



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2024,
Volumen 8, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5

LOS LÍMITES DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DEL DISCURSO HEGEMÓNICO

**THE LIMITS OF EDUCATIONAL QUALITY IN COLOMBIA: A
SYSTEMATIC REVIEW OF THE HEGEMONIC DISCOURSE**

Wilmar Cetina Ortiz

Universidad Católica de Manizales, Colombia

Samuel Patiño Agudelo

Universidad Católica de Manizales, Colombia

Didier Andrés Ospina

Universidad Católica de Manizales, Colombia

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14401

Los Límites de la Calidad Educativa en Colombia: una Revisión Sistemática del Discurso Hegemónico

Wilmar Cetina Ortiz¹wilmar.cetina@ucm.edu.com<https://orcid.org/0009-0007-2771-1346>Universidad Católica de Manizales
Colombia.**Samuel Patiño Agudelo**spatino@ucm.edu.com<https://orcid.org/0000-0002-8879-0902>Universidad Católica de Manizales
Colombia.**Didier Andrés Ospina**daospina@ucm.edu.com<https://orcid.org/0000-0001-8878-4599>Universidad Católica de Manizales
Colombia.

RESUMEN

Este artículo examina críticamente el concepto de calidad educativa como nodo central en las políticas educativas colombianas, explorando sus límites y tensiones. Mediante una revisión sistemática de la literatura científica, siguiendo las directrices PRISMA 2020, se analiza cómo la noción de calidad, influenciada por organismos internacionales y lógicas neoliberales, ha configurado un discurso hegemónico que prioriza la estandarización y los resultados cuantificables sobre la formación integral. Se argumenta que este enfoque impone límites a otras formas de significar la educación, marginando perspectivas holísticas y contextualizadas. El estudio aborda cuatro dimensiones clave: la transformación docente, que revela una tendencia hacia la desprofesionalización y la evaluación basada en estándares; el currículo, donde se observa una creciente orientación hacia competencias definidas por el mercado; la evaluación estandarizada, que se ha convertido en el principal indicador de calidad, relegando otros aspectos del proceso educativo; y el contexto escolar, donde se evidencia una tensión entre políticas centralizadas y necesidades locales. Los resultados revelan una tendencia hacia la homogeneización, la racionalización y mercantilización de la educación, evidenciada en políticas que enfatizan la eficiencia y la medición del desempeño. Se propone la necesidad de resignificar la calidad educativa desde una perspectiva crítica que incorpore las voces de los actores educativos locales, promoviendo un enfoque más inclusivo y centrado en la integralidad de la comunidad educativa.

Palabras clave: calidad educativa, políticas educativas, hegemonía, organismos multilaterales, educación básica y media

¹ Autor principal.

Correspondencia: wilmar.cetina@ucm.edu.com

The Limits of Educational Quality in Colombia: a Systematic Review of The Hegemonic Discourse

ABSTRACT

This article critically examines the concept of educational quality as a central node in Colombian educational policies, exploring its limitations and tensions. Through a systematic review of scientific literature, following the PRISMA 2020 guidelines, it analyzes how the notion of quality, influenced by international organizations and neoliberal logic, has shaped a hegemonic discourse that prioritizes standardization and quantifiable results over comprehensive education. It argues that this approach imposes limits on other ways of signifying education, marginalizing holistic and contextualized perspectives. The study addresses four key dimensions: teacher transformation, which reveals a trend towards deprofessionalization and standards-based evaluation; curriculum, where a growing orientation towards market-defined competencies is observed; standardized assessment, which has become the main indicator of quality, relegating other aspects of the educational process; and the school context, where tension between centralized policies and local needs is evident. The results reveal a trend towards homogenization, rationalization, and commodification of education, evidenced in policies that emphasize efficiency and performance measurement. The study proposes the need to resignify educational quality from a critical perspective that incorporates the voices of local educational actors, promoting a more inclusive approach centered on the integrality of the educational community.

Keywords: educational quality, educational policies, hegemony; multilateral organizations, school and high school

*Artículo recibido 5 septiembre 2024
Aceptado para publicación: 15 octubre 2024*



INTRODUCCIÓN

La calidad educativa es un elemento central para la educación del país. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en su gaceta “Al Tablero” la llama “la esencia de la educación en las aulas de clase (Al Tablero, 2005). La Unesco, organismo multilateral, que a través de documentos rectores ha influenciado en la educación de Colombia y de toda la región desde finales del siglo XX, le da a la calidad educativa la etiqueta de imperativo, otorgándole la exigencia inexorable para todos los gobiernos.

En Colombia, esa exigencia es fácilmente observable, el “Programa Todos a Aprender”, lleva más de una década de implementación, y su principal función es la búsqueda de la calidad educativa. Otros ejemplos son, la estrategia “Evaluar para Avanzar”, el “Día E”, o el “Índice Sintético de Calidad”, todas con el mismo objetivo, mejorar la calidad educativa evidenciada en mejores resultados en pruebas estandarizadas.

A partir de lo anterior, se hace una revisión sistemática de la literatura científica para identificar límites y tensiones que genera la centralidad de la calidad educativa en Colombia. Para realizar el rastreo se parte de preguntas fundamentales: ¿Por qué, en algún momento y a través de qué mecanismos, la calidad educativa se torna problemática y obliga a las autoridades públicas a intervenir?, ¿qué entendemos por calidad educativa?, ¿cómo se está desarrollando la investigación en materia de políticas educativas de la calidad a nivel nacional?, ¿cuáles son los principales asuntos y enfoques metodológicos que abordan estas investigaciones?.

Para dar respuesta a las preguntas que orientan el análisis, se definieron dos etapas. La primera consistió en un rastreo inicial, en las bases de datos Web of Science, Scopus y Scielo. En la segunda etapa, se hizo un rastreo manual, en otras bases de datos como Google Scholar, Eric y Dialnet, dando como resultado 43 documentos que se analizaron a profundidad, de manera crítica.

A partir de este análisis emergieron varios límites, como la estandarización de la evaluación que ofrecen una métrica aparentemente objetiva para comparar sistemas educativos a nivel internacional, y la racionalización, promovida por organismos multilaterales, que han promovido una visión de la educación alineada con las lógicas del mercado global. La adopción acrítica de estas perspectivas ha llevado a una mercantilización progresiva de la educación, donde el conocimiento se convierte en una



mercancía y los estudiantes en consumidores.

Sin embargo, al margen de los límites, surgen voces y experiencias que desafían el discurso dominante. Comunidades educativas en diversas regiones del país están desarrollando propuestas pedagógicas innovadoras que parten de las necesidades locales y saberes propios (Arana et al., 2015; Mejía, 2022). Estas iniciativas demuestran que es posible construir una educación de calidad que no se limite a la racionalización y homogeneización de conocimientos, sino que valoren la diversidad cultural, promuevan la equidad y fomenten la formación integral.

METODOLOGÍA

En esta primer etapa se llevó a cabo una revisión sistemática de las investigaciones acerca de calidad educativa. Se siguieron las directrices de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Comprende la descripción de cómo se identificaron y seleccionaron las investigaciones, además de una serie de fases que garantiza una revisión rigurosa, objetiva, completa y precisa de estas investigaciones. A continuación, se describe el proceso en cada una de sus fases.

Fase inicial: Siguiendo las directrices PRISMA del año 2020, esta fase inició con la selección de las bases de datos para realizar la búsqueda de investigaciones asociadas a la calidad educativa. Combinando diferentes conceptos que fueron validados en el Thesaurus Eric, "educational quality" y "educational policy", se encuentra una cantidad considerable de investigaciones, y nos dieron una visión global de la amplitud de la temática.

Fase sistemática: Los conceptos "educational quality" y "educational policy" fueron combinados con términos como "school", "middle school", "junior high school", "elementary school", "high school", "grades", "grade point average" y "teacher". La combinación de términos que arrojó mejores resultados en cada base de datos fue la siguiente:

Tabla 1: operadores booleanos utilizados para el rastreo

B-D	Operador de Búsqueda	#
Web of Science	((("educational quality") AND ("high schools") OR (schools) AND ("educational policy")) (All Fields) and (Education & Educational Research))	122
Scopus	((("Educational policy") AND ("educational quality") AND NOT ("Inclusive Schools")) AND (grade) OR ("grade point average") AND (school))	111
Scielo	((("Calidad educativa") AND ("políticas educativas"))	63
Total		296

Fuente: elaboración propia a partir del proceso de búsqueda.



Concretamente, se obtuvieron 296 resultados. Con las herramientas automatizadas de las bases de datos, se descartaron 76 investigaciones por ser anteriores al 2019. Para proceder a la selección de artículos, se definieron los criterios de inclusión y exclusión.

Tabla 2: criterios de inclusión y exclusión

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Se trata de investigaciones empíricas y de revisiones del concepto de calidad educativa.	Estudios que se refiere a políticas educativas que no traten el tema de calidad.
Estudian las políticas públicas relacionadas con la calidad en la educación básica y media.	Estudios que traten el tema de calidad en la educación universitaria.
Abordan las pruebas estandarizadas internas y externas, y su vínculo con el concepto de calidad educativa.	Se descartaron los estudios que traten del manejo de recursos. El objetivo es centrarse exclusivamente en el tema de calidad educativa y no en aspectos financieros.
Estudios que se centran en las orientaciones de organismos internacionales para las políticas educativas en Colombia y Latinoamérica.	Los estudios que se centren en la calidad basada en procesos de acreditación de las universidades.
Deben ser estudios de políticas públicas en Colombia y Latinoamérica.	Por último, se descartaron los estudios realizados fuera del contexto latinoamericano.
Deben haber sido publicados entre 2019 y 2023.	Estudios que se refiere a políticas educativas que no traten el tema de calidad.

Fuente: elaboración propia a partir del proceso de búsqueda.

Una vez realizada la búsqueda, se registraron en una matriz de Excel los títulos, autores, año de publicación, resúmenes y palabras claves, un total de 296 investigaciones. Con la herramienta de filtrado y orden alfabético, se descartan 10 investigaciones por estar duplicadas.

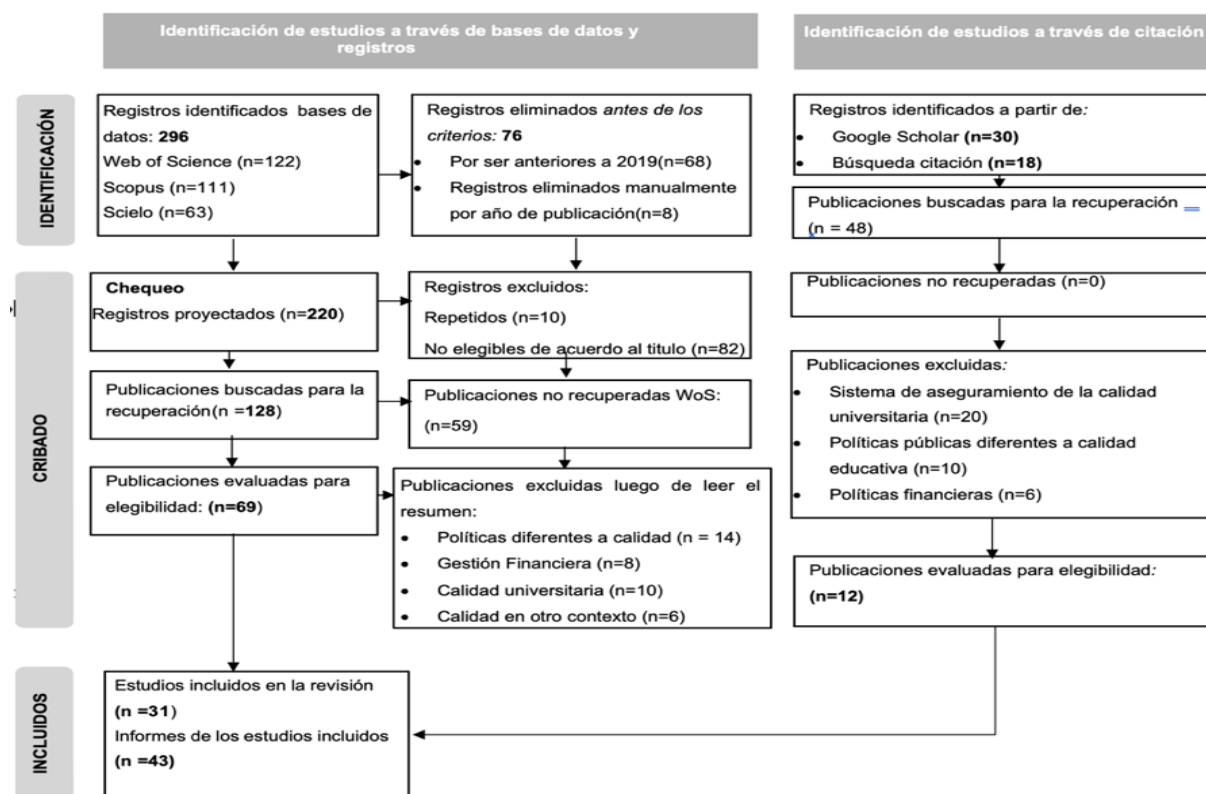
Consecuentemente se cribaron las investigaciones, y según estos criterios, y con la lectura inicial de los títulos y resúmenes de los artículos hallados, se seleccionaron 31 estudios. Se descartaron principalmente por referirse al sistema de aseguramiento de la calidad universitaria, y al manejo de los recursos públicos para la educación. En total se descartan 265 artículos, en la *Figura 1*, se detalla el proceso sistemático seguido en el rastreo.

Búsqueda Manual: A partir de la selección sistemática, se amplió la búsqueda por citación y con ayuda de Google Scholar se hallaron 12 estudios más, lo que nos llevó a 43 estudios considerados para el análisis. El siguiente diagrama resume el proceso sistemático realizado para seleccionar los estudios



analizados en esta revisión.

Figura 1: diagrama de flujo PRISMA en tres niveles.



Fuente: elaboración propia a partir del proceso de búsqueda.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para sintetizar la información de las cuarenta y tres investigaciones, se expandió la matriz de Excel y se añadieron: definición de calidad educativa, incidencia en los docentes, en el plan de estudios, en la evaluación, en el contexto de la escuela, y las propuestas. Una síntesis de los resultados de las investigaciones seleccionadas puede observarse en la tabla 3.

El análisis que se llevará a continuación, tiene el orden que hemos considerado pertinente para facilitar la comprensión de los hallazgos. Se ordena en cuatro apartados: el primero, la *transformación docente*, hace referencia a las investigaciones que estudian las políticas educativas sobre la profesionalización docente en el marco de las reformas educativas globales. El segundo, *el currículo*, son el conjunto de estudios que abarca las orientaciones curriculares a nivel nacional. En el tercero, *la evaluación estandarizada*, se reflexiona sobre la relación con la calidad educativa. En el último, *el contexto escolar*, se recogen dos tendencias discursivas desde una perspectiva de análisis del discurso; entendiendo las tablas de clasificación como síntoma y motor de la mercantilización de la educación.



Tabla 3. Síntesis de estudios seleccionados

TÍTULO	Calidad Educativa	Contexto	Evaluación	Sobre el docente	Límites
Reflexiones sobre formación docente en Colombia	Calidad medida por resultados en evaluaciones estandarizadas. Responsabiliza al desempeño docente por bajos resultados.	Enfoque en mejorar resultados en pruebas estandarizadas.	Sistema meritocrático de ingreso a carrera docente. Conocimiento disciplinar insuficiente.	Formación docente enfocada en mejorar resultados en pruebas.	Evaluación como componente fundamental. Falta enfoque en crecimiento profesional.
Políticas públicas y gestión educativa	Concepto de calidad orientado a metas cuantificables y competencias definidas por mercado laboral.	Gestión como elemento vital para organización y calidad institucional.	Competencias como característica de quienes ejecutan bien el trabajo.	Principios y valores institucionales como base de la gestión escolar.	Visión reduccionista de formación profesional.
Otra vuelta de tuerca sobre resultados de aprendizaje	Calidad como evaluación basada en taxonomía de Bloom.	Lógica centrada en medición y control.	Enfoque en objetivos y resultados de aprendizaje medibles.	Movimiento Pedagógico nacional como contrapeso.	Repetición de modelos pasados vs atención a coyunturas.
Política educativa en Colombia y autonomía docente	Eficiencia del sistema en acceso, retención, promoción.	Cambio estructural en sistema educativo.	Estrategias de integración curricular limitan autonomía docente.	Tensión entre orientaciones curriculares y autonomía institucional.	Condiciones territoriales ignoradas en estándares.
Observaciones al enfoque por competencias	Competencias como respuesta a necesidades de mercado.	Normas ISO en calidad educativa.	Adopción acrítica de estándares.	Poca intervención docente en definición de competencias.	Análisis crítico necesario en formulación de currículos.



El Banco Mundial y política educativa	Gestión escolar y calidad educativa como ejes.	Racionalidad técnico-instrumental en gestión escolar.	Evaluaciones de consecuencias fuertes promueven privatización.	Docentes deben rendir cuentas por resultados.	Escasa reflexión sobre influencia del Banco Mundial en políticas educativas.
					Potencial heurístico del "juego de indicadores" para educación básica y media.
Uso de indicadores de calidad educativa	Agencia de Calidad Educativa evalúa y ordena establecimientos.	Lógica de finanzas y rendición de cuentas.	Combinación de auditoría y gestión del desempeño.	Acercamiento a teoría de Bourdieu sobre capitales y campos.	

Fuente: elaboración propia

Transformación Docente: La Reconfiguración del Profesorado en el Marco de las Reformas Educativas Globales

La prominencia mediática y política alcanzada por evaluaciones estandarizadas como las prueba PISA, junto con la creciente influencia de organismos multilaterales en la esfera educativa, se enmarca en un contexto de reformas educativas de corte gerencial que han redefinido la concepción de la educación, transformándola de un derecho fundamental a un servicio cuantificable-Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (Verger & Normand, 2015).

Este paradigma ha impulsado una narrativa hegemónica que reconfigura las instituciones educativas bajo principios de racionalización organizativa, eficiencia administrativa y rendición de cuentas (Figuroa Farfán, 2022; Lopez, 2020; Remolina Caviedes, 2018; Sisto et al., 2022).

Un ejemplo paradigmático de esta tendencia es el informe "Profesores Excelentes" del Banco Mundial, que ha ejercido una influencia determinante en la formulación de políticas educativas en América Latina, promoviendo una visión tecnocrática de la transformación docente (Bruns & Luque, 2014; Sisto et al., 2022).

En Colombia, esta orientación se materializó en el Estatuto de Profesión Docente (Ley 715, Decreto



1278), que instauró un sistema meritocrático basado en evaluaciones estandarizadas para el ingreso, desempeño y ascenso en la carrera docente (Rodríguez-Ávila et al., 2021).

Este modelo evaluativo, que abarca dimensiones académicas, administrativas y comunitarias, representa un giro paradigmático en la concepción de la educación, subordinando el desarrollo profesional docente a criterios de eficiencia y productividad (Arias Gómez et al., 2018; López, 2017).

La implementación de este sistema ha suscitado críticas fundamentadas por parte de investigadores, quienes señalan sus efectos adversos en la estabilidad laboral, los derechos sindicales y la autonomía profesional de los docentes (Aristizábal & Agudelo, 2021; Cuenca, 2015; Cuevas Cajiga & Moreno Olivos, 2016; Figueroa Farfán, 2022; Lopez, 2020; Rodríguez-Ávila et al., 2021; Sisto et al., 2022).

Desde una perspectiva pedagógica, se han identificado problemáticas sustanciales en esta normativa. La priorización del conocimiento estandarizado ha conducido a una desprofesionalización del oficio docente, reduciendo la complejidad de la práctica educativa a indicadores cuantificables (Arana et al., 2015; Lopez, 2020; Mejía, 2022; Rivas Flores et al., 2023).

Las evaluaciones de desempeño y ascenso, al basarse en estándares técnicos, desestiman aspectos cualitativos esenciales de la labor docente, obstaculizando el desarrollo profesional integral (MEJÍA, 2022). Además, la vinculación del desempeño docente con los resultados de pruebas estandarizadas ignora las particularidades contextuales y el escaso reconocimiento social de la profesión (López, 2020; Medina Cobo, 2022).

La revisión crítica de la literatura especializada revela cómo la incorporación del concepto de calidad en el discurso educativo, impulsada por organismos multilaterales, ha promovido un enfoque reduccionista que simplifica la complejidad inherente a los procesos educativos. En el ámbito de las políticas docentes, este enfoque ha generado una serie de problemáticas que van desde la despedagogización de la profesión hasta la erosión de derechos laborales, pasando por la fragmentación de la realidad educativa y el desconocimiento de las especificidades contextuales (Lopez, 2020; Medina Cobo, 2023).

En síntesis, la transformación docente impulsada por las reformas educativas globales ha instaurado un modelo que, si bien busca la mejora de la calidad educativa, lo hace a través de mecanismos que pueden resultar contraproducentes para el desarrollo integral de la profesión docente y, por ende, para la calidad



educativa en su sentido más amplio y profundo.

Transformación Curricular en Colombia

En las últimas décadas, el panorama educativo colombiano ha experimentado una profunda metamorfosis, impulsada por la convicción de que la racionalización de los procesos educativos es el camino hacia la eficiencia. Esta transformación, sin embargo, no ha estado exenta de controversias y desafíos. La narrativa hegemónica de la calidad educativa, enarbolada como estandarte de progreso, ha permeado todos los niveles del debate, planteando una pregunta aparentemente simple pero cargada de complejidad: ¿quién podría oponerse a una educación de calidad?

Este giro hacia la racionalización no surge en el vacío, sino que se enmarca en un contexto global donde organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y el FMI ejercen una influencia significativa. Estos actores, portadores de una lógica de mercado, han desplegado estrategias de intervención política que promueven una visión globalizada y capitalizada de la educación (Medina Cobo, 2022; Verger & Normand, 2015).

Las estrategias educativas adoptadas en Colombia se basan en estas fuentes internacionales, destacando dos documentos: el informe de la UNESCO de 1993, que establece los cuatro pilares del aprendizaje (Delors et al., 1997), y la Declaración de Jomtien, Tailandia, que introduce el concepto de "Derechos Básicos de Aprendizaje" (Unesco- Banco Mundial., 1992). Diversos académicos han señalado cómo estas propuestas reflejan un giro utilitarista en la educación, alineado con las demandas del capitalismo globalizado (Arana et al., 2015; Medina Cobo, 2022; Mejía, 2022).

En este contexto, Colombia inicia su propia travesía curricular con los "Lineamientos Curriculares", que sientan las bases para la elaboración de planes de estudio en la educación básica y media (MEN, 2006). Posteriormente, la introducción de estándares básicos de competencias marca un nuevo hito, no exento de críticas por su enfoque unidireccional y su alineación con las demandas del mercado (Bueno, 2022; López, 2017; Mejía, 2022).

La evolución continúa con la presentación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las mallas de aprendizaje en 2016, articulados a través de la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares (EICC) y vinculados a las evaluaciones estandarizadas (MEN, 2017). Este entramado de políticas evidencia una matriz racional que, según Mejía (2022), refleja un "unipolarismo ideológico y



político" que subordina la educación a un modelo de capitalismo globalizado.

Sin embargo, estas transformaciones no han logrado integrar plenamente a la comunidad educativa. La participación de padres, docentes y estudiantes en la construcción curricular sigue siendo un desafío pendiente. Este fenómeno se analiza desde diversas perspectivas.

Desde la gestión, se observa una erosión de la autonomía institucional frente a las directrices curriculares nacionales (Cardona et al., 2020; Pita-Torres, 2020). En el ámbito político, la descentralización ha sido más administrativa que sustantiva, perpetuando la concentración del poder en sectores privilegiados y limitando la participación comunitaria (Cardona et al., 2020; Remolina Caviedes, 2018). Desde la pedagogía, Mejía (2022) advierte sobre la pérdida del rol científico y pedagógico de los maestros, mientras, Medina (2023) señala las dificultades para implementar efectivamente el Proyecto Educativo Institucional (PEI) contextualizado.

Las orientaciones curriculares en Colombia, impregnadas de pragmatismo y utilitarismo, parecen responder más a expectativas globales y demandas del mercado que a las necesidades específicas de los contextos locales. Frente a esta realidad, diversos estudios abogan por una mirada multidimensional que contemple factores personales, escolares y sociales (Corredor, 2019), reivindique la autonomía institucional y los derechos de los docentes (Bueno, 2022), y promueva un diálogo crítico sobre la pertinencia de los referentes de calidad en las diversas regiones del país (Medina Cobo, 2022).

En síntesis, la transformación curricular en Colombia refleja las tensiones entre las tendencias globales y las realidades locales, entre la estandarización y la diversidad, entre la eficiencia y la equidad. El desafío pendiente radica en construir un currículo que, sin renunciar a estándares de calidad, sea capaz de responder a la riqueza y complejidad del contexto colombiano.

Evaluación estandarizada: Un análisis crítico de su relación con la calidad educativa

La relación entre calidad educativa y evaluaciones estandarizadas se ha convertido en un paradigma dominante en el ámbito educativo global. Esta asociación implica la premisa de que la educación puede ser cuantificada y comparada internacionalmente mediante una "moneda única" representada por estándares evaluativos. En Colombia, este enfoque se consolidó en 2002 con el cambio de paradigma de la evaluación basada en conocimientos hacia una centrada en competencias, siguiendo las directrices del programa DeSeCo de la OCDE (OCDE, 2005). El Ministerio de Educación Nacional define estas



competencias como la integración de conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes para responder eficazmente a demandas y tareas (MEN, 2006).

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es el organismo encargado de implementar estas evaluaciones en todos los niveles educativos. Además, Colombia participa en pruebas internacionales como PISA, ERCE y TIMSS, que permiten comparaciones globales y la adopción de prácticas consideradas exitosas (Chavez Manzano & Ordoñez López, 2020; Mosquera, 2018).

La legitimación de estas pruebas estandarizadas ha generado una serie de consecuencias significativas en el sistema educativo. Se ha establecido una correlación directa entre los puntajes obtenidos y la percepción de calidad educativa, lo que ha llevado a la implementación de lineamientos y prácticas escolares orientados a mejorar la eficiencia en la transmisión de contenidos. Sin embargo, esta sobrevaloración de indicadores universales tiende a eclipsar las realidades contextuales específicas de cada entorno educativo (Chavez Manzano & Ordoñez López, 2020; George Reyes, 2020; Mosquera, 2018; Sanz Ponce et al., 2020).

Diversos estudios señalan que, si bien estas pruebas ofrecen inferencias sobre las competencias de los estudiantes, resultan insuficientes para evaluar la educación en su complejidad. Esto se debe a que no logran capturar la diversidad de actores, escenarios, contextos y saberes que intervienen en el proceso educativo (Aristizábal & Agudelo, 2021; Martínez et al., 2020; Mejía, 2022).

Mejía (2022) argumenta que el problema fundamental de la estandarización radica en la homogeneización de procesos que ignoran las particularidades individuales, institucionales y contextuales. Este modelo evaluativo, en su búsqueda de eficiencia, tiende a sacrificar la diversidad en aras de la integración. Por ello, Sánchez Lissen (2020) sugiere que la evaluación estandarizada debería ser utilizada como un recurso de mejora, no como un modelo a replicar acríticamente.

El enfoque pragmático y utilitarista que sobrevalora los resultados en pruebas estandarizadas ha llevado a la adopción de matrices procedimentales basadas en principios de eficiencia y eficacia. Sin embargo, este enfoque contrasta con la naturaleza participativa y compleja de la educación, que debe responder a necesidades contextuales específicas (Chavez Manzano & Ordoñez López, 2020; Corredor, 2019; Martínez et al., 2020; Medina Cobo, 2022; Mejía, 2022; Mosquera, 2018).



Galioto (2022) advierte sobre los riesgos de reducir la acción educativa a una serie de indicadores, lo que puede llevar a la comunidad educativa a asumir y normalizar ideales educativos que no necesariamente reflejan sus realidades y necesidades. Esta "cultura de la auditoría" (Fochler & Rijcke, 2017) no solo establece referentes, sino que configura la realidad educativa, imponiendo lógicas que pueden no adaptarse a la diversidad de contextos educativos.

En conclusión, las evaluaciones estandarizadas, si bien ofrecen cierta información comparable, presentan limitaciones significativas como instrumentos para medir y asegurar la calidad educativa. Su uso acrítico puede llevar a la legitimación de prácticas y reformas educativas que no necesariamente responden a las necesidades y realidades locales. Es fundamental, por tanto, desarrollar enfoques más holísticos y contextualizados para evaluar y mejorar la calidad educativa, que reconozcan la complejidad y diversidad inherentes al proceso educativo (Arana et al., 2015; Galioto, 2022; Mejía, 2022; Mosquera, 2018; Rodríguez-Ávila et al., 2021).

Contexto escolar: Una mirada a las reformas educativas y sus implicaciones

La evolución de las políticas educativas en Colombia ha estado marcada por dos momentos cruciales que han configurado el panorama actual de la calidad educativa. El primer periodo, situado en la década de 1990, se caracterizó por cambios estructurales significativos, como la Ley 60 de 1993, que introdujo el concepto de autonomía administrativa. Este periodo coincidió con la implementación de la Nueva Gestión Pública, que trajo consigo un énfasis en la eficiencia y eficacia en la prestación de servicios educativos. El segundo momento, iniciado en el año 2000, marcó un giro hacia un mayor énfasis en los procesos pedagógicos, con un enfoque particular en los resultados de pruebas estandarizadas (Nikel & Lowe, 2010).

Estas etapas han dado lugar a dos tendencias discursivas predominantes en torno al concepto de calidad educativa. La primera se centra en aspectos de gestión, abordando temas como cobertura, acceso y permanencia. La segunda, de carácter más pedagógico, se enfoca en elementos como competencias, estándares y evaluación (Corredor, 2019). Ambas tendencias han facilitado una creciente influencia del sector privado en la educación pública, creando una dinámica dual de autonomía administrativa e inspección estatal que ha priorizado la eficiencia en la gestión de recursos humanos y materiales (Rivas & Sanchez, 2022).



La primera tendencia discursiva ha generado un amplio debate nacional y ha dado lugar a numerosas políticas centradas en variables socioeconómicas. Ejemplos de estas iniciativas incluyen la Ley 715 de 2001 para el financiamiento del transporte escolar, el Decreto 4807 de 2011 que estableció la gratuidad en la educación básica (Castellar, 2015), el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y el programa Familias en Acción, que ofrece subsidios condicionados a la asistencia escolar. Desde esta perspectiva, la calidad educativa se asocia estrechamente con la permanencia en el sistema educativo (Corredor, 2019; Pérez, 2018).

Aunque estas estrategias han logrado mejorar los indicadores de deserción escolar a lo largo de los años, no han profundizado en la comprensión de las trayectorias de vida dentro de los contextos sociales que perpetúan las desigualdades intergeneracionales y condicionan los resultados educativos. En respuesta a esta limitación, han surgido propuestas innovadoras que abogan por un enfoque más individualizado, centrado en las experiencias de vida y la historia personal de los estudiantes (Bravo-Sanzana et al., 2021).

Astrid Corredor (2019) propone un enfoque multidimensional basado en el pensamiento complejo, que integra aspectos personales, sociales y escolares en el análisis de las políticas educativas, ofreciendo una visión más holística que trasciende el mero cumplimiento de indicadores.

La segunda tendencia discursiva, de carácter más pedagógico, se materializa en iniciativas como el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Este indicador numérico, que se aplica a los niveles de primaria, secundaria y media, se basa en los resultados de las pruebas Saber y en la eficiencia interna, incluyendo un componente de ambiente escolar que refleja la percepción de los estudiantes sobre su entorno de aprendizaje y el compromiso docente (MEN, 2016). Sin embargo, estos indicadores han sido objeto de críticas por su tendencia a reducir fenómenos complejos a medidas cuantitativas y por su alineación con una lógica tecnocrática de eficiencia y eficacia (Galioto-Allegra & Flores-Gonzalez, 2021).

Existe una preocupación creciente de que estos indicadores, diseñados para optimizar el tiempo en el aula y mejorar los resultados en pruebas estandarizadas, simplifican excesivamente la relación entre tiempo de instrucción y calidad educativa, reforzando una visión de la educación como mero servicio. Los contextos educativos son inherentemente dinámicos y están influenciados por múltiples



dimensiones sociales, culturales y económicas. Un enfoque verdaderamente holístico de la educación debe superar la tendencia a adoptar modelos estandarizados y reconocer la especificidad de cada contexto educativo. La integración de diversas dimensiones del desarrollo humano en el proceso educativo se presenta como una alternativa prometedora para superar las limitaciones del modelo educativo actual (Arana et al., 2015; Chacón, 2019; Mejía, 2022).

Esta perspectiva aboga por trascender lo meramente curricular, incorporando aspectos culturales y sociales en la práctica educativa. Se busca fomentar prácticas educativas reflexivas y con intención pedagógica, que doten de sentido y significado a la experiencia escolar, evitando caer en la mera operacionalización de matrices que deshumanizan a maestros, estudiantes y contextos (Chacón, 2019). Mejía (2022) denomina a este enfoque "construcción de geopedagogías desde las realidades escolares y sociales", enfatizando la importancia de desarrollar prácticas educativas arraigadas en las necesidades contextuales, más allá de la mera mejora de indicadores universales.

En conclusión, el análisis del contexto escolar en Colombia revela la necesidad de un enfoque más matizado y contextualizado de la calidad educativa, que reconozca la complejidad de los procesos educativos y las realidades diversas de las comunidades escolares. Solo a través de una comprensión profunda de estos factores podremos avanzar hacia un sistema educativo que verdaderamente responda a las necesidades y aspiraciones de todos los actores involucrados.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática de la literatura sobre las políticas de calidad educativa en Colombia revela un panorama complejo y multifacético, donde la concepción de calidad ha sido moldeada por fuerzas tanto globales como locales. El análisis crítico de esta evolución nos permite extraer varias conclusiones significativas:

En primer lugar, se evidencia una marcada tendencia hacia la cuantificación y estandarización de la calidad educativa, principalmente a través de pruebas estandarizadas como PISA. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha emergido como un actor influyente en este escenario, no solo aplicando estas evaluaciones sino también configurando el discurso sobre la calidad educativa a nivel global (Borrero Forero, 2020; Márquez Jiménez, 2017). Sin embargo, esta aproximación ha sido cuestionada por su tendencia a simplificar realidades educativas complejas y



diversas.

El contexto sociopolítico colombiano ha jugado un papel crucial en la transformación del concepto de educación, pasando de ser considerado un derecho fundamental a ser tratado como un servicio. Las "Nuevas Reformas Educativas Globales" de los años 90, caracterizadas por su enfoque gerencial, ejemplifican esta transición (Verger & Normand, 2015). Este cambio paradigmático ha implicado la adopción de lógicas de mercado en el ámbito educativo, priorizando la eficiencia y la relación costo-beneficio sobre otros aspectos fundamentales de la formación integral.

La adopción acrítica de modelos de gestión empresarial en la educación ha llevado a una racionalización excesiva del proceso educativo. Los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje son manifestaciones concretas de esta tendencia hacia el control y la predicción en la educación. Como consecuencia, se ha observado una transformación del rol docente, ahora concebido bajo principios de eficiencia y eficacia propios del mundo corporativo (Rodríguez-Ávila et al., 2021).

Un aspecto preocupante es la marginación del debate público y la participación comunitaria en la definición de la calidad educativa. La preponderancia otorgada a la opinión de expertos y organismos internacionales ha limitado la posibilidad de una resignificación contextual del concepto de calidad, que responda a las realidades y necesidades específicas de las comunidades educativas colombianas (Mejía, 2022).

La obsesión por mejorar los resultados en pruebas estandarizadas ha llevado a una homogeneización del debate educativo, relegando a un segundo plano temas cruciales como la pertinencia curricular, la equidad y la participación comunitaria. Esta situación plantea la urgente necesidad de ampliar la concepción de calidad educativa más allá de los indicadores cuantitativos (Galioto, 2022; Mosquera, 2018).

En conclusión, se hace evidente la necesidad de resignificar el concepto de calidad educativa en Colombia. Este proceso debe implicar un giro semántico desde un modelo basado en normas políticas formales hacia uno que considere las realidades contextuales de las escuelas públicas del país. La construcción de este nuevo paradigma requiere la participación activa de todos los actores educativos y debe responder a las necesidades específicas de cada territorio.

Sin embargo, esta transición enfrenta barreras teóricas y metodológicas significativas, que constituyen



un vacío de conocimiento en cuanto al valor semántico del término "calidad educativa". Superar estos límites implica un esfuerzo investigativo y reflexivo profundo, que permita desarrollar modelos de calidad más inclusivos, participativos y alineados con las aspiraciones de desarrollo integral de la sociedad colombiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al Tablero. (2005). Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA. *MEN*.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>

Arana, I., Arteaga Böhr, T., Boni, A., Fernández, B., Lacayo Parajón, F. J., Mejía, M. R., Méndez Coto, M. V., Muñoz, V., Osorio Vargas, J., & Riveros Serrato, E. (2015). *Debate sobre calidad educativa*.

Arias Gómez, Ma. de L., Arias Gómez, E., Arias Gómez, J., Ortiz Molina, M., & Garza García, Ma. G. del C. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html/>

Aristizábal, M., & Agudelo, N. (2021). Otra vuelta de tuerca... A propósito de los resultados de aprendizaje ¿Otros caminos son posibles? *REVISTA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA*, 23(36), 255–270

<https://doi.org/10.19053/01227238.13169>

Borrero Forero, O. (2020). *Análisis del nivel de calidad educativo en Colombia, a partir de los resultados de las pruebas PISA en el periodo 2012-2018* [Universidad Militar Nueva Granada].

<https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/35718>

Bravo-Sanzana, M., Saracosti, M., Lara, L., Diaz-Jiménez, R. M., Navarro-Loli, J., Acevedo, F., & Aparicio, J. (2021). Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación* , 2(59), 81–94.

<https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.07>

Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (GRUPO DEL BANCO MUNDIAL, Ed.; resumen, Vol. 1).

<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>



- Bueno, G. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, 32(32), 93–117.
<https://doi.org/10.17163/SOPH.N32.2022.02>
- Cardona, J. C., Velásquez, J. A., Galviz, D. F., Botero, M. A., Rico, J. J., & Jaramillo, R. A. (2020). Política educativa en Colombia: cambios y reestructuraciones desde los ochenta hasta el inicio del nuevo siglo. *Brazilian Journal of Develoment*, 6(5), 26793–26809.
<https://doi.org/10.34117/bjdv6n5-219>
- Castellar, E. (2015). Política de gratuidad: un estudio de caso. *Revista Del Instituto de Estudios En Educación Universidad Del Norte* , 23, 73–87.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/1014482/zp.22.5832>
- Chacón, L. F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad* , 36, 35–49.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Chavez Manzano, H. R., & Ordoñez López, I. D. P. (2020). Cavilaciones sobre la evaluación y la calidad educativa en Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía* , 5(9), 66–85.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.267>
- Corredor, N. A. (2019). Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional: Análisis en siete regiones de Colombia. *Plumilla Educativa*, 23(1), 121–139.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3350.2019>
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional* (OREALC/UNESCO, Ed.). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
<http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/758>
- Cuevas Cajiga, Y., & Moreno Olivios, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* , 24(120), 1–24.
<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- Delors, J., Al Mufti, I., Carneiro, R., Amagi Isao, Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser,



A., Manley, M., Padron Quero, M., Savané, M.-A., Singh Karan, Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, S. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (UNESCO, Ed.; Santillana, Vol. 1).

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>

Figueroa Farfán, V. M. (2022). *Sistema de desarrollo profesional docente como política pública en Chile entre la tecnocracia y el discurso profesionalizante* [Universidad Federal de Minas Gerais].

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44039>

Fochler, M., & Rijcke, S. (2017). Implicated in the Indicator Game? An Experimental Debate. *Engaging Science, Technology, and Society*, 3, 21–40.

<https://doi.org/10.17351/ests2017.108>

Galioto, C. (2022). El uso de indicadores de la calidad educativa: Una discusión crítica a partir del caso chileno. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1–15.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582022000300588&script=sci_arttext

Galioto-Allegre, C., & Flores-Gonzalez, L. M. (2021). Epistemological Dimensions in the Accountability System of Educational Quality: Elements for A Critical Inquiry. *Revista Brasileira de Educacao*, 26.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260079>

George Reyes, C. E. (2020). Pruebas Estandarizadas y Calidad de la Educación en México, sexenio 2012-2018. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 418–425.

López, J. R. (2017). La política pública de educación en Colombia y Estados Unidos: la irrupción de las reformas educativas globales en el caso colombiano y estadounidense. *Revista Via Iuris*, 21(23), 1–31.

<https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/ViaIuris/article/view/830>

Lopez, R. (2020). Reflexiones acerca de las necesidades de formación docente en Colombia en los tiempos de la sociedad líquida. *Revista Educación*, 45(1), 534–546.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42233>

Márquez Jiménez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles Educativos*, 39(156),



3–15.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982017000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Martínez, J., Tobón, S., López, E., & Manzanilla, H. (2020). Calidad educativa : un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 233–258.

<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/2296>

Medina Cobo, O. (2022). El currículo oficial en las dos últimas reformas educativas en Colombia. *Revista Educación, Política y Sociedad* , 7(1), 9–30.

<https://doi.org/https://doi.org/10.15366/rep2022.7.1.001>

Medina Cobo, O. (2023). Política educativa en Colombia y autonomía en la práctica docente. *Revista Educación, Política y Sociedad* , 2023(1), 100–123.

<https://doi.org/10.15366/rep2023.8.1.005>

Mejía, M. R. (2022). Educación (es), escuela (s) y pedagogía (s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América (Tomo III). In *cendocps.carm.es* (Vol. 3). Fé y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.

http://cendocps.carm.es/documentacion/2022_N222_RTS.pdf#page=145

MEN. (2006). *Lineamientos curriculares en Colombia* Ministerio de Educación Nacional. Ministerio de Educación Nacional de Colombia . <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). El ABC de la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares - EICC. MEN.

Mosquera, R. D. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina: caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación* , 11(1), 43–55.

<https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>

Nikel, J., & Lowe, J. (2010). Talking of fabric: a multi-dimensional model of quality in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 589–605.

<https://doi.org/10.1080/03057920902909477>



- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., & Brennan, S. E. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799.
- Pérez, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: En busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, 1(71), 193–213.
<https://doi.org/https://doi.org/10.19052/ap.4430>
- Pita-Torres, B. A. (2020). Políticas Públicas y Gestión Educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139–152.
<https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.2a09>
- Remolina Caviedes, J. F. (2018). El Banco Mundial y la política educativa para Colombia y Brasil. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 53–72.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.1.74>
- Rivas, A., & Sanchez, B. (2022). Race to the classroom: the governance turn in Latin American education. The emerging era of accountability, control and prescribed curriculum. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(2), 250–268.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1756745>
- Rivas Flores, J. I., Calvo León, P., Leite Méndez, A. E., & Fernández Torres, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, 43.
- Rodríguez-Ávila, S. P., Díaz-Flórez, O. C., & Arias-Gómez, D. H. (2021). The effects of quality policies on the b. a. In colombia. balance and alternatives 123. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(81), 35–60.
<https://doi.org/10.17227/RCE.NUM81-10688>
- Sánchez Lissen, E. (2020). La influencia de las evaluaciones internacionales sobre las políticas educativas: una mirada a la educación en Europa desde PISA. *Laplage Em Revista*, 6(2), 19–36.
<https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062852P>



- Sanz Ponce, R., Serrano Sarmiento, Á., & González Bertolín, A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22.
- Sisto, V., Núñez, L., Parra, A., & López, B. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Archivo Analíticos de Políticas Educativas*, 30(epaa.asu.edu), 130–138.
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6460>
- Unesco- Banco Mundial. (1992). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Necesidades básicas de aprendizaje*.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599–622.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

