

El índice sintético de la calidad educativa y su impacto en el aula de clase inmediata

The synthetic index of educational quality and its impact on the immediate classroom

Claudio Ramírez Angarita
claudinovic@olayista.com

Colegio Enrique Olaya Herrera IED, Colombia

Nancy Ortiz Higuera
naohpalos@gmail.com

Colegio Enrique Olaya Herrera IED, Colombia

Recibido: 25-03-2021 / **Aceptado:** 21-05-2021 / **Publicado:** 07-07-2021

DOI: <https://doi.org/10.15648/am.38.2021.3108>

RESUMEN: El modelo educativo colombiano tiende a depender de directrices externas antes que de las necesidades propias. En la coyuntura de la evaluación de la calidad de la educación, presente en los discursos de la escuela inmediata -esa que vivimos-, presentamos una postura crítica revisando generalidades y especificidades y de revisión sobre los orígenes de dicha implantación. Destacamos el contradictorio objetivo perseguido por el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), del cual se desprenden cuatro parámetros de evaluación: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar, pero que se alejan de la realidad presentándose como “falso positivo educativo” para justificar datos cuantitativos y otras exigencias extragubernamentales, incidiendo de manera negativa todas las relaciones y fenómenos al interior de la escuela.

PALABRAS CLAVE: incentivos, calidad, datos cuantitativos, escuela inmediata, dictámenes, falso positivo.

ABSTRACT: The Colombian educational model tends to depend on external guidelines rather than on its own needs. In the conjuncture of the evaluation of the quality of education, present in the speeches of the immediate school -the one we live in-, this article presents a short critical position of review about the origins of this implantation; as well as the contradictory objective pursued by the Synthetic Index of Educational Quality (ISCE), from which four evaluation parameters emerge: progress, performance, efficiency and school environment, but that move away from reality presenting themselves as "false educational positive". So, to justify quantitative data and other extra-governmental demands, negatively influencing all relationships and phenomena within the school system.

KEYWORDS: incentives, educational quality, quantitative data, immediate school, opinions, false positive.



La dependencia del modelo Educativo colombiano

No es recomendable abordar un tema tan extenso, de tanto impacto concreto como es la evaluación en educación, sin acudir a una breve demarcación coyuntural interna y externa. Colombia por tradición, ha implantado directrices educativas ajenas a su realidad.

Las administraciones gubernamentales, no han desarrollado una real opción para que la educación pública en sus distintos niveles, brinde herramientas para la construcción de una sociedad reflexiva, crítica y propositiva, la cual, no responda solamente a las necesidades laborales inmediatas, sino que sea ese lugar de formación integral, democrática e incluyente, que reza la *Ley 1753 de 2015* (Congreso de la República de Colombia, 2015).

Las tres últimas ministras de educación¹ siguen siendo ejemplo histórico, pues ninguna de ellas ha sido siquiera maestra titulada con experiencia en aula pública, lo que puede restar credibilidad al curso de las políticas educativas del país. En otras palabras, los funcionarios que han dirigido las riendas de la educación, pertenecen a sectores desconocedores de la realidad social. Se prefiere la tecnocracia economicista para dirigir las políticas en educación al conocimiento directo de las realidades.

En Colombia las administraciones ministeriales, están a la orden de la ideología dominante, a la par de los requerimientos de los poderes socioeconómicos. Con la imposición del modelo neoliberal, también se acentúan las contradicciones y sus efectos negativos. La escuela es filtrada por tal requerimiento de dominación, y se encasilla al interés del modelo imperante, que genera instrumentos foráneos sofisticadas, desconocedores de la realidad. Las pruebas y su imposición arbitraria se convierten en otro instrumento tácito de dominación disfrazado de calidad.

Es decir, la educación formalmente institucionalizada, y centralizada desde el punto de vista de los requerimientos mínimos, exigidos desde un Ministerio o departamento de educación, (el cual a su vez depende del Estado), a través de programas básicos, y pruebas estandarizadas al finalizar un período determinado, está en función de las condiciones de la sociedad capitalista contemporánea, que articula a su vez, explícita o tácitamente, las políticas estatales. (Morales Zuñiga, 2009, p. 3)

En los últimos años, se ha dado una profundización de requerimientos para hacer parte de conciertos internacionales desconocedores de las materialidades internas de los países que pretenden, bajo el pretexto de modernización, acelerar procesos y aplicar herramientas poco o nada adecuadas a los contextos sociales de los pueblos. Esto pasa con organismos como la OCDE² o las llamadas mediciones estandarizadas de aspectos cuantitativos llevados a cabo por grandes empresas, los cuales solo buscan legitimar políticas distintas a los intereses sociales que la educación ha de generar. Así como el FMI y el Banco Mundial exigen a los Estados controlar los déficit, sacrificando sectores de inversión social. No hay que olvidar que dichos organismos se representan como entidades preocupadas por el desarrollo, se estatuyen como defensoras de derechos o sabiondas de lo correcto en materia de inversión, pero esconden sus verdaderos objetivos, muy distintos a los que dicen pregonar, los resultados de sus intervenciones o recetas han sido funestas lo mismo que sus restricciones.

¹ Gina Parody, abogada (2014 - 2016) legisladora y señalada de transfuguismo partidista. Yaneth Giha Tovar, economista (2016-2018) con vinculación previa al Min Defensa. María V. Angulo, economista (2018-) con historial en administración educativa privada; todas de universidades privadas y con trayectoria en el extranjero antes que en Colombia. Los anteriores ministros tampoco han pertenecido al magisterio.

² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Organization for Economic Co-operation and Development)

Con la consolidación del sistema neoliberal de dependencia en América Latina, los recursos a la educación pública versan con la exigencia que se le hace a la misma. Colombia que está en la vanguardia de los países dependientes del neoliberalismo, a través de sus gobiernos, siempre ha exigido a los actores educativos magisteriales.

El tema de la calidad de la educación, como muchos otros conceptos, es un asunto álgido, sobre todo en la interpretación que hace el Estado colombiano de este asunto. Lo pedagógico brilla por su ausencia al momento de ponerlo en la balanza del “gasto” público, mas no se escatima en gastar grandes cantidades de recursos público en publicidad, importación de “ideas” patentadas como el Índice Sintético de Calidad y los estándares de competencias, entre otros, además del financiamiento de entes privados y proyectos determinados por las prácticas clientelistas de tipo contractual. Los intermediarios se quedan con la ganancia.

Colombia por su historia de sometimiento a políticas externas, se ha caracterizado por seguir al pie de la letra las indicaciones. Hay que decir que gran parte de esto sucede en el campo de las recomendaciones económicas, esas que ya se denunciaban en clásicos como Baudelot (1976) con el análisis de la escuela al servicio del capitalismo. Más, aparecen los controles sobre los contenidos que puedan dar otras lecturas de la realidad y que puedan apuntar a una verdadera transformación en el campo de la educación. Para contener esto, el Estado cuenta con expertos y una burocracia bien enquistada. Las recomendaciones llegan en forma de receta desde el extranjero, y así mismo se extiende a las instituciones, a la escuela inmediata. Entonces, priman los afanes de cumplimiento de pautas externas para “quedar bien”.



Las pruebas solo giran alrededor de intereses cuantitativos y son un índice de brecha y no de real evaluación³

Todavía se funciona con visiones del siglo XX, que tiene una carga ideológica decimonónica característica de Latinoamérica (Ledesma, 1997). La ley 115 y el sin número de decretos dogmáticos y monolíticos, han estado encaminados a defender intereses distintos a una verdadera educación que se enfoque en nuestra realidad. Ni hablar de entidades convertidas en árbitros, cuya función ha pasado de establecer mejoras a recaudar dineros por concepto de concursos y pruebas⁴ (ICFES), etc. o que hacen las veces de bancos como

³ Caricatura tomada de: <http://simulacrodemicfes.blogspot.com/2016/>

⁴ Existen poquísima difusión de escritos investigativos u opinión sobre el tema de las inconsistencias del ICFE como entidad y como ente evaluador.

el ICETEX con todos los vicios agiotistas de la banca privada⁵. El programa “Ser Pilo paga”, fue prueba de la funesta política de mercado desprendida de un modelo extranjero de países desarrollados; hoy nadie responde por tal descalabro donde los más perjudicados fueron los beneficiarios⁶.

A principios del siglo XXI se hablaba de una “Revolución educativa”⁷ por parte del gobierno de turno, donde se ratificó el desconocimiento del sentido social que tiene la gestión en educación pública. Ahora, en esta última mitad de la segunda década del siglo XXI, se tiende a mostrar a Colombia como pionera de la educación, en palabras oficiales: “Colombia la mejor educada en 2025” (MEN, 2015). Más no educada a conciencia sino obedeciendo a dictámenes basados en la visión mercantilista y extremadamente tecnocrática. En todo esto ha primado la ideología de clase (Galeano, 2004).

La coyuntura del sostenimiento del modelo educativo-administrativo colombiano a la cultura del capital, se ha asimilado, en muchos sectores y actores de la educación en los diferentes niveles. Aunque las voces se elevan, cada día más parece existir una actitud estoica hacia esto. Las academias y doctores de burós han hecho de estos requerimientos algo imprescindible para sacar al país del atraso, olvidando otros factores históricos y a otros actores sociales.

El modelo educativo colombiano, que en ocasiones se presenta como democrático/participativo, progresista y actualizado, en el fondo es un híbrido, una creación de las angustias y experimentos de quienes llegan a ocupar los sillones del poder en Colombia. La escuela del cotidiano, esa escuela inmediata con sus actores, será lo que será, en gran parte por estas decisiones importadas. Nuestra historia educativa está atestada de ejemplos y aplicaciones nefastas de recetas operativas que se alejan de las realidades y necesidades de una sociedad donde la educación puede ser el mejor camino para superarse históricamente⁸; una acentuación del modelo de colonialidad más vigente que nunca como nos recuerda E. Galeano en “*Patatas arriba: la Escuela del mundo al revés*”.

En las últimas décadas las políticas públicas se han afanado por el tema de la calidad educativa en los diversos niveles de enseñanza. Hay que decir que, dicho afán se limita a establecer indicadores ejecutivos ligados a resultados de carácter cuantitativo e índices de cumplimiento de metas, que se reducen a estadísticas de permanencia, aumento de matrícula, deserción, entre otros, en concordancia con el modelo educativo de tendencia neoliberal, donde el criterio de calidad está basado en demostrar resultados a través de cifras y no de impacto social.

Existe evidencia sobre los bajos desempeños en habilidades básicas (lectura-escritura y razonamiento lógico matemático) presentadas por estudiantes que cursan educación superior, lo que nos lleva a concluir que esas falencias de facto, son consecuencia directa de las dificultades presentadas en los procesos académico- formativos a lo largo de la vida escolar⁹. Por lo tanto, no es una consecuencia de los procesos

5 Se recomienda: “Las mañas del Icetex con los estudiantes endeudados”, en las dos orillas. Recuperado de: <https://www.las2orillas.co/las-manas-del-icetex-con-los-estudiantes-endeudados/>

6 Ver, Situación de “ex-Pilos Paga”: Crónica de un drama anunciado. Recuperado de: <https://www.universidad.edu.co/situacion-de-ex-pilos-paga-cronica-de-un-drama-anunciado/>

7 Nombre propagandístico sobre políticas de educación durante el gobierno presidido por Álvaro Uribe Vélez

8 Desde los tiempos de la organización del Estado con Bolívar y Santander, hubo la puja entre el lancasterismo y el utilitarismo, olvidando la pauta propia que esgrimió Simón Rodríguez sobre la necesidad de un modelo propio, de la formación de “repúblicas”. Así mismo, las tensiones entre quienes debían tener la pauta en la educación en los tiempos de los gobiernos liberales del siglo XIX (Iglesia/educación secular). A finales del siglo XX los modelos patentados y pagados que eran traídos de Europa, degeneraron en una mezcolanza de recetas. Solo algunos estudios independientes y de Fecode pueden dar razón de los impactos negativos de la implantación de tales directrices.

9 En 2011 se registró una acción de renuncia de un docente de una prestigiosa universidad colombiana debido a los reclamos que hacía sus estudiantes por exigirle los mínimos de lectura y comprensión. La acción del docente la hizo pública y esta fue cubierta por la prensa, pero no reflexionada en el seno del MEN. Para más información revisar: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-10906583>

pedagógicos únicamente o el acceso a herramientas, sino de la aplicación concreta de dictámenes, que ponen por encima de lo académico-formativo los cumplimientos de normativas sobre metas gerenciales y de presupuesto, esto por parte de los administradores de los centros educativos, quienes reciben incentivos económicos inflados; justificado bajo el lema del cumplimiento de la ley.

Las directrices oficiales¹⁰ en documentos como el SIE¹¹, propenden por la promoción académica indiscriminada sin la revisión profunda de procesos, limitándolos a simples cifras de superación, las cuales son exigidas a través del aparato legal, como lo confirma el antecedente de los incentivos económicos para directivos docentes que se han decretado a partir de la ley 115 de 1994 y que se materializan en los decretos anuales de régimen salarial que expide el gobierno central; donde a los rectores y coordinadores se les hace un ajuste porcentual que se suma por aparte a su escalafón, cosa que no pasa con los docentes de aula. Existen dos criterios para obtener dichos incentivos: cantidad de jornadas y cantidad de estudiantes, todo bajo la anuencia de las secretarías de educación de los entes territoriales, a pesar de que las instituciones se promueva el hacinamiento de estudiantes. Veamos el respectivo aparte legal de uno de los decretos reglamentarios actualizado¹² en materia de incentivos por cantidad:

CAPÍTULO III Artículo 11. Asignación adicional para directivos docentes. Quien uno los cargos directivos docentes que se enumeran a continuación, percibirá una asignación mensual adicional, así: a. Rector de normal superior, 35%. b. Rector institución educativa que tenga por lo menos un grado de educación preescolar y los niveles de educación y completos, el 30%. c. de institución educativa que tenga por lo menos un grado del nivel de educación y la básica completa, 25%. d. Rector de institución educativa que tenga sólo el nivel educación media el 30%. e. Coordinador de institución educativa, el 20%. f. Director centro educativo el 10%. Artículo 12. Reconocimiento adicional por número de jornadas y por jornada única. Además los porcentajes dispuestos en el artículo anterior, el rector que labore en una institución educativa que más de una jornada, percibirá un reconocimiento adicional mensual, así: a. de institución educativa que ofrece dos jornadas y cuenta con menos de 1.000 estudiantes, institución educativa que ofrece dos y cuenta con 1.000 o ,25%. de institución educativa que ofrece tres jornadas y cuenta con menos 1.000 estudiantes, d. de institución educativa que ofrece tres jornadas y cuenta con 1.000 o más estudiantes, 30%. Tratándose rectores o directores rurales de instituciones educativas que presten servicio público educativo en Jornada Ú al menos al sesenta por ciento (60%) de los estudiantes matriculados en sus instituciones, de acuerdo con lo establecido en el artículo de la 115 1994, modificado por el artículo de la Ley 1 de 2015, y en concordancia con la reglamentación y lineamientos que efecto expida el Ministerio Educación Nacional, percibirán un reconocimiento adicional del veinticinco por (25%) de su asignación básica mensual. Parágrafo. El rector o director rural acredite los requisitos para percibir la nación adicional por Jornada Única, no podrá percibir el reconocimiento adicional por número de jornadas de que trata primer inciso de este artículo, a menos de que este último sea de mayor valor, caso en cual dicha asignación adicional será la que se reconozca.

10 Artículo 85, Ley General de Educación 115 de 1994

11 Según el decreto 1290 del 2009 sobre evaluación y promoción de las instituciones públicas y privadas del nivel preescolar, básico y media, se debe crear el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), el cuál debe regular todo lo relacionado en materia académica.

12 Decreto 319 de 2020 (Febrero 27)

Frente a las promociones en masa, y las posibles resistencias a estas prácticas impositivas, en ocasiones, el régimen legal al respecto es coercitivo con el no cumplimiento de estas indicaciones por parte de funcionarios e instituciones lo que hace más competente el abordaje crítico de esta situación contradictoria; se apartan otras necesidades materiales, tanto o más importantes que las cifras sobre calidad. En el decreto 1278 de 2002 que habla sobre el estatuto docente, se abren las compuertas para que sean utilizadas las evaluaciones de desempeño como vía punitiva por presentar alguna objeción a la aplicación incorrecta de la norma, pero sobre todo de cualquier postura o discrepancia de autoridad. Esto lo convierte en todo un dilema con posibles consecuencias laborales.

En los hechos, puede pensarse que se está “prevaricando” en doble sentido: el primero, en la medida que se quiere cumplir con los dictámenes del SIE, obligando a los maestros a hacerlo, so pena de recibir sanción u otro tipo de acción represiva; a sabiendas que se están promoviendo estudiantes sin las mínimas habilidades básicas y con un total abandono de responsabilidad institucional por parte de las directivas. En el segundo sentido, se señala al maestro de “prevaricar” cuando presenta una resistencia o una desobediencia a las imposiciones institucionales. De cualquier manera, el docente va estar presionado y va a ser limitado en su autonomía como profesional, como conocedor de la realidad concreta de los estudiantes, de la vida escolar. Esto se plantea un cuestionamiento moral más que legalista; se debate entre lo legal y lo legítimo; entre la apariencia y la develación, no tanto del asunto académico como del amañamiento de posturas encubridoras.

A la final, se suele tener más en cuenta las indicaciones de origen externo y aquellas que son producidas por entes o personas alejadas de la realidad escolar, que a las surgidas en el cotidiano de las instituciones. Así mismo, los modelos de incentivos económicos giran en torno a la presentación de resultados velados de calidad educativa. Todo con miras en presentar a Colombia como un país que cumple metas cuantitativas de acuerdo a las exigencias del modelo económico internacional.

El fenómeno escolar real y su relación con las políticas educativas

Para el caso colombiano, ejemplo tradicional de América Latina, lo contradictorio consiste en la poca efectividad de la calidad atada a cifras que no evidencian realidades concretas. Basta con mirar los grados de desarrollo en las áreas que necesita el país, el impacto de las nuevas generaciones como actores principales en la vida nacional o la persistencia de los elevados índices de violencia, los únicos que concuerdan con las realidades. Muchos son los reportes, informes y estudios sobre el tema elaborados por distintas personas y entes. El aparato de la educación sigue siendo más que una esperanza, un instrumento de poder en manos de las clases dominantes y los poderes exógenos; en esto concuerdan los trabajos sociológicos de contacto como el de Galeano Corredor de 2004 donde se hace lectura de las funcionalidades de la escuela como institución ideológica. La escuela en su realidad sigue siendo muy confusa en sus objetivos para los distintos actores de base (estudiantes, docentes, padres).

Y es que, los profesores en Colombia asumen la formación de sujetos que tienen un perfil propio de su edad, nivel de escolaridad, contexto y nivel socio-económico; que los hace individuos distintos entre sí y más aún si se tiene en cuenta lo diverso que es el país. Sin embargo, parece irónico que los jóvenes en edad escolar presentan en común una visión de escuela totalmente desligada de su real esencia, a su pertinente rol sociohistórico.

La escuela, para la gran mayoría de estudiantes, se percibe como una actividad obligatoria, sin sentido, carente de dedicación y esfuerzo; en definitiva, la finalidad de la escuela se reduce simplemente a un

espacio donde los estudiantes tienen que ser “cuidados” por sus maestros, mientras sus padres vuelven de sus trabajos como puede reforzarse con Martínez Boom (2012). Esta visión es también compartida por gran parte de los representantes legales de esos niños, niñas y adolescentes. Eso sin decir que, en ocasiones, parece más un campo de enfrentamiento entre docentes “corregidores” versus adolescentes y niños con problemas comportamentales.

Todas aquellas percepciones se deben también a un doble discurso estatal que se centra en cifras de cobertura y promoción, pero no de facilitación de ingreso a la educación superior. No existe una política seria para que los bachilleres tengan la opción por un horizonte acorde a sus potencialidades. La educación superior se ha convertido en un negocio y una vía impagable para gran cantidad de sujetos escolares.

En la escuela las palabras *aprender, educarse, formarse, autoformarse, aprehender, transformar*, se encuentran ausentes. Toda la retórica se reduce a “pasar” o “pasar el año”. Por ende, será el primer fenómeno a analizar. La pregunta entonces es: ¿a qué se refiere la palabra “pasar” en los colegios distritales de Bogotá? En términos poco rigurosos, esta palabra se usa sin ningún reparo para referirse al acto mismo de cualificar numéricamente las metas del plan de estudios, que finalmente se reducen a lo que el estudiante “debe” aprender respecto al: saber, saber hacer y ser, ya que la educación debe ser integral y justa en su evaluación, como se puede encontrar escrito en los sistemas de evaluación (SIE) de los planteles educativos del sector público.

Lo grave del tema, es que ese “pasar” se impone independiente de los mínimos criterios que pueden concertarse desde el sentido común. Esto lo nota la comunidad estudiantil, dándole diferentes lecturas, sobre todo negativas. El concepto de justicia aquí encontraría un asidero para comprender la extensión práctica inmediata y futura de la sociedad colombiana. Esto es uno de los efectos de la escuela inmediata, puesto que en medio de su inmediatez, solo procura accionar el aparato a su alcance para cumplir los dictámenes del sistema de cosas, entre ellas y de las más próximas está el de promocionar y pensar que así se hace feliz a los individuos cuando en realidad lo están entregando al mundo concreto sin siquiera la consciencia de poder reconocer a ese mismo sistema que lo ha atropellado (Ramírez Angarita, 2018).

El fenómeno que se vive en la escuela inmediata, gira en torno al dilema de, por ejemplo, aplicar a “pupitrazo” los dictámenes legalistas que intentan disfrazar una aparente condolencia con los educandos pues al fin y al cabo no “pueden dar más” o simplemente es “mejor” que sean promocionados, pues igual se aplicará la normativa –claro normativa perversamente elaborada y aplicada en el inmediato-; esto ha causado no pocos enfrentamientos entre los actores de la escuela. Se aclara, que esto se ha dado desde la aparición de la promoción automática que venía coqueteando desde finales de los años ochenta, corroborada por el nefasto y ahora derogado *Decreto 230 de 2002* elaborado por el gobierno de Pastrana Arango, más el *Decreto 1290* de 2009, y otras disposiciones han agudizado la situación.

El tema de los índices de calidad e incentivos desata situaciones de tensión en las relaciones entre parte del sector docente y del directivo. Se pone en cuestión la misma forma legal de tales cargos, la discrepancia en que pudieran ser participativos como ocurre en la educación superior. Es fundamental además aclarar al lector que los profesores no son iguales en la educación colombiana (existen varios estatutos divisorios), y dependiendo de si es un profesor contratado o uno provisional, la situación se torna aún más dramática, la conclusión anterior se refiere al profesor con contrato indefinido. Sin embargo, al profesor provisional se le suma la amenaza de cumplir a cabalidad cada una de las ordenes y directrices, ya que de no hacerlo, pone riesgo su estabilidad laboral, por lo cual los profesores se terminan convirtiendo en simples peones que solo saben obedecer órdenes si quieren mantener el salario que devengan.

En contraste, los directivos docentes parecen haberse constituido como una “casta” que pretende ser dominante; las leyes arbitrarias y mañas para tales fines, respaldan la situación, a la que se suman los egos totalitarios que hacen parte de la escuela inmediata. La gran mayoría, extralimitándose a sus funciones, actuando como autómatas e imponiendo su visión sesgada de escuela lo que los acerca a emulación del capatazgo, a manejar centros educativos como sus fincas. Esta es una consecuencia concreta del sistema de estímulos no adaptada a las necesidades del magisterio cuyo objetivo dista de un real mejoramiento de la profesionalización docente en detrimento de aquellos que todos los días se enfrentan en las aulas la realidad que traen los niños, adolescentes y jóvenes, pero además deben responder a exigencias de la jerarquización autocrática que en ocasiones tiende a desconocer los debidos procesos de los docentes de base. He aquí una estrategia de *divid et impera* que se oficializa en leyes de cargos y se oculta en sus afecciones a la participación interna de las instituciones.

Hay poquísimos registros fehacientes disponibles de denuncias en los sindicatos sobre la presión y represión ejercida al componente docente por las valoraciones cuantitativas que no alcanzan sus estudiantes; más eso no significa que no existan. Puede deducirse que en muchas instituciones se han dado este tipo de situaciones –incluyendo las privadas– sin escuchar los descargos sustentados que ofrecen el cuerpo docente con la intención de mostrar las falencias y proponer medidas que faciliten la superación de las dificultades, en muchas ocasiones exigiéndole a la institución su competencia para actuar en pro de una verdadera calidad educativa.

Entonces, cualquier intento de resistencia consiente no pasa por proceso de seguimiento del fenómeno, de investigación, de relectura, por lo que se opta en tomar –por parte de las directivas medidas autoritarias que van desde los “llamados de atención”, señalamientos y rotulaciones negativas, hasta la misma usurpación por parte de los jefes inmediatos al momento de modificar conceptos emitidos por el docente responsable, esto contraviene el papel constitucional y ético del profesor, interviniendo además documentos públicos como los registros de calificaciones. Estos procedimientos viciados suelen sustentarse en el principio de poder de las mayorías que en ocasiones suele darse al interior de las comisiones de evaluación y promoción. En otras palabras, maquillar resultados para mostrarlos como un indicativo de calidad. Esta situación es más evidente y se agrava en los docentes inscritos en el decreto 1278.

Amén de lo anterior, se sigue hablando en discursos de calidad educativa y, se culpa a los docentes del descuadre en materia de pruebas de estado¹³, ingreso a las poquísimas universidades públicas y sobre todo de la inoperancia de una cultura ciudadana de los estudiantes y egresados. En esto son expertos los burócratas y los muy parcializados medios de comunicación. En la escuela inmediata, sin verificar, la mayoría de veces se relaciona la calidad de una manera vulgarizada con calificaciones numéricas y simples estadísticas.

En las etapas de resultados, el discurso del *proceso educativo* pierde importancia para el Estado, así también para la gran mayoría de directivas locales que timonean las instituciones. Se desecha la concepción procesual de la educación que tanto aparece en la legislación colombiana y en los anaqueles teóricos que siempre recomienda el academicismo desde las tribunas doctas.

13 Pruebas de estado como las pruebas saber que se aplican a los diferentes niveles desde hace un par de años. Al último grado escolar media, se aplica la prueba con costo económico. Los resultados sirven para medir sin ningún criterio regionalizado a los estudiantes. Es curioso que un país que ha sectorizado a su sociedad por estratos, no tenga en cuenta esto a la hora de aplicar dichas pruebas. Además, nunca en la historia de estas pruebas que se han venido realizando desde hace casi cuatro décadas, no se retrolimentan con las pruebas constatadas en mano a quienes han pagado para que el Estado, a través del ICFES, les evalúe.

Ahora bien, ¿cuál es la realidad y el imaginario de la comunidad educativa al referirse negativamente al término “pasar”? Pues, no es otro que el acto mismo de ser promovidos de un grado a otro sin importar los mínimos saberes ni el desarrollo de competencias básicas o lo relacionado a la formación integral; todo por recomendación de la misma legislación. Este fenómeno de promoción tiene filtros que no obedecen al proceso integral y social de aprendizaje sino al cumplimiento de indicadores conocidos como Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Definitivamente, los afanes no son siquiera académicos, pocas veces formativos sino estadísticos. Aquí es donde el discurso choca con la práctica. ¿Algo pensado, algo lógico? O sencillamente, planeado para tomar otro rumbo sobre políticas educativas.



Archivo E Teimpo.com

Esa mercantilización de la educación con sus fines de falsa capitalización puede reflejarse en los directivos docentes, convirtiendo a la calidad educativa en simples cifras que llevan en su acontecer situaciones polémicas a las que son sometidos maestros, estudiantes conformistas y padres de familia engañados, quienes reciben un negativo mensaje de lo es educación y con ello son fáciles víctimas del sistema imperante, al tiempo que se convierten en agente del mismo sistema y lo reproducen. Por un lado, los estudiantes en su afán de mantener la mediocridad convencidos en que está recibiendo un favor/derecho; por otro lado, el maestro en su enajenación no se rebela ya sea por temor ya sea por comodidad; finalmente, los padres de familia quienes encuentran un alivio en la dura labor de educar a su hijos, lo cual sumado a las largas horas de explotación laboral y desplazamiento hacia el mismo, limitando el deber ser de la escuela a simple cuidadores y respondientes de sus hijos o representados, pero que a la final no reciben la calidad y seriedad que debería ofrecer una educación de rigor, humanista y que responda a necesidades sin acudir a sofismas o falacias.

Además de los estudiantes a largo plazo, los docentes que no dejan este tema al azar, son los que padecen los efectos en el corto plazo, prologándose en el tiempo. El actor docente es doblemente afectado, pues por un lado la confusión se apodera de las mentes profesoras que tratan de asimilar tantas indicaciones, pero sin las herramientas y condiciones para cumplirlas. Por otra parte, se verán afectados con las políticas de austeridad, llegando a estar ligados sus ingresos laborales a la realización o no de los dictámenes que hablan, para este caso de revisión, de calidad. Claro una calidad proyectada desde, -como se refleja arriba de estas líneas- las órdenes de entes ajenos a las dinámicas de la educación concreta, esa que se vive en el día a día, la que evidentemente se desconoce en las esferas decisorias. Y esto, es presentado como panacea, cuando en verdad son delicadas intervenciones que desvían a la escuela y a la opinión pública.

Esto sin mencionar profundamente, el olvido del Estado a la extensión de la escuela de los tres primeros niveles a futuro, es decir, se quiere garantizar la cobertura en educación básica y media, pero no de las carreras universitarias en el sector público.

Índice Sintético de Calidad Educativa

Colombia como excelente consumidor de modelos foráneos, en tanto tradicional importador de visiones ajenas, se adscribió a las pautas multilaterales, buscando allí respuestas e instrumentos para intentar incluirse en el club mundial de la tecnocracia educacional más cercana a la mercantilización de la labor educativa que a otro logro social global.

Según la traducción que hizo el MEN¹⁴ del informe de la OECD¹⁵, en el país se empieza a implementar el ISCE en el año 2015, el cual se basó en el Índice de Calidad de la Educación Básica de Brasil (OECD, 2016). Vale la pena preguntar: ¿por qué Colombia copia de Brasil la estrategia para medir la calidad de la educación, si ambos países presentan baja calidad? Este mismo cuestionamiento se presenta en el artículo publicado por el experto en calidad educativa Zambrano (2015) quien es además sociólogo. Según él:

Los referentes institucionales para la elaboración del ranking son esencialmente regionales, tomando a Brasil como referente. Los referentes son de países subdesarrollados para otro país subdesarrollado. Para solamente citar un ejemplo de la inconsistencia de tomar estas experiencias como referente, en una medición donde se integran mediciones educativas globales, denominada Índice Global de habilidades cognitivas y logros educacionales, elaborada por la Unidad de Inteligencia de The Economist y Pearson, Brasil ocupa el puesto 38 y Colombia el puesto 36 entre 40 países. (<http://thelearningcurve.pearson.com/index/indexranking>). No existe ninguna justificación razonable para seleccionar a Brasil como referente de mediciones educativas. (P. 14)

Para el contexto colombiano, el *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación* (MEN, 2015) el cual dictamina la Jornada única y el Programa para el estímulo a la calidad educativa y la implementación de la Jornada única, en sus artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015, define:

En el Artículo 2.3.8.8.2.3.1. El Índice de Calidad se constituye en la única herramienta de medición para el otorgamiento de los Estímulos a la Calidad Educativa, y estará conformado por los siguientes dos (2) índices, los cuales se consolidarán con base en los resultados que arrojen los exámenes de Estado que son administrados por el ICFES, y los Sistemas de Información del Ministerio de Educación Nacional: 1. Índice Sintético de Calidad Educativa – ISCE.

El Índice Sintético de Calidad Educativa –ISCE- es el instrumento de medición de la calidad educativa de los establecimientos educativos y de las entidades territoriales certificadas en educación. (P. 11)

Es de notar que, el ISCE es el único instrumento que ha establecido el Estado colombiano para la evaluación

¹⁴ Ministerio de Educación Nacional

¹⁵ Ver además informe de 2019 en diferentes sectores. Recuperado de: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/2019%20Economic%20Survey%20of%20Colombia_Spanish.pdf

del servicio educativo que se presta en las instituciones tanto públicas como privadas. Sin embargo, dicho instrumento está lejos de ofrecer datos reales de lo que ocurre al interior de las escuelas y mucho menos de mejorar la calidad educativa, debido a que se encuentra sujeta a un sistema de estímulos económicos (algo parecido a los estímulos dados al sector de la fuerza pública durante el gobierno Uribe Vélez y del entonces ministro de defensa Juan Manuel Santos, o sea, los falsos positivos). Parece que los “falsos positivos” se replican en el campo de la educación. La analogía es válida, pues las vidas son tan importantes como los destinos de la educación de los sujetos de un país. Podría decirse que estas aceleradas y no concertadas aplicaciones serán también falsos positivos, así puede verse en nuestra escuela inmediata.

Para estructurar de la mejor manera la anterior afirmación, se analizan a continuación cada uno de los componentes del ISCE. También, se establecerán los fenómenos que se están dando en las instituciones para dar cumplimiento a estos, tanto en las aulas como a nivel global. Tómese en cuenta que, nuestra observación es que todo esto apunta no al mejoramiento de la calidad educativa sino a la obtención “competitiva”, de una clase de lucha por dichos estímulos.

Los componentes del ISCE son: *progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar*. A continuación, se analizan –grosso modo- cada uno de ellos:

En primer lugar, está el bloque que se analiza desde el progreso y el desempeño, los cuales están relacionados con las pruebas que aplica el Estado para evaluar la calidad de la educación. Así las cosas, se presenta lo consignado textualmente en documentos oficiales. Por un lado:

Progreso. El componente progreso equivaldrá al cuarenta por ciento (40%) del ISCE y medirá el mejoramiento de un establecimiento educativo frente a los resultados obtenidos por éste en el año inmediatamente anterior en los correspondientes exámenes de Estado. Su cálculo se hará de la siguiente manera: a) En la básica primaria, este componente se calculará con base en la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente en las áreas de matemáticas y lenguaje, y la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel avanzado en dichas áreas en las pruebas Saber 3 y 5. b) En la básica secundaria, este componente se calculará con base en la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente en las áreas de matemáticas y lenguaje, y la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel avanzado en dichas áreas en las pruebas Saber 9. c) En la educación media, este componente se calculará con base en la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el quintil más bajo (Quintil 1) y la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el quintil más alto (Quintil 5), en el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11. (MEN, 2015, p.11)

Además del anterior concepto y su descripción, está por otro lado:

Desempeño. El componente desempeño equivaldrá al cuarenta por ciento (40%) del ISCE y medirá el resultado de un establecimiento educativo en los exámenes de Estado. Su cálculo se hará de la siguiente manera: a) En la básica primaria, este componente se calculará con base en el puntaje promedio obtenido en las pruebas Saber 3 y 5 en las áreas de matemáticas y lenguaje. b) En la básica secundaria, este componente se calculará con base en el puntaje promedio obtenido en las pruebas Saber 9 en las áreas de matemáticas y lenguaje. c) En la educación media, este componente se calculará con base en el puntaje promedio obtenido en el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11, en las áreas de matemáticas y lenguaje. (MEN, 2015, p.11)

En resumen, esos dos parámetros están determinados especialmente por los resultados de pruebas censales (SABER) aplicadas sin tener en cuenta las particularidades de cada institución y su población. Muchas son las circunstancias que permiten elevar polémicas sobre este asunto, entre ellas las temporadas académicas¹⁶, currículos y planes de estudio, las necesidades regionales y los objetivos de las comunidades escolares, entre otras.

Evidentemente, estas directrices muestran la improvisación y exclusión que se ha manifestado en la historia de la educación en Colombia. No obstante, se vende la idea, esa ilusión ideológica de mostrar que este tipo de acciones son una realización material de los buenos caminos que ha tomado nuestro modelo educativo.

Además, para superar las dificultades en las pruebas SABER (antiguas Icfes o de estado), muchas veces la estrategia usada se reduce a adiestrar a los estudiantes en responder las pruebas estandarizadas, es decir se hacen simulacros por lo menos una vez cada período para cada grado y la mayoría de los profesores del último grado, son persuadidos a realizar dentro de sus clases simulacros con explicación, para responder las pruebas, esta práctica deja varios interrogantes: ¿enseñamos lo que no preguntan? o ¿preguntan lo que no estamos enseñando? o ¿lo que enseñamos no es de utilidad para responder las pruebas? o ¿ni siquiera nuestros estudiantes tienen la capacidad de seguir instrucciones, ya que necesitan que se les explique cómo deben responder o las estrategias a usar ya que estas no se desarrollan dentro de las clases?

Peor aún, quizás ¿su comprensión lectora de las instrucciones no les permite desarrollar con satisfacción las pruebas? Se podrían seguir formulando más interrogantes, ya que son muchas las variables que están presentes a la hora de presentar una prueba censal como la prueba SABER. Sin embargo, suena un tanto sencillo que para obtener éxito en las pruebas tan solo hay que adiestrar al estudiante en su resolución y entonces se podría decir que las grandes teorías sobre el aprendizaje, simplemente son innecesarias ya que la solución para el aprendizaje se reduce al adiestramiento. Volvemos al desconocimiento ancestral respecto a los fines de la educación.

Es necesario establecer un mecanismo para minimizar los efectos que puedan tener sobre las pruebas en diversas situaciones o estrategias que no permiten realmente medir el aprendizaje de los estudiantes.

En Zambrano (2015) se establece que para hacer un ranking de la educación en los colegios mediante estas pruebas, se deben cumplir criterios que permitan evidenciar transparencia, relevancia y estrategias para la validación de los datos, con lo cual se podría reducir el impacto negativo que trae consigo este tipo de clasificaciones, por lo tanto toma como referente los principios de Berlín, elaborados por parte del *International Ranking Expert Group*, mediante los cuales justifica las inconsistencias de la evaluación de la calidad en Colombia, en la aplicación de pruebas censales y de los cuales se rescatan en especial los siguientes:

El ranking debe reconocer la diversidad en lo referente a las diferentes misiones y objetivos de las instituciones. Es muy diferente la condición de una institución en situaciones sociales agudas de marginalidad y violencia a una institución que si bien es también pública, adelanta su labor en lugares urbanos de estratos 3 y 4. Estas diferencias deben ser registradas y medidas por el algoritmo estadístico que soporta el ranking. (Zambrano, 2015, p.11)

¹⁶ Una situación a tener en cuenta es la temporada del año en el cual se aplican, por ejemplo, las pruebas saber 11° las cuales se suelen aplicar en el segundo tercio del año escolar, que es menos de dos meses después de que los estudiantes vuelven de vacaciones de mitad de año y del año escolar aún faltan más de dos meses para finalizar, por lo tanto, las pruebas no contemplan que más de un cuarto del año escolar no debe ser evaluado ya que los estudiantes aún no han terminado su plan curricular. Esto sin mencionar que, hay instituciones que son semestralizadas y esto equivale a que los estudiantes no han visto más de la mitad del programa.

Se observa el descuido de variables tan destacadas como los espacios físicos y demás implementos de los que carecen muchas instituciones públicas del país a la hora de aplicar conocimientos y generar nuevos, esto en áreas como las ciencias sociales o naturales, donde los laboratorios y centros de documentación y de aplicación de TICs, están en precarias condiciones en el mejor de los casos. Las mediciones absolutas son un rasero para la realidad relativa a las comunidades educativas esparcidas a lo largo y ancho del país. Con esto se desconoce el principio de igualdad, de equidad y más allá de esto: de la educación para el desarrollo inmediato. “Es esta una de las fallas más protuberantes del ISCE al suponer que todas las instituciones se encuentran en igualdad de condiciones para cumplir con las metas educativas del gobierno” (P. 12).

Para que estas pruebas tengan la validez que se presume, es necesario establecer fechas coherentes con los programas de aplicación y además tener en cuenta la población y su contexto social, así como las condiciones de la institución de acuerdo con insumos físicos y humanos, además otra de las dificultades es que no hay diferenciación cuando la población evaluada tiene algún tipo de deficiencia cognitiva leve, debido a sus condiciones de pobreza y mal nutrición de sus primeros años de vida y gestación; sumado a esto también está el desinterés por estudiar influenciado por la situación socio-económica de las familias y los influyentes programas sin contenidos formativos de la televisión y medios de información a los que los menores tienen acceso. La diferencia de clases se denuesta en el resultado (Galeano Corredor, 2004), pero de esto no se toman medidas.

Luego de la aplicación de la prueba nacional que aplica el ICFES (ahora pruebas SABER)¹⁷, los estudiantes, en su gran mayoría, simplemente asumen que ya se acabó el año escolar y su compromiso con las actividades académicas descienden de manera brusca. La razón de esto es que simplemente se preparan para responder el examen que les permitirá “sacar un buen puntaje” para acceder a la posibilidad de presentarse a alguna forma de educación superior, es decir, el objetivo no es aprender, sino ya sea por el azar o por el compromiso académico pasar el examen de estado y “ganarse la lotería” de la educación superior, aunque la gran mayoría ni siquiera aspiran a ella por motivos de diverso tipo, pero principalmente aquellos relacionados con el abandono estatal al grueso de la población.

Conforme a lo anterior, el mismo Estado no quiere poner como una de las máximas las realidades de los distintos lugares y contextos del país; a esto se suma que los negocios de Preicfes han crecido sin control alguno, perdiendo el sentido de ejercitación adecuada para consolidarse como empresas con objetivos publicitarios que se disputan el mercado de aquellos que pueden acceder a esos cursos¹⁸, además de los polémicos contratos que han sido objeto de investigación en los últimos años. Parece que uno de los éxitos inmediatos dista del propósito evaluativo siendo el mercado en sus beneficios el respaldo efectivo para sostener esos mecanismos de mal llamada evaluación.

El segundo bloque del ISCE lo compone:

Eficiencia. El componente Eficiencia equivaldrá al diez por ciento (10%) del ISCE en la básica primaria y en la básica secundaria, y al veinte por ciento (20%) en la educación media. Este componente medirá la tasa de aprobación estudiantil del establecimiento educativo y se calculará con base en el porcentaje de estudiantes que aprueban el año escolar y son promovidos al siguiente año escolar u obtienen su título académico, tratándose de aquellos matriculados en grado 11. (MEN, 2015, p.11)

17 En 2009 la Ley 1324, volvió obligatorios los ECAES, y supuestamente buscaba reformar el ICFES. Las ECAES se convertirían en pruebas pagadas por los estudiantes universitarios como requisito para graduarse. Actualmente se llaman pruebas Saber Pro. Este tipo de convocatorias obligatorias garantiza otro recaudo monetario extra; al principio era gratuito.

18 Se recomienda: ¿Cómo funciona y en qué medida compite con los cursos de ‘preicfes’, que se han convertido en un próspero negocio? En Revista Dinero. Recuperado de: <https://www.dinero.com/pais/articulo/como-han-cambiado-las-pruebas-saber/279525>

De acuerdo con lo anterior, el parámetro de la *eficiencia* mide la calidad de la educación en relación a la cantidad de estudiantes que aprueban el año o retomando la palabra de más amplio uso, los estudiantes que “pasan el año”. Y es aquí donde se presenta uno de los fenómenos más lesivos para la concepción objetiva de calidad educativa, debido a que para cumplir con dicho parámetro las directivas de las instituciones públicas presionan a profesores, claro está no con el fin de mejorar la educación, sino con la intención de obtener los incentivos; generando el fenómeno de los “falsos positivos educativos” como nos hemos atrevido a llamarlo.

Este parámetro permite recordar lo ocurrido durante los años del gobierno de la extrema derecha. Durante los dos períodos de Álvaro Uribe Vélez (cuyo ministro de defensa fue el actual presidente Juan Manuel Santos), se presentó por parte de los militares, reportes de numerosas bajas de guerrilleros, haciéndole creer a la opinión pública, mediante los medios de comunicación que, el Estado estaba contrarrestando la capacidad bélica de la guerrilla de las FARC-EP y otros grupos; cuando en realidad lo que estaba ocurriendo era una ola de asesinatos comprobados de civiles mayoritariamente de barrios populares, algunos hasta con discapacidad¹⁹. Dichas personas se presentaban como bajas de la insurgencia. Este tipo de medidas rayan con la razón de ser de un Estado social de derecho, siendo una clara muestra del desprecio por la vida y las leyes. De manera infame se ofrecían incentivos económicos a los miembros de las fuerzas de seguridad del Estado que mostraran eficiencia con resultados. Sin importar procesos, la cultura de la muerte se impuso ante la ley. Así, la cultura de la injusticia se propaga por la cotidianidad de la escuela.

Estableciendo una distancia racional, ese mismo Estado cuyo espíritu es imponer su visión de sociedad y mundo a la población colombiana, se ha dado a la tarea, mediante sus entes encargados de la educación, a dar incentivos sobre resultados artificiales. Así también, ¿cómo se puede asegurar que los incentivos en educación no sean sujetos a los afanes por figurar en las listas de incentivos que ofrece el MEN a la hora de presentar cifras?

No es descabellado comparar con lo que sucede en los colegios públicos, en los que se aprueban y promueven estudiantes que no alcanzan sus metas hasta la mitad de las asignaturas que ven durante su periodo escolar, solo para responder al parámetro de la eficiencia de los colegios. La escuela colombiana, a partir de nuestra escuela inmediata, es reproductora de los resabios más particulares del devenir colombiano. Colateralmente, o bien las formas de represión o la falta de criticidad del sector magisterial, al interior de la escuela, ha permitido de una u otra manera esta infame extensión.

Replicando lo ocurrido en el seno de las fuerzas de militares, en la inmediatez de las instituciones, la presión de directivas y entes locales, en los últimos años se han encaminado a desatar todo tipo de esquemas para tratar de hacer cumplir las imposiciones del gobierno central. Hemos pasado de una descentralización administrativa a una centralización despótica en materia de políticas educativas referentes a la evaluación y promoción de estudiantes. Al fin y al cabo, para el docente colombiano del sector público, su estabilidad laboral y ajuste salarial están ligados a las sujeciones legalistas de la evaluación, que a su vez obedecen al factor fiscal. La desobediencia o la simple crítica sustentada, ya se convierte en una subversión tangible contra las “bondades” de modelos evaluativos que -teóricamente-, para el Estado solo tienen como interés mejorar la calidad educativa.

19 Ver en, <http://www.elcolombiano.com/colombia/condena-a-coronel-ricon-amado-por-falsos-positivos-de-soacha-BC6271065>
<https://colombia2020.elespectador.com/verdad-y-memoria/el-acuerdo-por-la-verdad-del-reclutador-de-los-falsos-positivos-en-soacha>

En el tercer bloque está el *ambiente escolar*. Este es uno de los parámetros más importantes de los colegios, ya que la sociedad colombiana se caracteriza por su intolerancia, violencia y facilismo, lo cual se sustenta, por ejemplo, en las estadísticas de violencia intrafamiliar, muertes violentas de niñas y niños, maltrato a la mujer, ajuste de cuentas que incluyen a menores de edad, pandillismo y consumo de drogas, entre otras. El MEN lo define así:

Ambiente escolar. El componente de Ambiente Escolar equivaldrá al diez por ciento (10%) del ISCE en la básica primaria y en la básica secundaria, y se calculará de acuerdo con el puntaje promedio que obtengan los establecimientos educativos en las Encuestas de Factores Asociados que hacen parte de las pruebas Saber 5 y 9. La sumatoria de los cuatro (4) componentes anteriormente establecidos corresponderá al ISCE del respectivo nivel de formación. Los resultados obtenidos en cada uno de los niveles de formación que ofrezca el establecimiento educativo deberán promediarse de acuerdo con la ponderación que se indica a continuación, para efectos de determinar el ISCE del establecimiento, en el marco del Programa de Estímulos a la Calidad Educativa, así: a) Los resultados de la básica primaria equivaldrán al cuarenta y cinco por ciento (45%) del ISCE del establecimiento educativo. b) Los resultados de la básica secundaria equivaldrán al treinta y cinco por ciento (35%) del ISCE del establecimiento educativo. c) Los resultados de la media, equivaldrán al veinte por ciento (20%) del ISCE del establecimiento educativo. (MEN, 2015, p.12)

En nuestra opinión, este parámetro es esencial y su medición es muy importante, el sano desarrollo de los estudiantes dentro del ambiente escolar es fundamental para que las nuevas generaciones socialicen de manera adecuada y pueda producirse un cambio favorable en una sociedad proclive cada vez más a la apología de las anticulturas nocivas y la doble moral. Ante este parámetro se deberá hacer un análisis desde varias perspectivas.

Esto evidencia la lógica falta de interés por parte del Estado a la hora de ejecución de políticas públicas para mejorar las condiciones socioeconómicas de las comunidades y con ellas, las comunidades escolares. Entonces, existe un doble discurso, un descuido lógico por parte de las autoridades, de todo tipo (económico, social, seguridad, etc). Sin embargo, el afán por imponer criterios descuida el análisis y las consecuentes acciones para superar las negatividades sociales que pululan cada vez más alrededor de la vida escolar. Otra vez, el todo social busca interpretarse y ocultarse con cifras.

La eficiencia, los incentivos y la baja calidad de la educación

Retomemos el parámetro de la eficiencia en relación a los incentivos. Dicha relación ha generado en los estudiantes y otros miembros de las instituciones educativas, la noción excluyente sobre el saber cómo centralidad, primando la necesidad de “pasar”. La misma institucionalidad ejerce presión para dar cumplimiento al parámetro de la eficiencia. El cual está ligado a los estímulos como lo sustenta la Ley 1753 de 2015 (junio 9) así:

Artículo 60. El otorgamiento de estímulos a la calidad educativa solo se podrá hacer con fundamento en las mejoras que registren los establecimientos educativos, medidas de acuerdo con el índice de calidad que defina el Ministerio de Educación Nacional, el cual se construirá a partir de los resultados de las pruebas administradas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y de los sistemas de información del Ministerio de Educación Nacional. (Congreso de la República de Colombia, 2015, p. 13)

Para el caso colombiano, no es pertinente dar “incentivos” económicos ligados al presupuesto público, so pretexto de mejorar la calidad de la educación, ya que se ha visto que esta estrategia en Colombia no ha dado los mejores frutos, por el contrario ha dejado graves secuelas sociales; esto debido a la anticultura de corrupción e indolencia social que hay en nuestra sociedad. Se suma, la polémica actuación del Icfes²⁰ como entidad al servicio de intereses ajenos al que sus siglas indican.

La afirmación anterior, también se sustenta en la experiencia expuesta en el artículo: *¿Por qué cambie de opinión?* De Ravinche (2010), ya que la estrategia de los incentivos por resultados no solo ha dado malos frutos en Colombia sino también en Estados Unidos.

En De Ravinche (2010), se menciona cómo la estrategia de los incentivos a los colegios de acuerdo con su supuesto rendimiento o cumplimiento de los parámetros, es solo una manera de generar presión en profesores y administrativos, en quienes recae toda responsabilidad de la calidad educativa, olvidando otros actores y factores. Sin embargo, esta presión resultó en un desmejoramiento de la calidad, que daba oportunidad al gobierno de turno para recortar el presupuesto y, finalmente, privatizar las instituciones educativas que no cumplían con los parámetros de mejoramiento (Ravinche, 2010).

Es apenas obvio que una institución que presenta bajos puntajes en los parámetros para el mejoramiento, si no sube sus puntajes le será recortado, muy seguramente, la inversión material. Esto ahondará la crisis en la que se encuentra el ya golpeado sector público. Por lo tanto, esas mediciones deberían, acompañarse por presupuesto, por retroalimentación procesual, tanto para los establecimientos que mejoren sus indicadores para que se potencien, como para aquellos que se rezaguen por los bajos puntajes obtenidos. Investigar sobre las realidades contextuales, también debe contar. Los principios constitucionales deben primar sobre las exigencias foráneas.

Es así que, se descubre la estrategia del Estado, la cual no intenta mejorar la calidad de la educación, sino por el contrario pretenden su procesual privatización. El mismo sistema genera las condiciones para el declive de lo público al convertir en parámetro la visión cuantitativa de la educación. Igual, la educación sigue siendo un derecho cada vez más cercano a privilegio, a un negocio, a una mercancía más como nos recuerda Mészáros (2008) en su postura crítica revitalizada sobre la educación más allá del carácter de capital, de mercancía.

Persiste entonces la tesis de la responsabilidad estatal en el acontecimiento educativo. Hoy es difícil pensar la exclusión del Estado en lo concerniente a la dirección de la educación. Sin embargo, de la visión de Estado depende también la visión de educación. La *Constitución Política de Colombia* en su artículo 67 establece que:

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad. Por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Congreso de la República de Colombia, 1991, p.11)

Según lo anterior; el Estado debería velar por la calidad de la educación y está en sus manos identificar cuáles son las razones fundamentales de tal incumplimiento. Un estado social de derecho que busque la

20 Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Es usual que en Colombia los entes oficiales sean repartidos en cuotas burocráticas, el Icfes no es la excepción. Sobre las polémicas y posibles casos de corrupción ver, <http://zonacero.com/?q=generales/el-penoso-escandalo-del-icfes-por-filtracion-de-la-prueba-de-estado-los-maestros-73501>

construcción de sujetos éticos y políticos no puede ni debe promover, ni permitir el maquillaje discriminado generado por la política de los incentivos económicos. Esto atenta contra los principios más diáfanos de la educación; Colombia no puede soslayar su responsabilidad histórica y compromiso social con las nuevas generaciones que se forman en la educación pública.

Es así que el Estado está en la obligación de elaborar herramientas cualitativas también, que midieran la coherencia entre parámetros de valoración y realidades. Y replantearse el tema de las promociones automáticas, ya que no puede ocultarse el daño social que ha generado el rito sagrado de “regalar” años escolares en nuestra sociedad. Esto es un resabio que deja mucho que desear para una sociedad que busca salir de una situación de atraso e injusticia en todos los campos. El mensaje dado en la educación, en los diferentes niveles de formación, tiende a replicarse en el cotidiano social, siendo una de las causas de la crisis social existente.

Tampoco puede ser que en las instituciones, los estudiantes sean promovidos sin que exista una relación con las pruebas de Estado en tanto son un parámetro determinante a la hora de evaluar la calidad de la educación, es entonces preciso hacer varios cuestionamientos; ¿es la prueba de estado de grado once -y las demás aplicadas a otros niveles²¹-, aplicada por el Icfes válida para evaluar la calidad de la educación?²² Y si lo es, ¿por qué no es un referente para evidenciar el desarrollo de habilidades de los estudiantes, los cuales son promovidos a pesar de presentar resultados cuantitativos bajos en esta prueba? Podría entonces llegarse a afirmar que las pruebas de Estado, parámetro de la calidad de la educación, no son confiables ni para evaluar la calidad de la educación, ni para evidenciar las habilidades desarrolladas en los estudiantes. Y es que los resultados de las pruebas sí son evidencia de la calidad educativa de una institución, pero no se contrastan con la tasa de aprobación, ya que al parecer un parámetro no se relaciona con el otro, aunque en definitiva midan lo mismo.

Aparte del doble discurso y las contradicciones propias de los mecanismos evaluadores, se denotan otros aspectos que no pueden quedar por fuera a la hora de analizar el fenómeno de los incentivos y los procesos evaluativos del orden centralizado llevados a cabo por la jurisdicción del Estado colombiano.

Todo lo anterior, también se sustenta en el desconocimiento de los procesos de elaboración de las pruebas, en la selección de esos mismos instrumentos. Tampoco existe una socialización de los resultados presentados más allá que el análisis sugerido de las simples estadísticas. El proceso se reduce a los números. Además, el ocultamiento de respuestas por parte del ente oficial encargado de dichas evaluaciones desdice de un papel formativo para los procesos de enseñanza-aprendizaje por los cuales debe velar el Estado. Pareciera, a la par de los resultados que, el otro interés es solo recaudar los costos para la presentación de dichas pruebas que ascienden a cifras infladas, esto sin ahondar en la contratación que implica la misma jornada fáctica de presentación a nivel nacional.

Entonces, incentivos y pruebas no son garantía de calidad, menos de procesos idóneos como intenta hacer creer la oficialidad a la opinión pública. El discurso contradictorio que apologiza a la evaluación estandarizada sin ninguna reflexión práctica, se constata a la hora de revisar los resultados y sobre todo al revisar las cifras de ingreso a la educación superior de los últimos años por parte de sectores populares.

21 Pruebas saber de 3°, 5° y 9° de la educación básica.

22 He aquí un artículo al respecto de “Las dos orillas” en 2014 intitulado: ¿A quién le sirven las pruebas Saber? Un profesor de bachillerato señala sus limitaciones. Por: Yesid González Perdomo | agosto 06, 2014. Recuperado de: <https://www.las2orillas.co/un-profesor-contra-el-icfes/>



La calidad en el papel: entre realidad y apariencia²³

Panorama crítico: los dos fillos

A concordancia con el pretexto de no estar a la medida de las exigencias estandarizadas o de los porcentajes de reprobación, aparecen dos fillos al que se nos puede arrojar: uno el propuesto por el Estado en su tozudez a las mediciones inflexibles, acríicas y socio descontextualizadas. El otro, la posible postura de negarse a hacer seguimientos propositivos por parte del ente profesoral (no sin razones para no creer en el Estado). Aquí debe primar el término medio. Sabiendo que la calidad educativa no puede encajarse en un criterio unilateral, pues en la inmediatez de la escuela es donde se vive la situación, las presiones, las injusticias, el mensaje negativo del desprecio al esfuerzo académico, y consecuencia de esto, los resultados sociales que se manifiestan en la vida nacional.

El sistema educativo colombiano no ha sido radical contra los males que aquejan al país. Las respuestas pueden ser muchas; pero llegarán a un solo punto, desinterés del Estado que a su vez ha sido operado por las mismas formas de gobernar desde 1831. Pocos hitos han desafiado la planificación oligárquica de la educación.

Y a esto es lo que los profesores se deben enfrentar día a día en las aulas de clase; a esa creciente apatía por aprender a aprender, descuido por aplicar e innovar cosas nuevas pero repensadas. Ya que no hay esa necesidad real de “aprender” algo, dado que ese ejercicio de aprender significa un esfuerzo y las nuevas generaciones no están acostumbradas al significado positivo del esfuerzo, debido a que ya todo está a la mano y de manera fácil gracias a los avances de la tecnología, -en el caso colombiano, es mas de consumo que de herramienta complementaria- indebidamente utilizada, al olvido de costumbres populares de antaño como la solidaridad en los quehaceres del hogar o la ayuda -sin explotación- a los oficios laborales de los componentes de la familia.

Toda esta realidad no reconocida por el Estado, fomenta una percepción de malestar, como la llama Esteve (2012) en su artículo sobre el malestar de los docentes, en donde se evidencia que la escolarización:

²³ Imagen extraída de: <https://manuelarmiento.com/ecaes-calidad-de-la-educacion-superior-autonomia-universitaria-y-democracia/>

(...) implica que el maestro no sólo tiene que enseñar al que no sabe, sino que también tiene que enseñar al que no quiere. Esta circunstancia lleva al docente a tener que resolver situaciones a las que no está acostumbrado, y es aquí donde podría ser útil el llamado motivador psicológico y negociador de aprendizaje. Pero no es fácil negociar el aprendizaje sobre todo con quien no quiere aprender. (P. 2)

Por lo tanto, puede afirmarse que uno de los primeros pasos para mejorar la educación y el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de cualquier área del conocimiento, es que socialmente se confirme que estudiar, dedicar tiempo a actividades sociales sanas e insistir en la consciencia política puede llevarnos a concretar el inicio de una cultura autóctona conducente, a ser ciudadanos pertinente, pudiendo garantizar la meta de lograr una mejor calidad de vida, recalcando siempre el contundente rechazo a las vías negativas del facilismo. No deben primar los afanes por mostrar simples resultados que buscan solo seguir alienando a nuestra juventud para presentarse ante el mundo como si no pasara nada con la realidad educativa del país.

Cada año son más los sujetos que salen del aparato educacional de los colegios al mundo real, a ese mundo que será cruel y expoliador, que les mostrará su cara más funesta. Es allí donde se da cuenta que las cosas son distintas. El darwinismo social les tocará sin darse cuenta. El Estado tendrá solo para ofrecer dos caminos: por un lado, integrar su fuerza pública (policía y ejército) para redondear el sometimiento ideológico y ponerlos al servicio del *Stablishment* a costa de sus vidas a la reproducción del sistema como diría hace décadas el mismo Althusser (1989); o por otro lado, las carreras técnicas y tecnológicas administradas por el SENA²⁴, en su mayoría con una concepción de trabajo como algo que debe venderse al mejor postor así no sea el mejor empleador, y no para ser libres a través del trabajo sino con la tercerización que evidencia el ideal estatal en concordancia con Galeano Corredor (2004). Estas dos ilusiones son las únicas alternativas peligrosas y mediocres que ofrece un sistema que solo se preocupa por la implementación de adesivos cuyo sostenimiento, irónicamente, tiene un rubro millonario que sale del erario. No puede olvidarse que “en el reino del capital, la educación misma es una mercancía. De ahí la crisis del sistema público de enseñanza...” (Sader, en Mészáros, 2008, p. 10).

La calidad entendida como criterio de pertinencia, cae en la paradójica vulgarización oficializada de índices. La escuela inmediata se debate entre los extremos estadísticos que quieren mostrar una apariencia y la resistencia consciente ejercida, sin muchas posibilidades políticas, por los que cada día se enfrentan a las materializaciones humanas de toda la tragedia socio-histórica de Colombia en las aulas de clase, es decir a los profesionales en educación. Aquí la oposición de Giroux (1992) puede ser buen comienzo. El sistema imponiendo “calidad” y la escuela comprometida luchando para construir calidez.

Conclusión

La política de incentivos en Colombia obedece a los dictámenes, a las necesidades inmediatas del sistema económico imperante que operan mediante los organismos unilaterales e influyen en las políticas locales. Ocultando su sentido ideológico, pretendiendo ser un factor benéfico extendido a la escuela pública, el cual puede entenderse como una forma de competencia sana, de preparación sin más objetivo sino el de presentar índices numéricos que han de traducirse en calidad sin tomar en cuenta las necesidades reales de la escuela. Se da primacía a la competencia sobre la complementariedad; eso sí: una competencia en muchos casos obediente a criterios de poca meritocracia.

24 Servicio Nacional de Aprendizaje

El asunto de los índices y otros relacionados, son factor de conflicto entre fuerzas que buscan imponer la visión de cifras y aquellas posturas que les hacen resistencia. No es secreto que existe una defensa acérrima y consciente de la producción en masa de graduados sin importar su formación integral. Si se hace alusión de esto como denuncia desde magisterio de base, irónicamente, se culpabiliza al cuerpo docente, sin tomar en cuenta la baja participación que se da para la planificación de la educación, al tiempo que los marcos legislativos limitan acciones de conciencia, a lo que se suma el alto número de estudiantes que se hacinan por salones sobre todo en áreas urbanas y el abandono material a las zonas rurales. La situación socioeconómica de los sectores vulnerables y los historiales cotidianos de un país con fenómenos infames de violencia acrecientan la problemática. Esto es algo en lo que se ha venido insistiendo, volviéndose un cliché, pero las dirigencias enquistadas en el poder lo único que les interesa es la oficialización y centralidad de procesos que robustezcan las apariencias.

Si bien los resultados pueden dar cifras, en la realidad los afectados materiales y morales serán los individuos quienes vivirán en una escuela de la apariencia, donde el sentido social y riguroso del conocimiento como herramienta de liberación, les será ajeno. La preocupación será únicamente superar las metas cuantitativas de áridos requerimientos emanados de los tecnócratas. Producir graduados como “producir salchichas”²⁵ es lo que el Estado siempre ha impuesto en las últimas décadas. Esto denigra de los fines de la educación que quiera apuntar a un real sentido de la calidad. No se toma en cuenta que el equilibrio es lo consecuente para establecer los criterios de calidad que salgan de una construcción colectiva y no unilateral como es la costumbre.

La llamada calidad educativa está supeditada a la visión mercantil de datos, afectando a todos los actores de una u otra manera. Es así que esa visión llega a la escuela, siendo liderada por parte de los directivos docentes, quienes obedecen a juntillas las directrices, le siguen el juego a la monetización del asunto reduciendo sus fines a engrosar sus salarios, sin más intención que el pretexto de dar cumplimiento a los porcentajes de cobertura, permanencia aumento de matrícula, entre otros lineamientos inmersos en las políticas educativas y que tienen influencia porcentual en los salarios con poco esfuerzo académico-formativo. A la final los estudiantes son hipnotizados y engañados; los padres timados; y los docentes de trinchera divididos.

Los incentivos no deberían solamente ir a los colegios que mejoren la calidad sino también a las comunidades educativas que realmente los necesitan de acuerdo a resultados de contexto social en los que están ubicados, con eso se les brinda las herramientas a los profesores y estudiantes para apostar a una formación adecuada de quienes se educan en las instituciones públicas. La escuela no debería responder a requerimientos internacionales de educación sino, en especial, a las necesidades de la comunidad, a la prevención de fenómenos sociales negativos que implican que los ciudadanos no puedan vivir como sujetos libres de elegir entre la gama positiva de posibilidades sin que su trasegar por la escuela haya sido en balde, desesperante sino todo lo contrario. Los incentivos deben ser repensados y no ser algo exclusivo de un sector del engranaje administrativo.

Hay que decir que cualquier decisión que se toma en las altas esferas afecta de manera directa toda la dinámica escolar de base sin importar ni lugar ni contexto. La mayoría de veces se benefician los sectores despreocupados por la educación de sentido social y propositiva. Sin duda alguna, emergen conflictos al interior de la escuela entre sectores impositivos y sectores resistentes son producto de esas circunstancias.

25 Producción en masa y sin objetivo social. Así como se decía en los años sesenta en referencia la educación comparándola con el armamentismo en crecimiento.

La apariencia prevalece sobre la realidad. Lo que tiene que ver con los temas de índices de niveles macro como el ISCE o las mal llamadas pruebas de evaluación que dirige el Icfes son solo telones que ocultan la desigualdad en término de acceso a una verdadera calidad educativa. Estos temas que rodean a la escuela del día a día merecen la insistente interpelación así como la investigación y seguimiento para que todos los actores de la educación tengan insumos al momento de exigir el objetivo concreto de la formación en los centros públicos.

Todo eso hace parte de lo que podemos llamar los falsos positivos replicados en materia educacional. Estos están convirtiéndose en postura oficial del sistema educacional colombiano. Este tipo de políticas solo dejan ver un panorama incierto en materia de financiación y responsabilidad del Estado frente a su obligación con el derecho y la sostenibilidad de un sistema educativo de carácter social.

En otras palabras, puede leerse entre líneas que el mismo Estado bajo la retórica de la “calidad” quiere demostrar que la educación pública es incapaz de cumplir estándares de calidad; mientras las arcas de entidades de evaluación, planeación y otras empresas siguen subiendo sus capitales. Por tanto, no es descabellado pensar que a futuro se suplan estas deficiencias junto a las situaciones incontenibles con el impulso de un sistema educacional privado con accionistas en vez de profesionales en educación así como se han tenido ministerios con burócratas economicistas.

Referencias

- Althusser, L. (1989). *Los aparatos ideológicos del Estado*. Trad. México: Siglo XXI. Pp. 102-151
- Baudelot, Ch. (1976). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: El Congreso. Recuperado de, <http://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucion-politica-colombia-1991.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (2015). *Ley 1753 de 2015* (junio 9) por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. Diario Oficial. Recuperado de, http://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/ley_1753_de_2015_paln_nacional_de_desarrollo_2014-2018.pdf
- Esteve, J. M. (2012). El malestar docente. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*. N° 21 septiembre. Recuperado de, <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9615.pdf>, el 03-04-2017
- Galeano Corredor, J. (2004). *Experiencia como docente en un colegio privado de convenio de Ciudad Bolívar, Bogotá. Reflexiones sobre políticas educativas y la realidad académica de los jóvenes populares dentro del contexto de la globalización*. Trabajo de Grado para optar al título de socióloga. Bogotá: UNAL.
- Giroux, H. (1992). *Teoría de la Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Ledesma Reyes, M. (1997). Simón Rodríguez, Martí y Hostos. Una pedagogía para la independencia de los pueblos latinoamericanos. En, *Ensayo y error*, año VI, vol. 12 -13. UNESR. Pp. 21-36
- Martínez Boom, C. A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: IDEP.
- MEN (2015), *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única y el Programa para el Estímulo a la Calidad Educativa y la Implementación de la Jornada Única conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015*. Recuperado de, http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-352626_recurso_1.pdf el 02-05-2107

- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Presentación de Emir Sades. Buenos Aires: Siglo XXI.
- OECD (2016). Traducción del Ministerio de Educación Nacional. Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_Recurso_1.pdf , el 04-03-2017
- Ramírez Angarita, C.(2018). *Ideología y praxis como crítica a la escuela inmediata una filosofía marxiana de la educación* [tesis Doctoral en Filos.]. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14576>
- Ravinche, D. (2010). “*Por qué cambié de opinión*” *Le Monde Diplomatique*, edición Colombia, Edición Nro.: 94, Recuperado de, http://www.opech.cl/comunicaciones/2014/12/index_17_12_14_por_que_cambie_opinion.pdf
- Zambrano, M. (2015). Alcances e inconsistencias del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), diseñado y aplicado por el Ministerio de Educación de Colombia en el año 2015 Bogotá – Colombia Fundación IQ Matrix - Iniciativas para la sociedad del conocimiento. Recuperado de, http://acofade.org/documentos/notiacofade/Indice%20sinte%C3%ACtico%20de%20calidad%20educativa_MEN_Colombia.pdf
- Mineduación (2016). Yaneth Giha Tovar asume como Ministra de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Mineduación Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-358547.html>
- MEN (2015). Colombia, La mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de www.mineduacion.gov.co/1759/articles-355154_foto_portada.pdf&ved=0ahUKEwjR_7ycodTUAhXFJZoKHylvAJ0QFggjMAA&usq=AFQjCNEhVQj10RXdAprNbKOSemxm-nETsg