escogían universidades privadas para utilizar las becas. Esto ha sido duramente criticado por algunos sectores educativos públicos, que consideraron que las instituciones de educación superior privadas se estaban enriqueciendo con recursos públicos, entendiéndose que muchas universidades públicas estaban igual o mejor escalafonadas que muchas privadas.

Estas becas muestran la relevancia que le da el MEN a las pruebas estandarizadas. Se han convertido en su principal herramienta de medición y confía plenamente en sus resultados, asignando grandes cantidades de dinero a estudiantes que consideran de calidad por sus puntajes, manteniéndolos dentro del sistema de educación nacional como garantía de inversión en desarrollo.

En lo local, la Secretaría de educación rescata programas que considera de calidad pero que están intencionados en una dirección más humanista que académica. Entorno protector y la unidad de atención integral (UAI), son dos propuestas de la Secretaría de educación de Medellín que se han mantenido durante varias administraciones acompañando estudiantes, familias y docentes para disminuir e intervenir enfermedades mentales. Ambos programas son los encargados de fortalecer el aspecto psicológico de las comunidades educativas, lo cual se traduce en bienestar humano y repercute en el rendimiento de los desempeños escolares.

Tanto para MOVA como para la Secretaría de educación de Medellín, la política pública educativa debe fortalecerse y no dejarla a merced de los periodos administrativos de mandatarios ajenos a las realidades educativas. Las pruebas estandarizadas, aunque importantes no pueden ser el único indicador de calidad y un referente educativo de éxito o fracaso. Estas pruebas son un insumo que aporta información relevante acerca de falencias institucionales. El prestigio de una institución educativa debe estar definido por múltiples variables, e incluso la pertenencia de sus programas en las comunidades de impacto. Las brechas entre lo público y lo privado son muy amplias y un instrumento como las pruebas estandarizadas queda corto para definir lo que es la calidad de ambos sectores. Medir ambos contextos con la misma herramienta e indicadores, no da claridad sobre la intención educativa, ni nacional, ni local, ni mucho menos sobre el contexto específico.

Para la alcaldía de Medellín, la reducción de las brechas socio económicas sería un logro fundamental y ven en la educación un elemento trascendental; por eso desde la Secretaría de educación le han aportado a construir un puente entre la educación media y la superior; instituciones como el Pascual Bravo, el colegio mayor o el ITM, que dependen directamente de los recursos de la alcaldía, están pensadas con el objetivo de mantener el

interés de los estudiantes en dar continuidad a su formación universitaria con una propuesta actualizada en saberes prácticos y que tengan una oferta laboral destacada. A esta propuesta se le conoce como Sapiencia, y además, mediante recursos públicos ayuda a fomentar la educación de los jóvenes mediante becas.

Para los funcionarios de MOVA y de la Secretaría de educación de Medellín entrevistados, la pandemia evidenció falencias en todos los actores educativos, desde el MEN hasta las secretarías, las IE, los estudiantes y sus familias. En primera instancia, lo que las entidades administrativas solicitaron es que no se diera una fuga masiva de estudiantes del sistema. Se activaron distintas rutas de seguimiento de las instituciones para que los estudiantes y sus familias tuvieran la garantía de que la estructura educativa permanecía intacta y estaba allí para que sus procesos formativos tuvieran continuidad.

Con el propósito de mantener a los estudiantes en sus procesos evaluativos, todas las IE trabajaron diferente durante la pandemia. El representante de secretaria de educación de Medellín señaló lo siguiente: “la deserción escolar no se dio en la magnitud que se esperaba gracias al acompañamiento de los docentes y de los distintos programas educativos asociados a la Secretaría de educación, tales como entorno protector. La información recolectada por la Secretaría de educación advirtió que el 60% de los estudiantes de las instituciones oficiales contaban con herramientas que les facilitaba la regularidad de sus procesos, mientras el otro porcentaje no, por lo tanto se intentó buscar apoyo para estos niños, pero al final no fue como se esperaba” (entrevista a funcionario de la Secretaria de educación, comunicación personal, diciembre 2021). La pandemia dejó grandes fisuras en la estructura educativa que posiblemente van a verse evidenciadas durante varios años, afectando considerablemente todos los procesos institucionales y repercutiendo sobre la calidad de los mismos.

6. Discusión de resultados

Durante la exploración realizada se corroboraron varios aspectos que ya habían sido sugeridos por algunos de los investigadores enfocados en la temática de calidad educativa.

Aunque la calidad educativa no es algo nuevo para los sistemas educativos, resulta contradictorio que después de varias décadas de uso en políticas educativas de los países, no se haya consolidado todavía un concepto definitivo o por lo menos más ilustrativo para los distintos actores. Lo que muestran los docentes, directivos, padres de familia y organismos públicos, es que la noción de calidad educativa ha penetrado con fuerza los intereses educativos y se ha consolidado como fundamento al interior del imaginario educativo, sin que exista una propuesta conceptual que permita identificar con claridad los principales lineamientos del propósito de la calidad educativa.

En este sentido, autores como Prieto y Manso (2018) o Romeo (2018), critican de forma enfática la idea de calidad en la educación y muestran la incapacidad de organismos propulsores de la calidad tales como la OCDE o el Banco Mundial para definirla. Algunos docentes y funcionarios muestran cierta preocupación de que sean los organismos internacionales los que estén diseñando la política educativa colombiana, pues desconocen las realidades de las comunidades, pudiendo implementar políticas que no convengan a los diversos contextos. Además, el hecho de que los gobernantes nacionales y locales cambien continuamente las políticas para intervenir la calidad educativa, no permite una evolución constante de las instituciones con liderazgos administrativos débiles e incluso se pierde, o más bien se desconoce el rumbo a seguir en cuanto lo pretendido por calidad educativa. Los agentes externos esperan mejorías en los resultados, pero la política local no concreta acciones que puedan permanecer durante un periodo prolongado que permita un diagnóstico detallado de las condiciones de nuestro sistema educativo.

Las ideas de calidad educativa son ambiguas, y aun teniendo coincidencias terminológicas, no logra evidenciarse un discurso común articulado entre los grupos estudiados que den muestra de un objetivo o un horizonte en cuanto a calidad en la educación. En este sentido, Bush muestra la dificultad que existe entre los seres humanos

para poder unificar; deben existir acuerdos sociales que reglamenten los conceptos. Para este autor, la estandarización aparece como una técnica que facilita los acuerdos, otorgando seguridad y confianza en unos elementos dominio general. Las pruebas estandarizadas no son ajenas a esta idea y dan garantías en alguna medida sobre la eficiencia de los procesos educativos (2011, p. 72). Pero según Bush, la utilización de estándares aparta al estudiante de su humanidad.

Las instituciones más prestigiosas y que están relacionadas con buenos resultados en PE, están actuando en palabras de Bush, como empresas o negocios que venden un servicio justificado en estándares hegemónicos y jerárquicos que tienen como meta la elaboración de un mejor producto. Al respecto, algunos docentes señalaron que la educación no podía estar al servicio de intereses privados, quienes tenían una misión económica, en lugar de formativa.

Partiendo del evento comparativo entre instituciones educativas, puede entenderse que, dependiendo del contexto del colegio, se construye una idea sobre calidad. En IE San Francisco de Asís por ejemplo tanto docentes como directivos emplean el término “satisfacción” para referirse a aquello que consideran calidad, mientras en la IE Lucrecio Jaramillo Vélez utilizan la palabra “mejorar” como distintivos conceptuales. Existe la posibilidad de que las realidades institucionales consoliden un proyecto que determine la idea que se quiera implementar sobre calidad en cada entorno.

En este sentido, Vaillant y Rodriguez (2018) muestran una similitud en su apreciación, al mencionar que la calidad educativa tiene que atender los objetivos o funciones sociales, más que los intereses de aquellos que incorporan el concepto en el sistema. La educación debe obedecer a la demanda de las comunidades, no a las del sector empresarial o económico.

Los estudiantes de la IE San Francisco de Asís, son niños y jóvenes que residen en el perímetro de la institución, por lo tanto la realidad de estos no es ajena entre ellos, ya que conviven en un medio similar. Por otra parte, los de la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, son estudiantes que provienen de distintas zonas de la ciudad de Medellín, pocos pertenecen al barrio Laureles lugar donde se ubica este plantel, además tienen familias

que referían mayor nivel educativo, lo cual podría traducirse en un rendimiento escolar como el que muestran las pruebas ICFES, partiendo del razonamiento de autores que proponen que el rendimiento está relacionado en gran medida por los componentes educativos de las familias.

Una de las razones por las que es reconocido este último es por su desempeño durante la última década en pruebas ICFES. En un contexto de ciudad ha alcanzado incluso el segundo lugar y a nivel nacional ha permanecido entre las 50 mejores instituciones de carácter público. Los padres y docentes muestran con orgullo este reconocimiento y aunque consideran que este ranking es una muestra de calidad, no quiere decir que sea la única condición para estos, ya que también rescatan la formación en valores que reciben sus hijos.

La PE se han convertido en un poderoso símbolo de CE; independiente si estas miden o no la calidad de la educación, todos los actores ven las pruebas como un instrumento de medición que de una u otra forma permite comprender algún aspecto de la realidad educativa. El punto con las PE, no es que tanto pueden llegar a medir calidad educativa, sino que tanta credibilidad han logrado obtener estas pruebas en los sistemas educativos y que tan dependientes se han vuelto los gobiernos de estas, para dar poder dar informes a sus ciudadanos sobre avances en educación. Ningún actor piensa que las PE, posibiliten la comprensión total del nivel del sistema, sin embargo les dan validez e importancia, cuando se trata de comparar y clasificar en función de diagnósticos de los estándares curriculares

El termino mejorar fue bastante utilizado por los actores de este plantel, los cuales esperan que por su evolución en estas pruebas, obtenga en algún momento por parte del gobierno el reconocimiento que según ellos deberían tener, el cual no mencionan con precisión, pero se infiere que debería ser un incentivo económico como lo determino el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, el cual ofreció dinero adicional al salario docente, a aquellas instituciones o docentes que de manera particular mejoraran los resultados de las pruebas y se viera reflejado en el Índice Sintético de Calidad, pero que con el nuevo gobierno no se pudo mantener. Sin Torres (2015) hace énfasis en este aspecto. Para este autor, los centros de enseñanza no pueden estar supeditados a unas

pruebas estandarizadas, pues su carácter resultadista y clasificatorio, ejerce presión en las instituciones educativas, las cuales ven en estos elementos evaluativos, una condición de éxito de sus procesos tanto colectivos, como individuales en la enseñanza docente. Para Sin Torres, la educación no puede generar competencia ni rivalidad. Pues el aspecto el más determinante en las clasificaciones de estas pruebas es el familiar, que es un gran condicionante de los procesos institucionales.

En la IE San Francisco de Asís no se ve tanta atención al factor pruebas, al menos desde los discursos de sus integrantes. Para estos, el contexto social de su población es más relevante. Reconocen que existe una gran deuda en el aspecto académico, pues los desempeños en pruebas, así como internamente no son buenos. Sin embargo, este hecho no implica que los docentes y directivos consideren que su institución sea de mala calidad puesto que en los últimos años la convivencia, un aspecto complejo del barrio, ha mejorado internamente. En este sentido, Sin Torres también ha sido enfático, al expresar que una institución educativa no debe ser considerada mejor o peor, por una dependencia netamente expresada por los resultados de las pruebas estandarizadas.

Mosquera (2014) es otro autor que tiene una percepción similar al anterior. Para este, las pruebas estandarizadas no deberían tenerse en cuenta para medir la calidad, ya que dejan por fuera prácticas y realidades que se vuelven invisibles ante los resultados de las pruebas clasificatorias. Incluso también es partidario de que unas mejores condiciones económicas, siempre van a garantizar mejores resultados.

Ninguno de los encuestados se mostró contrario a la noción de calidad educativa, la discusión se dio más bien en los aspectos que la definen en cada institución. Aunque hubo múltiples criterios al respecto, hay quienes consideran que no siendo el único, las pruebas estandarizadas si eran un referente importante de calidad institucional. Para Delgado (2014) y Díaz & Tobar (2014), las pruebas estandarizadas sirven como dispositivo diagnóstico de los sistemas educativos; incluso Mosquera y Gómez, fuertes contradictores de las pruebas y la calidad educativa, están de acuerdo con esta posición. Las pruebas estandarizadas permiten comprender de cierta manera, cómo se encuentran los estudiantes en sus distintos procesos curriculares, en relación con los estándares y

lineamientos ministeriales, pues son estos contenidos académicos y el desarrollo de competencias por áreas lo que el ICFES evalúa en estas pruebas.

Para el MEN, es necesario identificar estos rasgos y tanto docentes como autores se identifican en este sentido, pues los profesores consideran que las PE pueden servir para identificar las falencias que tiene la institución o el docente en sus prácticas y enseñanzas. En ningún momento la calidad educativa se logra comprender desde estas pruebas solamente. Para los actores involucrados en la investigación definir calidad educativa no fue sencillo, ni mucho menos claro, cada uno la define desde su ejercicio docente y su comprensión habitual del término calidad, pero adaptándolo al entorno educativo.

Uno de los vacíos más significativos detectados en la cuestión de la calidad educativa, es el de la política educativa. Docente y directivos manifestaron desconocer políticas claras relacionadas con ella. Las más mencionadas tenían que ver con incentivos como becas para docentes y estudiantes, o programas de ciertas administraciones que dependían de la voluntad de un nuevo gobierno para garantizar su continuidad. Incluso al interrogar a los funcionarios de MOVA y secretaria de educación, su conocimiento sobre políticas de calidad educativa eran aquellas que se estaban implementando en la administración actual o alguna otra de un impacto importante pero que debido a cambios de gobierno desaparecen.

Llama la atención que la calidad educativa cobre tanta importancia para las instituciones y sus actores, ya que estos carecen de instrumentos teóricos definidos por el máximo organismo educativo del país, que les permitan tener una idea precisa sobre lo que se espera de calidad educativa. En especial, si consideramos que esta noción ofrece un servicio con altos parámetros y criterios de medición.

Colombia carece de lineamientos políticos que orienten las proyecciones que se tienen sobre calidad educativa. Montes et al. (2013) y Gómez (2004) son partidarios de este mismo análisis y consideran que el país a pesar de mantener una exigencia constante desde el MEN sobre calidad educativa, ha tenido muy pocos logros en materia de la misma, dejando más vacíos técnicos, que medidas efectivas.

Docentes e instituciones no tienen un horizonte común y sus proyectos educativos internos tampoco son reconocidos. El desconocimiento que existe por parte de los actores sobre la política educativa, aunado al desconocimiento del gobierno de las realidades y contextos locales, mantienen a los protagonistas educativos en una ambigüedad conceptual, que impide construir una ruta colectiva hacia un objetivo determinado.

La pandemia por COVID 19 se ha encargado de exponer las debilidades del sistema educativo público, sobre todo el de las comunidades más vulnerables. Cuando se comparan las dos instituciones, se evidencia que la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, no tuvo mayores problemas logístico para enfrentar la educación durante contingencia gracias a los recursos familiares de los estudiantes y a la infraestructura institucional; incluso los resultados de las pruebas estandarizadas no se vieron afectados con respecto a años anteriores. Hecho que incluso causó extrañeza en la planta docente. Por el contrario, la IE San Francisco de Asís y los estudiantes de este plantel tenían grandes carencias para su conectividad, lo que además se vio reflejado en alguna medida en las pruebas SABER 11, pues el rendimiento en ellas disminuyó respecto a años anteriores. La CEPAL (2020) ha señalado que las asimetrías en cuanto a recursos técnicos y logísticos, extiende aún más las brechas educativas.

Para Fajardo et al. la inversión económica garantiza en cierta medida la anhelada CE. Las regiones y territorios más olvidadas por los gobiernos son los que peores resultados muestran en PE. Incluso para el caso colombiano esta hipótesis se demuestra mediante el análisis empírico de resultados históricos de los departamentos periféricos, mostrando que aquellos que están por fuera de la región andina son los que están más alejados de los estándares evaluados por las pruebas. Para estos autores es urgente una política educativa heterogénea, que pueda implementarse de forma particular, atendiendo las necesidades de las comunidades y no las de los intereses privados (2021).

Encontrar una situación educativa completamente distinta como la que se dio con la pandemia, obligó al sistema a estructurar prácticas desde lo virtual, que aunque no eran nuevas, no se inutilizaban y debieron adaptarse a los procesos educativos en muy poco tiempo con el fin de garantizar el servicio. Galeano (2020) hace hincapié en que la pandemia tiene que servir para actualizar al sistema y al maestro, pues aunque el recurso

tecnológico exista, este en sí mismo no produce ninguna transformación si no va articulado a una estrategia pedagógica.

Por último es necesario mencionar que los PEI de ambas instituciones están marcados por modelos pedagógicos de carácter críticos y reflexivos que invitan a la comunidad educativa a formar personas integrales. Sin embargo, en la IE Lucrecio Jaramillo el discurso de su PEI también tiene un enfoque articulado a los lineamientos del MEN, en los cuales se sugieren el desarrollo de competencias para la vida y la mejora continua. En la IE San Francisco de Asís lo más importante es el desarrollo del ser humano y de un buen ciudadano, lo cual queda explícito en su PEI, y aunque no se desvincula de las competencias, la narrativa de su proyecto, no esta tan enmarcada en los condicionamientos del MEN. Se espera que los actores educativos tengan en los PEI su principal instrumento de apoyo pedagógico, sin embargo lo que manifiestan los actores en cuestión es que esto no se cumple y las en ambos colegios predominan las prácticas tradicionales, junto a clases desarticuladas de una intención institucional.

7. Conclusiones

La calidad educativa como proceso derivado de unas políticas o unos objetivos trazados por un plantel educativo, o por un organismo administrativo, no dan claridad sobre unos propósitos concretos. La idea de comparar dos instituciones públicas que se encuentran en posiciones adversas en cuanto a resultados en las pruebas saber 11, tenía la intención de clarificar en alguna medida el orden de sus prácticas internas con el objetivo de atender a un concepto institucional de calidad.

Lo que permite ver esta comparación es que además de no existir políticas públicas claras destinadas a atender la calidad educativa, las instituciones educativas no tienen dentro de sus lineamientos una proyección pedagógica que esté motivada por la construcción de unos indicadores de calidad.

Ninguno de los actores involucrados en la investigación cuestionó la calidad educativa. Todos la aceptan como un componente que beneficia el sistema educativo. Sin embargo, existe una gran diferencia conceptual entre quienes hacen parte integral del sistema, tales como directivos docentes, docentes, los padres de familia y funcionarios de la administración educativa. Dependiendo del contexto y realidad educativa, los docentes articulan un lenguaje de calidad a su propio entorno; los padres de la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, ven la calidad educativa de cierta manera representada por los resultados por las pruebas de Estado, los cuales le han dado reconocimiento y prestigio a la institución. Por otro lado, los docentes del San Francisco de Asís, creen que estas pruebas no logran visualizar las prácticas educativas de una institución, debido a las múltiples variables culturales económicas y de orden público que puede afectar a una comunidad como la de Villatina.

La formación humana tiene una particularidad, ya que medirla y crear indicadores para clasificaciones es bastante difícil. La educación enfatizada en el ser humano tiene como objetivo analizar y comprender el entorno, y los parámetros de calidad no son tangibles ni tampoco tienen un propósito curricular.

Los padres de familia tienen intereses diversos en lo que respecta a la CE. Los de la IE San Francisco de Asís, que manifiestan haber tenido un mínimo de permanencia en el sistema educativo, perciben la calidad desde la enseñanza docente y sus prácticas metodológicas. En la IE Lucrecio Jaramillo Vélez los acudientes se ven más atraídos por el prestigio institucional derivado en parte de los resultados de las pruebas estandarizadas, las cuales relacionan con excelentes procesos formativos; sumado a esto vale anotar que la formación académica de estos padres es en ocasiones tecnológica y universitaria.

Aunque ningún actor fue enfático en considerar las pruebas estandarizadas como un elemento contundente de medición de la calidad educativa, si existe una idea, sobre todo en los padres, de que éstas permiten comprender los buenos procesos de las instituciones. Esta idea se asemeja a la posición de Gómez (2004), según la cual aquellos estudiantes cuyas familias tengan mejor calidad de vida, siempre van a ubicarse en los primeros lugares de estas clasificaciones.

Los docentes y directivos de ambas instituciones son partidarios de que la educación debe enfatizar el componente humano, las pruebas estandarizadas no logran evaluar este aspecto. Incluso funcionarios de la Secretaría de Educación Medellín, ven con preocupación que organismos económicos como la OCDE interfieran tanto en los modelos y sistemas educativos, imponiendo políticas ligadas a sus requerimientos. Para los docentes, los conceptos de calidad y calidad educativa, parecen estar articulados en cuanto a una idea de satisfacción de las comunidades provenientes de los procesos de los planteles escolares y no precisamente de pruebas estandarizadas.

El aparente éxito de la IE Lucrecio Jaramillo Vélez, por tener buenos resultados en pruebas estandarizadas es complejo de interpretar, incluso sus docentes y directivos parecen no tener claridad de ello y rescatan proyectos internos pero desvinculados del PEI. En IE San Francisco de Asís tampoco hay un empalme metodológico entre procesos educativos y su PEI; además ambas instituciones son conscientes de esta deuda educativa que se ve traducida en el desconocimiento general de los padres de familia hacia el PEI de sus instituciones. El logro de la IE Lucrecio Jaramillo Vélez en pruebas estandarizadas, no parece estar relacionado con la formación docente, pues tanto ésta institución, como la

San Francisco de Asís tienen docentes con posgrado y bien escalafonados, notándose más bien una marcada diferencia en la formación de las familias.

En términos generales se evidencia que la política pública educativa relacionada con calidad no se implementa de manera continua y esto perturba los procesos y construcción de manuales educativos como el PEI, que en lugar de servir como una ruta de modelo educativo, es percibido por todos los actores como un elemento obligatorio sin ninguna repercusión real en los procesos. Para los acudientes es un desconocido y para los docentes y directivos un producto vacío. Los actores educativos parecen no haber legitimado este instrumento.

Por último, la pandemia fue entendida por casi la totalidad de los actores como un fenómeno que afectó la calidad educativa, puesto que los procesos tradicionales se vieron interrumpidos. Es difícil comprender esta idea, ya que la calidad educativa se entiende por la mayoría de los actores educativos como un concepto que involucra factores éticos y académicos, dando prioridad al aspecto integral, es decir a la formación de un ciudadano, no obstante, el análisis que se hace de la pandemia tiene que ver con factores básicamente académicos.

Algunos participantes creen que, la pandemia, al exponer limitantes educativas como las tecnologías digitales, se puede entender como una oportunidad para todo el sistema educativo. Ella permite que todos los que intervienen en este sector, comprendan la importancia de formarse y estar actualizados para nuevas propuestas educativas que brinden horizontes hasta el momento desconocidos.

Para terminar es importante mencionar que en el mediano plazo podría ser necesario concertar internamente entre los actores educativos, estrategias y propósitos que ayuden a satisfacer las necesidades de las comunidades. Lo que muestra esta investigación es que la probabilidad de éxito académico aumenta cuando los actores educativos trabajan de manera articulada. Por el contrario la fragmentación de estos dificulta los procesos de los estudiantes, pues no existe una intención educativa concreta, más que la obligación que conlleva la cobertura.

8. Bibliografía

- Ayala García, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana; No. 217*.
- Benavot, A., & Tanner, E. (2008). The growth of national learning assessments in the world, 1995-2006. *Background paper for the Education for all global monitoring report*.
- Broncano, F. (2008). In media res: cultura material y artefactos, *ArtefaCToS*, 1(1), 18-32
- Busch, L. (2011). *Standards: Recipes for reality*. Mit Press.
- Cardona Cano, R., Arroyave Cardona, H., & Caro Quintero, G. A. (2013). ¿Certificación de la calidad educativa o calidad de la educación? Miradas a partir de las concepciones y prácticas de calidad en la Institución Educativa San Cristóbal del municipio de Medellín. http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/818/2.%20INFORME_TECNICO_CERTIFICACION_CALIDAD_EDUCATIVA_O_CALIDAD_EDUCACION.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Celis, M. T., Jiménez, Ó. A., & Jaramillo, J. F. (2012). ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? *ICFES. Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia. Bogotá, Colombia: ICFES*.
- CEPAL, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 68 de julio de 1991 (Colombia).
- Cuervo. Montoya, B. M. (2015). *Evaluación de la calidad de la educación en los centros educativos públicos de Medellín: Dimensiones de organización y certificación* [Tesis de doctorado, Universitat de València]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=73001>

- Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad.
- Díaz Rosero, Y. M., & Tobar Bedoya, J. (2016). Causas de las diferencias en desempeño escolar entre colegios públicos y privados: Colombia en las pruebas Saber 11 2014 [Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21046>
- EcuRed. (s.f.). ISO. <https://www.ecured.cu/ISO>
- Elacqua, G., Martínez, M., & Westh Olsen, A. S. (2019). Diseño de índices de calidad escolar: Lecciones de la experiencia internacional.
- Espinosa Gómez, D. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis Pedagógica*, 17(21), 65-78.
- Fajardo, E., Montagut, L. B., & Romero, H. (2021). Incidencia de los factores socioeconómicos en la calidad de la educación media regional en Colombia. *Interciencia*, 46(3), 118-125.
- Galeano Torres, A. (2020). Una mirada al cambio de la educación colombiana en tiempos de pandemia [Monografía de pregrado, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/3753/Monografia%20-Adomaity%20Galeano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez Yepes, R. L. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista educación y pedagogía*, 16(38), 73-89
- IsoTools. (s.f.). Origen de las normas ISO. <https://www.isotools.org/2015/07/26/origen-normas-iso/>
- Kamens, D. H., & McNeely, C. L. (2010). Globalization and the growth of international educational testing and national assessment. *Comparative education review*, 54(1), 5-25. Traducción propia.

- Lingard, B., Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: Commensurate global and national developments. *Journal of education policy*, 28(5), 539-556. Traducción propia.
- López. Mera, S. F. (2010). Aspectos determinantes de la calidad de la educación pública en Medellín: un análisis de los incentivos docentes. *Ensayos de Economía*, 20(37), 169-199.
- Miranda Cely, L. A. (2019). El concepto de calidad en el programa Ser Pilo Paga. [Monografía de especialización, Universidad Pedagógica Nacional] <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11392/TO-23670.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montes Miranda. A, Gamboa Suarez. A, Lago de Fernández, C. (2013). La educación básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 141-155.
- Mosquera Albornoz, D. R. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina: caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-56.
- Naranjo Giraldo, M. A. (2015). "Colegios de Calidad" en Medellín. Un estudio de caso sobre las políticas públicas para mejorar la calidad de la educación desde el gobierno local [Tesis de doctorado, Universidad EAFIT]. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/7417/ManuelAlejandro_NaranjoGiraldo_2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ochoa, M. (2021), ranking colegios públicos SABER 11, <https://miltonochoa.com.co>
- 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 de Profesorado*, 20(3), 15-51.
- Pérez Dávila, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades pedagógicas*, 1(71), 193-213.

- Portafolio. (2 de diciembre 2019), *Colombia, con la peor nota de la OCDE en pruebas PISA*. <https://www.portafolio.co/economia/colombia-con-la-peor-nota-de-la-ocde-en-pruebas-pisa-536148>
- Prieto, M. y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En Monarca (Ed.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114-135). Editorial DYKINSON.
- Quintanilla, M. Á. (1998). Técnica y cultura. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, XVII(3), 49-69.
- Romão, E. 2018. Evaluación en la educación: ¿Por qué está de moda? En Monarca (Ed.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 66-90). Editorial DYKINSON.
- Sapiens Research. *Ranking mejores Colegios-Medellín, Antioquia, Colombia 2020-2021*. <https://www.srg.com.co/noticias/ranking-losmejorescolegios-medellin-antioquia-2020-2021/>
- Sarzuri-Lima, M. (2014). La fascinación educativa por la calidad Una revisión crítica sobre las tendencias en la conceptualización de la “calidad en la educación”. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 71-89.
- Sin Torres, A. (2015) El proyecto PISA y las pruebas estandarizadas de evaluación educativa: estudio y revisión crítica. [Trabajo Fin de Grado. Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/31801/files/TAZ-TFG-2015-1265.pdf>
- Smith, W. C. (2014). The global transformation toward testing for accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22(116), n116. Traducción propia.
- Vaillant, D. y Rodríguez Zidán, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En Monarca (Ed.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136-154). Editorial DYKINSON.

- Vega Cantor, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 113-125
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270. Traducción propia.
- 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.

Anexos

Cuestionarios diseñados para los diferentes actores educativos

Padres de familia

- ¿Qué entiende usted por calidad educativa?
- ¿Conoce si en la institución educativa, existen procesos que involucren la calidad educativa dentro de su PEI?
- ¿Para usted cuáles son los principales factores educativos que permiten hablar de calidad, dentro de las instituciones?
- ¿Qué esperaría de la institución educativa en cuanto a indicadores de calidad?
- ¿Qué esperaría de un egresado de la institución educativa en cuanto a calidad?
- En relación con la pandemia, ¿cómo cree que haya sido el impacto de esta en los procesos institucionales y curriculares de los estudiantes? ¿considera que la calidad se vio afectada?
- ¿Cuál es nivel de formación académica y que profesión desempeña?

Directivos y docentes

- ¿Cómo entiende usted el concepto de calidad?
- ¿Cree que es importante tener en cuenta la calidad en las instituciones educativas?
- En relación con la respuesta anterior, ¿Cómo cree que debe entenderse la calidad educativa?
- ¿Cuál considera que sea la mejor forma de medir la calidad de una institución educativa?
- ¿Qué piensa de las pruebas estandarizadas en relación con la calidad educativa?
- ¿Cuáles cree que son los principales aspectos que permiten una educación de calidad?
- ¿Cree que en su institución educativa existen procesos que conlleven a mejorar la calidad educativa? ¿Cuáles?
- ¿Considera que en el PEI están claros estos procesos y se haya hecho una buena socialización de ellos a la comunidad educativa?
- ¿Usted sabe qué piensa la comunidad educativa sobre los procesos de calidad institucionales?
- ¿Sabe usted de alguna política gubernamental o local, que tenga como propósito mejorar la calidad de las instituciones, o los procesos individuales de los estudiantes?
- En relación con la pandemia, ¿cómo cree usted que ha sido el impacto de esta en los procesos institucionales y curriculares de los estudiantes? ¿considera que la calidad se vio afectada?

Secretaría de Educación de Medellín

- ¿Cuál es la idea de la secretaria de educación sobre calidad educativa, en relación con las políticas del MEN?
- ¿Para la secretaria de educación cuales son los principales referentes de calidad?
- ¿Conoce usted cuales son algunas de las exigencias de las comunidades en cuanto a calidad educativa, distintas a los referentes del MEN?
- ¿Considera importante los referentes de calidad del MEN, en cuanto a los diversos contextos educativos locales?
- ¿Qué políticas de calidad está implementando en este momento la secretaria de educación y cuál es su objetivo?
- En relación con la pandemia, ¿cómo cree usted que haya sido el impacto de esta en los procesos institucionales y curriculares de los estudiantes? ¿considera que la calidad se vio afectada?

MOVA

- ¿Para su entidad es importante la calidad educativa?
- ¿Cuáles son los principales aspectos a intervenir en cuanto a calidad educativa en el contexto local?
- ¿Cuáles son las principales políticas de calidad a las cuales responde su entidad?
- ¿De qué forma se vincula MOVA con los procesos educativos de las diversas I.E de la ciudad, en cuanto a calidad?
- ¿Considera que su entidad ha cambiado algunas dinámicas de los procesos de calidad de las instituciones de la ciudad?
- ¿En caso afirmativo, que tipo de indicadores utilizan para estas mediciones?