

COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS CON LOS
DESEMPEÑOS EN LAS PRUEBAS SABER 11: BALANCE Y TENSIONES EN
DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

- El estudio de caso en el municipio de Fusagasugá -

FERNEY LEONARDO CAGUA RODRÍGUEZ

Tutor

JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLEEN

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN
ENFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ. 2013

COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS CON LOS
DESEMPEÑOS EN LAS PRUEBAS SABER 11: BALANCE Y TENSIONES EN
DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

- El estudio de caso en el municipio de Fusagasugá -

FERNEY LEONARDO CAGUA RODRÍGUEZ

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar el título de
Magister en Educación con Énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo
Educativo Regional

Tutor:
JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLEEN
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN
ENFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ. 2013

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D. C. Octubre de 2013

DEDICATORIA

A Dios y mi familia,
a Martha, Adriana y Gabriela
Las mujeres de mi vida
Quienes siempre ha mantenido la fe en lo que puedo hacer
Y a las cuales dedico,
uno de los mayores triunfos de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco muy especialmente al Profesor José Emilio Díaz Ballén, quien ha sido mi tutor y guía en el desarrollo de este ejercicio investigativo y en el camino que paso a paso recorrí con el anhelo de ser magister.

A los profesores Libia Stella Niño Zafra y Alfonso Tamayo, quienes desde su labor investigativa en el grupo evaluando_nos, enriquecieron nuestras opiniones con sus saberes y experiencias.

A la doctora Nasly Stella Herrera Pira directora del área de calidad de la Secretaria de Educación de Fusagasugá por su colaboración y gestión en el acercamiento a las Instituciones Educativas focalizadas.

A los rectores: Carlos Julio Arias y Jorge Ignacio Baquero por permitirnos acercarnos a la cotidianidad escolar de las instituciones que ellos lideran.

Y a los licenciados Hernán Herrera, Nubia Pérez, Piedad Torres, Rocío Pérez, Hugo Moreno, María del Carmen Fagundez, Leonardo Monroy, Signia Dilia Sanabria y Jorge Enrique Junca, quienes son parte fundamental de la presente investigación y a los cuales agradezco su disposición frente al ejercicio investigativo y sus invaluable aportes encaminados a la comprensión de la temática de estudio.

A todos, mis más sinceros agradecimientos.

**FORMATO****RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE**

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 6 de 167

1. Información General

Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría de Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS CON LOS DESEMPEÑOS EN LAS PRUEBAS SABER 11: BALANCES Y TENSIONES EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS –El estudio de caso en el municipio de Fusagasugá-
Autor(es)	CAGUA RODRÍGUEZ, Ferney Leonardo.
Director	DÍAZ BALLÉN, José Emilio
Publicación	Bogotá, 2013, 167 páginas
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Currículo, Evaluación de los aprendizajes, Políticas educativas, Pruebas estandarizadas.

2. Descripción

Tesis de grado presentada para optar por el título de Magister en Educación en el Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa que se propone analizar las relaciones pedagógicas que se establecen entre los componentes curriculares y los desempeños en las Pruebas Saber 11 en el municipio de Fusagasugá, y de esta manera, posibilitar una mirada crítica del currículo y la evaluación, estableciendo las implicaciones pedagógicas de dichas relaciones en el contexto escolar. Documento a lo largo del cual se realiza un análisis de las Políticas educativas en evaluación y currículo desarrolladas desde mediados del siglo XX y su incidencia en la cotidianidad escolar, así como una aproximación a los campos teóricos del Currículo la evaluación, una descripción de los fundamentos metodológicos y una presentación de los resultados investigativos basado en la Crítica Educativa de Elliot Eisner (1998), para describir, interpretar, valorar y categorizar la información en procura de contribuir a la fundamentación académica existente en torno a la relación entre currículo y evaluación, en el marco de las pruebas estandarizadas y la discusión por la calidad educativa.

3. Fuentes

Primarias: Base de datos FTP del Instituto para la Evaluación de la Calidad de la Educación ICFES, Documentos institucionales de las Unidades Educativas Municipales participantes en el estudio (Planes y estructuras de áreas, Sistemas Institucionales de Evaluación, Planes de estudios) y entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos docentes de las instituciones focalizadas en el estudio.

Secundarias: En las referencias citadas se proporciona una visión general sobre las categorías teóricas desde las cuales se estructura la investigación (políticas educativas, currículo y evaluación de los estudiantes). Bajo esta perspectiva, sobre las políticas educativas en Colombia se destacan los documentos de Martínez Boom, A. *Currículo y modernización: Cuatro décadas de modernización en Colombia* (2003) y *Los vectores de la reforma*. En: *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina* (2004), así como el texto de Apple, M. *¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales?* (2001) y el documento de Popkewitz, T. y Tabachnick, R. *Lograr escuelas eficientes: la escolarización*. En *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. (2007), en donde los autores presentan un panorama general sobre las políticas educativas en currículo y evaluación desde la segunda década del siglo XX y el papel regulador de los organismos multilaterales en dichas políticas. Frente a la categoría de Currículo es de destacar como fuentes de referencia las obras de Sacristán, G. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (1996), *La educación que aun es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. (2005) y *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (2010); quien acompañado de autores como Kemmis, S. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción* (1986), Barriga, A. *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. (1994) y López Jiménez, N. *Currículo: Nociones y problemáticas*. En *Retos para la construcción curricular* y en la de evaluación (1998). Realizan una aproximación crítica al campo teórico del currículo y su desarrollo histórico. En cuanto a la evaluación de los estudiantes sobresalen referencias como la de Niño Zafra, L. con su artículo *Conceptos y prácticas del currículo y la Evaluación: ¿Predominio de un enfoque?* (2006), las obras de Álvarez Méndez, J. M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. (2001) y *La evaluación a examen. Ensayos críticos* (2003) y Santos Guerra, M. A. *Evaluar es comprender* (1998); así como el artículo de Díaz Ballén, J. E. *Currículo y evaluación de los estudiantes: Una reflexión crítica en el marco del Decreto 1290*, (2010), quienes con sus reflexiones posibilitan una lectura global de la evaluación y sus enfoques. Finalmente, en el diseño metodológico es necesario destacar a Elliot Eisner con su libro *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (1998), a Pablo Paramo y su artículo *La falsa dicotomía entre investigación cuantitativa y cualitativa* (2011), Borquez, R. *Pedagogía crítica* (2007) y Diez, E. J. *Evaluación de la Cultura Institucional en Educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*, (2006), los cuales brindaron los aportes conceptuales en la construcción de la propuesta metodológica.

4. Contenidos

La estructura de la presente tesis de grado está organizada en una introducción, seis (6) capítulos, recomendación, bibliografía y anexos. En los tres primeros capítulos se desarrollan las categorías teóricas utilizadas como referentes conceptuales en la investigación, el capítulo cuarto presenta los fundamentos metodológicos, el capítulo cinco la presentación y análisis de

los resultados y el capítulo seis las reflexiones finales. De este modo, en el primer capítulo se realiza un análisis de la incidencia que han tenido las políticas educativas contemporáneas en el desarrollo y consolidación del campo curricular y la evaluación escolar en el contexto colombiano; políticas que si bien en un primer momento se centraron hacia el direccionamiento y control de una propuesta de currículo nacional en el marco de la tecnología educativa, posteriormente se han ido enfocando hacia la reglamentación y orientación de la evaluación. Análisis realizado en el contexto de las dinámicas propias de la globalización y el neoliberalismo bajo una mirada crítica de sus implicaciones en el contexto educativo.

En el segundo capítulo se realiza una aproximación histórica y conceptual al currículo y la forma en que se ha constituido como un campo de indagación educativa; en él se realiza una descripción de los enfoques curriculares propuestos por Kemmis (1986) y los fundamentos que orientan el currículo bajo una propuesta histórico- política de praxis pedagógica, basado fundamentalmente en los planteamientos desarrollados por Sacristán (1991, 1996, 2005, 2010). En el tercer capítulo, titulado *Evaluación educativa de los estudiantes: tensiones entre la calidad educativa y las pruebas estandarizadas*, se hace una presentación de los enfoques y modelos desde los cuales se concibe la evaluación educativa de estudiantes, así como las tensiones que actualmente se generan entre la evaluación y las pruebas estandarizadas en el marco de la preocupación global por la calidad educativa; este capítulo finaliza con el esbozo general de los fundamentos que orientan el desarrollo de una propuesta de evaluación socio-crítica.

Por su parte, en el cuarto capítulo se realiza una presentación de la propuesta metodológica desarrollada durante la investigación, señalando los fundamentos epistemológicos que desde la teoría crítica orientan la propuesta investigativa, los elementos que la constituyen en una investigación alternativa basada en la crítica educativa de Eisner (1998), así como los enfoques metodológicos llevados a cabo en cada una de las fases de la investigación, una descripción de la población participante, las técnicas que permitieron recolectar la información, y las formas en que esta se organizó y analizó.

El quinto capítulo presenta los resultados obtenidos como producto del proceso investigativo llevado a cabo en cada una de sus fases; en este sentido, inicialmente se hace una presentación del análisis descriptivo longitudinal llevado a cabo durante la primera fase, para después presentar la caracterización de las propuestas curriculares desarrolladas por las dos instituciones en las cuales se focalizó el estudio de caso, a través de la descripción, interpretación y evaluación; concluyendo la crítica educativa, con la presentación de las temáticas emergentes entorno a los componentes curriculares relacionados con los desempeños en las pruebas Saber 11. Finalmente, el sexto capítulo da cuenta de las conclusiones investigativas, en cuanto a las implicaciones pedagógicas de las relaciones señaladas en la tematización. Lo anterior, fundamentado en planteamientos críticos y posibilitando elementos de reflexión expresados en las recomendaciones y sugerencias, las cuales quedan abiertas al debate académico con el propósito de posibilitar aportes teóricos a los debates contemporáneos sobre el currículo y la evaluación.

5. Metodología

El estudio investigativo se fundamenta metodológicamente como una investigación educativa de

carácter alternativo con perspectiva interpretativa cuyo fundamento teórico son la teoría y las pedagogías críticas. Una propuesta investigativa de indagación documental y de interpretación discursiva basada en los planteamientos metodológicos de Eliot Eisner (1998) que permita establecer las relaciones entre las dinámicas curriculares y los desempeños en las pruebas estandarizadas que desarrolla el estado; así como las implicaciones que estas relaciones tienen a la luz de las pedagogías críticas.

La investigación se desarrolló a partir de dos enfoques investigativos en razón de las características de las dos fases del estudio. En la primera fase se realizó un *análisis exploratorio descriptivo longitudinal* de los resultados en las Pruebas Saber 11 por Instituciones Educativas del sector oficial en el municipio de Fusagasugá entre los años 2007 y 2012 con el objetivo de establecer un diagnóstico comparativo y de continuidades históricas entre las instituciones según sus desempeños. Esta primera fase permitió focalizar el estudio en las instituciones educativas con mayor y menor desempeño histórico. Por su parte, la segunda fase se enfocó hacia un *estudio de casos* realizando un análisis comparativo entre dos instituciones de Fusagasugá bajo la categoría central de currículo y sus componentes, con el objetivo de establecer la relación entre currículo y desempeños en Pruebas Saber 11, a partir de un análisis crítico del mismo.

6. Conclusiones

Desde el proceso de análisis de la información hacia la tematización y como parte de las reflexiones finales, el proceso investigativo evidencia una incidencia de la prueba estandarizada de Estado Saber 11 en las dinámicas curriculares presentes en las instituciones educativas. Una incidencia de los resultados obtenidos que conduce a generar determinadas prácticas y significados en torno al currículo y la evaluación, manifiestos en la cotidianidad de la institución educativa y en las apuestas que en términos curriculares están desarrollando.

Estas prácticas y significados en torno al currículo y las pruebas, generan una serie de relaciones, entre componentes de tipo curricular con los resultados obtenidos en estas pruebas. Estas relaciones traen consigo una serie de implicaciones pedagógicas, las cuales analizadas bajo una perspectiva crítica evidencian ejercicios de poder, de exclusión, segregación, clasificación e imposición que este tipo de pruebas genera frente a las dinámicas curriculares y que se expresa en los fines educativos planteados, los saberes que se consideran válidos y necesarios para ser enseñados, las formas de organizar y pensar el desarrollo práctico de estos saberes, los fines, estrategias y técnicas que rodean la evaluación, y las representaciones del papel que juegan los sujetos en la creación, desarrollo y consolidación de estas apuestas curriculares.

Existe una modificación curricular por parte de la prueba marcadamente visible en la modificación que se hace al plan de estudios, procurando la obtención de resultados en razón de la profundización en los ejes o componente que prioriza la prueba y en los cuales se fundamenta; Es decir, los conocimientos que para la prueba se consideran relevantes, también terminan siendo relegados para las instituciones educativas, en detrimento de aquellos conocimientos que no son evaluados por el Estado y que terminan siendo relegados por los colegios y clasificados como saberes menores.

Sin embargo, esa modificación del currículo que se realiza a través de las pruebas

estandarizadas, en este caso la prueba Saber 11, no se limita exclusivamente a la modificación del plan de estudios, sino que también ha modificado otros componentes de tipo curricular, como lo es la evaluación. Lo anterior se expresa en el hecho en que como estrategia de evaluación en las áreas de las Instituciones Educativas se ha asumido el desarrollo de pruebas construidas siguiendo la metodología del ICFES al inicio, durante y al finalizar los procesos académicos divididos en periodos; pruebas que procuren asemejarse lo mayormente posible a los estándares, estrategias y técnicas con que evalúa el ICFES.

De igual manera, en función de los resultados, se han modificado los objetivos que orientan el currículo, una modificación en función de la intencionalidad educativa que se persigue a través de una propuesta curricular institucional. El interés por obtener buenos resultados, quizás no se manifiesta como intencionalidad educativa central de la apuesta curricular, pero sí como una de las intencionalidades fundamentales que se persiguen a la hora de desarrollar procesos formativos con los estudiantes; lo anterior muy a pesar de las críticas que existan frente a las lógicas, la aplicabilidad y la credibilidad de la prueba, e independientemente de que se busquen objetivos de formación más amplios, existe una referencia hacia la preparación de los estudiantes en procura de obtener buenos resultados en la prueba.

Incidencia desde el punto de vista de las finalidades que a su vez se traducen en modificaciones al desarrollo práctico del currículo dentro del aula, los cuales se generan al planear actividades en el desarrollo cotidiano de las clases en función de los resultados presentados, especialmente con la intencionalidad de familiarizar o entrenar a los estudiantes en aspectos relacionados con las circunstancias de tipo técnico y emocional que al momento de la aplicación de la prueba Saber 11 pueden incidir en los resultados.

En este sentido, el reconocimiento de las implicaciones pedagógicas que se tejen frente a este tipo de relaciones, posibilitan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, el cual es fundamental en la interpretación y transformación de la realidad educativa y social. Bajo esta perspectiva, las principales implicaciones pedagógicas que se generan en el marco de las relaciones que se establecen entre los componentes curriculares y los desempeños en las pruebas Saber 11, son las siguientes:

- De la fragmentación de saberes a la integración curricular.
- Del mejoramiento en los resultados a la transformación social.
- Del aprestamiento técnico hacia el desarrollo del pensamiento.
- De la evaluación por competencias a la evaluación formativa.
- Del reconocimiento del contexto a la contextualización curricular.

La reflexión investigativa finaliza, no con una preposición concluyente que pueda sintetizar las tesis o ideas desarrolladas, sino con una pregunta cuestionante y reflexiva que constituye una invitación a profundizar en las discusiones sobre la educación, la pedagogía, el currículo y la evaluación. Un cuestionamiento en torno a ¿para quién funciona la prueba?

Elaborado por:	Ferney Leonardo Cagua Rodríguez.		
Revisado por:	José Emilio Díaz Ballén.		
Fecha de elaboración del Resumen:	04	12	2013

TABLA DE CONTENIDO

<i>INTRODUCCIÓN</i>	17
<i>1. CONSOLIDACIÓN DEL CAMPO DEL CURRÍCULO Y LA EVALUACIÓN ESCOLAR EN COLOMBIA: UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORANEAS</i>	24
1.1 La consolidación del campo curricular en Colombia a partir del modelo de tecnología educativa.	26
1.2 De la tecnología educativa a la autonomía curricular. Reconfigurando el horizonte de las políticas educativas en Colombia.	30
1.3 Gestión y Calidad Educativa: La evaluación como campo de discusión.	33
1.4 Políticas Neoliberales en Currículo y Evaluación: Lecturas desde una mirada crítica.	38
<i>2. EL CURRÍCULO COMO CAMPO DE INDAGACIÓN EDUCATIVA: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA Y CONCEPTUAL.</i>	42
2.1 El currículo: Un concepto polisémico y en transformación.	42
2.2 Perspectivas curriculares: Una revisión histórica.	44
2.2.1 <i>Enfoque técnico: la preocupación por la eficacia.</i>	44
2.2.2 <i>Enfoque práctico: la comprensión de la realidad educativa</i>	46
2.2.3 <i>Enfoque crítico: Una alternativa de transformación social.</i>	50
2.3 El currículo como propuesta histórico-política de praxis pedagógica.	53
<i>3. EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTE: TENSIONES ENTRE LA CALIDAD EDUCATIVA Y LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS.</i>	57
3.1 Múltiples enfoques y modelos a propósito de la conceptualización de evaluación educativa.	58
3.1.1 <i>La evaluación como medición: Enfoque técnico-positivista.</i>	61
3.1.2 <i>La evaluación como comprensión: Enfoque crítico/formativa</i>	64
3.2 La evaluación y las pruebas estandarizadas en el marco de la calidad educativa.	66
3.3 Fundamentos de la evaluación socio-crítica: Apuestas por una resignificación pedagógica.	70
<i>4. DISEÑO METODOLÓGICO</i>	73
4.1 La teoría crítica como postura epistemológica.	74

4.2 Enfoques investigativos. _____	77
4.2.1 <i>Análisis exploratorio descriptivo longitudinal.</i> _____	77
4.2.2 <i>Estudios de caso en dos Instituciones Educativas.</i> _____	78
4.3 Población participante. _____	80
4.4 Técnicas a utilizar. _____	80
4.4.1 <i>El análisis documental.</i> _____	80
4.4.2 <i>La entrevista semiestructurada.</i> _____	82
4.5 Técnicas de análisis de la información recolectada. _____	83
5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS. _____	84
5.1 Fusagasugá y su desempeño histórico en las Pruebas Saber 11: Análisis exploratorio y primeras perspectivas de trabajo. _____	84
5.1.1 Fusagasugá, un panorama general. _____	86
5.1.2 Desempeño Histórico comparado entre las Unidades Educativas Municipales de Fusagasugá. _____	91
5.1.3 Institución Educativa Acción Comunal e Institución Educativa José Celestino Mutis: Primeras perspectivas de trabajo. _____	94
5.2 Estudio de caso: aproximación a las propuestas curriculares institucionales. _____	100
5.2.1 <i>Institución Educativa Municipal Acción Comunal.</i> _____	101
5.2.1.1 Objetivos y fines curriculares: intencionalidades de la educación y el conocimiento disciplinar en la formación del sujeto. _____	102
5.2.1.2 Referentes de re-contextualización de los saberes disciplinares en el currículo. _____	103
5.2.1.3 Apuestas prácticas o metodologías: Relación entre la prueba Saber 11 y la praxis pedagógica. _____	106
5.2.1.4 La evaluación: Incidencia de la evaluación externa en la evaluación de área. _____	109
5.2.1.5 Representaciones de los docentes sobre la Prueba Saber 11 y los resultados obtenidos. _____	113
5.2.2 <i>Institución Educativa Municipal José Celestino Mutis.</i> _____	115
5.2.2.1 Objetivos y fines curriculares: intencionalidades de la educación y el conocimiento disciplinar en la formación del sujeto. _____	115
5.2.2.2 Referentes de re-contextualización de los saberes disciplinares en el currículo. _____	117
5.2.2.3 Apuestas prácticas o metodologías: Relación entre la prueba Saber 11 y la praxis pedagógica. _____	120
5.2.2.4 La evaluación: Incidencia de la evaluación externa en la evaluación de área. _____	123
5.2.2.5 Representaciones de los docentes sobre la Prueba Saber 11 y los resultados obtenidos. _____	126

5.2.3 Currículo y Evaluación: Relaciones entre componentes curriculares y pruebas estandarizadas. _____	130
5.2.3.1 Priorización de saberes y nuevas asignaturas. _____	131
5.2.3.2 Cultura institucional de mejoramiento en los resultados. _____	132
5.2.3.3 Apuesta institucional de preparación para las pruebas. _____	134
5.2.3.4 Evaluación de área centrada en competencias. _____	136
5.2.3.5 Reconocimiento de las características del contexto en el desarrollo de la propuesta curricular. _____	137
6. REFLEXIONES FINALES A MODO DE CONCLUSIONES: Implicaciones pedagógicas de la supeditación del currículo a las pruebas estandarizadas. _____	140
6.1 De la fragmentación de saberes a la integración curricular. _____	143
6.2 Del mejoramiento en los resultados a la transformación social. _____	145
6.3 Del aprestamiento técnico hacia el desarrollo del pensamiento. _____	146
6.4 De la evaluación por competencias a la evaluación formativa. _____	148
6.5 Del reconocimiento del contexto a la contextualización curricular. _____	150
7. RECOMENDACIONES _____	154
8. REFERENCIAS. _____	157
9. ANEXOS. _____	161

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

	Págs.
Tabla 1. Año de implantación de los Sistemas de Evaluación por país.....	67
Tabla 2. Número total de estudiantes matriculados en Instituciones públicas de Fusagasugá para el año 2007	86
Tabla 3. Número total de estudiantes matriculados en Instituciones públicas de Fusagasugá para el año 2012	87
Tabla 4. Puntajes promedio en las áreas del núcleo común 2007-2012.....	88
Tabla 5. Número de Establecimientos Educativos de Fusagasugá según categorías de desempeño 2007-2012	90
Tabla 6. Clasificación histórica de las Instituciones Educativas Municipales realizada por el ICFES.....	92
Tabla 7. El comparativo por áreas entre estas dos instituciones educativas teniendo como referente la media utilizada por el ICFES.....	95
Tabla 8. Plan de estudios Colegio Acción Comunal.....	103
Tabla 9. Plan de estudios colegio José Celestino Mutis.....	112
Tabla 10. Fragmento del Plan de área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa José Celestino Mutis.....	120

LISTA DE GRAFICAS

	Págs.
Grafica 1. Porcentaje de Establecimientos Educativos de Fusagasugá según categorías de desempeño 2007-2012.....	90
Grafica 2. Desempeño Histórico comparativo en Ciencias Sociales.....	96
Grafica 3. Desempeño Histórico comparativo en Matemáticas.....	97
Grafica 4. Desempeño Histórico comparativo en Lenguaje.....	98
Grafica 5. Desempeño Histórico comparativo en Biología.....	99

LISTA DE ANEXOS

	Págs.
Anexo 1. Instrumento para el análisis de contenido.....	161
Anexo 2. Formato de entrevista a docentes.....	162
Anexo 3. Formato de entrevista a directivos docentes.....	163
Anexo 4. Códigos de entrevistas.....	165
Anexo 5. Cartas de presentación a las Instituciones Educativas.....	166

INTRODUCCIÓN

La tesis que se desarrolla a continuación es el resultado de una preocupación académica generada en el marco de las discusiones y debates que sobre las dinámicas y realidades educativas, se originan en el Grupo de Investigación *Evaluando_nos. Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación*. Este grupo, adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia como parte del Programa de Maestría en Educación y en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, cuenta con una serie de temáticas investigativas dentro de las cuales se destaca aquella centrada en el análisis de las relaciones pedagógicas que se tejen entre las Políticas Educativas, la Evaluación y el Currículo en el marco de la sociedad contemporánea; siendo este el campo académico en el cual se enmarca la presente investigación.

El debate educativo contemporáneo tiene como uno de los elementos centrales de discusión, la pregunta por la calidad en los procesos formativos. La preocupación porque las prácticas educativas alcancen este estado tan anhelado por la sociedad en su conjunto, suele estar asociada con una serie de medidas políticas que más que abordar la temática de manera global e integral, suele centrarse en lo que Miguel Ángel Santos Guerra (2003) denomina “factores asociados a la calidad”, de manera singular y aislada.

Esta preocupación por la calidad, genera el interrogante por cómo reconocer esta condición en las prácticas educativas; y aunque no exista consenso en este concepto debido a su complejidad y polisemia, en las últimas décadas se han consolidado en la cultura escolar la representación de las pruebas estandarizadas como fuente de medida de la calidad educativa.

De esta manera, a partir de la década de los noventa se estimula la aplicación y análisis de pruebas estandarizadas internacionales como la International Mathematics and Science Study (TIMSS) y la prueba asociada al Programa

Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), las cuales son diseñadas y aplicadas por organismos multilaterales o entidades asociados a estos. De igual forma, durante esta década se implementan los Sistemas Nacionales de Evaluación en diversos países de América Latina, implementando instrumentos y consolidando pruebas que permitieran medir los avances que en términos educativos y de calidad han tenido los países y los gobiernos de turno, constituyéndose en un insumo o referente para el desarrollo de las políticas públicas que sobre esta materia se debieran tener en cuenta.

Para el caso colombiano, la entidad encargada del diseño, aplicación, manejo y análisis de las pruebas estandarizadas a nivel nacional, ha sido el Instituto Colombiano para la Calidad de la Educación (ICFES), reconfiguración adquirida a partir del Decreto 1324 de 2009, a través de la cual se otorgó la función de fomento de la educación superior al Ministerio de Educación Nacional, y se centralizó la coordinación y realización de exámenes de estado y análisis de la calidad educativa en el país a dicha institución.

Sin embargo, los datos que proporciona el ICFES, y los análisis que realizan de los mismos, tienden a centrarse en los resultados cuantitativos y la jerarquización individual e institucional que estos producen, relegando el carácter formativo de los ejercicios evaluativos en el sentido en que como lo señala Santos Guerra (2007), “la función retroalimentadora hace de los procesos evaluadores algo sumamente útil para conocer el valor del camino que se sigue y la calidad de la educación que se pretende” (p,169)

En este contexto, la pregunta por los factores asociados al desempeño de estudiantes en pruebas estandarizadas, brinda una posibilidad de abordaje de las pruebas de manera formativa, superando lo simplemente formal del posicionamiento que proporciona el ICFES y el interés único en los resultados. Reconocer los factores asociados al desempeño, brinda a la prueba estandarizada una connotación pedagógica como insumo reflexivo y fuente investigativa, que supera la visión instrumentalista y excluyente de la prueba.

Frente a esta temática de estudio, se han desarrollado una serie de investigaciones financiadas por instituciones internacionales como la UNESCO y su Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación (LLECE). En el ámbito nacional, se destaca el reciente estudio sobre los “*Factores que influyen en el rendimiento escolar*” financiado por la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá¹ y los ejercicios investigativos generados en el marco del Programa de Investigación de la Calidad de la Educación desarrollado y financiado por el ICFES. Estos estudios tienen como característica común, el haber enfatizado sus indagaciones en categorías de análisis relacionadas con el contexto socioeconómico del estudiante y las instituciones, aspectos de infraestructura y recursos, organización administrativa de las Instituciones Educativas y formación de los docentes; abordadas desde enfoques metodológicos cuantitativos con alcances descriptivos.

Estudios que omiten la categoría de currículo y que asignan como factores asociados centrales en el desarrollo de las competencias evaluadas por el ICFES las condiciones sociales, culturales, económicas-administrativas y políticas; circunstancias que si bien, se relacionan con el campo intelectual de la pedagogía, contribuyen a lo que Olga Lucia Zuluaga (1988) denomina el “*enrarecimiento de la pedagogía*” en el sentido en que genera la percepción de que las dinámicas escolares están mediada por circunstancias que escapan a la formación de los docentes, haciéndose necesario la intervención de otros profesionales en sus abordaje (economistas, políticos, antropólogos, etc.).

En este sentido, se registra un exiguo número de ejercicios investigativos centrados en aspectos pedagógicos, como son las relaciones que se tejen entre los componentes curriculares y los desempeños alcanzados en las

¹ Algunos de los estudios relacionados con esta temática, y que forman parte del estado del arte del presente proyecto investigativo son: RAVELA PEDRO, ¿Qué pueden aportar las pruebas estandarizadas a la evaluación en el aula? Serie Documentos N° 47. PREAL. Chile, 2010; Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación. Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Chile, 2010; Secretaria de Educación Distrital de Bogotá. Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar, Bogotá, 2010

pruebas estandarizadas, y aun menos aquellos que se desarrollan siguiendo enfoques de análisis críticos. Esta circunstancia se convierte en una posibilidad académica y una necesidad pedagógica por afrontar.

De esta forma, surgen la necesidad y el interés investigativo por analizar desde una perspectiva crítica, los componentes curriculares asociados con los desempeños en las pruebas Saber 11 en el municipio de Fusagasugá, y así contribuir en la fundamentación académica existente en torno a la relación entre currículo y evaluación, en el marco de las pruebas estandarizadas y la discusión por la calidad educativa. Investigación orientada a través de las preguntas por: ¿Qué relaciones se establecen entre el currículo y sus componentes, con los desempeños en las Pruebas Saber 11 en dos instituciones educativas públicas de Fusagasugá? Y ¿Cuáles son sus implicaciones pedagógicas en razón a los planteamientos desarrollados por las pedagogías críticas?

Por lo anterior, la investigación tiene como objetivo fundamental analizar las relaciones pedagógicas que se establecen entre los componentes curriculares y los desempeños en las Pruebas Saber 11 en el municipio de Fusagasugá, con el propósito de posibilitar una mirada crítica del currículo y la evaluación, y establecer las implicaciones pedagógicas de dichas relaciones en el contexto escolar. El análisis se centra en las características curriculares de las instituciones Educativas Públicas con mayor y menor desempeño histórico, partiendo de los resultados obtenidos durante el primer semestre de 2007 hasta los resultados obtenidos en el 2012, y de esta manera realizar un estudio comparativo a partir de una mirada cualitativa en el marco de la teoría y las pedagogías críticas.

En una primera fase, la investigación se propuso realizar un análisis exploratorio descriptivo longitudinal, a partir de los resultados obtenidos por las Instituciones Educativas del sector oficial del municipio de Fusagasugá en las Pruebas Saber 11 durante los años comprendidos entre el 2007 y el 2012, con el objetivo de establecer un diagnóstico comparativo y de continuidades históricas entre las instituciones según sus desempeños. Esta primera fase

permitió focalizar el estudio en las Instituciones Educativas con mayor y menor desempeño histórico.

La temporalidad se sigue debido a que, según la Resolución 489 de octubre de 2008 emanada por el Instituto Colombiano para la Calidad de la Educación (ICFES) por medio de la cual se adoptó la metodología para seleccionar los mejores estudiantes y clasificar los planteles educativos, es aconsejable que los estudios históricos de desempeño en este tipo de pruebas se desarrollen a partir del 2007 en razón de los diversos cambios que ha sufrido la prueba dificultan la comparabilidad los resultados.

Por su parte, la segunda fase se enfocó hacia un estudio de caso realizando un análisis comparativo entre dos Instituciones de Fusagasugá y utilizando como categoría central el concepto de currículo y sus componentes; esta fase tuvo como objetivo establecer la relación entre currículo y desempeños en Pruebas Saber 11, a partir de un análisis crítico del mismo.

El estudio se realiza desde una perspectiva epistemológica y metodológica crítica y alternativa, basado en los planteamientos que Elliot Eisner (1998) desarrolla en su teoría del *ojo ilustrado*, y siguiendo los lineamientos propios de los estudios de casos, apoyado en técnicas como la entrevista semiestructurada (realizada a docentes y directivos docentes) y el análisis documental (realizado a Base de datos del ICFES, Estructuras Curriculares, planes de estudio y Sistemas Institucionales de Evaluación de las Instituciones Educativas).

De acuerdo con lo anterior, la estructuración de la presente tesis está organizada en seis (6) capítulos: en los tres primeros se desarrollan las categorías teóricas utilizadas como referentes conceptuales en la investigación, el capítulo cuarto presenta los fundamentos metodológicos, el capítulo cinco la presentación y análisis de los resultados y el capítulo seis las reflexiones finales.

De este modo, en el primer capítulo se realiza un análisis de la incidencia que han tenido las políticas educativas contemporáneas en el desarrollo y consolidación del campo curricular y la evaluación escolar en el contexto colombiano; políticas que si bien en un primer momento se centraron hacia el direccionamiento y control de una propuesta de currículo nacional en el marco de la tecnología educativa, posteriormente se han ido enfocando hacia la reglamentación y orientación de la evaluación. Análisis realizado en el contexto de las dinámicas propias de la globalización y el neoliberalismo bajo una mirada crítica de sus implicaciones en el contexto educativo.

En el segundo capítulo se realiza una aproximación histórica y conceptual al currículo y la forma en que se ha constituido como un campo de indagación educativa; en él se realiza una descripción de los enfoques curriculares propuestos por Kemmis (1986) y los fundamentos que orientan el currículo bajo una propuesta histórico- política de praxis pedagógica, basado fundamentalmente en los planteamientos desarrollados por Sacristán (1991, 1996, 2005, 2010)

En el tercer capítulo, titulado *Evaluación educativa de los estudiantes: tensiones entre la calidad educativa y las pruebas estandarizadas*, se hace una presentación de los enfoques y modelos desde los cuales se concibe la evaluación educativa de estudiantes, así como las tensiones que actualmente se generan entre la evaluación y las pruebas estandarizadas en el marco de la preocupación global por la calidad educativa; este capítulo finaliza con el esbozo general de los fundamentos que orientan el desarrollo de una propuesta de evaluación socio-crítica.

Por su parte, en el cuarto capítulo se realiza una presentación de la propuesta metodológica desarrollada durante la investigación, señalando los fundamentos epistemológicos que desde la teoría crítica orientan la propuesta investigativa, los elementos que la constituyen en una investigación alternativa basada en la crítica educativa de Eisner (1998), así como los enfoques metodológicos llevados a cabo en cada una de las fases de la investigación, una descripción

de la población participante, las técnicas que permitieron recolectar la información, y las formas en que esta se organizó y analizó.

El quinto capítulo presenta los resultados obtenidos como producto del proceso investigativo llevado a cabo en cada una de sus fases; en este sentido, inicialmente se hace una presentación del análisis descriptivo longitudinal llevado a cabo durante la primera fase, para después presentar la caracterización de las propuestas curriculares desarrolladas por las dos instituciones en las cuales se focalizó el estudio de caso, a través de la descripción, interpretación y evaluación; concluyendo la crítica educativa, con la presentación de las temáticas emergentes entorno a los componentes curriculares relacionados con los desempeños en las pruebas Saber 11.

Finalmente, el sexto capítulo da cuenta de las conclusiones investigativas, en cuanto a las implicaciones pedagógicas de las relaciones señaladas en la tematización. Lo anterior, fundamentado en planteamientos críticos y posibilitando elementos de reflexión expresados en las recomendaciones y sugerencias, las cuales quedan abiertas al debate académico con el propósito de posibilitar aportes teóricos a los debates contemporáneos sobre el currículo y la evaluación.

1. CONSOLIDACIÓN DEL CAMPO DEL CURRÍCULO Y LA EVALUACIÓN ESCOLAR EN COLOMBIA: UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORANEAS

Siguiendo los planteamientos desarrollados por Martha Cecilia Herrera y Raúl Infante en su texto titulado "*Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002*"(2004) las políticas públicas, y las educativas como parte de estas, suelen definirse como "el proceso en el que intervienen diversos sectores sociales que compiten por los recursos del estado, el producto de tensiones sociales entre el proyecto dominante, o sea, quien se encuentra facultado legalmente para la toma de decisiones políticas, los grupos sociales que presentan demandas alternativas y diversos factores del contexto internacional" (p.77).

Esta definición, que constituye el punto de partida del presente capítulo, destaca la presencia de tres actores fundamentales con relación a las políticas públicas y educativas: el estado, los grupos sociales y los organismos internacionales. Aunque las decisiones de estas políticas generalmente cumplen una secuencia vertical en su formulación, los grupos sociales como los docentes, estudiantes, y demás actores educativos desempeñan un papel fundamental en su interpretación, apropiación y puesta en práctica.

En este sentido, es de advertir que a través de la formulación de las políticas educativas, los estados han procurado llevar a cabo reformas cuyas transformaciones en el sistema educativo redunden en el mejoramiento de la sociedad, sobre la idea de la educación como el motor de desarrollo, visión económica de la educación que va a ser fundamental para la consolidación de una perspectiva técnica no solamente en el currículo y la evaluación, sino de la educación en su conjunto. Las reformas educativas desarrolladas en Colombia desde mediados del siglo pasado, tienen como referentes los procesos de globalización gestados después de la segunda guerra mundial a través de la

expansión del concepto de desarrollo, y el auge del neoliberalismo como teoría económica de amplia influencia en lo político, social y cultural.

Desde este contexto, este capítulo tiene como propósito analizar histórica y reflexivamente la relación que se construye entre las políticas educativas desarrolladas en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI en Colombia y los conceptos de currículo y evaluación. Análisis desarrollado en el marco del fenómeno de la globalización y consolidación del sistema neoliberal, y las implicaciones que dicho sistema tiene en relación con la forma de comprender el estado y la educación a través de las reformas educativas.

Parafraseando a Martínez Boom (2003), la Historia del currículo en Colombia es la Historia de las políticas educativas llevadas a cabo desde la segunda mitad del siglo XX. Este análisis histórico, de las políticas desarrolladas en las últimas décadas en Colombia, permite plantear una serie de temporalidades y clasificaciones, que sin el ánimo de fragmentar arbitrariamente el proceso histórico de las reformas, si permite agrupar una serie de tendencias políticas y educativas que posibilitan comprender mejor su desarrollo.

En este sentido, el capítulo desarrolla tres momentos históricos de la política educativa curricular en Colombia caracterizados de la siguiente manera: el primero de ellos a partir de la promulgación del Plan de Mejoramiento Cualitativo de la Educación llevado a cabo en 1975 e impulsado por el Ministerio de Educación Nacional, hasta la publicación de la propuesta de Renovación curricular llevada a cabo en 1984. Esta primera etapa, constituye una época de preponderancia del currículo y su pretensión de control a través de lo que se denominó como *tecnología educativa*.

Un segundo momento, se registra desde finales de la década de los ochenta y la década de los noventa, en donde a partir de propuestas de oposición consistentemente fundamentadas como la planteada por el Movimiento Pedagógico Nacional, pero también como parte de las primeras formas de consolidación del modelo neoliberal en el país, se cambia la pretensión inicial de control y dominio del currículo por una propuesta más flexible, abierta a las

posibilidades y necesidades del contexto y en donde el docente recupera su papel fundamental en los procesos educativos. En términos de políticas educativas, este periodo tiene su mayor expresión en la promulgación de la Ley 115 de 1994 impulsada en gran medida por el furor constituyen de la época.

Posteriormente, un tercer momento desarrollado durante la primera década del siglo XXI, especialmente a partir de la Ley 715 del 2001. Periodo caracterizado por el auge de la descentralización y la gestión escolar, y en donde la evaluación adquiere un papel preponderante como el nuevo campo de preocupación de las políticas educativas, especialmente la evaluación de tipo estandarizado consolidada a través del Sistema de Evaluación Nacional y que ha constituido el punto de referencia a partir del cual se ha discutido el tema de la calidad educativa cuya preocupación se remonta a inicios del siglo anterior.

Para finalizar, se propone una reflexión de las implicaciones de estas políticas en la cotidianidad de las prácticas educativas a la luz de los planteamientos teóricos propuestos por las pedagogías críticas.

1.1 La consolidación del campo curricular en Colombia a partir del modelo de tecnología educativa.

La historia del currículo se remonta a inicios del siglo XX, y su surgimiento en el contexto educativo norteamericano. Diversos autores coinciden en destacar como parte de los primeros teóricos educativos en utilizar el concepto moderno de currículo a Franklin Bobbit hacia mediados del 1918. Sin embargo, la incorporación de este concepto en las dinámicas educativas del país y en las preocupaciones de los gobiernos y dirigentes de la educación en Colombia, solamente se da desde la segunda mitad del siglo XX, de la mano con una preocupación naciente por el tema del desarrollo.

Durante los años de posguerra se instaura la idea del desarrollo a nivel mundial a través de la ayuda internacional proporcionada por los nacientes organismos

especializados de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).² Esta ayuda no solamente se manifestó en términos económicos, sino que estuvo acompañada y, en algunos casos, condicionada por los informes y las políticas de las entidades internacionales que finalmente terminaron influenciando las políticas nacionales.

Lograr la condición de desarrollo estaba estrechamente relacionado con adelantar una serie de estrategias de orden económico y social partiendo de lo educativo; por lo tanto, la mundialización del desarrollo implicó la mundialización de la educación. Es decir, la educación deja de ser un tema exclusivo de los estados relacionados con la población y sus representaciones de nación, y pasa a ser un tema global relacionado con el desarrollo, configurándose de esta forma como un instrumento para obtener mayores niveles de productividad (la educación como factor de producción), pero también como un elemento esencial de movilidad social (la educación como artículo de consumo).

Estas nuevas configuraciones permitieron consolidar durante los años siguientes la concepción de la educación como inversión y de la escuela como empresa. Esta condición y reconfiguración de la educación desde una perspectiva económica ligada al desarrollo y no como una formación de los sujetos en la cultura y en el conocimiento, constituye la base o cimiento para las reformas políticas posteriores que van a centrarse propiamente en la enseñanza y el currículo.

La educación se vincula cada vez más con el ámbito económico, en donde las líneas que delimitan cada uno terminan difuminándose; en este sentido, y como lo plantea Martínez Boom (2003) “del vínculo estrecho establecido entre ignorancia y subdesarrollo emerge la educación como causa y efecto de la tragedia del subdesarrollo” (p.90) Este vínculo o relación implica la sujeción de

² Es a mediados de siglo y como parte de la estrategia de desarrollo liderada por los países dominantes de la segunda guerra mundial, que surgen los organismos especializados de la ONU como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entre otros.

lo educativo a lo económico. Es decir, existe un cambio de sentido, al pasar de una educación ilustrada y humanística a una educación instructiva y capacitadora.

Estas nacientes lógicas se materializan regionalmente a través del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa (PMTE) liderado por la Organización de los Estados Americanos (OEA) y su Unidad de Tecnología Educativa, y se consolidan localmente a través del Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación desarrollado a partir de 1975. El programa Nacional de Mejoramiento tenía como objetivo general el “mejorar cualitativa y cuantitativamente la educación sistematizando el empleo y generación de tecnología educativa, para ampliar las condiciones de acceso a la educación en forma equitativa, a toda la población colombiana, fundamentalmente de las zonas rurales” (Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología [COLCIENCIAS], 1978, p 15). A partir de tres subprogramas: Mejoramiento de los currículos, formación y perfeccionamiento de docentes y producción y distribución masiva de materiales y medios educativos.

La preocupación por lo tanto, se centra por primera vez en lo curricular, desde una perspectiva amplia y entendido tanto como los planes de estudio, las metodologías y estrategias docentes y los recursos utilizados para potencializar el aprendizaje. Es a partir de este programa, que el currículo va a ocupar un papel fundamental en las políticas educativas colombianas, en las discusiones académicas de la época y en las prácticas cotidianas de la vida escolar. El Programa de Mejoramiento Cualitativo significó la implantación de la Tecnología Educativa³ a gran escala en el país y fue la base para la promulgación del Decreto 088 de 1976 a través del cual se reorganizó el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Decreto 1419 de 1978 en el cual se señalaban las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional; y el Decreto 1002 de 1984 a través del

³De forma elemental la tecnología educativa se comprende como una estrategia de orden mundial tendiente a dar respuestas planeadas y administradas a la crisis educativa mundial. Siguiendo a Martínez Boom (2003), la tecnología educativa se asume como un proceso sistemático y razonado de análisis y solución de problemas educativos

cual se expidieron los planes de estudio para la educación preescolar, básica y media vocacional de la educación formal.

A grosso modo, los planteamientos centrales de cada una de estas normas estaban centrados en el fortalecimiento de la tecnología educativa en el país como estrategia para hacer frente a las diversas problemáticas educativas de la época. En este sentido, el Decreto 088 de 1976 planteo la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional procurando una mayor efectividad y eficacia de este organismo y reorganizando una serie de establecimientos adscritos como los fueron el Instituto Colombiano de Crédito educativo y estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), el Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (COLDEPORTES), el Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA), el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas” (COLCIENCIAS), Las Universidades Nacionales y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) de gran importancia para la ejecución de las políticas en los años venideros, como se ampliará posteriormente.

Por su parte, el Decreto 1419 de 1978 se propuso plantear unos parámetros objetivos y generales que permitieran construir pautas homogéneas entorno a lo curricular para la educación formal. Este Decreto plantea por primera vez, una conceptualización general de currículo, el cual define en el Artículo 2 como “el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”. Esta planeación se estructura a través de unos componentes generalizados contemplados en el Artículo 5 los cuales eran: Justificación, Estructura conceptual, Objetivos generales y específicos, Contenidos básicos, Alternativas de actividades y metodologías, Materiales y medios educativos e Indicadores de evaluación. De esta manera, la construcción curricular se configuró como un campo técnico, regulado por el estado y construido por unos especialistas quienes los materializaban a través de los textos y medios educativos de distribución masiva.

Esta primera temporalidad histórica, desde el punto de vista de las política educativa, se consolida finalmente a través del Decreto 1002 de 1984 el cual constituye una propuesta nacional de organización curricular y del plan de estudios a la cual se había llegado luego de la reglamentación que el Decreto 1419 había otorgado para la experimentación de una propuesta curricular general en algunos planteles educativos. En este Decreto se obvia la diferenciación conceptual entre currículo y plan de estudios, definiendo este último como “el conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración” (Decreto 1002. Art 01. 1984) reglamentándose de esta manera, las áreas de formación comunes y propias de cada institución y las orientaciones rígidas a seguir en la formulación de sus currículos.

1.2 De la tecnología educativa a la autonomía curricular. Reconfigurando el horizonte de las políticas educativas en Colombia.

En términos de políticas educativas, la década de los noventa inicia con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, organizada por la UNESCO y su posterior Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, más conocida como la declaración de Jomtien (1990) en la cual, tras una reunión de delegados de diversos países se emiten unos principios que tienen como propósito orientar las metas educativas a desarrollar en el decenio. En el ámbito regional, con la convención de Quito y posterior declaración (1991) se realiza una evaluación al desarrollo del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPE) implementado desde 1980, y se plantean nuevas metas referentes al cumplimiento del proyecto y a las expectativas frente al nuevo siglo.

Estas dos declaraciones centran sus reflexiones en torno a la cooperación internacional como la gran apuesta a desarrollar, pero a su vez, se empieza a incorporar en el campo educativo el concepto de gestión bajo la representación de este como posibilidad de abordaje a las problemáticas del sector educativo.

En términos locales, los inicios de la década de los noventa estuvieron marcados por la esperanza de un ambiente de discusión democrática que permitiera la posibilidad de desarrollar reformas fundamentales al proyecto de nación de manera participativa, discutida, conciliada y legitimada socialmente; en este contexto, surge la propuesta de impulsar una reforma trascendental a la educación expresada en la Ley 115 de 1994. Esta ley va a marcar la ruptura entre una concepción de estado controlador de la educación a través de mecanismos como el currículo, a una concepción del estado como garante y administrador de la educación, por supuesto con grandes repercusiones en el ámbito curricular y evaluativo.

Las transformaciones relacionadas con el currículo parten de sedimentar una racionalidad totalmente distinta dentro de las políticas educativas, en el sentido de plantear ya no la necesidad de un currículo general y rígido emanado por el ministerio y sus expertos, sino la posibilidad de brindar una flexibilidad que permita la construcción colectiva y contextualizada del currículo por parte de los propios maestros y demás entes que forman parte de la comunidad educativa a través de la elaboración de documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI); por lo tanto, la década de los noventa marca una apuesta por la autonomía curricular, y ya no por el direccionamiento vertical emanado desde el Ministerio de Educación.

En este sentido, la Ley General de Educación (1994) trajo consigo no solamente una racionalidad distinta sino también un concepto distinto de currículo, de esta manera, en el Artículo 76 se define el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el

Proyecto Educativo Institucional” visión amplia del concepto en donde se referencia el contexto como aspecto fundamental y en directa relación con el Proyecto Educativo Institucional.

Sin embargo, en esta misma ley aparecen referenciadas en el artículo 68 las pautas generales de regulación del currículo, en donde se plantea como función del ministerio el diseñar los lineamientos curriculares generales para la educación formal; este diseño se concreta en 1996 y se reglamenta a través del Decreto 2343 del mismo año.

Este decreto además de incorporar los indicadores de logro por niveles educativos plantea en su artículo sexto cuales deben ser los referentes, componentes y estructura del currículo. En este sentido, según esta normatividad, los referentes están constituidos por las teorías curriculares que se ajusten a los fines de la educación emanados por la constitución política, los componentes son: los fundamentos conceptuales que orientan la actividad pedagógica, los objetivos de la educación en el nivel y ciclo correspondiente, los indicadores de logro, los planes de estudio, los actores involucrados en el proceso formativo, los métodos, el desarrollo, la gestión e investigación y los criterios para la evaluación; finalmente la estructura se plantea como aquella constituida por el conjunto de relaciones sistémicas entre referentes y componente priorizando sobre las necesidades contextuales.

Esta propuesta se termina de concretar en 1998 cuando se publican los Lineamientos Curriculares para las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ética y valores, Lengua Castellana e Idiomas extranjeros, Matemáticas, Artísticas y Recreación y Deportes señalando los ámbitos conceptuales y las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales a desarrollar en cada una de estas áreas.

Por lo tanto, la proclama de autonomía curricular queda en entre dicho en la medida en que entran en rigor medidas como los Lineamientos Curriculares y posteriormente los Estándares Básicos, sustentados sobre la pretensión de una educación general y homogénea para la población colombiana, pero también

como una respuesta a las propuestas internacionales que abogan por la necesidad de unos estándares generales que permitan la evaluación de la calidad educativa desde unos referentes nacionales e internacional a través de pruebas estandarizadas; esto en el marco de lo que se denominó como el Sistema Nacional de Evaluación, siendo este el nuevo campo de preocupación y de discusión en torno al cual giraron las reformas educativas de inicios del siglo XXI.

1.3 Gestión y Calidad Educativa: La evaluación como campo de discusión.

Los indicadores de logro por niveles educativos establecidos en el Decreto 2343 de 1996 y los lineamientos curriculares emanados en 1998 constituyeron un marco de referencia desde el cual estructurar los currículos en lo local, sin embargo, estos lineamientos que marcan unas pautas generales, van a ser complementados por la propuesta de Estándares Básicos de Calidad, incluyendo a la planificación curricular el enfoque de competencias y desempeños. Esta propuesta se concreta en 2006 a través de los Estándares Básicos en Competencias.

Sin embargo, el hecho fundamental que marcó el inicio del nuevo siglo en términos de política educativa, lo constituye la promulgación de la Ley 715 de 2001 que reglamentó el Sistema General de Participaciones del país. En ella se establecen las pautas que regulan las transferencias de recursos que realiza la nación a los entes territoriales para la financiación y administraciones de servicios entre ellos el educativo. Esta ley constituye una apuesta por la descentralización territorial de la nación en lo concerniente al cumplimiento de los derechos básicos fundamentales a través del estímulo a la constitución de entidades certificadas en educación⁴

⁴ Si bien en la Constitución política de Colombia de 1991, en sus artículos 286 y 287, se estableció que las entidades territoriales son los departamentos, distritos, municipios y territorios indígenas que tienen autonomía para la gestión de sus intereses dentro de los límites de la constitución y de la ley. Esa través de la ley 715 de 2001, que se materializa las entidades territoriales certificadas en educación, entendidas como los departamentos, los distritos y los municipios con más de 100.000 habitantes. Así como los municipios con menos de 100.000 habitantes, que cumplan con los requisitos que señale el reglamento en materia de capacidad técnica, administrativa y financiera. (Decreto 2700 de 2004)

Esta descentralización en lo administrativo que reduce el papel del estado central e incorpora en el ámbito educativo los conceptos de autonomía y gestión, constituye una consolidación del modelo económico neoliberal basado en la transformación de las funciones del estado como posibilitador de derechos en un sentido político-social a garante de los mismos, en un sentido económico a través de la noción de servicio.

De esta forma, las reformas educativas desarrolladas en América Latina y en Colombia van consolidando en la conciencia colectiva, lo que Puelles Benítez (2006) denomina “ideología de la globalización”, entendida esta como una ideología que presenta la globalización desde una perspectiva que ensancha el espacio económico y reduce al mismo tiempo el espacio político, que aplica la lógica del mercado –presidida por la idea del cálculo y el máximo beneficio- a todas las facetas de la vida social, imponiendo la razón económica por encima de cualquier otra.

Esta imposición de la razón económica en el contexto educativo ha desplazado a la pedagogía del centro de discusión educativa y ha generado como espacio de discusión y de preocupación el tema de la gestión. Entendida esta como la organización sistemática y racional del sistema educativo que genere índices de eficacia y eficiencia sobre los cuales evaluar la calidad. La preocupación por la calidad educativa desde la perspectiva de la administración financiera de los recursos, hace de la gestión la herramienta más idónea para predecir y controlar las dinámicas educativas y por lo tanto solucionar muchas de sus falencias presentes desde décadas anteriores.

La preocupación por la calidad constituye uno de los argumentos para impulsar el desarrollo de reformas educativas y de esta forma procurar lo que Martínez Boom (2004) denomina “la escuela competitiva”, en donde el punto de consenso lo constituye la falta de calidad. Para este autor, la estrategia de

En la actualidad el sector educativo se encuentra descentralizado en 94 entidades territoriales certificadas: 32 departamentos, 4 distritos y 58 municipios certificados. Fusagasugá constituye una de los 7 municipios certificados en educación de Cundinamarca.

calidad se ha construido desde tres aspectos: “la introducción del aprendizaje como nuevo paradigma de la educación, la articulación entre calidad y equidad como argumento para reformar las políticas educativas, y la vinculación de los criterios de calidad con las competencias y los rendimientos en el marco de la llamada <sociedad competitiva>, es decir, la calidad entendida como aumento de la eficacia” (p. 338). Esta relación entre calidad, sociedad competitiva y eficacia ha marcado la lógica de los discursos y las prácticas educativas desarrolladas en las últimas décadas en el contexto colombiano.

En este sentido, la gestión educativa responde al interés incesante de calidad de la educación planteada por el neoliberalismo, que se asume como eficacia y eficiencia en el manejo de los recursos educativos y el desarrollo de los procesos internos; siendo las políticas de descentralización y de autonomía fundamentales para la implementación del neoliberalismo en el sistema escolar.

Según Martínez Boom (2004), la política de descentralización desarrollada desde finales de la década los noventa e inicios de siglo, se sustenta sobre la premisa que considera que “la descentralización o desconcentración de funciones, garantiza mayor eficacia y calidad en la prestación de los servicios educativos y es condición fundamental para la relación entre las instituciones educativas, económicas y sociales, así como para la articulación con los procesos de desarrollo local y regional”(p. 313)

La descentralización trae inmersa la política neoliberal de desmonte del estado, limitando su papel al control y vigilancia de las dinámicas sociales relacionadas con el mercado, desplazando la responsabilidad social de la educación a entidades regionales y locales. La descentralización, desarrollada en Colombia principalmente a partir de la Ley 715 de 2001, no es exclusiva de nuestro país; según Marcela Gajardo (1999), la descentralización administrativa constituye unos de los objetivos comunes de las reformas educativas desarrolladas en América Latina desde finales de los ochenta e inicios de los noventa trasladando la responsabilidad social del estado a los gobiernos locales.

A su vez, la autonomía escolar, se ha visto representada en iniciativas políticas como la implementación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que proporcionan la posibilidad de que la institución educativa se plantee su propio horizonte y filosofía institucional; la constitución del gobierno escolar brindando participación a los padres de familia estudiantes y exalumnos que antes se veían apartados de las decisiones concernientes con las instituciones educativas; y más recientemente los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE) reglamentados a través del Decreto 1290 del 2009 que reemplazó el derogado Decreto 230 de 2002, este decreto brinda a las instituciones educativas la posibilidad de establecer las estrategias y metodológicas de evaluación según sus propias necesidades, aun cuando las evaluaciones externas son los referentes nacionales de calidad.

En este contexto de gestión educativa, mediada por la descentralización administrativa y la autonomía escolar, la evaluación adquiere un papel fundamental en el desempeño de dos grandes funciones. Con relación a la autonomía escolar la evaluación se constituye en un instrumento central en la toma de decisiones que procuran mejorar las dinámicas propias de la institución educativa. La evaluación, desde esta perspectiva, cumple con la función planteada por Daniel L. Stufflebeam (1987) de propiciar información para la toma de decisiones; en este sentido, “la información oportuna y confiable sobre el rendimiento de las escuelas permite un mejor diseño de políticas e identificar problemas y carencias en el cumplimiento de estándares de calidad” (Gajardo, 1999, p. 28) sobre esta base se fundamentan estrategias de evaluación institucional continuas y sus planes de mejoramiento como lo estipula la Guía 34 de 2008 sobre la Autoevaluación Institucional.

En relación con la descentralización financiera, el estado asume el sistema nacional de evaluación como un mecanismo de control que le permite, por una parte regular la distribución y manejo de los recursos de las entidades territoriales, pero a su vez medir la calidad educativa del país, fundamentados en la premisa según la cual, resultados en las pruebas estandarizadas es sinónimo de calidad en los procesos educativos. La evaluación cumple así una función de control de las dinámicas educativas propias de cada institución y por

lo tanto del currículo escolar en general. El neoliberalismo, ha hecho del estado un “estado evaluador” (Apple, 2001) en donde instrumentaliza la evaluación para controlar a los actores que interviene en el proceso educativo, controlar la eficiencia de las instituciones educativas y controlar el currículo, aspecto este último, fundamental en la construcción de ciudadanía y el proyecto de nación.

La consolidación de la relación entre resultados en pruebas estandarizadas y calidad educativa ha brindado un papel preponderante al Sistema Nacional de Evaluación y al ICFES. En este sentido, si bien desde 1966 se crea el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES) con el desarrollo de algunos exámenes piloto, es desde 1991 con la implementación de las Pruebas Saber de forma censal, que se consolida el Sistema Nacional de Evaluación a través de pruebas estandarizadas. Desde entonces hasta ahora, el ICFES ha sufrido diversas transformaciones en su función institucional, siendo la más reciente la registrada a finales del 2010 a través de la cual se cambió de nombre a la institución y se reconfiguró su filosofía, siendo desde entonces, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación cuya función, según sus documentos oficiales, es “ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles, y en particular apoyar al Ministerio de Educación Nacional en la realización de los exámenes de Estado y en adelantar investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa, para ofrecer información pertinente y oportuna para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación”(Acerca de las evaluaciones del ICFES. N.f. Recuperado octubre 20, 2012de:<http://www.icfes.gov.co>).

En términos nacionales, han sido las pruebas desarrolladas por el ICFES el punto de referencia, clasificación y jerarquización no solamente de los estudiantes sino también de las instituciones educativas. Sin embargo, como el neoliberalismo procura el desarrollo de una competitividad con relación a referentes internacionales, en los últimos años se ha implementado en el territorio colombiano pruebas internacionales como las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias) y SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), entre otras. Pruebas que aunque

destaca los niveles de competencia desarrollados en cada país, fundamentalmente se asumen para jerarquizar a los países y legitimar el impulso de reformas educativas.

1.4 Políticas Neoliberales en Currículo y Evaluación: Lecturas desde una mirada crítica.

Siguiendo la tipología planteada por Puelles Benitez (2006), las reformas Educativas desarrolladas en las últimas décadas en Colombia, se constituyen en *reformas dependientes*, entendidas como aquellas que surgen como consecuencia de los intereses de la globalización, esto es, “del capitalismo trasnacional, actuando de mediadores las agencias internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la UNESCO [Mediante una política de préstamos, estas grandes organizaciones imponen determinadas reformas, tales como la descentralización del sistema educativo o la privatización de la educación]” (p.77)

En este sentido, el proceso de globalización trae implícita la idea de desarrollar políticas educativas de alcance internacional y regional, sustentadas sobre las lógicas del neoliberalismo consistentes en el libre cambio y la reducción de las funciones del estado como simple garante en la prestación de servicios. Sin embargo, autores críticos como Apple (2001), plantean como en la construcción y direccionamiento de las políticas educativas mundiales se conjuga una nueva alianza de poder entre liberales y neoconservadores. Para este autor, “el discurso, aparentemente contradictorio de competencia, mercados y libre escogencia, de una parte, y rendición de cuentas, objetivos de desempeño, estándares, pruebas nacionales y un currículo nacional, de otra parte” (p. 17) es una expresión de esta alianza ideológica.

Esta alianza despliega un cambio sobre la concepción misma de la educación despojándola de su condición de derecho fundamental (perspectiva política) y considerándola como un servicio (perspectiva económica). Sobre esta lógica, la calidad en la prestación del servicio se constituye en un promotor de reformas educativas; En este sentido, una característica de la política educativa de las

últimas décadas ha sido el incremento en la formulación de reformas relacionadas con ámbitos como la evaluación, el currículo, la financiación y la labor docente, que en apariencia están encaminadas a lograr la calidad educativa.

Ejemplo de ello, y como se ha descrito anteriormente, lo constituyen la promulgación de la Ley 115 de 1994, la Ley 715 de 2001, el estatuto docente reglamentado a través del Decreto 1278 de 2002, las modificaciones curriculares implementadas a través del Decreto 2343 de 1996, los Lineamientos Curriculares de 1998 y los Estándares Básicos de Competencias del 2004. Así como una variada reglamentación entorno a la evaluación como lo constituyen el derogado Decreto 230 del 2002 sustituido por el Decreto 1290 del 2009 en relación a la evaluación de estudiantes; el Decreto 620 del 2000 y el 1278 del 2002 en relación a la evaluación de docentes; y la evaluación de los centros educativos iniciadas a través del Decreto 1283 del 2002 y posteriores documentos ministeriales como la Guía Número 34 de 2008 que orientan el proceso de Autoevaluación Institucional.

La calidad del servicio implica el cumplimiento de una serie de parámetros globales que posibiliten el desarrollo de la sociedad a través del sistema educativo; parámetros que se materializan en las políticas educativas, que para el caso colombiano han impactado principalmente ámbitos como la evaluación y el currículo, constituyéndose en mecanismos de control del proceso educativo dentro del discurso de la descentralización y autonomía escolar y consolidando lo que autores críticos han denominado el *estado evaluador* (Apple,2003; Díaz Barriga,2000; Niño Zafra,2010)

En este sentido, las reformas educativas en Colombia, como en varios países de América Latina, se caracterizan por la necesidad de reestructurar el sistema educativo en aras de poder cumplir con los compromisos económicos y políticos frente a aspectos como el desarrollo, la necesidad de educación masiva, la deuda externa y la globalización; lo cual ha conducido, citando a Martha Cecilia Herrera (2004), a “la implementación de un modelo general basado en la eficiencia económica y la lógica del mercado, en cuanto a la

reorganización del sistema educativo y la redefinición de las funciones que deben desempeñar los distintos actores sociales involucrados en este campo” (p. 82) un modelo que no es pensado en contexto, que responden a sistemas estandarizados, que priorizan lo económico sobre lo político, lo técnico sobre lo profesional; y que ha incidido decididamente en el papel del docente y en la pedagogía como saber propio y constituyente de este profesional.

En síntesis, el desarrollo del neoliberalismo en las últimas décadas ha generado una reconfiguración en la concepción de estado y sus funciones, y una reconfiguración en la concepción de educación y su función social. El neoliberalismo ha configurado a la educación como un servicio prestado o subsidiado por el estado bajo una lógica de condiciones en donde los estudiantes y padres de familia son beneficiarios; susceptibles a través de poder económico de adquirir mejor calidad de servicios a través de instituciones privadas reconfigurando su rol social, transformándose de ciudadanos con derechos a beneficiarios del estado y finalmente a clientes de un mercado.

Las reformas educativas implementadas desde las políticas neoliberales internacionales han estimulado el desarrollo a nivel continental de dos fenómenos económico -políticos con amplia incidencia en el sistema educativo: la descentralización administrativa y la autonomía escolar. La descentralización se ha constituido en una política de privatización en donde las responsabilidades sociales que debe cumplir el estado se trasfieren a los gobiernos locales que en muchas ocasiones no cuentan ni con los recursos ni con la experiencia administrativa para manejarlos, y finalmente a los consumidores primarios (padres de familia y estudiantes)

Así mismo, el proceso de medición y control de la calidad de la educación desarrollado a través de las pruebas estandarizadas evidencia el sofisma de la autonomía escolar ya que las evaluaciones estandarizadas desarrolladas a lo largo del país cumple la función de control implícito del currículo a través de la necesidad y el creciente deseo de obtener altos estándares de calidad y reconocimiento departamental y nacional.

Un currículo caracterizado por su polisemia, por sus múltiples enfoques y categorizaciones, por su condición política e histórica, pero ante todo, un currículo que ocupa un papel fundamental dentro de cualquier proyecto educativo, reflexionar sobre esta categoría, el campo teórico que ha construido y los fundamentos que implicaría asumirlo desde una perspectiva crítica, es el tema a desarrollar en el próximo capítulo.

2. EL CURRÍCULO COMO CAMPO DE INDAGACIÓN EDUCATIVA: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA Y CONCEPTUAL.

En el capítulo anterior, se señalaba como las políticas educativas contemporáneas desarrolladas en el contexto colombiano, pero fundamentadas en lógicas de orden global, han venido transformando las formas de realización de lo curricular y evaluativo en el contexto escolar. En este capítulo se profundiza en la categoría de currículo, realizando una aproximación teórica del campo curricular a través de un análisis histórico y conceptual del mismo; de tal manera que permita construir un referente epistemológico a partir del cual interpretar las relaciones que se construyen entre currículo y evaluación en el marco de las pruebas estandarizadas.

Las diferentes conceptualizaciones y perspectivas de currículo que se describen en este capítulo constituyen propuestas políticas desarrolladas a propósito de las condiciones histórico-sociales de momentos determinados y que han contribuido a la consolidación académica del campo curricular.

En este sentido, inicialmente se propone una aproximación conceptual de currículo a partir de los aportes de diferentes autores, posteriormente se realiza una revisión histórica de las diversas perspectivas desarrolladas en este campo, y finalmente una formulación de aspectos fundamentales al momento de abordar el currículo desde los planteamientos de las pedagogías críticas.

2.1 El currículo: Un concepto polisémico y en transformación.

Abordar académicamente el concepto de currículo implica realizar una aproximación teórica a una amplia producción intelectual de conceptualizaciones difusas y generalmente contrapuestas entre sí. Suponer una definición concluyente que englobe las diversas posturas académicas, es una pretensión dudosamente posible en algunos campos del saber de las

ciencias exactas, y difícilmente alcanzable en las ciencias humanas y la reflexión, donde frescos análisis cuestionan las fundamentadas conceptualizaciones de cada época.

En este sentido, el concepto de currículo debe de ser asumido desde una perspectiva social e histórica; es decir, como una construcción social de naturaleza cambiante. Característica que reconoce Stephen Kemmis (1986) al afirmar que “los cambios en el currículo reflejan cambios históricos de largo alcance” (p.26). Lo cual evidencia la estrecha relación que existe en términos de desarrollo histórico entre educación y sociedad.

La conceptualización de la educación en general y del currículo en particular, se asocia con el devenir histórico de la sociedad, siendo el currículo un reflejo educativo de las transformaciones presentes en el orden social. Esta característica genera la existencia de múltiples conceptos de currículo y divergentes formas de categorizar las conceptualizaciones desarrolladas históricamente.

Para Ulf P. Lundgren (1997) estas conceptualizaciones históricas se clasifican en *códigos curriculares*, definidos por el autor como “el conjunto homogéneo de principios según los cuales se lleva a cabo la selección, organización de contenidos y los métodos para la trasmisión” (p.33). A partir de esta definición señala cinco códigos curriculares desarrollados a lo largo de la historia: *el código clásico*, propio de la antigua Grecia y la propuesta del trívium y cuadrivium; *el código renacentista*, propio del humanismo y el renacimiento; *el código moralista*, asociado con la época de la ilustración y el surgimiento de los estados; *el código racional*, propio de la consolidación del estado moderno y la educación de masas; y *el currículo oculto*, relacionado con la época actual, fuertemente influenciada por la tecnocracia.

Por su parte, Sacristán (1996) propone una categorización básica de cuatro modelos teóricos y prácticos relacionados con el currículo: *el currículo como exigencia académica*, asociado a contenidos, asignaturas y disciplinas científicas; *el currículo como base de experiencia*, relacionado con proyectos

como el de escuela nueva y que responde a un enfoque más psicológico de la enseñanza; *el currículo tecnológico*, asociado a la preocupación por la eficiencia bajo una racionalidad que asigna un rol técnico al docente; y *el currículo como configuración de la práctica*, basado en la discusión dialéctica entre teoría y práctica y que citando a Grundy (1991), implica los principios de reflexión, contextualización y construcción. Esta categorización, a diferencia de la realizada por Lundgren no constituye una secuencialidad histórica de etapas o momentos, sino una diferenciación teórica posible de sobreponer temporal y espacialmente.

Una tercera clasificación es la propuesta por Kemmis en su texto titulado “*El currículo. Más allá de la teoría de la reproducción*” (1986) Quien siguiendo a Habermas y su reflexión en torno a la racionalidad y los intereses constitutivos del conocimiento, propone tres enfoques curriculares: *el enfoque técnico*, *el enfoque práctico* y *el enfoque crítico*. Estos enfoques operan desde racionalidades distintas que redundan en conceptualizaciones propias sobre el currículo. Esta clasificación, por relacionarse con la perspectiva teórica crítica que engloba la presente investigación, será profundizada en procura de caracterizar cada uno de estos enfoques.

2.2 Perspectivas curriculares: Una revisión histórica.

2.2.1 Enfoque técnico: la preocupación por la eficacia.

Históricamente, autores como Niño Zafra (2010), Díaz Barriga (1994) y Kemmis (1986) ubican la utilización del concepto de currículo referente al ámbito educativo, hacia 1918 con los planteamientos de Franklin Bobbitt, Charles Peters y Eduard Torndike, quienes en el marco de la administración científica del trabajo de Taylor, proponen al currículo como el instrumento para asegurar el desarrollo de la función social, económica y cultural de la Educación. Un currículo encaminado a la formación de mano de obra, sustentado bajo el influjo de la psicología conductista y operacionalizado desde una racionalidad técnica instrumental basada en la armonización de medios y fines en pro de la eficiencia tanto educativa como fabril.

En este contexto, y como lo plantea Niño Zafra (2010), “el problema de currículo tiene que ver con el desarrollo de la pedagogía y la psicología desde la visión empresarial, interesada en el dominio de cuanto sucede en las escuelas, mediante el desarrollo y el direccionamiento de lo que se propone en la formación en valores, el desarrollo de formas de pensamiento, de maneras de actuar en la sociedad y de cuanto se requiere alcanzar como propósito de la educación en una comunidad educativa”(p. 121)

Sin embargo, el mayor exponente de esta perspectiva curricular lo constituye Ralf Tyler, quien a través de su obra “*Principios Básicos del currículo*” publicada en 1949 construye una teoría curricular bajo cuatro cuestionamientos fundamentales.

- ¿Qué objetivos educativos trata de alcanzar la escuela?
- ¿Qué experiencias educativas aptas para lograr esos objetivos pueden ser proporcionadas?
- ¿Cómo puede organizarse efectivamente estas experiencias educativas?
- ¿Cómo podemos determinar si se alcanzan los objetivos?

Preguntas que responden a una lógica educativa que se expresa en el significado que el propio Tyler brinda a la educación; para Tyler (citado en Kemmis1986), la educación es “un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas” (p. 60)

Esta conceptualización responden al influjo e incidencia del conductismo en el ámbito educativo, y desde el cual el currículo se asume como un plan de instrucción en procura de la modificación de conductas expresadas en objetivos, y la construcción de estrategias para desarrollarlos y cumplirlos. Una relación medio y fines en donde la evaluación constituye un elemento fundamental en sus pretensiones de verificación y control en la eficacia de los resultados. El principio que subyace al proceso de evaluación en el marco del currículo técnico consiste en “la necesidad de efectuar una valoración de la medida en que el producto se ajusta al *eidos*<referente>” (Cazares, 2001, p.11)

lo cual constituiría a la evaluación como una valoración del producto desde referentes previamente estipulados por los objetivos de aprendizaje.

En términos del rol docente, este se configura como un operario de una función instrumental en la ejecución de aquello planificado por expertos teóricos de la educación, limitando su acción a un papel reproductivo del currículo. Un rol en el que como lo plantea Cazares (2001) el desarrollo curricular se convierte en un mero proceso de aplicación o puesta en práctica, quedando la toma de decisiones curriculares en manos de los diseñadores o expertos de la educación. Este modelo de desarrollo curricular asume una relación jerárquica entre teoría y práctica.

2.2.2 Enfoque práctico: la comprensión de la realidad educativa

Ante los constantes problemas prácticos que evidencian los docentes en el contexto educativo y que a pesar de la rigurosidad técnica y teórica no son posibles de ser solucionados, y como respuesta a las propuestas técnicas del currículo, surge la propuesta de un currículo práctico centrado en la posibilidad de una mirada compleja de la educación y la escolarización construida desde la particularidad del contexto y de las situaciones que son necesario interpretar para de esta manera orientar el juicio que frente a ellas se emiten.

El enfoque práctico del currículo se sustenta teóricamente fundamentalmente en los aportes de Lawrence Stenhouse y Joseph Schwab, siendo justamente Stenhouse (1987) quien con una intencionalidad de conceptualización plantea que “el currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal manera que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (p. 05)

En este sentido, y desde una perspectiva global, el problema del currículo constituye un problema práctico, de distanciamiento entre la teoría y las circunstancias de la realidad educativa presentes en el marco de la relación entre educación y sociedad. Una separación entre las propuestas técnico-teóricas y las necesidades contextuales de la realidad educativa.

En términos históricos, y siguiendo a Kemmis (1986) las teorías curriculares prácticas se sustentan desde la perspectiva aristotélica donde lo práctico hace referencia a una forma de razonamiento donde la persona no actúa simplemente desde unas reglas preestablecidas (técnicas) sino que su actuar está mediado por juicios sobre la acción, sobre la práctica.

Basado en fundamentos aristotélicos, Kemmis (1986) plantea como el razonamiento práctico es superior al razonamiento técnico, al tener este un mayor grado de complejidad que no se limita a lo instrumental, sino que exige la reflexión frente a la actuación que en el caso educativo implicaría la reflexión sobre la naturaleza de la educación, sus fundamentos filosóficos y la relación de esta con la sociedad en razón a las situaciones cotidianas presentes en el contexto educativo.

Por su parte Schwab (1983), aunque reconoce la trascendencia de la propuesta de Tyler, critica la utilización desmesurada de esta en el campo curricular y reconoce que el centrarse exclusivamente en la perspectiva técnica pone en crisis el campo del currículo. Crisis en el sentido en que no responde efectivamente – por utilizar un concepto propiamente técnico- a las necesidades propiamente educativas. Es decir, explicar lo curricular solamente desde teorías técnicas es desconocer la necesidad de discusiones prácticas sobre la realidad educativa.

En este sentido, las teorías no pueden esperar comprender en su totalidad y coherencia la amplitud y la diversidad de las razones y acciones requeridas para llevar a cabo un currículo en el contexto educativo en razón a que, si bien “los materiales de las teorías son las abstracciones y las generalizaciones; los de la práctica curricular son los hechos reales, los profesores reales y los niños reales” (Kemmis, 1986, p.68)

Para superar esta crisis, Schwab (1983) propone el razonamiento práctico a partir de cuatro postulados:

- Las instituciones y las prácticas existentes deben ser transformadas por partes, no desmanteladas o reemplazadas; el cambio social exige construir sobre y mejorar lo que tenemos.
- Las prácticas comienzan desde los problemas y dificultades identificados en lo que tenemos, no a partir de las aspiraciones impuestas desde fuera.
- La práctica requiere de la generación previsor de alternativas, pensando y desarrollando soluciones alternativas a los problemas curriculares descubiertos.
- La práctica requiere un compromiso con el método de deliberación práctica, una forma de pensamiento que considere problemático tanto los medios como los fines.

Estos postulados junto con los planteamientos de Stenhouse (1987) replantean elementos fundamentales de la acción educativa como lo son la forma de racionalidad sobre la cual se sustenta, el rol docente y el sentido mismo del acto educativo.

De esta manera, en relación a la racionalidad, el enfoque práctico dista del instrumentalismo y la relación lógica de medio – fines para, desde una perspectiva interpretativa, analizar los procesos escolares mediados por los juicios y las decisiones que frente a estas se construyen.

El currículo que es abordado desde la perspectiva práctica, es un currículo que pertenece al campo de la interacción humana desarrollada entre sujetos en el contexto escolar, un currículo, que como lo cita Cazares (2001) “está comprometido con la construcción de significados compartidos en el aula, donde las experiencias de aprendizajes del alumno constituyen el núcleo de la planeación curricular desde una comprensión profunda de lo que realmente ocurre en las aulas” (p. 21) en este sentido, el currículo práctico reconoce al estudiante como sujeto de la acción educativa, pero a su vez, considera al docente como sujeto de la enseñanza y no como un simple operario de la

educación, como un objeto del entramado mecánico en que lo había sumido el enfoque técnico.

Bajo este enfoque se destaca el papel fundamental del docente en la educación, al brindarle la posibilidad de abordar su realidad educativa desde la investigación de su propia práctica lo cual se constituye en un referente básico del desarrollo profesional. Parafraseando a Sacristán a propósito del prólogo que escribió al texto de Stenhouse sobre *investigación y desarrollo del currículo* (1991) el valor de Stenhouse y en gran medida de su propuesta práctica del currículo, radica en comprender el currículo y su desarrollo como un proceso investigativo donde teorías, propuestas curriculares, profesores y prácticas se imbrican estrechamente, se relaciona estrechamente y se determinan mutuamente.

La perspectiva práctica del currículo rescata la discusión filosófica de la educación, a pesar de ello, para Kemmis (1986) esta perspectiva brinda poca reflexión en torno al papel interventor del estado en la educación, relación trascendental para comprender las dinámicas educativas y curriculares; en este sentido, “la intervención del estado en la educación es también uno de los datos para la deliberación práctica, a tener en cuenta cuando los profesores decidan qué y cómo enseñar” (p.72)

Desde este mismo horizonte de sentido, Kemmis critica el mantenimiento del *Status Quo* que preserva la perspectiva práctica al plantear la necesidad de transformaciones secuenciales. Lo práctico constituiría un ajuste a la realidad, una interpretación de la misma, en cierto sentido, lo que se plantea es una fuerte discusión en torno a que “la perspectiva práctica de la toma de decisiones educativas corre el riesgo de olvidar que estas son también decisiones políticas” (p. 73) teniendo vigencia más que nunca aquella tesis de Marx sobre Feuerbach⁵ en donde sentencia lo inconveniente de limitarse al campo de la interpretación del mundo cuando este reclama transformaciones profundas y constantes.

⁵ Se hace referencia a la tesis numero 11 de Marx sobre Freubach en donde se plantea “los filósofos han intentado interpretar el mundo, y de lo que se trata es de transformarlo”

2.2.3 Enfoque crítico: Una alternativa de transformación social.

El enfoque crítico del currículo parte de la discusión por la relación entre educación y sociedad. Desde la perspectiva técnica esta relación es desplazada por aquella que relaciona de manera superficial escolaridad y estado, el currículo responde a una necesidad del estado orientada hacia la industrialización; la perspectiva práctica da mayor trascendencia al rol docente, a la discusión práctica de su labor, y a la necesidad de contextualizar la actividad educativa; pero es la perspectiva crítica la que cuestiona la relación no solamente entre escolaridad y estado, sino más ampliamente entre educación y sociedad.

La perspectiva crítica del currículo posee puntos de relación con el enfoque práctico al considerar al docente como el investigador válido de su propia práctica en el marco de la investigación-acción, posibilitando la mejora del proceso educativo. Existe una compatibilidad entre el enfoque práctico y el crítico como no podría serlo con el técnico; sin embargo, la diferencia fundamental radica en los alcances propuestos en el currículo en razón a que el enfoque crítico no finaliza con la investigación interpretativa de la práctica, sino que procura una emancipación y transformación de las lógicas que orientan dicha práctica.

Kemmis (1986) destaca como parte de las teorías críticas del currículo, tres elementos que la constituyen: una forma de razonamiento dialéctica, una meta-teoría emancipadora (teoría de Habermas) y una forma de expresarse como lo es la crítica ideológica.

En este sentido, el razonamiento dialéctico se sustenta sobre el principio de la unidad de opuestos, de tesis y antítesis, posturas opuestas que se procuran superar comprendiendo como se relacionan entre sí, para alcanzar la síntesis. Por su parte, la teoría del interés emancipador de Habermas se sustenta en un interés por la autonomía y las libertades racionales que permita emancipar a las personas de los que él denomina las ideas falsas, las formas de comunicación distorsionadas y las formas coercitivas de relación social que

oprimen la acción humana y social. Finalmente, el concepto de crítica ideológica es referido como la forma en que se procura alcanzar el interés emancipatorio y en la forma en que este se manifiesta; en palabras de Kemmis la crítica ideológica procura “construir críticas de la vida social que muestren como nuestras ideas y acciones han sido constreñida mediante desconocidas relaciones de poder” (p. 88) es decir, mediante ideologías.

Estos sustento teóricos-filosóficos re-posicionan al sujeto frente al currículo desde una racionalidad dialéctica y emancipadora implicando por lo tanto formas distintas de relación entre el conocimiento, los estudiantes y el docente. Desde esta perspectiva, el currículo parte de la construcción colectiva del conocimiento entre sujetos igualmente reconocidos con una explícita orientación a la transformación en la que la acción y la reflexión, así como la teoría y la práctica, se unifican a través de un proceso dialectico. Como lo planteara Freire en *Educación como practica de libertad* (citado en Cazares, 2001), “la acción critica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción” (p. 25).

Desde el enfoque curricular crítico, la acción educativa también se asume como un proceso de comunicación en el que las expectativas, motivaciones, interpretaciones y valoraciones de los sujetos que interactúan ocupan un papel fundamental, por lo cual desde esta perspectiva la escuela y el currículo son ámbitos dinámicos construidos sobre la base del intercambio dialectico. Este enfoque implica concebir el currículo “no como el conjunto de planes a desarrollar, sino como un proceso en el que la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas recíprocamente e integradas en un proceso de investigación-acción” (Cazares, 2001, p.15)

Adicionalmente, este enfoque del currículo también implica unos supuestos pedagógicos y educativos; unas condiciones prácticas que según Carr y Kemmis (1988) son fundamentales para la aproximación crítica del currículo. Estas condiciones desde la perspectiva de estos autores, son:

- *Rechazar las posiciones positivistas respecto a la racionalidad, la objetividad y la verdad:* lo cual implica cuestionar el paradigma sobre el cual se ha construido la ciencia moderna afectando no sólo la manera en que se construye el conocimiento científico, sino también la forma de relación con el conocimiento escolar.
- *Admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes con respecto a la realidad escolar:* dando mayor relevancia al docente como sujeto de interacción y referente válido con respecto a la realidad educativa, y a la práctica como punto de partida en la formulación curricular, aun cuando esto no es suficiente y por lo tanto es necesario recurrir a la teoría
- *Proporcionar los medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas, al tiempo que dar alguna orientación respecto de cómo superarlas:* al ser la realidad no una verdad dada, sino un conjunto de interpretaciones, estas son susceptibles de manipulación a través del poder, siendo la educación expresada en el currículo, la encargada de evidenciar esta realidad y dotar al sujeto de las herramientas que le permitan construir sus propias interpretaciones.
- *Identificar aquellos aspectos del orden social que impiden la consecución de fines racionales:* a través de una mirada crítica a las posibilidades pero también limitaciones que ofrece el contexto y sus condiciones socio-culturales en el desarrollo de los procesos educativos, ofreciendo explicaciones teóricas y sugerencias prácticas que permita que los docentes puedan ver cómo superar o eliminar tales restricciones.

A su vez, Grundy (1991), señala como características propias del enfoque curricular crítico sustentando en la praxis, el reconocer la acción y la reflexión como los elementos constitutivos de la praxis. Es decir, el currículo constituirá un proceso interactivo en el que la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas recíprocamente.

Desde esta perspectiva, se asume que la praxis se desarrolla en el mundo real, y no en un mundo imaginario, lo cual implica que la construcción del currículo no puede separarse de la práctica, de situaciones reales de aprendizaje e interacción, de formas de contextualización. En este sentido, la praxis se

desarrolla en el mundo de la interacción, en el mundo social y cultural; esto significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo pueden ser entendidos en el marco de una relación dialéctica entre profesor y alumno. La praxis significa actuar con otros, y no sobre otros.

Finalmente, en relación a la praxis, Grundy (1991) define esta como “un proceso de construir significados a las cosas, reconociendo que el significado se construye socialmente, no es absoluto”. (p.146-147) destacando así su condición socio-histórica.

2.3 El currículo como propuesta histórico-política de praxis pedagógica.

El referente conceptual sobre el cual se realiza una aproximación al campo del currículo está basado en las reflexiones teóricas de José Gimeno Sacristán expresadas en su multiplicidad de obras (Sacristán, 1996, 2005 y 2010) en especial a partir de las obras: *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (1996) y *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (2010) este último en calidad de compilador.

Partiendo de reconocer lo ambiguo del concepto, lo complejo de su definición y la falta de determinación específica de los elementos que lo componen; el currículo como concepto históricamente polisémico se caracteriza por la complejidad de una conceptualización clara entorno a él, pero adicionalmente, de los elementos considerados fundamentales como parte de lo curricular. En términos de Sacristán (1996) “es difícil ordenar en un esquema y en un discurso coherente todas las funciones y formas que parcialmente adopta el currículo según las tradiciones de cada sistema educativo, de cada nivel o modalidad escolar, de cada orientación filosófica, social y pedagógica, pues son múltiples y contradictorias las tradiciones que se han sucedido y se entremezclan en los fenómenos educativos” (p.16)

En este sentido, el currículo como complejidad y polisemia, como praxis e historicidad impide las pretensiones de definiciones univocas, así como, de

homogenización y estandarización para todos los contextos y fenómenos escolares.

Sin embargo, en aras de una conceptualización que oriente el fundamento teórico del presente estudio investigativo, se asume que “el currículo como proyecto concretado en un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principios y una realización de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en esta expresión práctica es donde concreta su valor” (Sacristán, 1996, p.16) El currículo constituye el entramado de relaciones que generan las prácticas educativas de un contexto determinado en razón a unos principios orientadores y una realización de esos principios fundamentalmente desde los contenidos y las metodologías desde los cuales se llevan a cabo.

El currículo configura entonces, un concepto fundamental para comprender la realidad educativa, las prácticas institucionalizadas, así como las funciones sociales de la escuela y los principios o fines que le dotan de sentido. El estudio del currículo es un elemento central para comprender el papel que la educación, en términos de escolarización, cumple frente a la sociedad y la cultura.

Sobre esta relación entre currículo y sociedad, y señalando aspectos que componen el currículo, Sacristán (1996) señala que “la función que cumple el currículo como expresión del proyecto de cultura y socialización, la realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera entorno de sí. Y todo ello se produce a la vez: contenidos, (culturales o intelectuales y formativos) códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas” (p.17) atravesados horizontalmente por unos principios o fines que reflejan la manera como se asumen la relación sociedad-educación.

Asumir el currículo como práctica implica además de reconocer su complejidad, reconocer su construcción social, su historicidad, y la relación que este guarda con el contexto. Construcción social en el sentido en que este no depende exclusivamente de la supuestos pedagógicos y epistemológicos del docente,

sino que en el confluyen múltiples actores como el estado, el mercado (a través de las editoriales) y los estudiantes, aun cuando tienden a ser los más excluidos de la construcción curricular; historicidad en el sentido en que el currículo se transforma en relación a las condiciones temporales, lo cual lo convierte en un elemento dinámico del ámbito educativo; y la relación con el contexto en razón a la necesidad de comprender el currículo como una construcción localizada según las realidades educativas. El contexto juega un papel fundamental para comprender el currículo y su manifestación práctica. Múltiples prácticas que no se pueden limitar a las prácticas pedagógicas de enseñanza.

Destacando el currículo como cruce de prácticas y como elemento de investigación fundamental para comprender la complejidad del sistema educativo, el interés por el currículo estaría relacionado con el interés por lograr un conocimiento más profundo de la realidad escolar que permita posibilidades de transformación como producto de su análisis.

El currículo constituiría desde esta perspectiva una opción cultural, que a través del sistema educativo pretende llevarse a la práctica, un proyecto de sociedad orientado por unos intereses, bajo unas lógicas de racionalidad y un modelo de sujeto. Bajo el lente de la mirada crítica y desde las pedagogías que se ubican en este mismo enfoque, es menester pensar el currículo desde el análisis que se debe hacer a ese proyecto, a su representatividad, descubriendo los valores y principios que los rigen, esclareciendo el marco contextual en que se desarrolla, reconociendo los múltiples tipos de prácticas que lo condicionan. Es decir, pensar en investigar el currículo “exige un análisis crítico que el pensamiento pedagógico dominante ha soslayado” (Sacristán, 2010, p.40)

Sin embargo, esta reflexión crítica sobre el currículo implica reconocerlo también como un concepto político, mediado por el poder y que encierra unos fines en sí mismo, el currículo no es un concepto neutro, sino que este sirve a unos intereses concretos. Por lo tanto, es fundamental reconocer esos intereses intrínsecos en el currículo, y como estos se han manifestado a través de las políticas educativas, tanto locales como globales.

Los principios o fines que orientan el currículo, los contenidos, (culturales o intelectuales y formativos) y las acciones pedagógicas llevadas a la práctica, están en mayor o menor grado, relacionadas verticalmente con unas políticas educativas que cada vez penetran de manera más decidida en la cotidianidad escolar. Políticas, que como se desarrollo en el capítulo anterior han posesionado a la evaluación como una factor fundamental de la educación; por lo tanto, el currículo y la evaluación confluyen en una relación epistémica sobre la cual es posible comprender el fenómeno educativo contemporáneo.

Qué es la evaluación, cómo comprender su representación actual a partir del reconocimiento de su construcción histórica desde distinto enfoques, cuál es la relación que esta ha construido con el currículo en el marco de la calidad educativa y qué implica una evaluación en el marco de las pedagogías críticas; serán los temas a abordar en el capítulo siguiente.

3. EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES: TENSIONES ENTRE LA CALIDAD EDUCATIVA Y LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS.

Como se señala en los capítulos anteriores, en la época contemporánea se construyó, desarrolló y auspició la tesis según la cual la educación constituye un factor de desarrollo y un referente que permite medir el índice de crecimiento económico en los países. La aceptación de esta tesis trae consigo como exigencia fundamental, la formación de un sujeto no sólo en el ámbito académico-conceptual, sino también en diversas capacidades, actitudes y valores que permitan desarrollar una serie de habilidades y competencias necesarias para la adecuada inserción y desenvolvimiento en el mundo laboral; por lo tanto la educación centra su mirada a la avasallante necesidad de un sujeto formado en calidad.

Esta tesis, contribuyó a que se presentara un cambio en el centro de las discusiones y preocupaciones pedagógicas y educativas que tradicionalmente habían estado relacionadas con la enseñanza, esta vez con una preocupación casi obsesiva por el aprendizaje. Un cambio que se traduce en el desplazamiento del campo curricular por el campo evaluativo como centro de preocupación académica, investigativa y política en educación.

La evaluación, considerada inicialmente como un componente más del currículo, adquiere figuración propia, consolidándose en el ámbito académico como un aspecto que se relaciona con el currículo (un ente externo de relación) e inclusive como un campo propio y desligado del ámbito curricular (un ente independiente) Por lo tanto, bajo este enfoque, lo fundamental de la acción educativa está constituido por el resultado final del proceso académico y no por el proceso llevado a cabo en sí mismo; En este sentido plantea Mateo (2000)

“lo que interesa primordialmente no es lo mucho que el profesor enseña; sino lo que el alumno realmente aprende”(p.80)

En este contexto, la evaluación se constituye en el mecanismo o la estrategia que permite establecer la efectividad de la enseñanza manifiesta en los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes, lo cual ha posesionado a la evaluación en el eje de la discusión educativa. En este sentido, el objetivo del presente capítulo consiste en realizar una reflexión en torno al concepto de evaluación y su constitución como campo conceptual en educación, así como la relación con el currículo y el discurso de calidad educativa; lo anterior en razón a la relación fundamental de coherencia que existe entre la finalidad de la educación, la concepción de conocimiento y las características del currículo, con la evaluación; constituyéndose en referentes que orientan y guían los fundamentos desde los cuales se construye la evaluación.

Por lo tanto, el capítulo se desarrolla en tres momentos: el primero, dedicado a realizar una aproximación conceptual en torno a la pregunta qué es la evaluación y el reconocimiento de ésta como una construcción histórica que ha posibilitado el surgimiento de distintos enfoque de comprensión; el segundo momento, centrado en presentar algunas relaciones entre la evaluación y el currículo en el marco de la calidad educativa; y el tercer momento, en el cual se presentan los fundamentos de una evaluación de los estudiantes orientada bajo las concepciones filosóficas desarrolladas por las pedagogías críticas.

3.1 Múltiples enfoques y modelos a propósito de la conceptualización de evaluación educativa.

El análisis de la evaluación educativa puede realizarse desde diferentes ámbitos o campos: lo político, lo técnico, lo filosóficos, etc.; sin embargo, en el ámbito semántico ha tendido a relacionarse con acciones cotidianas de la actividad pedagógica como lo son calificar, medir, corregir o revisar, y aunque en cierta medida tenga que ver con estas acciones, la evaluación constituye una actividad reflexiva compleja, que los supera, que los trasciende. Estas conceptualizaciones han ido desde aquellas que consideran la evaluación

como una actividad que permite medir el desarrollo de conductas previamente establecidas, hasta aquellas un poco más englobantes relacionándola con un proceso propio de la formación del sujeto.

En este sentido, y en aras de una claridad conceptual -semántica, la evaluación “debe entenderse como una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (Álvarez Méndez, 2001,p.12) por lo tanto, la evaluación bajo un interés formativo es una actividad de conocimiento que debe traer consigo explícitamente un interés por mejorar los procesos formativos, es decir, y en palabras de Stufflebeam (1987) “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar” (p.175)

La evaluación es un constructo social y por lo tanto contextualizado, con implicaciones políticas y éticas mediadas por unas tradiciones y relaciones de poder. Esto ha llevado a que existan diferentes clasificaciones en relación a la evaluación, desde aquella centrada en las dos funciones principales de la evaluación (sumativa y formativa), descritas por Scriven, M.S. (1967) hasta otras clasificaciones relacionadas con aspectos como la temporalidad (inicial, procesual, final), los agentes que realizan (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) o por la naturaleza de los criterios que utiliza (cualitativa y cuantitativa)

En este sentido, si bien un análisis de la evaluación puede conducir a cuestionamientos de orden técnico (tipos de evaluación, tiempos, porcentajes) el análisis aquí propuesto versa sobre cuestionamientos de orden filosófico relacionados con las concepciones epistemológicas desde las cuales se asume el conocimiento, la concepción de sujeto y los fines de la educación.

La evaluación puede entonces asumirse como una posibilidad de desarrollo intelectual y formativo, como una posibilidad de autocrítica frente a los procesos académicos tanto del estudiante como del docente, o como un ritual de legitimación de las desigualdades sociales manifiesta en el sistema educativo a través de instrumentos que convalidan la aparente adquisición de

conocimiento. La forma en que se asume la evaluación se enmarca en una tradición histórica y el desarrollo de unos enfoques de comprensión cuyas diferencias parten de la propia naturaleza del conocimiento y el propósito de la evaluación.

Reflexionar sobre la evaluación, implica reflexionar sobre el conocimiento; qué se entiende como tal, cuál es su naturaleza y cómo se exterioriza o representa en los sujetos. La evaluación es un proceso que permite dar cuenta de la relación que un sujeto mantiene frente al conocimiento, lo cual guarda relación con la forma en que este se conceptualiza. Por lo tanto, el conocimiento es el referente teórico que da sentido al proceso de evaluación, lo cual está ligado a la naturaleza del mismo en procura de una coherencia epistemológica.

La importancia de la epistemología frente a la evaluación, se refleja en lo que Álvarez Méndez (2001) denomina *el carácter valorativo de las prácticas evaluativas*, destacando, como al ser la evaluación una valoración, y la valoración fundamentarse en unos supuestos, son los supuestos -en este caso filosóficos- los que preceden (consciente o inconscientemente) todo acto evaluativo. En este sentido, “toda evaluación que el profesor hace del rendimiento académico en alguna materia curricular concreta, en cualquier contenido escolar, refleja la concepción que del conocimiento y del mismo rendimiento tiene quien evalúa, más que el valor que tal contenido tiene en sí” (Álvarez, 2001,p.31) es decir, la evaluación es aquella que permite establecer una relación de proximidad y manejo conceptual entre el sujeto y el conocimiento; por lo tanto, las formas de comprender la evaluación están relacionadas con las formas de conceptualizar la naturaleza del conocimiento; de tal manera que antes que una reflexión técnica o académica, asociada a los contenidos, la evaluación implica una reflexión filosófica, especialmente en el orden de lo epistemológico.

Por lo tanto, reconociendo la relación que existe entre la evaluación y la forma en que se conceptualiza el conocimiento y los sujetos que en este proceso intervienen; y teniendo presente la complejidad de la evaluación y la imposibilidad de plantear extremos absolutos, sin matices entre sí; se proponen

en aras de la claridad conceptual y la caracterización de componentes, plantear dos tipos de enfoques de evaluación: la evaluación como medición, desde un enfoque técnico/positivista, y la evaluación como comprensión desde un enfoque crítico/formativo.

3.1.1 La evaluación como medición: Enfoque técnico-positivista.

Si bien el currículo técnico se desarrolla con Tyler, la evaluación bajo un enfoque técnico-positivista tiene su máximo desarrollo con Benjamin Bloom y su taxonomía de aprendizaje expresada en la obra *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (1956). Según Álvarez Méndez (2001), esta obra tenía la intencionalidad de posibilitar una serie de pautas que le permitieran a los docentes “aprender a elaborar pruebas objetivas de diverso tipo, que tecnifiquen racionalmente lo que hasta entonces se conocía como formas tradicionales de exámenes para el control de conocimientos adquiridos” (p.19). Una racionalidad naciente que se traduciría en lo que años más tarde se denominaría pruebas estandarizadas.

La concepción técnica de la evaluación se construye por lo tanto a partir de una concepción del conocimiento, como aquello dado, un dato observable, manipulable y por lo tanto medible objetivamente. Desde esta perspectiva, el cuestionamiento por la evaluación gira en torno a un problema técnico, relacionado con el cómo diseñar de la manera más confiable los instrumentos que permitan medir el grado, nivel, desempeño o estado de competencia que un estudiante, institución o entidad territorial posee en relación a unos lineamientos y estándares previamente establecidos. Esta concepción técnica del conocimiento, se sustenta sobre un campo teórico más amplio; el positivismo.

El positivismo constituye una corriente filosófica sustentada sobre unos principios relacionados con el conocimiento, la realidad, el sujeto y la ciencia, a partir de conceptos como la objetividad, universalidad, y cuantificabilidad. Parte de estos principios filosóficos que postula el positivismo en el desarrollo de la ciencia y la comprensión de la realidad, son aplicados de forma análoga en el

ámbito escolar a través de la evaluación técnica, que en el contexto del sistema de educación colombiano se presenta en el marco de la tecnología educativa y una concepción técnica-instrumental del currículo que esta representa.

Del positivismo surge la pedagogía por objetivos que reduce el conocimiento a una lista de objetivos empíricamente observables (Álvarez Méndez, 2001) limitando la naturaleza exploradora tanto de los procesos de enseñanza como de aprendizaje; es en el contexto del positivismo donde adquiere importancia la psicometría y el auge de los test de inteligencia legitimados por un aparente manto de cientificidad.

Como lo plantea Niño Zafra (2006), la evaluación que se desarrolla en el marco del enfoque positivista permite que “una de las dos partes actúe como objeto pasivo, capaz de acumular, reproducir datos e información de manera <objetiva> con validez universal, independiente de lugares y circunstancias” (p.46) Esta apreciación, también plantea el cuestionamiento en torno a la objetividad, un objetividad comprendida en dos sentidos: la primera, en donde el conocimiento constituye una aproximación objetiva de la realidad y con un carácter objetivado que lo hace ser susceptible de medición e inclusive predicción, es decir, algo tangible; pero también la objetividad comprendida en relación a la evaluación y su limitación a la prueba, de tal manera que permita desarrollar grados de validez y confiabilidad ante la posible carga subjetiva y emocional del evaluador.

Una des-subjetivización de la evaluación y la educación como proceso macro, no sólo en lo referente a quien es evaluado (tradicionalmente el estudiante) sino también por quien evalúa (en apariencia el docente) al considerarlo un artilugio meramente técnico. Una objetividad que como lo plantea Bustamante (1996) constituye un acuerdo con una forma dominante de representación de la ciencia que hace parte de un modelo de sociedad. Un reduccionismo tecnológico que ofrece una visión determinista y preconcebida de la realidad (Mateo, 2000)

La evaluación desde este enfoque se constituye en una actividad de verificación del cumplimiento de los objetivos previamente establecidos, manifestado en conductas observables y evaluables por medio de pruebas objetivas bajo una concepción del conocimiento y del aprendizaje como algo medible, manipulable e incluso predecible; aspectos que desembocan en prácticas y desarrollo de instrumentos que más que una formación, generan procesos de exclusión y marginalización a través del fracaso escolar. (Álvarez, 2001)

Por lo tanto, este tipo de evaluación genera una serie de implicaciones no sólo en el ámbito escolar relacionado con la promoción o no del estudiante; sino también en el ámbito cultural objetivando en la cultura escolar, que después se trasladan a lo social, aspectos como el individualismo, la competitividad, la cuantificación, la simplificación y la inmediatez (Santos Guerra, 1998)

Según Santos Guerra (1998) desde este enfoque, la evaluación se caracteriza por ser una evaluación que “consiste en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito del conocimiento. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicada en los mismos tiempos y corregida con criterios similares” (p. 18). Por consiguiente, la evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social asignándole funciones de: selección, comprobación, clasificación, jerarquización y acreditación.

Por lo tanto, bajo el enfoque positivista, el evaluado actúa como un agente pasivo, el conocimiento se asimila a información y datos descontextualizados, y la evaluación se reduce a pruebas que cobran validez en la medida en que logren evidenciar altos grados de objetividad; la descontextualización del conocimiento sobre la ideas de un conocimiento general y universalmente valido se constituye en un arbitrario cultural, espacial e histórico. Obviar esta discusión filosófica sobre la evaluación, es recaer en discusiones técnicas; por consiguiente, una aproximación integral de la evaluación implica partir de estas discusiones como elementos angulares de los procesos evaluativos.

3.1.2 La evaluación como comprensión: Enfoque crítico/formativa.

La evaluación técnica instrumental, sustentada bajo el paradigma positivista, ha sido el enfoque predominante en educación, anquilosado en unas prácticas escolares tradicionales que se perpetúan en el tiempo y se transmiten en los docente por generaciones haciéndolas parecer como inherentes a la acción educativa; pero también presente en unas políticas educativas que sustentadas bajo este enfoque han impulsado un modelo de evaluación, fundamentalmente desde las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI⁶

Sin embargo, este enfoque lejos de dar respuesta a las necesidades educativas contemporáneas, ha venido presentando algunas limitaciones cuyo origen se encuentran en los mismos referentes filosóficos desde los cuales se construye, es decir, en las limitaciones propias del positivismo.

En este sentido, unos de los primeros limitantes de este enfoque ha sido la representación que de la evaluación ha construido a todos los niveles y en gran parte de la comunidad educativa; la evaluación se representa como un mecanismo educativo que conduce al binomio premio/castigo según el desempeño obtenido, y no como parte fundamental en la formación del sujeto. Esta representación ha sido propia de la relación docente estudiante, pero no exclusiva, ya que está presente y de forma cada vez más contundente en la relación que estos últimos tienen con los directivos docentes, y el estado, así como la que tiene el estado con las instituciones educativas.⁷

Esta limitación ha estado acompañada de una contracción en la concepción de lo educativo, del conocimiento y de los sujetos; el enfoque técnico de la evaluación trae consigo inmersa la idea de la educación centrada en el aprendizaje, un conocimiento reducido al desarrollo de conductas observables, y unos sujetos invisibilizados y objetivados.

⁶ Nos referimos aquí a las políticas señaladas en el capítulos uno, literales 1.3 y 1.4

⁷ Existe toda una política de pago por merito a partir de los desempeños en la evaluación, lo cual ha estimulado una visión instrumental a todos los niveles del sistema educativo.

Pero quizás la limitación más representativa de este enfoque ha sido la imposibilidad de romper con las cargas de desigualdad social con los cuales los estudiantes se acercan a los centros educativos, que desde una visión democratizadora debería atender; y por el contrario, lo que ha estimulado es su reproducción, perpetuación y legitimación.

Estas limitaciones, y el influjo crítico que sobre el positivismo se ha desarrollado especialmente desde la década de los 60°, ha conducido a que desde perspectivas epistemológicas alternativas al positivismo, como lo son la hermenéutica o la teoría crítica, se construyan formas distintas de pensar la evaluación. Bajo estas perspectivas alternativas el conocimiento se concibe contextualizado, situado espacial e históricamente, y en donde el sujeto participa activamente en su construcción; sustentado en una visión de la educación en la cual “quien aprende desarrolla reflexivamente un conjunto de modos de pensamiento o modos de aprendizaje que son considerados valiosos en la sociedad” (Álvarez Méndez, 2001, p.30) estas nuevas posturas, permiten construir visiones distintas de lo humano, de lo social, del conocimiento, de la educación y por lo tanto de la evaluación educativa.

Desde las perspectivas alternativas, la evaluación se encamina hacia la comprensión de las particularidades propias del sujeto, haciendo de esta, dentro del proceso académico, un proceso en sí mismo, orientado por una acción crítica y reflexiva frente a los fines que la definen, los criterios y tiempos establecidos y los instrumentos utilizados. Por lo tanto, la evaluación es “el proceso de proyectar, obtener, proveer y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados, participar en el debate crítico sobre un programa específico” (Kemmis, 1986, p.125) así como de su propio proceso formativo.

La evaluación desde un enfoque alternativo permite desarrollar procesos educativos relacionados con el diagnóstico, el diálogo, la comprensión, retroalimentación y aprendizaje, no sólo del estudiante, sino también del docente, constituyéndose en una forma reflexiva de autoconciencia e investigación de su práctica pedagógica.

En este sentido, una de las consecuencias fundamentales de este tipo de evaluación, la constituye los cambios profundos que procura en los procesos formativos del sujeto, siendo manifiesta la intencionalidad transformadora que encierra la teoría y el pensamiento crítico y consolidando una cultura de la autocrítica, el debate, la incertidumbre, la flexibilidad y la colegialidad (Santos Guerra, 1998) que a su vez trasciende lo educativo y se expresa en la vida social.

Por lo tanto, la evaluación desde este enfoque constituye un cambio paradigmático, no sólo en la forma de comprender la realidad educativa escolar, sino también en la forma de interpretar el mundo de lo social y el sentido que tiene la educación en este; Lo cual, sin duda alguna constituye un tema de reflexión desde la filosofía misma de la educación, trascendiendo las preocupaciones exclusivamente técnicas.

3.2 La evaluación y las pruebas estandarizadas en el marco de la calidad educativa.

En la década de los 90° de la mano de organismos como el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe(PREAL) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL), se expande en Latinoamérica la necesidad de establecer sistemas nacionales de evaluación (ver Tabla 1) que permitan determinar, bajo ciertos parámetros, los índices de calidad educativa con los que cuenta cada país, posicionándose las pruebas estandarizadas como el componente operativo de estos sistemas.

Tabla 1. Año de implantación de los Sistemas de Evaluación por país

Año de implantación de los Sistemas de Evaluación por país	
País	Año de implantación del sistema
Argentina (SINEC)	1993
Bolivia (SIMECAL)	1996
Brasil (SAEB)	1993
Chile (SIMCE)	1988
Colombia	1991
Costa Rica	1995
Cuba	1975
Honduras	1990
México	1994
Nicaragua (SINED)	1998
Paraguay	1996
República Dominicana	1992
San Salvador	1993
Uruguay	1996
Venezuela	1995

Fuente: Arancibia, V.: UNESCO/OREALC, Laboratorio Latinoamericano de Medición de Calidad de la Educación. Citado por Gajardo (1999).

Estas pruebas nacionales desarrolladas por los nacientes sistemas evaluativos, se han acompañado con la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel mundial con lo son las pruebas Internacionales TIMSS y PISA, las cuales se han centrado fundamentalmente en áreas como matemáticas, lenguaje y ciencias naturales. Sin embargo, los resultados obtenidos en estas pruebas han sido asumidos paulatinamente como un referente objetivo e indiscutible de calidad educativa, llegando incluso a considerarse en el imaginario educativo, como la calidad en sí misma.

Si bien, los objetivos de estas pruebas nacionales como el caso de la prueba Saber 11 son “comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por terminar undécimo grado” (ICFES, Decreto 869, 2010) y sólo hace referencia a la calidad en lo referente a las autoridades educativas y la posibilidad de construir indicadores de calidad según los

resultados; o de las pruebas PISA cuyo objeto es “evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber”. (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)N.f. Recuperado abril15, 2013de:<http://www.oecd.org>). El sentido del cual se han dotado es de una asimilación total con el concepto de calidad y quizás como su referente más fehaciente.

Esta relación entre calidad y resultados en pruebas estandarizadas es claramente problemática y ha sido fuertemente cuestionada y debatida por autores como Gimeno Sacristán (2010), Ángel Díaz Barriga (2000), Ricardo Gomes Yepes (2004), entre otros.

La relación de estos dos conceptos se construye bajo una concepción que sobrevive del positivismo y la psicometría, en donde la aparente objetividad, la precisión técnica y el desarrollo de expertos, dotan a la prueba de confiabilidad e irrefutabilidad, convirtiendo los resultados que estas posibilitan en verdades, verdades sobre la calidad educativa de sujetos, instituciones y estados. Una relación problemática por lo menos en dos sentidos: el pedagógico y el social.

Pedagógicamente, este tipo de pruebas no responde a la complejidad propia de las dinámicas del aula, a los procesos que allí se desarrollan ni a las diversas formas en que el conocimiento es producido, apropiado y representado; como lo plantea Perafan (1996) el desarrollo de pruebas bajo este tipo de instrumentos “separa las respuestas de los procesos, introduce nuevamente la concepción figurativa del conocimiento y trae serias consecuencias negativas para la comprensión y por ende para la acción educativa institucionalizada” (p.105) remitiendo al estudiante y el contexto educativo a una preocupación por el resultado y no necesariamente una preocupación por el proceso o la formación.

La relación entre resultados en las pruebas estandarizadas y calidad educativa genera el problema pedagógico de sustentarse sobre la idea de una cuantificación del conocimiento que permita una jerarquización a partir de la

suposición de adquisición del mismo y trasladando a un segundo plano la reflexión sobre los procesos de formación por los que pasa el educando en la cotidianidad del aula, así como la posibilidad por parte del docente de detectar los problemas que ha enfrentado el educando en la construcción de sus esquemas cognitivos.(Aguilar, 1996)

Desde una perspectiva social, la evaluación estandarizada sustentada sobre el manto de la objetividad, constituye un ejercicio de legitimación que valida un modelo de sociedad. Por lo tanto, como lo referenciará Bustamante (1996), es necesario subordinar los instrumentos de evaluación a la reflexión social y educativa, pues los problemas que le subyacen son fundamentalmente de esa naturaleza, y no solamente técnicos.

Para este autor, la evaluación “objetiva”, y las pruebas de estado, como ejemplo de este tipo de evaluación, permiten validar un modelo dominante de ciencia, de escuela y de sociedad (Bustamante, 1996) Una prueba que rebaza la relación educador-educando y legitima a su vez el impulso y la aplicación de una serie de normas, sanciones y recompensas sobre cada uno de los actores fundamentales en los procesos educativos (estudiantes, docentes, directivos, instituciones, entidades territoriales, etc.)

Un manto de “objetividad” que esconde tras de sí pretensiones sociales y políticas con implicaciones éticas, ya que como lo señala Santos Guerra (1998) “cuando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y objetiva lo que hace es perpetuar y acentuar las diferencias y desigualdades” (p.14)

En síntesis, las pruebas estandarizadas que responde a una visión tecnocrática de la educación , permiten controlar el desarrollo de una serie de procesos de formación del individuo, ocultando en su discurso el ejercicio de poder que implica una evaluación que castiga, sanciona y premia a través de la selección y jerarquización que promueve.

Este tipo de pruebas “que asegura la diferenciación, clasificación y jerarquización de las relaciones educativas y otros procesos que son asimilados por los participantes en el proceso educativo, aun antes de ingresar a la escuela” (Aguilar, 1996, p.94) a través de una serie de representaciones e imaginarios, instauran conceptos de calidad que desconocen la amplitud simbólica de lo que implica la formación y el conocimiento.

3.3 Fundamentos de la evaluación socio-critica: Apuestas por una resignificación pedagógica.

Las problemáticas que encierra la evaluación educativa, su manipulación como instrumento de segregación, pero a su vez, la importancia que esta juega en los procesos formativos, han llevado a diversos autores como Niño Zafra (2006, 2007, 2010), Álvarez Méndez (2001,2003), Santos Guerra (1998, 2003, 2007), y Joan Mateo (2000), entre otros; a desarrollar una serie de propuestas teóricas entorno a la construcción y desarrollo de una evaluación socio-critica. Una problemática que como ya se señalaba con Bustamante (1996), requiere una reflexión sobre los fundamentos socio-educativos y filosóficos y no exclusivamente técnicos de la evaluación.

En este sentido, una evaluación socio-critica parte de un cuestionamiento filosófico fundamental como lo es la preocupación por el sujeto, comprendido esté en sentido amplio y holístico, y referente no sólo al estudiante, sino también al docente como sujeto activo de los procesos formativos y por lo tanto también evaluativos.

Socio-críticamente, la evaluación se edifica en el reconocimiento de la subjetividad en el ser humano, en su particularidad, en su construcción socio-histórica, en su contextualización. Rescatar al sujeto que en interrelación con los otros forma y se forma, que actúa según unos intereses, unas representaciones y unas motivaciones. Una formación que se ancla en el mundo de lo simbólico, de lo complejo, pero también de lo cotidiano, de lo vivencial, una formación que trasciende la simplicidad de la medida.

Por tal razón, pensar socio-críticamente la evaluación, también implica pensar la condición holística del sujeto y de los procesos educativos que entorno y a partir de ellos se construyen. Un sujeto de múltiples dimensiones, de diversas competencias si se quiere, de diversificadas potencialidades, que no se pueden limitar a la ejercitación de ciertas habilidades; un sujeto que en el marco del proceso formativo trasciende el ámbito exclusivamente cognitivo-conceptual medible y desarrolla una serie de procesos simbólicos y de sentido difícilmente perceptibles a través de la estandarización.

Adicional al reconocimiento del sujeto y de su condición holística como aspecto constitutivo del él y de los procesos formativos, otro fundamento de la evaluación bajo una perspectiva socio-crítica lo constituye la desvinculación de la evaluación con el binomio antagónico premio /castigo.

Esta vinculación ha hecho de la evaluación un ejercicio de poder diferenciador en el ámbito epistemológico entre quienes “saben” y quienes “no saben” y por lo tanto suponiendo una jerarquización de los sujetos en las interacciones educativas.

Esta desvinculación permite rescatar la evaluación de la percepción competitiva en que se encuentra inmersa y devolverle su carácter formativo en donde no sólo se da cuenta de un proceso, sino que también constituye una acción de aprendizaje. Es decir, la evaluación deja de ser un instrumento de control e inclusive amenaza que trae consigo un premio o castigo representado en una denominación cualitativa o cuantitativa, y se convierte en un entramado fundamental del proceso formativo, evaluando no sólo el aprendizaje logrado sino también las dinámicas del proceso formativo en general; pasando de ser una acción concluyente, a ser una acción propia de aprendizaje y reflexión.

Finalmente, la evaluación socio-crítica no puede olvidar uno de los fundamentos centrales que plantea la teoría crítica y que tiene que ver con el desarrollo de una conciencia de sí, de autonomía y de pensamiento crítico en los sujetos. Una conciencia de sí en el sentido en que el sujeto reconozca sus potencialidades y limitaciones, sus motivaciones e interese y actué en razón de

ellos; una autonomía que le permita personalizarse de su propio proceso formativo y que las acciones que en este sentido se orientan respondan a unas motivaciones propias y no a unas exigencias o tradiciones de terceros; y un pensamiento crítico en los sujetos que le permitan comprender su realidad, problematizar su existencia, sus procesos de formación y los saberes que se le presenten como verdades. Una evaluación socio-crítica que desarrolle estos fundamentos se encontrara cada vez más cerca de alcanzar la pretensión de transformación social que ha procurado la teoría y las pedagogías críticas desde las décadas finales del siglo anterior.

En este contexto, cobra sentido cuestionar la posibilidad de establecer modelos únicos de evaluación, sustentados sobre pruebas estandarizadas, de instrumentos únicos, contenidos generales y criterios homogéneos; y propender por una evaluación que posibilite diferentes puntos de vista, múltiples instrumentos y este constantemente rediseñada, una evaluación que como lo señala Mateo (2000) tenga como su carácter más propio la pluralidad.

Por lo tanto, resulta fundamental comprender la importancia de que exista una coherencia epistemológica y filosófica entre una concepción de educación, asociada a unos fines; una forma de comprender el conocimiento, asociada a unos contenidos; una visión del aprendizaje, asociada a las metodologías de enseñanza y una concepción de la evaluación.

Constituye una tarea ética y política comprender todo lo que está en juego en la evaluación y las implicaciones que los juicios que esta emite tienen para el sujeto, por lo tanto, no puede ser un proceso carente de planificación, un arbitrario pedagógico o una represaría convivencial. Sin embargo, el camino no es sólo la pretensión de objetividad y adecuación técnica, es sobre todo la reflexión crítica ante los procesos educativos.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

“Siempre un método supone un tipo de puente entre lo cognoscente y la realidad”

German Vargas Guillen.

De la tensión entre el investigador y el método, 2003

En este capítulo se realiza una descripción del proceso metodológico llevado a cabo en la investigación educativa sobre los componentes curriculares relacionados a los desempeños en las pruebas saber 11: el estudio de caso en dos instituciones oficiales del municipio de Fusagasugá.

La propuesta metodológica se sustenta en la tesis desarrollada por Pablo Paramo (2011) según la cual la diferencia entre los paradigmas que orientan la investigación, radica fundamentalmente en sus supuestos epistemológicos, ontológicos y de sujeto, más que en las estrategias y técnicas de recolección de la información. Por lo tanto, no sería acertado tipificar la investigación en alguna de las posibilidades dicotómicas que se generan entre lo cualitativo y lo cuantitativo, siendo más dicente plantearla como una investigación alternativa en educación.

En este sentido, la descripción del proceso metodológico plantea inicialmente los fundamentos sobre los cuales se construye el carácter alternativo de la presente investigación, en relación a la teoría crítica de la sociedad como postura epistemológica y la crítica educativa propuesta por Eisner (1998). Posteriormente se realiza una caracterización del enfoque investigativo desde el cual se aborda la problemática a analizar y el cual en el marco de la presente actividad investigativa se desarrollado en dos fase: la primera basada en un

análisis exploratorio longitudinal con el propósito de realizar un diagnóstico inicial a partir de una aproximación descriptiva sobre el tema de estudio; y la segunda fase desde la focalización del análisis a través de la contigüidad que posibilita el estudio de caso.

El capítulo finaliza con la descripción de la población participante en la investigación, la conceptualización de las técnicas de recolección de información y la presentación de las estrategias de sistematización y análisis de la información.

4.1 La teoría crítica como postura epistemológica.

El presente estudio parte de comprender que tal y como lo plantea Rodolfo Borquez (2007), la teoría crítica constituye no sólo un referente teórico, sino también una postura epistemológica con implicaciones metodológicas investigativas. Para este autor, “la teoría crítica y la pedagogía crítica funcionan de forma multidisciplinaria; es decir, conjugan diversas tradiciones teóricas que tienen como objetivo la construcción de un paradigma que cuestione los aspectos conservadores de la modernidad y que, al mismo tiempo, recupere los aspectos liberadores y progresistas de ésta” (Borquez, 2007,p.15)

Uno de los primeros postulados en los cuales se sustenta la teoría crítica es el comprender que no existe un único método en la construcción de conocimiento; si bien el método científico, tradicionalmente ligado al enfoque positivista, responde en cierto sentido a las particularidades del mundo de las ciencias naturales, para el caso de los fenómenos sociales, se muestra claramente incapaz de abordar la complejidad y dinamismo que estos implican. Por lo tanto, la teoría crítica surge como una alternativa epistemológica a la teoría positivista tradicional y a sus diversos postulados sobre los cuales se sustenta, constituyéndose en un método de análisis de la realidad, un conjunto de posiciones ontológicas filosóficas, y epistemológicas.

La teoría crítica comprende la realidad como una construcción intersubjetiva entre los sujetos, en relación a un espacio y tiempo particular, por lo tanto más

que hablar de la realidad, de lo que se trata bajo esta perspectiva es de acercarse a múltiples realidades. Frente a esta perspectiva ontológica, el conocimiento científico y las teorías que de él derivan no se pueden comprender como algo dado, como datos exactos de la realidad, ni tampoco como un dogma o doctrina irrefutables; por el contrario, se comprende como una construcción histórica vinculada con el análisis de una realidad dinámica, cambiante e intersubjetivamente construida.

Filosóficamente, la acción investigativa está orientada bajo un interés denunciante y emancipador frente a las relaciones de poder y desigualdad presentes en los hechos sociales; desde esta perspectiva la investigación se constituye a partir de la relación dialógica entre sujetos -en oposición al binomio sujeto-objeto-. Sujetos dialogantes frente a un interés investigativo, rompiendo con la tradición positivista que dualiza al objeto de estudio y al sujeto que estudia y reconociendo en los otros a un sujeto que participa activamente en el proceso investigativo con sus valores, ideas y creencias.

Por lo tanto, los sujetos investigativos son conscientes de que el núcleo de su producción se arraiga en las subjetividades, tanto del investigador como de los sujetos actores y generadores de sentido para la investigación misma, partiendo de la perspicacia y sensibilidad del investigador y de su capacidad para captar y apreciar cualidades y calidades sobre las cosas y acontecimientos estudiados (Eisner, 1998).

Epistemológicamente, una de las principales cuestionamientos que formula la Teoría Crítica hacia el positivismo, está relacionada con las pretensiones de objetividad y neutralidad que este pregona, la teoría crítica parte de comprender que las ciencias y los conocimientos que de ellas se derivan, no son neutrales, ya que, aunque de formas diferentes, todo tipo de conocimiento justifica o critica el orden existente; el ejercicio investigativo, o la acción científica, no son apolíticos; por el contrario estos se construyen a partir de juicios e interpretaciones de la realidad que realizan los sujetos que participan de la investigación (investigador e investigados)

Una conceptualización no sólo del conocimiento, sino también de las instituciones tradicionalmente asociadas a él; en este sentido, la escuela no se puede asumir como “una institución neutra, sin ideología, apolítica, donde solo se transmiten conocimientos y en donde se promueven normas y valores imperecederos, validos universalmente”(Borquez,2007,p.52). Estas pretensiones de objetividad, naturalizan la vida social e impide el análisis de los hechos educativos que permite la mirada expectante y vivaz.

Como lo plantea Borquez (2007), epistemológicamente la teoría crítica se sustenta sobre dos conceptos: el primero, “que no existen verdades únicas, ni tampoco se puede considerar a la ideología como neutral”, por lo tanto, todo análisis teórico debe partir de un contexto socio-histórico. A su vez, y como segundo concepto, “que debe hacerse un uso critico de la teoría, es decir, que ésta sirva para explicar la realidad y que no sea un dogma que la mitifique” (p.58)

En este sentido, la teoría crítica constituye el fundamento tanto teórico como metodológico que orienta los postulados de pedagogos críticos como, Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, entre otros, quienes de diversa forma hacen referencia a ella para fundamentar sus postulados sobre la manera particular y emancipadora de comprender la pedagogía.

Por lo tanto, la teoría crítica como enfoque epistemológico de la presente investigación procura superar las perspectivas limitadas del positivismo en relación a la parcelación del conocimiento en saberes específicos, y construir una perspectiva crítica de totalidad que involucre los diversos saberes. En este sentido, la investigación se desarrolla bajo dos enfoques investigativos diversos, pero complementarios; el análisis exploratorio descriptivo longitudinal y el estudio de caso; el primero con la intencionalidad de posibilitar un panorama general del objeto de investigación en relación al contexto fusagasugueño, y el segundo como una posibilidad de aproximación más focalizada y profunda del objeto investigativo en dos casos específicos. Distintas técnicas que permitan abordar más ampliamente las visiones limitadas que al respecto existen.

Manifestado esos elementos iniciales, y comprendiendo el método como “la capacidad de dar cuenta del proceso llevado a cabo en la producción de un determinado conocimiento” (Vargas, 2003, p.60), metodológicamente la propuesta investigativa se propone como una investigación educativa de carácter alternativo con perspectiva interpretativa cuyo fundamento epistemológico es la teoría crítica. Una propuesta investigativa de indagación documental y de interpretación discursiva que permita establecer la relación de las dinámicas curriculares con los desempeños en las pruebas estandarizadas que desarrolla el estado y las implicaciones que esta relación tiene a la luz de las pedagogías críticas.

4.2 Enfoques investigativos.

Reconociendo los fundamentos conceptuales de la teoría crítica, como la postura epistemológica desde la cual se asume la construcción de conocimiento y la cual brinda una connotación propia de la investigación como actividad intelectual que permite contribuir a la construcción y discusión del conocimiento. La investigación se construye a partir de dos enfoques investigativos en razón a las características de las dos fase del estudio.

4.2.1 Análisis exploratorio descriptivo longitudinal.

En la primera fase se realiza un análisis exploratorio descriptivo longitudinal de los resultados en las Pruebas Saber 11 por Instituciones Educativas del sector oficial en el municipio de Fusagasugá entre los años 2007y 2012 con el objetivo de establecer un diagnostico comparativo y de continuidades históricas entre las instituciones según sus desempeños. Esta primera fase permite focalizar el estudio en las instituciones educativas con mayor y menor desempeño histórico.

Los análisis exploratorios descriptivos son aproximaciones que se realizan a un objeto de estudio o tema de investigación sobre los que el grado del conocimiento previos es muy escaso o inexistente; En el caso de la relación

entre los desempeños en las pruebas Saber 11 y los componentes curriculares de las Instituciones Educativas, si bien existen algunos ejercicios investigativos afines a nivel nacional, en el contexto fusagasugeño, el objeto investigativo constituye un campo sin explorar. Por lo tanto la exploración descriptiva constituye una aproximación al tema investigativo que permite, como lo plantea José Ignacio Ruiz (2011) “identificar variables relevantes para estudiar el fenómeno y formular hipótesis de posibles relaciones entre ellas” (p.43)

En esta exploración descriptiva se realiza un análisis de los resultados obtenidos por Fusagasugá en el núcleo común de las pruebas Saber 11 entre los años 2007 y 2012, posteriormente se analiza el desempeño de las Instituciones públicas del municipio a partir de una escala nominal siguiendo las categorías establecidas por el ICFES, finalizando con un análisis histórico de las instituciones educativas con mayor y menor desempeño agregando a la escala nominal una escala de intervalos que permite la comparación entre pares a partir de referentes, en este caso se asumen como referentes los desempeños municipales, departamentales y nacionales; junto con los promedios estándar.

La temporalidad desarrollada en esta primera fase de la investigación, se sigue en razón a que según la Resolución 489 de octubre de 2008 por medio de la cual se adopta la metodología para seleccionar los mejores estudiantes y clasificar los planteles educativos emanada por el ICFES, es aconsejable que los estudios históricos de desempeño en este tipo de pruebas se desarrollen a partir del 2007 a raíz que los diversos cambios que ha sufrido la prueba dificultan la comparabilidad los resultados.

4.2.2 Estudios de caso en dos Instituciones Educativas.

Por su parte, la segunda fase se enfoca hacia un estudio de casos realizando un análisis comparativo entre dos instituciones de Fusagasugá bajo la categoría central de currículo y sus componentes, con el objetivo de establecer la relación entre currículo y desempeños en Pruebas Saber 11, a partir de un análisis crítico del mismo.

El estudio de caso como enfoque investigativo, permite realizar un acercamiento a contextos particulares con el fin de explorar y comprender sus propias dinámicas en relación a un interés investigativo. Puede aplicarse también a múltiples casos con la pretensión de hacer comparaciones entre casos similares o casos que se anteponen , y de esta forma obtener visiones más amplias de los temáticas investigadas; justamente, el estudios de caso aquí propuesto, pretende realizar un ejercicio de acercamiento particular a dos instituciones educativas que se anteponen en los desempeños históricos obtenidos en las pruebas Saber 11 con el objetivo de posibilitar un ejercicio comparativo de las dinámicas curriculares, y de este modo poder sugerir relaciones entre los componentes curriculares y estos desempeños.

Por su parte, y de una forma más atrevida, Stake (1998) plantea que el estudio de caso, más que una elección metodológica, constituye la escogencia de un objeto de estudio, un objeto particular al cual el investigador se aproxima de forma expectante y del cual a partir de una comprensión del mismo, de una interpretación a la luz de unas propuestas epistemológicas y unos referentes conceptuales y teóricos se realizan unas proposiciones que permiten enriquecer una campo investigativo o de estudio.

El estudio de caso se sustenta sobre la variedad de fuentes de información, sean estas cualitativas o cuantitativas, reconociendo, como se plantea en la postura epistemológica, que el enfoque investigativo no está definido por las técnicas utilizadas sino por las posturas epistemológicas desde las cuales se asume la investigación. En este sentido, el estudio de caso realiza inicialmente una aproximación a la base de datos FTP del ICFES para analizar descriptivamente las dos instituciones educativas y posteriormente realizar un acercamiento particular a las instituciones, a través inicialmente de los documentos institucionales (Plan de estudios, estructuras curriculares, sistema de evaluación) y posteriormente, por medio de entrevistas semiestructuradas a docente y directivos de cada institución.

Esta selección se realiza siguiendo como criterios institucionales, aquellas que teniendo una similitud de variables dependientes obtienen desempeños disímiles y los docentes representantes de las áreas que tras un análisis estadístico muestre mayores desempeños y menores desempeños en cada institución.

4.3 Población participante.

La población participante de la investigación está conformada inicialmente por las instituciones educativas públicas del municipio de Fusagasugá con las cuales se desarrolla un análisis exploratorio descriptivo que desde una perspectiva longitudinal permite realizar una aproximación a los resultados de estas instituciones en las pruebas Saber 11 durante los últimos seis años.

Posteriormente la población se centraliza en la Institución Educativa Técnica Municipal Acción Comunal y la Institución Educativa Municipal José Celestino Mutis, desarrollando entrevistas semiestructuradas a los jefes de las áreas que tras el análisis estadístico muestre mayores desempeños y menores desempeños en cada institución, así como al coordinador académico o al rector de cada una de las instituciones. En total los participantes son 8 docentes y 2 directivos docentes.

4.4 Técnicas a utilizar.

El proceso investigativo se sustenta sobre el desarrollo de dos técnicas de investigación: El análisis documental, realizado a la base de datos FTP del ICFES, estructuras curriculares de las instituciones, Sistemas Institucionales de Evaluación y planes de estudio) y la entrevista semiestructurada desarrollada con docentes y directivos de cada institución.

4.4.1 El análisis documental.

El análisis documental hace referencia al análisis de las distintas formas de registro escrito simbólico que llevan los participantes de un grupo social o que

se refieren a ellos. Siguiendo los planteamientos de Enrique Javier Diez (2006) “los textos escolares, las programaciones y, en definitiva, el curriculum es una práctica construida socialmente que contiene supuestos filosóficos sobre la naturaleza del conocimiento, supuestos políticos sobre la relación de las personas con sus instituciones, y supuestos culturales sobre los valores y pautas más importantes que orientan las dinámicas sociales” (p.118) lo cual lo convierten en una técnica investigativa fundamental al momento de analizar las características curriculares del contexto educativo en cada una de las instituciones participantes en el estudio.

La investigación desarrolla un análisis documental a las estructuras curriculares de las instituciones, Sistemas Institucionales de Evaluación y planes de estudio; documentos pedagógicos institucionales que posibilitan reconocer y caracterizar las propuestas curriculares de las instituciones y de esta forma establecer los componentes curriculares relacionados con los desempeños en las pruebas Saber 11

Teniendo como referente los planteamientos de Jaime Abela (2001) este análisis documental se realizara en cuatro momentos:

- *Análisis inicial o lectura comprensiva*: señalando los conceptos y frases más representativas de cada uno de los documentos analizados.
- *Categorización*: analizando las distintas definiciones de los términos seleccionados precisando el núcleo de significación hacia el que la mayoría de las definiciones parecen apuntar y las teorías o enfoques sobre los cuales se sustentan.
- *Profundización*: Distinguiendo las relaciones de complementariedad y antagonismo que cada uno de los conceptos tiene respecto a los otros utilizados en el texto, así como los silencios y contradicciones dentro de un mismos texto y en relación con los otros de la propia institución educativa, como en comparación con la otra.
- *Contextualización*: analizando las funciones del texto, las condiciones de elaboración y de difusión. La especificidad del texto viene determinada por la prevalencia de los valores connotativos de las palabras sobre los

valores denotativos. Así, la relación entre significante y significado se amplía y cambia respecto al uso común.

4.4.2 La entrevista semiestructurada.

Desde la perspectiva de Enrique Javier Diez (2006) la entrevista como técnica investigativa parte del supuesto de reflexión del sujeto que le permite ofrecer una explicación o dotar de sentido sus conductas prácticas y acción. La entrevista se suele clasificar en estructurada, semiestructurada y en profundidad.

En relación a la entrevista semiestructurada esta suele hacer referencia a aquella que se construye a partir de preguntas abiertas y flexibles que son abordadas sin distingo hacia las personas entrevistadas pero cuyo orden puede varias según la fluidez y discusión durante la entrevista. Según Diez (2006) la entrevista semiestructurada posibilita ver las diferentes percepciones que tienen los sujetos que interactúan en un contexto ante aspectos similares.

La investigación llevada a cabo consta de una entrevista semiestructurada desarrollada con los docentes y directivos docentes de las dos instituciones focalizadas, con el fin de discutir en torno a los significados manifiestos y desarrollados sobre temas como las características del currículo, la evaluación, la calidad y las pruebas estandarizadas. La entrevista constituye una posibilidad de analizar aspectos curriculares desde la práctica, y por lo tanto realizar una aproximación entre lo formal y lo real

La entrevista semiestructurada será diseñada, aplicada y analizada en la segunda fase de la investigación. Con la participación de los docentes de dos instituciones públicas municipales de la básica secundaria de Fusagasugá según se estableció en la descripción de la población participante.

4.5 Técnicas de análisis de la información recolectada.

El análisis de la información se realiza siguiendo la estructura de la crítica educativa desarrollada por Eisner (1998) la cual se fundamenta en cuatro dimensiones o momentos: descripción, interpretación, evaluación y construcción de temática, a partir de la información recolectada, los referentes teóricos asumidos y los horizontes de sentido desarrollados por el investigador.

Siguiendo a Vasilachis (2007), la credibilidad de la investigación, uno de los criterios de calidad que según esta autora debe cumplir la investigación cualitativa o aquellas que no se enmarcan bajo los referentes del positivismo, se sustenta en la confirmabilidad que posibilita la triangulación de la información. La triangulación puede implementarse mediante el análisis de datos obtenidos en diferentes espacios y tiempos, por la interdisciplinariedad de los investigadores, por las diferentes perspectivas teóricas de análisis de datos o por la implementación de diversos métodos y técnicas.

Justamente, esta última posibilidad, surge como propuesta de triangulación dentro de la investigación, desarrollando una triangulación de técnicas en la recolección de información entre los desempeños históricos en las pruebas SABER 11, los principios planteados en los documentos institucionales, y lo expresado por los docentes y directivos docentes en las entrevistas semi-estructuradas.

5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Fundamentado en los referentes teóricos y la propuesta metodológica sobre los cuales se sustenta la investigación, este capítulo presenta y analiza los resultados registrados en las dos fases del estudio, de acuerdo a las técnicas e instrumentos presentados para la recolección de información sobre la realidad investigada.

En este sentido, el capítulo se divide en tres apartados, en el primero de ellos se presentan los resultados del análisis longitudinal de los desempeños obtenidos en Fusagasugá en las pruebas Saber 11 durante los años 2007 y 2012 con una intencionalidad exploratoria y unos alcances descriptivos; el segundo apartado presenta los resultados del estudio de caso analizados desde la crítica educativa propuesta por Eisner (1998) y los primeros tres momentos propuestos en el análisis de la investigación: descripción, interpretación, valoración; y un tercer apartado en donde se desarrollan las temáticas que emergen del proceso investigativo.

5.1 Fusagasugá y su desempeño histórico en las Pruebas Saber 11: Análisis exploratorio y primeras perspectivas de trabajo.

En los últimos años ha adquirido especial relevancia la preocupación por los desempeños obtenidos en las pruebas estandarizadas que anualmente realiza el estado a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Esta preocupación se presenta en por lo menos tres ámbitos: el primero relacionado con los actores que forman parte de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, profesores y directivos), el segundo relacionado con las instituciones y entidades territoriales, y el tercero en relación con los estudios investigativos tendientes a vislumbrar

caminos que permitan mejorar la calidad y el desarrollo de la actividad educativa.

Para los actores que conforman la comunidad educativa, esta relevancia se construye bajo perspectivas de jerarquización, reconocimientos y estímulos tanto en los estudiantes, como docentes y directivos⁸. A su vez, en las entidades territoriales encargadas de la coadministración de la educación esta preocupación por las pruebas estandarizadas está dada por la clasificación de las Instituciones Educativas y el cumplimiento en los balances de gestión y administración proyectados, siendo estos desempeños una de las variables fundamentales desde las cuales comprender la calidad bajo una perspectiva administrativa. Finalmente, la preocupación por los desempeños en las pruebas nacionales también se presenta en los círculos académicos y de investigación en ámbitos como la meta evaluación, los factores asociados o las implicaciones político-educativas de dichas pruebas.

Por lo tanto, los desempeños en estas pruebas, constituyen no sólo una preocupación cotidiana de las instituciones educativas, sino que también constituye una preocupación técnica-administrativa y una preocupación académica-investigativa, siendo esta última la que motiva el análisis a desarrollar a continuación, el cual tiene como objetivo diagnosticar el desempeño en las pruebas Saber 11 de las Instituciones Educativas públicas del municipio de Fusagasugá durante el periodo 2007-2012, estableciendo puntos comparativos y continuidades históricas de tal manera que permita focalizar el estudio de componentes curriculares relacionados con los desempeños en las Pruebas Saber 11 en las instituciones con mayor y menor nivel de desempeño histórico.

⁸ La preocupación en las pruebas se centran en los resultados que permiten tener beneficios como becas, reconocimientos e inclusive en aspectos de la labor profesional como lo son la evaluación de los docentes y el pago por méritos a los directivos docentes.

5.1.1 Fusagasugá, un panorama general.

Fusagasugá es un municipio de Cundinamarca ubicado en la zona sur occidental del departamento a 64 kilómetros de la ciudad de Bogotá, es la capital de la provincia del Sumapáz y cuenta con una población estimada de 120.000 habitantes aproximadamente. Desde 2002, Fusagasugá se constituyó como una de las 94 entidades territoriales certificadas en educación de la nación, y una de las tres primeras del departamento junto con Girardot y Soacha.

Como entidad certificada en educación, Fusagasugá cuenta con 14 Unidades Educativas pertenecientes al sector público y 35 Instituciones educativas en el sector privado. Para el 2007, año de referencia para el inicio del estudio, la matrícula en el sector oficial era de 23877 estudiantes distribuidos así:

Tabla 2. *Número total de estudiantes matriculados en Instituciones públicas de Fusagasugá para el año 2007.*

Nivel Educativo	Sector Oficial
Preescolar	1398
Primaria	11850
Secundaria	7408
Media	2454
Ciclos	767
Total General	23877

Fuente: Plan Decenal Municipal de Educación 2007-2016

Esta población disminuyó para el 2012 a 19479 estudiantes distribuidos así:

Tabla 3. *Número total de estudiantes matriculados en Instituciones públicas de Fusagasugá para el año 2012.*

Nivel Educativo	Sector Oficial
Preescolar	1238
Primaria	7680
Secundaria	7056
Media	2252
Ciclos	1253
Total General	19479

Fuente: Sistema de Información de Matricula. Secretaria de Educación de Fusagasugá

Con respecto a los desempeños en la pruebas Saber 11 durante los últimos seis años, el municipio de Fusagasugá a tenido un desempeño sostenido entre 44 y 46 puntos de promedio en cada una de las áreas del núcleo común de la prueba, salvo algunas excepciones por área como lo son el caso de filosofía y lenguaje cuyos desempeños son inferiores y superiores al promedio nacional, respectivamente. (ver Tabla 4)

Esta circunstancia no responde a dinámicas locales exclusivamente, sino que constituyen una tendencia nacional⁹; lo cual para el caso de filosofía puede constituir un reflejo de una dialéctica evaluativa bajo racionalidades distintas, y para el caso de lenguaje la supeditación de la prueba a una competencia particular de comprensión de textos; temas de indagación profunda que trasciende los intereses y objetivos investigativos planteados en el presente estudio, pero que constituyen temas de interés para futuras investigaciones.

Los desempeños de Fusagasugá por áreas en comparación con los promedios nacionales y departamentales evidencian que, por lo menos estadísticamente, no existen mayores diferencias en los resultados salvo algunos casos excepcionales en áreas y años específicos, que no se constituyen en tendencia histórica. Por lo tanto, existe una simetría general entre los

⁹ Véase revista Dinero: Los mejores colegios del 2012. consultado el 15 de diciembre de 2012 en: <http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/los-mejores-colegios-2012/164849>

promedios nacional, departamental y municipal, con separaciones entre sí por menos de dos puntos porcentuales.

Por su parte, es de señalar dos hechos que se destacan dentro del análisis estadístico general: primero, el aumento en los desempeños de todas las áreas del conocimiento pertenecientes al núcleo común en el año 2010, situación registrada tanto a nivel municipal, como departamental y nacional. En segundo lugar, los bajos promedios obtenidos en Ciencias Sociales y Lenguaje en el 2009, ya que se ubicaron -3,08 y -4,53 respectivamente con respecto a los promedios departamentales; una situación similar se expresa en el área de Matemáticas para el año 2012 al ser comparado el promedio con el obtenido por Cundinamarca (-3,72) y especialmente con el promedio nacional (-7,18). De igual forma, es de destacar como, en ningún caso se evidencia desempeño destacable a nivel municipal (con más de 2 puntos porcentuales) con respecto a los promedios departamental y nacional.

Tabla 4. *Puntajes promedio en las áreas del núcleo común 2007-2012*

Área	Nivel de análisis	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Biología	Nacional	45,46	45,4	45,51	49,8	45,3	45,3
	Departamental	45,55	45,72	45,91	50,3	45,7	45,8
	Municipal	45,47	46,06	46,16	50,9	45,7	45,9
Ciencias Sociales	Nacional	43,46	45,52	45,05	49,8	44,3	44,5
	Departamental	43,49	46,11	47,13	50,8	45,2	45,1
	Municipal	44,07	46,53	43,29	51,3	45,5	45,5
Filosofía	Nacional	40,92	41,49	40,72	49,8	40	40,5
	Departamental	40,79	41,61	41,02	50,6	40,9	41,1
	Municipal	41	42	41,33	50,6	40,8	40,7
Física	Nacional	43,95	43,74	42,98	49,7	44,3	44,4
	Departamental	43,97	43,63	44,01	50	44,8	44,6
	Municipal	44,29	44,14	44,42	50,7	45,1	44,4
Lenguaje	Nacional	47,01	45,44	48,68	50	46	46,5
	Departamental	46,8	45,51	50,77	50,6	46,5	46,9
	Municipal	47,04	46,03	46,24	51,2	47,1	46,7
Matemáticas	Nacional	45,31	44,48	45,48	49,9	46	49,6
	Departamental	44,6	44,5	43,99	50,5	46,8	46,1
	Municipal	44,39	44,48	44,25	51,1	47,1	42,32
Química	Nacional	44,67	44,79	44,11	49,8	44,8	45,7
	Departamental	45,08	45,1	45,74	50,1	45,2	46,2
	Municipal	44,92	45,45	46,03	50,5	44,7	45,98

Por lo tanto, estos datos iniciales permiten inferir que en los últimos seis años Fusagasugá no ha logrado tener desempeños superiores a los promedios de referencia, manteniéndose bajo este rango, a pesar de los casos particularmente referenciados cuyos promedios se encuentran significativamente por debajo de los referentes.

Estos promedios obtenidos en el núcleo común son la base sobre la cual se elaboran las clasificaciones de los establecimientos educativos del país según la categorización establecida por el ICFES. Para esta institución, y fundamentada en la Resolución 489 de octubre de 2008, la clasificación de los planteles educativos se realiza a partir de los promedios que los estudiantes de cada institución tienen en las pruebas del núcleo común y la homogeneidad de estos promedios, estableciendo como categorías de clasificación en orden ascendente: Muy inferior, Inferior, Bajo, Medio, Alto, Superior y Muy superior¹⁰.

En este sentido, para el caso de las instituciones educativas públicas de Fusagasugá (ver Tabla 5 y Grafica 1) durante el 2007 y 2012 no se ha clasificado ninguna institución en los niveles *muy inferior*, *inferior* y *muy superior*; por su parte, las instituciones ubicadas en las categorías *bajo* y *medio* han ido disminuyendo paulatinamente hasta el punto que en los últimos años (2011 y 2012) no se ubican instituciones en categoría *bajo*.

A su vez, se ha registrado un aumento histórico de las instituciones clasificadas en las categorías *alto* y *superior* pasando de tres y cuatro instituciones en nivel alto para el 2007 y 2008, a seis y siete instituciones en el 2011 y 2012; y de cero instituciones en el nivel superior en los años 2007 y 2008, a cuatro instituciones en el 2011 y 2012.

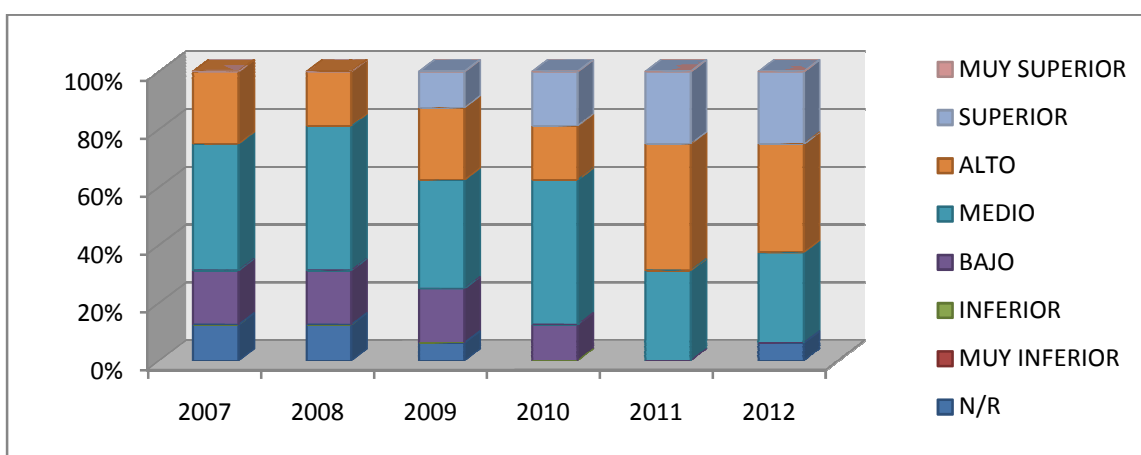
¹⁰ La Resolución 489 de octubre de 2008 adopta las metodologías para selección los mejores estudiantes de la prueba de estado aplicada por el ICFES y la metodología para la clasificación de las Instituciones Educativas; estableciendo los resultados nacionales del segundo semestre de 2007 como los puntajes de referencia a partir del análisis de la media nacional y la desviación estándar.

Tabla 5. *Número de Establecimientos Educativos de Fusagasugá según categorías de desempeño 2007-2012*

CATEGORIA INSTITUCIÓN	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Muy Inferior	0	0	0	0	0	0
Inferior	0	0	0	0	0	0
Bajo	3	3	3	2	0	0
Medio	7	8	6	8	5	5
Alto	4	3	4	3	7	6
Superior	0	0	2	3	4	4
Muy superior	0	0	0	0	0	0
N/R	2	2	1	0	0	1

Estos datos marcan una tendencia positiva para las instituciones públicas de Fusagasugá en el sentido en que cada vez son menos aquellas categorizadas por debajo de los niveles estándar de desempeño y cada vez son más las instituciones que se encuentran en categorías de mejor desempeño, a pesar de que a la fecha ninguna institución de naturaleza pública haya sido clasificada con desempeño muy superior.

Grafica 1. *Porcentaje de Establecimientos Educativos de Fusagasugá según categorías de desempeño 2007-2012.*



Si se evidencia esta tendencia positiva con respecto a la clasificación de las instituciones educativas públicas, la pregunta que surge es por qué no se refleja esta misma tendencia en los promedios municipales anteriormente analizados; quizás un análisis de las dinámicas a nivel institucional y el posible

aumento desigual de los promedios entre las instituciones permita comprender esta aparente contradicción.

5.1.2 Desempeño Histórico comparado entre las Unidades Educativas Municipales de Fusagasugá.

Como se señaló anteriormente, el primer referente comparativo a nivel de instituciones que posibilita el ICFES está relacionado con la categorización que las instituciones que participan de esta prueba reciben como producto de los desempeños que sus estudiantes obtienen en el núcleo común de la prueba y de la homogeneidad de estos promedios, esta clasificación responde a una escala nominal anteriormente referenciada y dista de los ranking o puestos, los cuales son contruidos desde diversas metodologías de clasificación, algunas de ellas muy elementales y que de forma muy generalizada se divulgan y promocionan a nivel nacional bajo algunos intereses publicitario y económicos.

En este sentido, el análisis del desempeño de las instituciones públicas de Fusagasugá no tiene como referente ni como pretensión ningún tipo de ranking clasificatorio ordinal entre las Unidad Educativas de Fusagasugá, sino posibilitar una aproximación descriptiva a las tendencias y continuidades históricas que estas han presentado entre 2007 y el 2012.

Bajo esta perspectiva, una primera mirada de análisis refleja algunos aspectos comunes y referenciados en otras investigaciones relacionadas con este ámbito (OREALC / UNESCO, 2010; Secretaria de Educación Distrital de Bogotá,2010) por ejemplo: la mejor clasificación y por lo tanto el mejor desempeño de la jornada de la mañana con respecto a la jornada de la tarde en las instituciones que posibilitan esta comparación; así como los bajos desempeños de los colegios rurales con respecto a los urbanos. (ver Tabla 6)

Tabla 6. *Clasificación histórica de las Instituciones Educativas Municipales realizada por el ICFES.*

Unidad Educativa Municipal	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Jornada	Zona
José Celestino Mutis	medio	bajo	bajo	medio	medio	medio	Completa u ordinaria	Urbano
Guavio Bajo	medio	medio	bajo	bajo	medio	medio	completa u ordinaria	Rural
Teodoro AyaVillaveces	alto	alto	alto	superior	superior	superior	mañana	Urbano
Teodoro AyaVillaveces	alto	alto	superior	alto	superior	superior	tarde	Urbano
Carlos Lozano y Lozano	medio	medio	alto	alto	alto	alto	mañana	Urbano
Carlos Lozano y Lozano	medio	medio	medio	medio	alto	medio	tarde	Urbano
Acción Comunal	medio	medio	superior	superior	superior	superior	mañana	Urbano
Acción Comunal	N/R	N/R	alto	medio	medio	alto	tarde	Urbano
Francisco José de Caldas	bajo	bajo	medio	bajo	medio	alto	completa u ordinaria	Rural
Manuel Humberto Cárdenas Vélez	medio	medio	medio	medio	alto	N/R	mañana	Urbano
Promoción Social	medio	medio	medio	medio	alto	medio	completa u ordinaria	Urbano
ITA Valsalice	alto	alto	alto	superior	superior	alto	completa u ordinaria	Rural
Instituto Técnico Industrial	alto	medio	medio	alto	alto	superior	completa u ordinaria	Urbano
EbenEzer	N/R	N/R	medio	medio	alto	alto	mañana	Urbano
Campestre Nuevo Horizonte	bajo	medio	bajo	medio	medio	medio	mañana	Rural
Luis Carlos Galán Sarmiento	bajo	bajo	N/R	medio	alto	alto	completa u ordinaria	Rural

Con respecto a las instituciones destacadas por su desempeño, se observa como los desempeño en nivel superior se agrupan en cuatro instituciones educativas (Teodoro Aya Villaveces, Acción Comunal, ITA Valsalice e Instituto Técnico Industrial) de las cuales sólo dos mantienen una continuidad histórica, el Teodoro Aya Villaveces y el Acción Comunal; Entre ellas, la primera institución evidencia un proceso de buen nivel de desempeño al pasar en los

últimos tres años de nivel alto a superior en cada una de sus dos jornadas; por su parte, la Institución Acción Comunal evidencia un cambio más repentino en su jornada de la mañana, la cual paso de una categorización en nivel medio durante los dos primeros años de análisis, a nivel superior durante los últimos cuatro años.

Adicionalmente, la Institución Teodoro Aya Villaveces al ser la única institución en Fusagasugá encargada de atender población exclusivamente femenina, introduce como variable diferenciadora en el análisis el concepto de género, lo cual sin duda alguna constituye un objeto fundamental de investigación indagado a profundidad en otras investigaciones, pero que para el caso particular del presente análisis desdice con la premisa inicial de analizar comparativamente instituciones con un conjunto de realidades similares (naturaleza, ubicación, estudiantes, estratificación) que presentaran desempeños disimiles.

Por su parte, y contrario a la tendencia anteriormente referenciada, sobresale el bajo desempeño de la Institución Educativa José Celestino Mutis, la cual en los últimos seis años ha sido catalogada dos veces en nivel bajo, convirtiéndola en la única institución pública urbana con esta clasificación y por lo tanto, la de menor desempeño histórico de Fusagasugá.

Un análisis superficial de estos datos, siguiendo la categorización establecida por el ICFES, muestra a estas dos instituciones como aquellas que cumplen con los parámetros establecidos en el estudio y que constituyen un elemento de comparación; las dos poseen una clasificación socioeconómica similar, hacen parte del sector oficial, se ubican en espacios socio geográficos similares e incluso registran un número similar de estudiantes en la presentación de las pruebas. Sin embargo, presentan unos desempeños muy disimiles, lo cual alimenta la pregunta investigativa sobre la cual se fundamenta el presente estudio, en el sentido de generar el cuestionamiento por cuales son los factores de tipo curricular que se relacionan con estos desempeños disimiles en este tipo de pruebas. Sin embargo antes de ello, resulta fundamental analizar un aspecto adicional que posibilita la prueba y que tiene

que ver con los datos que a nivel de área esta arroja, procurando dar razón a los cuestionamientos por ¿Cuáles son las áreas en donde se presentan estas marcadas diferencias y cómo ha sido su desarrollo longitudinal en relación al promedio estándar?

5.1.3 Institución Educativa Acción Comunal e Institución Educativa José Celestino Mutis: Primeras perspectivas de trabajo.

Los datos que proporcionan las pruebas estandarizadas, y en este caso las pruebas Saber 11, sobre los desempeños de competencia a nivel individual e institucional, no pueden comprenderse como realidades en sí mismas o verdades dadas sobre la calidad de la educación, nivel de competencia o grado de conocimiento; la obsesión por las clasificaciones o denominaciones y la limitación a una mirada rápida de los mismos se enmarcan en lógicas epistemológicas que desdicen de la perspectiva epistemológica alternativa que orienta la presente investigación.

Por lo tanto, además de estas denominación y la comparación de las mismas, es necesario profundizar en lo que presenta la prueba más allá de la categorización que esta produce, de tal manera que permita orientar el análisis a profundidad que requiere este tipo de problemática y de esta forma evitar caer en una explicación vana sustentada a partir de las cifras y la clasificación frívola que estas generan.

Por lo tanto, es fundamental profundizar el análisis en los desempeños por áreas, enfatizando en aquellas con resultados comparativamente más disimiles y en aquellos años donde estas diferencias son más latentes. En este sentido, según la clasificación de los planteles educativos realizada por el Icfes, el año que marcan una mayor desigualdad es el 2009 (ver tabla 7), ya que mientras la Institución Acciona Comunal se ubico en categoría superior y manteniendo esta clasificación durante los últimos cuatro año, la Institución José Celestino Mutis se ubico para el 2008 y 2009 en categoría Bajo, y solo aumentando esta clasificación a medio en los últimos tres años. Sin embargo, al comparar ordinalmente las dos instituciones a partir de los promedio alcanzados en cada

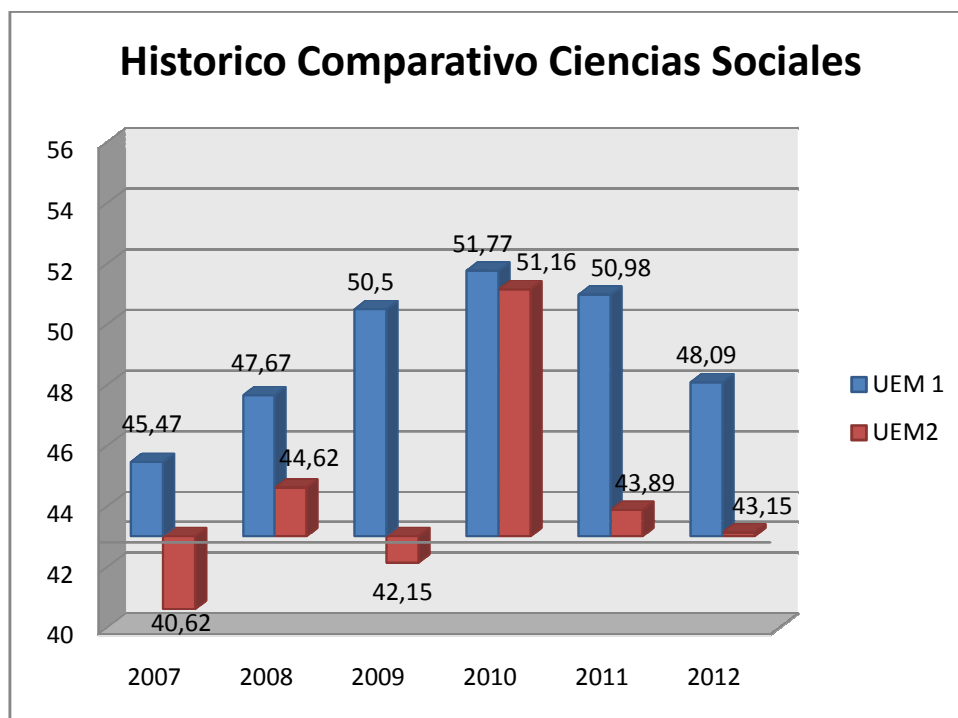
una de las áreas del núcleo común, se evidencia como la mayor diferencia se presenta durante el 2009, 2010 y en especial 2011, fundamentalmente en torno a unas áreas específicas del núcleo común. (ver Tabla 7)

Tabla 7. *El comparativo por áreas entre estas dos instituciones educativas teniendo como referente la Media Estándar utilizada por el ICFES*

Área	Media Estándar	Nivel de análisis	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Biología	45,41	Acción Comunal (UEM1)	45,68	45,94	49,16	53,13	48,75	48,35
		Celestino Mutis (UEM2)	43,05	45,09	44,76	50,65	44,38	45,34
		Diferencia en resultados	2,63	0,85	4,4	2,48	4,37	3,01
Ciencias Sociales	43,02	Acción Comunal (UEM1)	45,47	47,67	50,5	51,77	50,98	48,09
		Celestino Mutis (UEM2)	40,62	44,62	42,15	51,16	43,89	43,15
		Diferencia en resultados	4,85	3,05	8,35	0,61	7,09	4,94
Filosofía	40,56	Acción Comunal (UEM1)	41,81	42,93	42,21	50,68	46,45	41,63
		Celestino Mutis (UEM2)	39,26	40,26	39,52	49,77	39,32	40,34
		Diferencia en resultados	2,55	2,67	2,69	0,91	7,13	1,29
Física	44,06	Acción Comunal (UEM1)	44,41	44,35	47,24	53,06	48,3	45,61
		Celestino Mutis (UEM2)	45,55	43,22	43,51	50,06	43,26	43,42
		Diferencia en resultados	-1,14	1,13	3,73	3	5,04	2,19
Lenguaje	46,53	Acción Comunal (UEM1)	48,43	45	48,35	54,4	52,36	48,54
		Celestino Mutis (UEM2)	45,98	45,07	44,95	49,14	46,64	45,48
		Diferencia en resultados	2,45	-0,07	3,4	5,26	5,72	3,06
Matemáticas	45,19	Acción Comunal (UEM1)	45,76	44,59	49,71	55,44	52,91	50,17
		Celestino Mutis (UEM2)	44,12	43,32	42,96	49,22	45,53	44,75
		Diferencia en resultados	1,64	1,27	6,75	6,22	7,38	5,42
Química	45,08	Acción Comunal (UEM1)	45,1	45,91	48,02	53,81	47,54	46,91
		Celestino Mutis (UEM2)	44,53	43,76	44,18	49,3	44,39	45,84
		Diferencia en resultados	0,57	2,15	3,84	4,51	3,15	1,07

Por lo tanto, un análisis por áreas durante esta temporalidad muestra como el promedio obtenido por la Institución Acción Comunal, a excepción de los promedios obtenidos en las áreas de lenguaje y matemáticas durante el 2008, son mayores que la medida estándar, y a su vez, en todos los casos de tiempo y áreas es mayor que el obtenido por la Institución José Celestino Mutis, esta diferencia se profundiza particularmente en unas áreas, las cuales en su orden son: Ciencias Sociales, Matemática, Lenguaje y Biología, como lo muestran las siguientes gráficas.

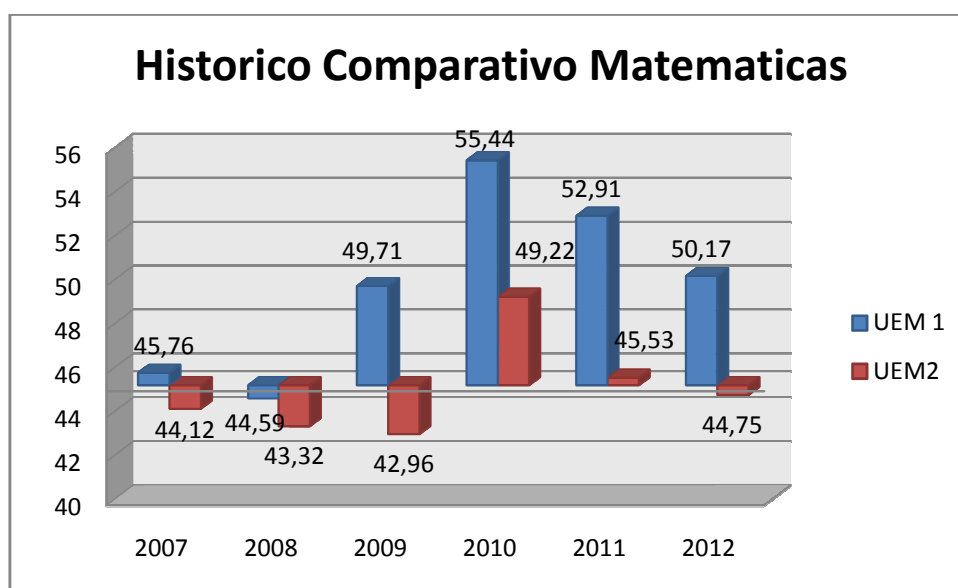
Grafica 2. *Desempeño Histórico comparativo en Ciencias Sociales*



Los desempeños en el área de Ciencias Sociales constituyen los promedios más disimiles entre las dos instituciones alcanzando sus puntos más altos en 2009 y 2011 y asemejándose bastantes en 2010, lo cual conlleva al cuestionamiento inicial por la relación entre los resultados obtenidos y los procesos institucionales. Para el caso de la Institución Acción comunal, su desempeño siempre ha estado por encima del promedio estándar, marcando una línea de tendencia histórica parabólica que tiene su punto más alto de desempeño en los resultados obtenidos en 2010 y ha ido descendiendo en los dos últimos años.

Por su parte, la Institución Celestino Mutis registró en los años 2007 y 2009 promedios inferiores a los desempeños estándar, su desempeño más destacable se registra en el 2010 único año del estudio en donde ha superado los 50 puntos de valoración. Esta institución presenta una tendencia histórica irregular, de desempeños no lineales ni progresivos.

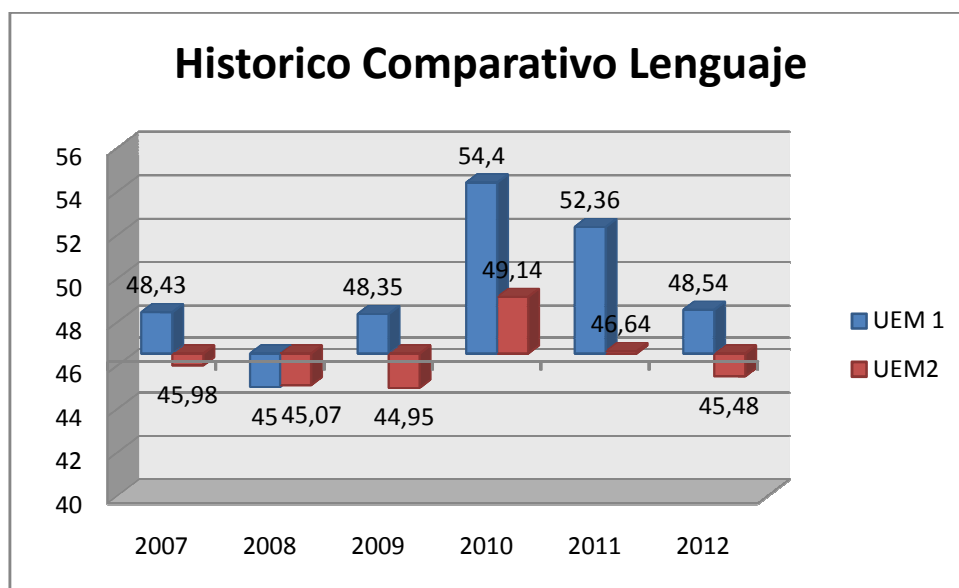
Grafica 3. *Desempeño Histórico Comparativo en Matemáticas*



Los desempeños en el área de Matemáticas constituyen los segundos promedios más disimiles entre las dos instituciones, manteniendo promedios similares durante los primeros años de comparación e incrementándose irregularmente en los siguiente, el punto de diferencia más altos e registra en el 2011. Para el caso de la Institución Acción comunal, a excepción del 2008, su desempeño ha estado por encima del promedio estándar, marcando una línea de tendencia histórica parabólica, teniendo su punto más alto de desempeño en 2010 y disminuyendo progresivamente desde entonces.

Por su parte, en la Institución Celestino Mutis de los seis años analizados, en cuatro (2007, 2008, 2009 y 2012) registró promedios inferiores a los desempeños estándar, teniendo como desempeño más destacable los resultados registrados en el 2010 cuando obtuvo más de 4,0 puntos por encima del promedio estándar. Esta institución presenta una tendencia histórica irregular, presentando un desarrollo no línea ni progresiva y evidenciando un aumento no sostenido en el nivel de desempeño.

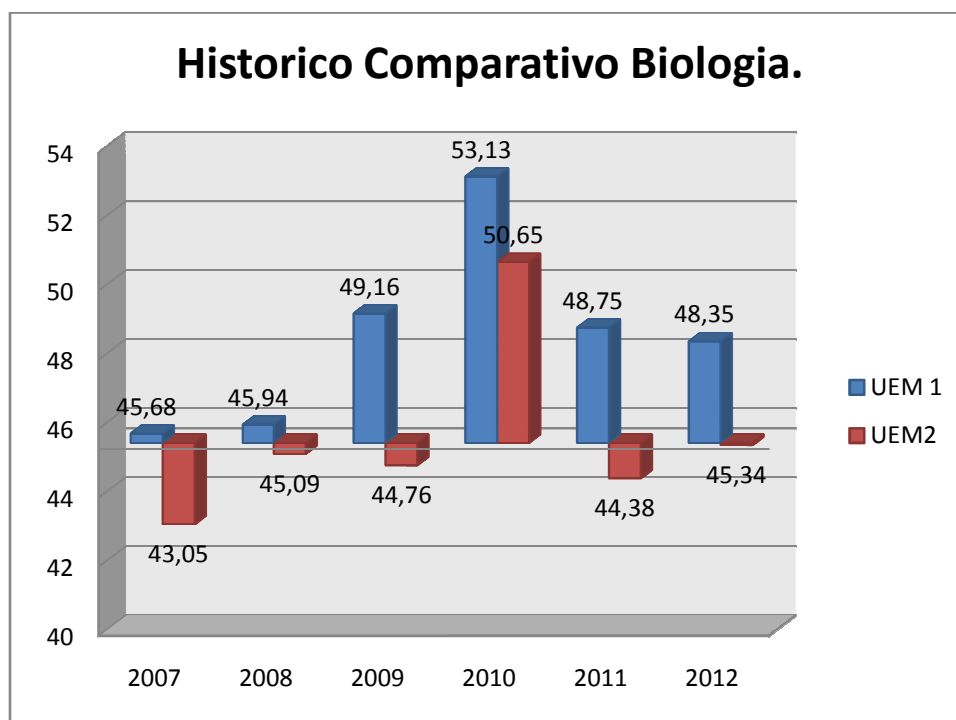
Grafica 4. *Desempeño Histórico Comparativo en Lenguaje*



Otra de las áreas en donde los desempeños son más disimiles entre las dos instituciones es el área de Lenguaje, en esta área, si bien los desempeños reducen su distancia, se observa cómo se presentaron unos promedios similares durante los tres primeros años de comparación, incrementándose en el 2010 y 2011, alcanzando en este año el punto más alto de diferencia (5,72) y disminuyendo nuevamente para el 2012.

Para el caso de la Institución Acción comunal, a excepción del 2008, su desempeño ha estado por encima del promedio estándar, teniendo su punto más alto de desempeño en 2010 y manteniendo una tendencia histórica similar a la de las dos áreas anteriores. A su vez, la Institución Celestino Mutis en cuatro años registró promedios inferiores a los desempeños estándar (2007, 2008, 2009 y 2012), promedio estadísticamente similar en 2011 y sólo un desempeño superior al estándar en el año 2010; una tendencia histórica irregular cercana a la media estándar.

Grafica 5. Desempeño Histórico Comparativo en Biología.



Finalmente, una última área en donde las diferencias en los resultados son más marcadas, es el área de biología. En esta área se observa una tendencia similar a las anteriores áreas, presentando unos promedios similares durante los primeros años de comparación e incrementándose en los siguientes, sus puntos más altos de diferencia se registran en 2009 y 2011. Para el caso de la Institución Acción comunal, su desempeño siempre ha estado por encima del promedio estándar, teniendo su punto más alto de desempeño en 2010, marcando una línea de tendencia parabólica, un desarrollo no línea ni progresivo y un aumento no sostenido en el nivel de desempeño.

Por su parte, la Institución Celestino Mutis en cuatro años registró promedios inferiores a los desempeños estándar (2007, 2008, 2009 y 2011), promedio estadísticamente similar en 2012 y solo un desempeño superior al estándar en el año 2010; presentando una tendencias histórica irregular con picos positivos y negativos en relaciona la línea estándar sin apartarse mucho de está. Se presenta un aumento no sostenido en los promedios históricos.

Esta graficas refleja el desempeño histórico de estas instituciones en las áreas de mayor diferencia teniendo como línea de referencia en el eje vertical los promedios estándar establecidos por el ICFES para cada una de las áreas del núcleo común a partir del 2007. Esta situación genera el cuestionamiento si existe una relación entre las características y las particularidades de la acción pedagogía desarrollada en estas áreas y los desempeños que reflejan históricamente en estas pruebas; es decir, una relación entre currículo y pruebas estandarizadas.

Por lo tanto, la pregunta central que arroja este análisis exploratorio con alcances descriptivos tiene que ver con los componentes que a nivel curricular, en estas áreas específicamente, se relacionan con los desempeños históricos que estas instituciones han tenidos a lo largo de los últimos seis años, y cuáles son las implicaciones pedagógicas de estas relaciones a la luz de los planteamientos y los supuestos teóricos que desarrollan las pedagogías críticas. Cuestionamiento cuyo abordaje requiere una mirada contextualizada y focalizada, analítica y crítica que la frivolidad de las cifras esconde, y que constituye el eje central sobre el cual se desarrolla la siguiente fase de la investigación.

5.2 Estudio de caso: aproximación a las propuestas curriculares institucionales.

El estudio de caso se realiza implementando como técnicas en la recolección de la información, el análisis documental y el desarrollo de entrevistas semiestructuradas (ver anexos 1 y 2) información analizada bajo los cuatro momentos de la crítica educativa de Eisner (1998): descripción, interpretación, valoración y tematización. Los instrumentos se construyen teniendo en cuenta como categorías los objetivos o fines curriculares, Saberes disciplinares o Contenidos, las apuestas prácticas o metodologías, la evaluación y los sujetos; aspectos que en términos generales forman parte de los componentes básicos del currículo.

El análisis documental se centró en el sistema Institucional de Evaluación, el Horizonte Institucional, el plan de estudios y los planes de área de: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Español, de las Instituciones focalizadas. Por su parte, las entrevistas semiestructuradas se desarrollaron con el coordinador académico y los docentes jefes de cada una de estas áreas.

Estas técnicas se emplean con el objetivo de caracterizar y contrastar los componentes curriculares de estas dos Instituciones Educativas de Fusagasugá con el fin de proponer algunas líneas temáticas de relación entre la apuesta curricular institucional y los desempeños en la Pruebas Saber 11, a partir de un análisis crítico del mismo.

5.2.1 Institución Educativa Municipal Acción Comunal.

La Unidad Educativa Municipal Técnica de Acción Comunal, es una institución pública de carácter mixto fundada en 1988. Nace como una respuesta a la necesidad de la comunidad de los barrios del norte del municipio de Fusagasugá, de tener una institución de Educación secundaria en el sector y por iniciativa de varios líderes, presidentes de las juntas de acción comunal, quienes contaban con una construcción antigua, donde antes había funcionado un plantel educativo.

La Unidad Educativa está conformada por una sede de Bachillerato ubicada en el Barrio San Antonio Carrera 1 N° 8 -08 Norte, y cinco sedes de primaria, tres de ellas urbanas y dos rurales. La institución ofrece una modalidad técnica en gestión empresarial y actualmente desarrolla dos convenios con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) orientados hacia el desarrollo de competencias en electrónica y contabilidad.

Dentro del estudio, esta Institución se caracteriza por los desempeños obtenidos los últimos seis años en las Pruebas Saber 11, ubicándose por cuatro años consecutivos en nivel superior lo cual la convierte en una de las instituciones públicas de Fusagasugá con mejor resultados en esta prueba nacional.

5.2.1.1 Objetivos y fines curriculares: intencionalidades de la educación y el conocimiento disciplinar en la formación del sujeto.

La unidad Educativa Municipal técnica de Acción Comunal, establece como misión dentro de su horizonte institucional, la formación de bachilleres técnicos en gestión empresarial, empoderando las competencias comunicativas, investigativas, laborales y ciudadanas, enmarcadas en los principios de la economía solidaria, y tomando como base el modelo pedagógico centrado en el humanismo, esta misión se complementan con una visión de la institución en donde se proyecta para el año 2014 como Institución Educativa Tecnológica Profesional, orientada bajo los principios de la economía solidaria, generadores de ingresos y trabajo, esto en el marco del proyecto de Ciudadela Educativa Comunal, emanado por el M.E.N. y contemplado en el planes decenales de educación.

La misión y la visión de la Institución refleja los fines u objetivos que se persiguen a través de la propuesta curricular que se desarrolla a nivel institucional. En este sentido, estos dos componentes fundamentales del Horizonte Institucional reflejan discurso que circulan en las instituciones educativas que en ocasiones se institucionalizan y que como tales, inciden en las prácticas cotidianas, llegando a formar parte de las lógicas que rigen la cultura escolar.

De esta manera es posible evidenciar como la Institución Educativa Acción Comunal destaca dentro de su misión la modalidad que ofrece, cuatro competencias fundamentales del ser y su enfoque humanista, lo cual se relaciona con una visión de la institución como tecnóloga y profesional asociada a una propuesta gubernamental de ciudadela educativa combinando de esta forma un apuesta hacia la formación técnica, pero proyectándose como una institución de educación superior, lo cual evidencia el enfoque académico que se le quiere dar a la institución.

5.2.1.2 Referentes de re-contextualización de los saberes disciplinares en el currículo.

Esta Institución ofrece un plan de estudios que aunque mantienen los lineamientos generales establecidos en la Ley General de Educación 115 de 1994, en lo referente a las áreas fundamentales del conocimiento, presenta una fragmentación de estas áreas expresada por ejemplo en el caso de Ciencias Naturales y la apuesta por desarrollar las asignaturas de química y física desde grado sexto; la división de castellano y lectoescritura como asignaturas diferentes dentro del área de Humanidades, y la separación de matemáticas y estadísticas hasta grado once. (ver Tabla 8)

Tabla 8. Plan de estudios Colegio Acción Comunal

GRADOS	6	7	8	9	1001	1002	1101	1102
<u>AREAS - ASIGNATURAS</u>								
CIENCIAS NATURALES	2	2	2	2				
QUIMICA	1	1	1	1	3	3	3	3
FISICA	1	1	1	1	3	3	3	3
CIENCIAS SOCIALES								
HISTORIA Y GEOGRAFIA	3	3	3	3	1	1	1	1
CONST. POLITICA	1	1	1	1	1	1	1	1
FILOSOFIA					2	2	2	2
CIENCIAS ECO Y POLIT.					1	1	1	1
ED RELIGIOSA ETICA	2	2	2	2	2	2	2	2
HUMANIDADES								
LENGUA CASTELLANA	3	3	3	3	3	3	3	3
LECTO ESCRITURA	1	1	1	1	1	1	1	1
INGLES	3	3	3	3	3	3	3	3
MATEMATICAS	4	4	4	4	4	4	4	4
ESTADISTICA Y GEOMETRIA	1	1	1	1				
ESTADISTICA					1	1	1	1
EDUFISICA Y DEPORT	2	2	2	2	2	2	2	2
ED ARTISTICA	1	1	1	1	1	1	1	1
TECN. E INFORMATICA	1	1	1	1	2	2	2	2
TECNICA								
GESTION EMPRESARIAL	2	2	2	2		8		8

PROYECTOS					2	2	2	2
ELECTRONICA	2	2	2	2	8		8	
TOTAL	30	30	30	30	40	40	40	40

Esta fragmentación responde en gran medida a la necesidad de brindar espacios propios a saberes específicos del área que tienen una mayor figuración dentro de la lógica del examen de estado, como se expresó en las entrevistas a profundidad: *“con la experiencia que hemos tenido en los años anteriores hemos visto que es necesario trabajar esa parte [estadística], buscando mayor profundización a esa parte de las matemáticas, trabajando con él en el sentido en que el muchacho tiene que tener énfasis en eso, y es la necesidad de cambiar los resultados y cambiar los procesos”* (E01Comunal, entrevista, 2013)

“Lecto-escritura es una asignatura diferente a lengua castellana y se hizo con ese mismo propósito [pensando en los resultados de la prueba de estado] nos dijimos un día, es necesario darle toda la importancia a la lectura, si la metemos como una hora más de español, el niño hace todos los trabajos de español para pasar lectura y no lee, y nunca va a leer”(E02Comunal, entrevista, 2013)

A su vez, el plan de estudios también se encuentra estructurado en relación con la modalidad técnica que desarrolla la institución y que de cierta forma se asume como una respuesta a las necesidades y características del contexto, que se incorpora de forma general en el plan de estudios desde grado sexto, y que se intensifica y focaliza según los intereses del estudiante en grado decimos y onces.

Desde el punto de vista de los saberes disciplinares a desarrollar, estas áreas y asignaturas asumen como referentes los estándares básicos y lineamientos curriculares emanados desde el Ministerio de Educación, aun cuando en las estructuras formales los tiempos y secuencias se realizan a partir de las propuestas realizadas por los libros de texto de diversas editoriales.

Lo anterior, sugiere que el plan de estudios -como uno de los componentes fundamentales del currículo, aunque no el único- presenta dos características: por un lado una fragmentación de las áreas entorno a saberes considerados importantes y que como tal deben de gozar de tiempo y espacios específicos, importancia otorgada en función de los saberes y habilidades que la prueba de estado prioriza, en este sentido, y como lo plantea Álvarez Méndez (2001) cambia la concepción o fin del conocimiento, limitando los referentes de relevancia a aquello que va a ser objeto de examen, convirtiendo importante aprender lo que en apariencia se va a evaluar; lo no evaluable pierde valor, pierde interés, y por lo tanto el valor intrínseco, propio, taxativo del aprendizaje el cual es remplazado por un valor pragmático en relación con el posicionamiento o figuración frente a una acción de control por parte del estado.

Por el otro, una apuesta construida bajo las necesidades del contexto y las exigencias del estado bajo una relación de complementariedad expresada en la posibilidad de vincular unos aspectos teóricos (académico) con unas expresiones prácticas (técnico), por lo tanto, como se plantea en las entrevistas, la modalidad técnica es un referente en la propuesta de plan de estudios, con un valor en lo académico en la medida en que es: *“una forma de demostrarle a ellos [estudiantes] que lo que se les enseña tiene sus campos de aplicación se pueden desarrollar paralelos a lo que nosotros hablamos en la clase, una cosa es lo que yo le enseño teóricamente y otra cosa es lo que los muchachos está haciendo con el proyecto y ahí está demostrando el desarrollo de sus competencias y de los pensamientos matemáticos, y aparte de eso, esas competencias laborales y ciudadanas que son fundamentales.”* (E01Comunal, entrevista, 2013)

Bajo una perspectiva crítica, existe una contradicción entre la evaluación por competencias, la cual se fundamenta bajo la premisa del desarrollo de desempeños dinámicos que abarcan múltiples dimensiones y acciones complejas bajo situaciones concretas, y la fragmentación del saber en áreas como una estrategia encaminada hacia la obtención de buenos resultados en este tipo de pruebas.

5.2.1.3 Apuestas prácticas o metodologías: Relación entre la prueba Saber 11 y la praxis pedagógica.

Los planes de área como documentos que plasman las propuestas de aquello que se espera desarrollar en la práctica, están fundamentados en las competencias y estándares curriculares; estas estructuras curriculares se componen de: Introducción, referentes legales, fines de la Educación aplicados al área, objetivos, estándares básicos, ejes temáticos, competencias y desempeños por grados, estrategias de aprendizaje, estrategias de evaluación y bibliografía.

Estos planes se caracterizan por la forma indiferenciada en que en ocasiones se plantean las competencias, los estándares y los desempeños, no solamente en el tiempo gramatical en que se redactan, sino también en la complejidad de la acción de pensamiento que expresa; a su vez, las estrategias de aprendizaje se enuncian en ocasiones como acciones pedagógicas macro *“Los estudiantes plantearán sus propias situaciones problemas buscando dar solución a estos, utilizando los conocimientos adquiridos en la asignatura”* (Plan de área de matemáticas, Institución Educativa Acción Comunal, 2013), y en otras como actividades puntuales para cada periodo y grado *“Construye un friso con mínimo 10 científicos importantes de la humanidad”* (Plan de área de Ciencias Sociales, Institución Educativa Acción Comunal, 2013); finalmente, las estrategias de evaluación mientras que en ocasiones se enuncian como acciones de pensamiento, en otras se expresan como actividades de aula señalando lo que se va a valorar en cada una de ellas.

Frente a la relación entre la prueba saber y la praxis pedagógica, las entrevistas expresan como las áreas desarrollan dentro de su cotidianidad pedagógica, estrategias para la preparación de los estudiantes a las pruebas Saber 11 que van desde la familiarización con materiales que permitan el aprestamiento frente a la prueba, el diagnóstico de los estudiantes frente a sus capacidades y limitaciones en este ámbito conceptual, hasta apuestas más

amplias de desarrollo de competencia bajo una concepción integral como la descrita a continuación:

“Tenemos una muy buena disculpa y son los recorridos que hacemos, la ubicación del colegio nos permite hacer unas salidas muy sencillas a la zona rural a la micro-cuenca y hacemos nuestro trabajo de educación ambiental como una estrategia para ir desarrollando las competencias comunicativas en términos de conversación, de fundamentación de relatos de lo que ellos observan piensan y siente y las propuesta para mejorar ese entorno, no solamente cercano sino también del colegio y eso de ladito ha ido dándose una red hasta interesante porque no sabemos en qué momento estamos hablando de química, de matemáticas, biología, estadísticas, entonces se va complejizando esos procesos y ellos vienen con una tareíta muy específica y es hacer las representaciones, los mapas de poligrafía social pero que en ellos juega muchísimo la parte conversada, creo que es un excelente instrumentos para que ellos empoderen la capacidad comunicativa, no sólo hablada sino también en forma escrita, utilizando vocabulario pertinente. Eso como competencia también le va a permitir de que haya análisis, de que haya interpretación, de que haya argumentación y por supuesto la proposición, que es en lo que se va a centra las pruebas de estado” (E03Comunal, entrevista, 2013)

Estrategias que en las cuatro áreas se orientan hacia el desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, aun cuando la prueba de estado se estructura sobre competencias particulares para cada una de las áreas.

Interpretativamente, frente a los planes de área es posible plantear como aunque se desarrollan bajo los mismos parámetros de estructura, no existe un consenso en la forma de comprenderlos, esta falta de claridad se asume recurrentemente como un reflejo de los múltiples discursos que se incorporan a las instituciones a través de las políticas educativas, pero que no cuentan con

el suficiente fundamento teórico en los actores educativos, que permita desarrollarlos plenamente en la práctica, discursos que, en términos de Popkewitz (2007), no logran objetivarse en las lógicas culturales de la escuela.

Con relación a las estrategias de preparación para las pruebas, estas se generan en función de diferentes elementos que interactúan al momento de su presentación, por lo tanto, en la planeación de las estrategias están en juego la percepción y el conocimiento que se tiene de la misma prueba, y la forma en que se relacionan el aprendizaje, los conocimientos y las competencias; en este sentido, estrategias orientadas hacia el aprestamiento desarrollan aspectos de orden técnico, estrategias de diagnóstico de conocimiento posibilitan profundizar en los saberes que así lo requieren, y estrategias como las salidas descritas procuran una concepción integral de lo que implica la formación en competencias vinculando los saberes académicos con el contexto próximo y propiciando espacios de interdisciplinariedad a propósito de situaciones concretas.

En términos valorativos, los planes de área como documentos que plasman las propuestas de aquellos que se espera desarrollar en la práctica incorporan la terminología planteada por las directrices del ministerio aun cuando estas no se comprenda en su totalidad, convirtiéndose en nuevos eslabones de una cadena ya bastante amplia y compleja de conceptos que rodean la planeación educativa.

Por su parte, la organización de actividades pensadas en función de preparar a los estudiantes para la presentación de una prueba externa evidencia una clara incidencia de estas pruebas en la planeación curricular, el proceso de medición y control de la calidad de la educación desarrollado a través de estas pruebas evidencia el sofisma de la autonomía escolar ya que las evaluaciones estandarizadas desarrolladas a lo largo del país cumple la función de control implícito del currículo a través de la necesidad y el creciente deseo de obtener altos estándares de calidad y reconocimiento departamental y nacional; por lo tanto, el desarrollo pedagógico del currículo se ve trastocado por una serie de actividades que se piensan en razón de un instrumento de valoración externo,

aun cuando existe un conocimiento parcial de este instrumento y de los que son las competencias que en el ámbito de cada una de las áreas evalúa el ICFES limitándose al desarrollo de las competencias socialmente más renombradas.

5.2.1.4 La evaluación: Incidencia de la evaluación externa en la evaluación de área.

El Sistema Institucional de Evaluación de la Institución Acción Comunal cuenta con dieciocho artículos en los cuales se plasman las directrices básicas que orientan los procesos evaluativos en cada una de las áreas, estas directrices se basan fundamental en lo propuesto por el Decreto 1290 de 2009, en especial lo concerniente a la conceptualización de la evaluación, los principios, las escalas valorativas, los mecanismos de participación en el control de su aplicación y las formas de modificación. Sin embargo, existen unos elementos particulares y fundamentales a la hora de orientar las dinámicas evaluativas dentro de la institución. Las principales son:

- Aunque se describe en que debe consistir la autoevaluación y se sugiere el desarrollo de coevaluación, nos se establecen unos porcentajes definidos para cada una de ellas.
- La promoción solamente se alcanza cumpliendo con los desempeños en todas las áreas, teniendo opciones de nivelación para aquellos estudiantes que al finalizar el año hayan tenido desempeño bajo hasta en dos materias, contemplándose la posibilidad de nivelaciones al finalizar el año.
- Referente a las estrategias de valoración integral de los estudiantes, la Institución Acción Comunal presenta una ruta clara para la valoración aunque un poco limitada en el sentido en que no plantea un momento claro para la retroalimentación de la evaluación.
- El desarrollo de cuatro periodos académicos y la entrega de cinco informes académicos a los padres de familia, los resultados por periodo son definitivos y a través de promedio se obtiene la nota cinco la cual determina la promoción.

Frente a lo desarrollado en las entrevistas, ante el cuestionamiento por el para qué de la evaluación, se planteó de forma generalizada que esta se realiza con una intencionalidad de valorar los procesos académicos y mejorar en ellos apoyados en pruebas por competencias que se aplican al finalizar los periodos académicos, pruebas que se desarrollan implementado toda una puesta en escena que procura replicar la presentación de la prueba Saber 11 como se expresa en la siguiente afirmación:

“únicamente estamos evaluando las áreas que evalúa el ICFES en todos los grado,... se elabora un sólo cuestionario donde van todas las pruebas y se aplica en una jornada como si fuera el ICFES, con hojas de respuesta, y se hace un horario especial para las pruebas para que vengan únicamente aplicar las pruebas. La ideas es que también allá retroalimentación de la prueba” (E05Comunal, entrevista, 2013)

Ante las implicaciones de los resultados de la prueba externas en las valoraciones de los procesos internos que se realizan a los estudiantes, estas están mediadas por unos acuerdos informales que desde el punto de vista de cada área se gestan para incentivar con notas a aquellos estudiantes que se destaquen con buenos desempeños. En el ámbito institucional, estos resultados se asumen como referentes en los planes de mejoramiento que a nivel individual, por áreas e institucional se realizan, *“teniendo en cuenta los resultados nosotros tenemos un objetivo grande, que es el mejoramiento de la calidad y además nosotros estamos ahorita también trabajando para la certificación de calidad”* (E05Comunal, entrevista, 2013)

Interpretativamente estos aspectos relacionados con las características de la propuesta evaluativa y de la incidencia de la prueba externa en las dinámicas de evaluación interna generan varios aspectos de debate, uno de ellos centrado en que si bien se establece dentro del sistema que la evaluación se caracteriza por ser continua, integral sistemática, flexible, interpretativa, participativa y formativa, entre otros calificativos, finalmente, para términos de promoción resulta ser una evaluación sumativa de tipo cuantitativo.

Por su parte, otro punto de discusión se centra en la incidencia que la prueba de estado tiene sobre las formas evaluativas del aula expresados tanto en el desarrollo de pruebas que procuran seguir la metodología tipos ICFES como también en la implicación que los resultados obtenidos en esta prueba puedan tener; para el primer caso, se incorporan lógicas técnico-instrumentales del estado, en la evaluación de aula conduciendo a una evaluación, que como lo plantea Santos Guerra (1998) bajo la orientación de comprobar los resultados del aprendizaje en el ámbito del conocimiento, “se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicada en los mismo tiempos y corregida con criterios similares”(pp.18) la evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje que incorpora prácticas y lógicas estatales en la reproducción de instrumentos de control.

Sin embargo, para el segundo caso, estas lógicas incorporadas a la evaluación de aula entran en cuestión cuando los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba nacional no son coherentes con los desempeños asumidos cotidianamente en la institución educativa, reflejo de ellos lo constituye la siguiente afirmación:

“es que nos ha pasado, que chicos que tienen los mejores resultados, resulta que frente a la propuesta interna del colegio tanto académica como de actitud y de los procedimientos, es el chico más descuidado, no tiene actitud, no tiene seriedad en los trabajos, no muestra interés como que eso no es lo de él, pero que tiene el talento que a nivel de pruebas externas le va muy bien y resulta de que no hay coherencia” (E03Comunal, entrevista, 2013)

Falta de coherencia que conduce a cuestionar la veracidad de los resultados de una prueba que se cubre bajo el manto de la objetividad y la rigurosidad técnica, pero cuyos resultados en ocasiones desdican de los juicios valorativos que en el marco de la cotidianidad y los procesos internos del aula, emite el grupo docente. Sin embargo, con respecto a los resultados institucionales, estos se asumen en cierto sentido, como referentes de calidad junto con los

reconocimientos de acreditación; tema de debate, en razón de que tal y como lo plantea Gómez Yepes (2004) tanto el concepto de calidad como el uso de la evaluación estandarizada como su indicador, constituye campos problemáticos y controversiales llegando incluso a cuestionamientos profundos relacionados con la función social de la escuela en la formación de sujetos y la transformación social, siendo este solamente uno de estos campos.

En términos valorativos, si bien es importante la propuesta de evaluación por competencias como una forma de superación de concepciones tradicionales sobre las cuales se anclaban las prácticas evaluativas y en las cuales se priorizaba la memorización con la única acción de pensamiento que permita evidenciar el manejo de unos conocimientos específicos, es importante reconocer también otras formas de visibilizar el desarrollo de esas competencias sin limitarse simplemente a las pruebas de selección múltiple y las metodologías desarrolladas por el ICFES; ahora bien, la tensión sobre la coherencia entre los resultados alcanzados en las pruebas y las valoraciones de aula, son tensiones sobre los criterios o cualidades del buen estudiante, es decir, sobre criterios de evaluación propiamente dichos y el cuestionamiento por aquello que debe predominar en la valoración de los estudiantes, ¿lo cognitivo, lo procedimental, lo actitudinal o la integralidad? Son los cuestionamientos de fondo que produce esta tensión.

Esta tensión en la coherencia de los resultados que a nivel de sujetos en ocasiones se registra y que de alguna forma cuestiona la objetividad en lo individual, no parece presentarse en función de lo institucional, al asumirse implícitamente los resultados como criterios y manifestaciones de calidad, aun cuando en el discurso señale lo contrario, quizás esa ambivalencia en la valoración de la prueba este en relación con los buenos resultados obtenidos en ella.

5.2.1.5 Representaciones de los docentes sobre la Prueba Saber 11 y los resultados obtenidos.

Tras la presentación en la entrevista del análisis histórico de los desempeños obtenidos por cada una de las áreas, se manifiestan diversas explicaciones a la obtención de los mismos, desde la implementación de los procesos lectores, como asignatura propia en el área de humanidades, pasando por el reconocimiento de las condiciones y motivaciones de los estudiantes procurando orientarlos hacia la consecución de buenos resultados; sin embargo, uno de los aspectos comúnmente señalados tiene que ver con el enfoque pedagógico humanista presente en la institución, que se manifiesta en el reconocimiento, anteriormente señalado, del estudiante como sujeto, pero a su vez, en las empatías que se construyen en el marco de la relación docente-estudiante, frente a esto se plantea por ejemplo: *“Yo diría que el equipo de trabajo de la institución tiene mucha empatía con los niños, y que juega muchísimo para esto, y que en el caso de sociales yo asumo que esos resultados son más que todo a ese trabajo de conversación, a ese trabajo de que hay aprendizajes que no son ni siquiera leyendo una definición sino que es ese aprendizaje más cercano, que es una charla entre amigos y el espacio para la conversación”* (E04Comunal, entrevista, 2013), un grupo docente que como lo plantean los mismos directivos, están comprometidos con el mejoramiento institucional, la búsqueda de buenos resultados y el trabajo en equipo.

A pesar de los buenos resultados obtenidos, ante la pregunta por la percepción de la prueba y su relación con la calidad existe la constante de manifestar posiciones negativas frente a la misma al considerarla como limitada, relativa, sesgada, e inclusive criticando no solamente la prueba y sus condiciones, sino también la institución y su finalidad; en este sentido, se planteó en una de las entrevistas:

“yo lo veo como un negocio, un negocio en donde cada día los estudiantes tienen que pagar pasen o no pasen, en donde los maestros que el ICFES hacen una prueba con un concurso que

todos pueden participar siempre y cuando paguen. Es una forma de tener recursos sin siquiera pensar en la necesidad del ser, yo lo veo como ese negocio en donde engañan al estado, en donde engañan a la gente porque no es ningún referente, porque el hecho de que tenga el mejor resultado no implica de que sea la mejor persona, el mejor profesor, el mejor en su vida, pero que lamentablemente si es una limitante” (E01Comunal, entrevista, 2013)

Sin embargo, esta postura crítica no se manifiesta con la misma contundencia desde la parte directiva, si bien, se plantea que esta prueba no mide calidad, sí se considera una buena medida y al ser el referente sobre el cual se mide la institución se considera la conveniencia de tener buenos resultados. Finalmente, el último aspecto de la entrevista y de la representación que los docentes como sujetos tienen frente a la prueba y los resultados que esta expresa, se centró en la forma en que se podría mejorar esos resultados, asociándolo con la implementación de programas orientados por agentes externos de la institución para la preparación de las pruebas, *“Para eso hay que conseguir docentes de buena calidad, y ellos cobran, la calidad vale, si nosotros logramos algún tipo de apoyo sería bueno, alguna vez le planteamos a la secretaria de educación para que nos financiaran ese proyecto, así fuera un subsidio, y seguramente eso nos permitiría llegar a muy superior”* (E05Comunal, entrevista, 2013)

Interpretativamente y bajo una perspectiva crítica, los resultados se asocian con el desarrollo de un fuerte componente humanista en la relación cotidiana que se teje entre los actores que forman parte de la comunidad educativa, en donde tanto docentes como estudiante se reconoce como sujetos de conocimiento, generando dinámicas diferentes a las exclusivamente académicas, lo cual por supuesto evidencia una apuesta institucional liderada por los directivos, pero que cuenta con el compromiso de los docentes. A pesar de ello, y de los resultados obtenidos, la existencia de una visión poco favorable de la prueba expresa visiones críticas frente a los procesos educativos y las políticas gubernamentales, posturas que distan de los manifestado desde la directiva y en especial de los que desde este ámbito,

constituiría la posibilidad de mejorar los resultados, en razón al desarrollo de un proyecto con instituciones ajenas y docentes distintos a los que forman parte de la planta docente de la institución.

Esta postura, asocia los buenos desempeños e inclusive la calidad, aun cuando no sea claro el concepto, con el capital económico, con una situación de poder adquisitivo de bienes culturales; por lo tanto, si la solución es el apoyo económico, se justifica la relación que Apple (2001) plantea en el sentido en que las condiciones económicas inciden en el desarrollo de las condiciones educativas y en los resultados que las pruebas estandarizadas generan; pero a su vez constituiría un contrasentido en la medida en que si los resultados son producto del trabajo en equipo y compromiso del grupo directivo y docente, no se comprendería porque el mejoramiento en los resultados podría estar asociado con profesionales externos de otras entidades.

5.2.2 Institución Educativa Municipal José Celestino Mutis.

La Unidad Educativa Municipal José Celestino Mutis, es una Institución pública de carácter mixto fundada en el 2003. La Unidad Educativa está conformada por una sede de Bachillerato ubicada en ubicada en la Carrera 1 este No. 23-03 Barrio Comuneros, y cuatro sedes de primaria, tres de ellas urbanas y una rural unitaria. La institución ofrece una modalidad técnica con especialidades en Ingeniera de Sistemas y gestión de Obras Civiles, mediante convenio con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Dentro del estudio, esta Institución se caracteriza por los bajos desempeños obtenidos los últimos seis años en las Pruebas Saber 11, de los cuales dos de ellos se han categorizado en nivel bajo, cual la convierte en una de las instituciones públicas de Fusagasugá con menores resultados en esta prueba nacional.

5.2.2.1 Objetivos y fines curriculares: intencionalidades de la educación y el conocimiento disciplinar en la formación del sujeto.

Como se planteaba anteriormente, La misión y la visión de las Instituciones refleja los fines u objetivos que se persiguen a través de la propuesta curricular que se desarrolla a nivel institucional. En este sentido, la Institución Educativa Municipal José Celestino Mutis destaca que su finalidad es formar, capacitar y orientar a los niños, niñas y jóvenes, comprometidos con valores sociales, éticos y culturales que les permita ser ciudadanos, participativos en su desarrollo y transformación del contexto social. Misión que complementa con la visión de ser reconocida en los próximos tres (3) años (2013-2015) por su inclusión, nivel formativo de estudiantes con alto grado de competencias en las especialidades de Obras Civiles y Sistemas; favoreciendo el desarrollo personal, social y comunitario dentro de un ambiente de convivencia social con los valores éticos, culturales y sociales que respondan a las exigencias del medio.

En este sentido, la Institución José Celestino Mutis se enfoca tanto en su misión como en su visión es destacar su carácter incluyente como eje central de su propuesta educativa, así como su énfasis hacia las especialidades, que se manifiesta en las connotaciones con que se asocia la acción de educar (formar, capacitar, orientar) y las competencias que destaca (referencia especialmente las competencia de la modalidad) esto unido a una referencia de la importancia de responder a las exigencias del entorno y procurar su transformación.

Por lo tanto, los objetivos o fines curriculares están orientados a que la institución responda a dos necesidades del contexto; por un lado la inclusión de personas con limitaciones auditivas y por el otro el desarrollo de competencias laborales asociadas con las modalidades, en especial a lo referente con las obras civiles.

Bajo estas perspectivas, una Institución que se establece como objetivo fundamental de su proyecto pedagógico, ser reconocida por sus prácticas de inclusión, es una institución con una visión alternativa de la educación, cuyos logros y valoraciones no pueden limitarse a los desempeños obtenidos en unas pruebas de estado, que justamente se construye sobre lógicas de exclusión,

estandarización y homogenización. Es decir, por lo menos en términos formales, existe un divorcio entre los objetivos y las lógicas que subyacen a las pruebas estandarizadas y los objetivos curriculares que desde el punto de vista del proyecto pedagógico pretende desarrollar la institución.

5.2.2.2 Referentes de re-contextualización de los saberes disciplinares en el currículo.

El plan de estudios que ofrece esta Institución está sujeto a los lineamientos generales establecidos en la Ley General de Educación 115 de 1994, en lo referente a las áreas fundamentales del conocimiento para la educación básica y media, en el caso de la educación básica secundaria y media vocacional, el plan de estudios desarrollado para el año 2013 es el siguiente:

Tabla 9. Plan de estudios colegio José Celestino Mutis

ÁREA	ASIGNATURA	EDUCACION BÁS SECUNDARIA					MEDIA TÉCNICA			
		IH	6º	7º	8º	9º	10º	11º	10º	11º
							O. CIV	O. CIV	SIST	SIST
Ciencias naturales	Ciencia Nat	3	3	3	3	3				
y edu ambiental	Ecología	1	1	1	1	1				
	Química						3	3	3	3
	Física						3	3	3	3
Ciencias Sociales	Historia Geografía	3	3	3	3	3				
	Cívica y urbanidad,	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Ciencias Económicas						1		1	
	Ciencias Políticas							1		1
Filosofía	Filosofía						2	2	2	2
Educación Artística	Dibujo	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ética y valores	Ética	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Física Rec y Dep	Edu. Física	2	2	2	2	2	1	1	1	1
Religión	Religión	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Humanidades	Lengua castellana	4	4	4	4	4	4	4	4	4

	Ingles	2	2	2	2	2	3	3	3	3
Matemáticas	Matemáticas	4	4	4	4	4				
	Geometría	1	1	1	1	1				
	Trigonometría						3	3		
	Calculo								3	3
Tecnología	Tecnología	1	1	1	1	1	1	1	2	2
Informática	Informática	2	2	2	2	2	1	1	2	2
	Taller de sistemas	1	1	1	1	1				
Obras civiles	Obras civiles	1	1	1	1	1	10	10		
Sistemas	sistemas								10	10

Este plan de estudios muestra una inclinación desde el punto de vista de la intensidad horaria hacia el área de Tecnología e Informática, la cual se fortalece aun más con el área técnica y las horas que de sexto a once desarrollan como parte de la especialidad (ver Tabla 9). Y aunque si bien este plan de estudios no es menos fragmentado comparativamente con el de la Institución Acción Comunal, el llamado si pareciera ser hacia la fragmentación, por los menos es lo expresado en las entrevistas, *“No tenemos profundizaciones como tal, como por decir que algunas asignaturas tengan más horas que otras, aquí no, yo tengo que dividir el plan de estudios equitativamente, a los profesores no les ha gustado que yo les separe la geometría, pero la geometría se ha perdido, y un caso similar pasa en sociales, que están integradas porque el ministerio exige integrarlas, pero ahora ni saben historia ni saben geografía”*(E05Mutis, entrevista, 2013).

En relación con los referentes de recontextualización de los saberes disciplinares a desarrollar, estas áreas y asignaturas asumen como referentes los estándares básicos y lineamientos curriculares generados desde el Ministerio de Educación, aun cuando al igual que la anterior institución, en las estructuras formales los tiempos y secuencias se realizan a partir de las propuestas realizadas por los libros de texto de diversas editoriales.

En términos interpretativos, si bien el plan de estudios responde a los requerimientos de ley, si registra una pequeña profundización en lo referente a informática y tecnología, lo cual está sujeto en primera media a fortalecer la modalidad y de esta forma ser coherentes con lo expresado en la misión y la

visión, pero también, por razón de dinámicas de tipo administrativo presentes en la institución, en este sentido, se plantea por ejemplo: *“Aquí hay unas horas de obras civiles, y otras de informática, pero a mí me toca cuadrar, porque yo tenía más profesores de sistemas resulta que tenemos más ingenieros, entonces, mirando el lado humano, yo cuadre para que salieran mas cursos de sistema, ahorita me toca volver a organizar”*(E05Mutis, entrevista, 2013).

Sin embargo, este hecho pone en tensión lo técnico frente a lo académico en relación con aquello que se prioriza desde el punto de vista los tiempos dentro de la intensidad horaria, tensión manifiesta en los docentes quienes manifestaron expresiones como la siguiente: *“en decimo les abren un resto de asignaturas nuevas, por ejemplo telemática, ensamble y mantenimiento y eso nos beneficia a nosotros para acá [contexto]para sacar nuestra promociones, ¿en qué nos perjudica?, en que el Icfes no nos evalúa sobre eso, no nos pregunta sobre eso.”*(E02Mutis, entrevista, 2013) y *“en ocasiones se prioriza el área técnica y a mí por ejemplo la intensidad horaria me perjudica, que puedo hacer yo con tres horas semanales”* (E01Mutis, entrevista, 2013) una tensión entre lo técnico y lo académico, entre responder a las necesidades laborales del contexto o responder a las exigencias que el estado realiza a través de sus pruebas nacionales.

En términos valorativos es tan perjudicial para el desarrollar curricular integrar asignaturas en una sola área sin comprender la condición holística del conocimiento, como lo puede ser la fragmentación del mismo so pena de tener un adecuado desarrollo de ciertos saberes al ser agrupados. La integración curricular pasa por una apuesta de transformación pedagógica que se visibiliza en la transformación del plan de estudios, pero que tiene que expresarse en un cambio amplio sobre las concepciones pedagógicas que envuelven la acción educativa, es decir, cambios curriculares, asumiendo el currículo en su sentido más amplio de relación entre fines, saberes, estrategias de desarrollo y pautas de evaluación.

Con relación a la tensión entre lo técnico y lo académico en procura de espacios y tiempos, es una tensión generada por la falta de claridad en la

modalidad técnica y su vinculación con las demás áreas del saber, estableciendo la forma en cómo las áreas fundamentales desde sus saberes específico puede aportar a la formación integral del estudiante y de esta forma soslayar la siempre presente brecha entre lo teórico y lo práctico, entre lo académico y lo técnico.

5.2.2.3 Apuestas prácticas o metodologías: Relación entre la prueba Saber 11 y la praxis pedagógica.

Como se expresó anteriormente, los planes de área son documentos que plasman formalmente las propuestas de aquello que se espera desarrollar en la práctica, y que en la gran mayoría de ocasiones, termina constituyendo justamente sólo en eso, una propuesta, que al llevarse a la práctica se transforma por razón de las múltiples dinámicas presentes dentro del aula de clases. En lo formal, el plan de área en la Institución José Celestino Mutis está fundamentado en las competencias y estándares curriculares, y se componen de los siguientes elementos: Competencia, Estándar, Contenido temático, Logro, Indicador de logro, Criterios de evaluación, Recursos y Descriptores.

Cada plan de área debe propiciar el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas, sin embargo, dentro del análisis documental desarrollado, se evidencia una dificultad semántica entre lo que son los estándares, competencias y logros, presentado similitudes de redacción. En ocasiones el logro es la misma competencia pero detallando las temáticas y el estándar es una actividad de ese logro.

Tabla 10. *Fragmento del Plan de área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa José Celestino Mutis.*

COMPETENCIA	ESTÁNDAR	CONTENIDO TEMÁTICO	LOGRO
IDENTIFICA EL PUNTO DE TRANSICIÓN ENTRE LA EDAD ANTIGUA Y MEDIA	ENTRE LA EDAD ANTIGUA Y MEDIA IDENTIFICA EL PUNTO DE TRANSICIÓN	EDAD MEDIA Y EL FEUDALISMO. IMPERIO CAROLINGIO Y BIZANTINO.	IDENTIFICA EL PROCESO DE TRANSICIÓN ENTRE LA EDAD ANTIGUA Y MEDIA

Por su parte, con relación a los criterios de evaluación, tampoco existe un consenso frente a lo que ello se refiere, ya que mientras en algunos planes de área se expresan como actividades macro de valoración, en otras se presentan como actividades específicas por periodo.

Frente a lo expresado en las entrevistas en cuanto a la existencia de una estrategia para prepara a los estudiantes para las pruebas Saber 11, todos los docentes manifestaron que sí, algunas de ellas fundamentadas en el abordaje de textos y de materiales similares a los utilizados durante la prueba, *“hace más o menos como unos cuatro años yo asistí a unas capacitaciones sobre Pruebas Saber, entonces yo tengo algún material y más o menos de la capacitación casi siempre le trabajo a los estudiantes esa parte”*(E04Mutis, entrevista, 2013) y otras fundamentadas en supuestos como los de aprender haciendo:

“Sí, mi estrategias está basada simplemente en el diseño de preguntas, ellos me diseñan a mí las preguntas, porque la mejor forma que usted tiene de aprender a contestar es preguntando, cuando usted sabe que preguntar aprende que responder, entonces que hago yo, usted me va a diseñar una pregunta de selección múltiple, con un tema en particular y yo la reviso y la corregimos, y es para mí la mejor manera que hay” (E02Mutis, entrevista, 2013)

Estrategias que recurren al desarrollo de actividades de aula que buscan desarrollar competencias, pero que también se apoyan en proyectos institucionales como el de lecto-escritura, *“Nosotros trabajamos el proyecto de lectura como tal dentro de la clase, son cuatro horas semanales, y yo trabajo, dos de literatura y las otra dos de comprensión de lectura en decimo y once, y la idea es que se trabajen las pruebas, no utilizamos mucho el libro, sino texto, bastantes textos y con base en esas lecturas primero hacemos unas preguntas de carácter interpretativo y abiertas y después trabajamos las pruebas saber”* (E03Mutis, entrevista, 2013)

Bajo una perspectiva interpretativa, al igual que la institución anterior, la confusión en el manejo de los conceptos básicos sobre los cuales se estructuran los planes área y que en apariencia orienta las propuestas metodológicas y prácticas que se aspira a desarrollar, se da por la falta de fundamento teórico ante los múltiples discursos que se incorporan a las instituciones a través de las políticas educativas; se excluyen conceptos y teorías que muchas veces no han tenido el espacio para ser apropiadas efectivamente por los docentes, para incorporar nuevos léxicos y componentes a las ya saturadas propuestas de área.

En relación con las estrategias, estas reflejan la relación que existe entre la praxis pedagógica cotidiana y las Pruebas Saber 11, pero a su vez, como algunas de estas estrategias caen en el aprestamiento técnico hacia la prueba y no propiamente al desarrollo de las competencias que por área el Icfes evalúa o los componentes que esta institución tiene en cuenta y en los que es apariencia se suele tener dificultades; es decir, en ocasiones las estrategias de preparación de la prueba desconocen las características de la propia prueba y se centran en lo que discursivamente más se divulga sobre ella (interpretar, argumentar y proponer) *“Es que yo pienso que uno no puede negar esa necesidad que tiene de conocer como es el proceso exactamente para poder orientar, no sabemos en qué componentes estamos fallando, solo sabemos que nos va mal que a esa le fue mejor, que a esa le fue peor, ¿pero entonces que hacemos para mejorar?, no desafortunadamente no, no lo hemos hecho”* (E03Mutis, entrevista, 2013)

Finalmente, en términos valorativos, existe una circunstancia compartida con la institución anterior, en el sentido en que existen unas apuestas metodológicas en términos de estrategias encaminadas a obtener buenos resultados en las pruebas desarrolladas por el estado; a su vez, existe una vaguedad conceptual tanto en la forma en que se apropian las directrices ministeriales, como los mismos fundamentos de la Prueba Saber 11, por lo tanto, se prepara para una prueba aunque no se tenga claro los fundamentos de la misma, las acciones se encaminan sobre supuestos, y ante el desconocimiento macro de los

resultados se suele caer en el error de querer resultados diferentes haciendo siempre lo mismo.

5.2.2.4 La evaluación: Incidencia de la evaluación externa en la evaluación de área.

El Sistema Institucional de Evaluación de la Institución Educativa José Celestino Mutis cuenta con quince artículos en los cuales se plasma las directrices básicas que orientan los procesos evaluativos en cada una de las áreas, estos planteamientos se basan fundamentalmente en lo propuesto por el Decreto 1290 de 2009, en especial lo concerniente a la conceptualización de la evaluación, los principios, las escalas valorativas, los mecanismos de participación en el control de su aplicación y las formas de modificación. Sin embargo, y como se plantea en la anterior institución, existen unas particularidades fundamentales a lo hora de orientar las dinámicas evaluativas dentro de las instituciones, las principales son:

- Se establecen tres momentos de la evaluación, y se clarifican sus porcentajes así: hetero- evaluación: 80%, autoevaluación: 10% y coe-valoración 10%.
- se plantean las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños en donde se plantean acciones como la existencia de una evaluación de tipo parcial en la mitad del periodo para realizar los ajustes necesarios, la implementación de pruebas ICFES acumulativas al final de cada periodo, la existencia de una planilla de seguimiento diligenciado por el estudiante y el docente y firmada por el acudiente.
- Se plantean las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes en el cual se plantean tres acciones puntuales: promover relaciones interpersonales de convivencia, emplear recursos cognitivos para encontrar soluciones y propiciar situaciones de aprendizaje.
- la periodicidad en la entrega de informes y su estructura en donde se plantea cuatro informes académicos y se señala: "siendo el primero, segundo y tercero de tipo parcial donde se informara el estado de rendimiento de los estudiantes a fin de tener criterios que permitan el desarrollo de estrategias de apoyo a las

actividades no cumplidas” (Institución Educativa José Celestino Mutis, Sistema Institucional de Evaluación, 2012)

En relación con lo expresado en las entrevistas y la incidencia de la evaluación externa en los procesos de evaluación escolares internos, son recurrentes las afirmaciones en donde las evaluaciones se realizan con el objetivo de mejorar y valorar los procesos desarrollados en el aula; frente a los resultados de realizar evaluaciones de competencias de múltiple respuesta al finalizar los periodos académicos, las percepciones no son muy positivas, al plantear como los resultados no son los esperados en gran medida a la mediocridad que este tipo de pruebas propicia, *“entre más fácil, mejor para los estudiantes y esas pruebas propician es la mediocridad, yo diseño otro tipo de evaluación y en esas los resultados son diferentes”*(E01Mutis, entrevista, 2013), pero también a la falta de sentido que los estudiantes tienen frente a la prueba:

“si uno se pusiera a mirar, así como a nivel general, yo creo que más del 50 por ciento de los estudiantes casi siempre pierde la evaluación, que la tomamos como un nota más del periodo y eso ayuda bastante, y es a veces una de las fallas, es encontrar que está pasando con la actitud que tienen frente a la evaluación, porque es una nota más, finalmente voy a estar pasando, es como la mentalidad que hay en el ambiente y eso nos está haciendo daño”
(E03Mutis, entrevista, 2013)

Frente a estas pruebas y la población con limitaciones auditivas presente en la institución, se plantea como en ocasiones y según las temáticas, existen unos diseños especiales que priorizan aspectos de tipo grafico sobre los escriturales. En relación con la incidencia de las valoraciones internas de la institución, estas también se desarrollan de manera informal, como pactos entre los estudiantes y los profesores frente a un estímulo en términos de nota frente a un porcentaje previamente establecido.

Finalmente, frente al cuestionamiento por la incidencia de los resultados en los planes de mejoramiento institucional, se plantea como los

resultados no constituyen una apuesta institucional, como estos planes no están pensados en función de los resultados y como no se manifiestan de forma explícita, *“hay algunos que le hacen plan de mejoramiento a sólo lo exámenes, entonces escriben que tales temas o componentes, yo no hago eso, hago el análisis numérico ... yo no le apunto a eso, yo no le apunto al examen del Icfes, me parece que es una medida, un referente solamente”*(E05Mutis, entrevista, 2013).

Interpretativamente estos elementos, permiten plantear como una prueba de selección múltiple con única respuesta no estimulan el desarrollo de habilidades mentales diferentes a las relacionadas con los procesos interpretativos, no llaman la atención de los estudiantes en términos de posibilitar la puesta en práctica de procesos mentales diversos que puedan dar cuenta de sus avances académicos desde el punto de vista de sus desempeños y resultan siendo una actividad técnicamente tediosa para el docente que diseña este tipo de pruebas y desmotivante para el estudiante que presenta en una sola jornada escolar varias pruebas sobre la misma lógica; a su vez, es clara la incompatibilidad de lo estandarizado frente a las particularidades de los sujetos, que para el caso del José Celestino Mutis, se expresa en las condiciones particulares que presenta la población con limitaciones auditivas, y si bien, existen unas adecuaciones de la prueba frente a aquello que favorece a este tipo de población, de fondo se mantiene la estandarización en el sentido en que ellos tienen que adecuarse a la misma lógica, los mismos tiempos y espacios, y las mismas valoraciones; en este sentido, y como lo plantea Bustamante (1996), es necesario subordinar los instrumentos de evaluación a la reflexión social- educativa, pues los problemas que le subyacen son fundamentalmente de esa naturaleza, y no solamente técnicos o en este caso pedagógicos, sin cuestionar la naturaleza de la prueba y las lógicas que encierra, frente a un proyecto que se asume como incluyente.

Por su parte, la idea de asimilación de la prueba como forma de recuperación de los desempeños no presentados, refleja un imaginario inmerso en la prueba asociada a un significado de medición objetiva del aprendizaje, que es acertada para el estudiante, pero que es criticada a nivel institucional, la postura en

relación con los planes de mejoramiento y las pruebas evidencia una postura crítica frente a las lógicas que esta encierra, y la posibilidad de otras apuestas académicas con relación a aquello que se considera prioritario frente a las particularidades del contexto.

Valorativamente, esta postura en particular, evidencia como en el desconocimiento también está la deslegitimación, y por lo tanto, el cuestionamiento de su carácter omnipotente en las dinámicas curriculares internas de las instituciones educativas. Y aunque existe esta crítica a nivel directivo, a nivel docente las estrategias están encaminadas a familiarizar a los estudiantes con las lógicas técnico-instrumentales de la prueba, incluso a aquellos con condiciones de aprendizaje diferentes, los cuales tendría que procurar finalmente vincularse a la lógica nacional, como se planteó en una de las entrevistas, *“el estándar es el mismo, pensando en que, en que a él lo van a evaluar igual en las pruebas de estado”* (E05Mutis, entrevista, 2013), inclusión asumida en un sentido bastante problemática.

La crítica hecha a asumir las pruebas tipo ICFES como actividades de recuperación por parte de los profesores, se fundamenta en una apreciación realizada en el Sistema de Evaluación en la cual se plantea que *“las estrategias de apoyo serán aplicadas, desarrolladas en el momento inmediato en que el docente perciba la dificultad”* (Institución Educativa José Celestino Mutis, Sistema Institucional de Evaluación, 2012) una concepción de los procesos de aprendizaje y de la evaluación en donde las acciones de mejoramiento se realizan en el momento en que estas se manifiestan, por lo tanto, no existen dentro de la propuesta institucional el desarrollo de tiempo o espacio definidos de recuperación o nivelación; no es un momento final del proceso formativo y evaluativo, sino que está inmerso durante todo el proceso.

5.2.2.5 Representaciones de los docentes sobre la Prueba Saber 11 y los resultados obtenidos.

Frente a la representación de los resultados obtenidos en el análisis longitudinal de los desempeños en las pruebas Saber durante los últimos seis

años, se enuncian diferentes aspectos a los cuales se podrían adjudicar esos resultados, destacándose fundamentalmente tres razones: la primera asociada al desinterés de los estudiantes y la falta de compromiso con que se asume la prueba de estado, *“ellos tampoco tienen como el sentido de que para ellos sean importantes esas pruebas, ellos también lo hacen como un jobic mas”* (E03Mutis, entrevista, 2013); la segunda asociada al compromiso docente, *“en esto el profesor tiene que meterse en el cuento, comprometerse, yo por lo menos no he logrado que un docente me regale una hora para los estudiantes”* (E05Mutis, entrevista, 2013) y la tercera, lo asocia con la falta de una definición clara del currículo y los fines u objetivos que este persigue, *“aquí nosotros hemos tenido otro inconveniente, y es que el currículo de nosotros aquí no está definido, nosotros sabemos que unos van por obras civiles y otros por informática, pero que realmente se tuviera algo que uno dijera es el eje central de esto es esto, no”* (E02Mutis, entrevista, 2013)

Frente al cuestionamiento por la percepción de la prueba y su relación con la calidad educativa, al igual que la institución anterior, existe una marcada tendencia a emitir un juicio negativo frente a la prueba en sí misma, como a la institución encargada de su aplicación, en este sentido, se plantea que la prueba constituye solamente un referente de medida para señalar a las instituciones y los maestros, que desconoce las particularidades del contexto y las limitaciones que los estudiantes puedan tener, pero también, que se ha constituido un negocio la aplicación de pruebas masivas, *“yo he visto el ICFES como un negocio, un negocio muy productivo, es un instrumento del gobierno que los hacen ver como cierta cosa que no es, el gobierno que quiere hacer, el ICFES es una institución que se encarga de manejar la educación y la verraquera y es la que pone las condiciones de educación , y yo lo veo como un negocio, a un estudiante que le cobran cuarenta mil peso por una prueba de un día, si uno lo mira desde 500000 estudiantes que pagan eso, es un negocio”* (E02Mutis, entrevista, 2013)

Frente a las acciones que permitiría mejorar estos resultados, estas se concretan en dos posturas, la primera asociada con la necesidad de generar una cultura de resultados en donde todas las partes de la comunidad educativa

se comprometan con el desarrollo de procesos que permitan unos avances en estos temas, *“Compromiso de todos, en especial de los docentes a dar a dar, mientras no se culturice y eso no se hace sólo en las clase también se hacen fuera de ellas. Porque eso con unos pocos no sirve, existiendo la cultura se generan muchos otros procesos, aquí hubo un intento de transversalidad pero lo mismo, el profesor no están consciente, de sus posibilidades”* (E05Mutis, entrevista, 2013).

La segunda postura considera que el mejoramiento en estos resultados, parte del apoyo institucional que el ministerio, el ICFES o la Secretaria de Educación Municipal realice a las instituciones desde el punto de vista de capacitaciones y desarrollo de planes que permitan abordar las falencias que se puedan estar presentando.

Interpretativamente, estos elementos permiten desarrollar una serie de planteamientos sobre las representaciones que los docentes tienen frente a los resultados, la pruebas y las formas de mejorar los resultados alcanzados hasta el momento; por ejemplo, se asume que los resultados son producto de un sinnúmero de factores, algunos de ellos ajenos al docente como lo son el interés o el compromiso de los estudiantes frente a la prueba o la falta de una propuesta curricular clara que oriente los procesos formativos dentro de la institución; sin embargo, por parte de las directivas se plantea como los resultados se generan en relación con la forma de comprender y asumir la función docente, con el sentido que se otorga por parte del profesor a su labor cotidiana de aula y a la consolidación de una cultura de trabajo hacia la consecución de resultados académicos, es decir, se evidencia una tendencia a querer adjudicar la responsabilidad de estos resultados a elementos ajenos a sí mismo lo cual imposibilita reflexiones frente a su propio quehacer y las formas en que este se podría enriquecer, no solamente para la presentación de este tipo de pruebas, sino para diferentes procesos macros que en términos institucionales se puedan gestar.

Una postura que asigna toda la responsabilidad de los resultados obtenidos a través de este tipo de pruebas, a las dinámicas pedagógicas que el docente

orienta en los espacios de los cuales está encargado, lo cual se constituye en un desconocimiento de las múltiples limitaciones que se presentan en el marco de los procesos educativos, pero que también, de cierta forma, llama la atención hacia la responsabilidad del ejercicio docente recordando sus enormes posibilidades en términos de desarrollo profesional y de apuestas pedagógicas para desarrollar procesos que estén encaminados a superar estas limitaciones.

Planteamientos que van de la mano con una postura crítica sobre la prueba y el ICFES; la prueba, por lo limitada que resulta ser frente a los complejos procesos educativos que se presentan en las instituciones y las finalidades que esta encierra, pero también frente al ICFES como institución y el manejo financiero de las pruebas y pedagógico de los resultados.

Finalmente, en términos valorativos, la falta de interés de los estudiantes a la cual adjudican los malos resultados puede ser producto de lo que el coordinador referencia como cultura de buenos resultados, la falta de dotar de sentido la prueba y los resultados que de ella se obtienen, no solamente desde el punto de vista de lo que implica para el estudiante sino también referenciando las implicaciones para la institución educativa, una apuesta que empieza por el mismo sentido que los docentes y el grupo directivo tienen frente a la prueba y que se manifiesta en múltiples acciones encaminadas a este fin, vinculando en esta cultura no solo a los estudiantes, sino también a los padres de familia y por supuesto docentes y directivos.

Posturas críticas de los docentes, generadas en cierto sentido por la condición de clasificación y señalamiento que los resultados han generado frente a la institución y las cuales se traslada finalmente a los docentes, expresada en afirmaciones como las siguientes: *“ahorita por ejemplo tengo un profesor en octavo, noveno, decimo, once y este año es el que peor les ha ido, conclusión, no sirve, por más que esté estudiando su master, yo aquí no regañó a nadie, pero mire los resultados suyos, son estos y estos los preparó fue usted”*(E05Mutis, entrevista, 2013) lógicas que ha hecho de la evaluación un ejercicio de poder diferenciador en el ámbito epistemológico entre quienes

“saben” y quienes “no saben” y en el ámbito pedagógico entre quienes “enseñan y quienes “no enseñan””, suponiendo una jerarquización de los sujetos en las interacciones educativas, así como de las instituciones donde se generan estas interacciones (Perafan, 1996).

Posturas críticas frente a lógicas fundadas en resultados estandarizados que desconocen diversos procesos pedagógicos que se realizan en la institución y que resultan ser invisibilizados ante el contexto y la sociedad.

Ahora bien, según lo expresado, surgen dos elementos curriculares que en apariencia podrían relacionarse con los desempeños obtenidos en la prueba Saber 11: primero, la definición clara de los objetivos que se persiguen con la propuesta curricular y segundo la distribución de los tiempos destinados a las áreas fundamentales y la consolidación de un plan de estudios, aspectos que junto con otros planteamientos señalados a lo largo del análisis anteriormente expuesto, forman parte de la categorización que se presenta a continuación.

5.2.3 Currículo y Evaluación: Relaciones entre componentes curriculares y pruebas estandarizadas.

La crítica educativa propuesta por Eisner (1998) establece como elemento final de análisis el componente de tematización, el cual presenta las cualidades dominantes, los temas recurrentes que se expresan como categorías emergentes producto del análisis investigativo. La tematización se desarrolla de manera exclusiva en el presente apartado con el fin de presentar las principales temáticas que de forma emergente surgieron como producto del análisis documental y las conversaciones académicas realizadas en el marco de las entrevistas semiestructuradas. Esta tematización gira en torno a aquellos componentes y dinámicas curriculares que en cierta forma se relacionan con los desempeños en la Prueba Saber 11, no en el sentido de una relación entre variables dependientes e independientes en donde cierto desarrollo curricular se traduce irrefutablemente en mejores o peores resultados dentro de la prueba, sino una relación en la medida en que como componentes del currículo sus dinámicas se establece en razón de los desempeños; es decir, las

temáticas emergentes que se presentan a continuación no son aspectos cuyo desarrollo o no en las dinámicas escolares derive en altos o bajos resultados en esta prueba, sino cuya presencia y desarrollo en la apuesta curricular de las instituciones guarda relación con los resultados que se obtiene en las pruebas estandarizadas desarrolladas por el ICFES. Bajo esta perspectiva, los aspectos de relación son los siguientes:

5.2.3.1 Priorización de saberes y nuevas asignaturas.

Los resultados obtenidos en las Pruebas Saber constituyen una preocupación académica y administrativa presente a nivel institucional, la cual conduce a plantear diferentes estrategias de mejoramiento, una de ellas basada en fortalecer las temáticas sobre las cuales se fundamenta, estructura y focaliza la prueba; es decir, una priorización de los saberes disciplinares que en opinión de quienes desarrollan la prueba, deben ser evaluados en razón de su relevancia e importancia frente a aquellos otros saberes que no lo son.

Relevancia en la evaluación que se traduce en relevancia en la enseñanza, lo cual ha llevado a plantear la necesidad de brindar espacios académicos específicos para abordar estos saberes o propiciar una mayor intensidad horaria en aquellos proceso que son evaluados por la prueba Saber 11 y solamente se desarrollan escolarmente en los grados de educación media, iniciando los procesos académicos en los cursos que los preceden de tal manera que se establezca mayor tiempo para el desarrollo conceptual que estas áreas requieren.

Lo anterior ha generado una fragmentación de saberes en el sentido en que se generan más asignaturas dentro del plan de estudios y por lo tanto los conocimientos se presentan al estudiante de forma cada vez más parcelada y aislada entre sí, construyendo representaciones parciales del conocimiento y la realidad y por lo tanto, limitando visiones holísticas y complejas que la sociedad requiere. Esta situación tiene los siguientes elementos de discusión y debate:

- El ejercicio de poder entorno a la imposición de los saberes socialmente prioritarios, y por lo tanto, escolarmente relevante; lo cual se expresa en la organización escolar y las propuestas de área frente a los resultados obtenidos en las pruebas externas. Es decir, la modificación curricular que a nivel institucional se gesta motivada no por necesidades propias del contexto y de las dinámicas educativas de la institución, sino por resultados de una prueba externa enfocada a la clasificación, jerarquización y señalamiento de quienes en ella participan.
- La incoherencia teórica entre una prueba que en apariencia se basa en competencias y que como tal se sustenta sobre el desarrollo de múltiples saberes, conocimientos y habilidades entorno a una acción concreta dentro de un contexto, y una promoción de la fragmentación del plan de estudios, justamente en esos saberes evaluados, como estrategia institucional para obtener buenos resultados.
- La promoción de una fragmentación en el currículo, aun cuando de saberes cuando la tendencia pedagógica contemporánea gira en torno a repensar las formas de abordar el conocimiento dentro de la escuela, reflexionando sobre las formas de a repensar las formas de re contextualización, en términos del aislamiento de saberes y la implicación que conlleva para que el estudiante construya representaciones integrales de la realidad y respuestas complejas a los fenómenos que lo rodean.

Contemporáneamente, las propuestas pedagógicas se fundamentan sobre teorías pedagógicas como la complejidad, la interpretación holística, e inclusive, la interdisciplinariedad; y no a propuesta o estrategias orientadas hacia la fragmentación, parcelación y aislamiento de los conocimientos.

5.2.3.2 Cultura institucional de mejoramiento en los resultados.

Junto a la fragmentación curricular, como elemento relacionado con las pruebas Saber 11, se plantea la relación entre el desarrollo de una cultura institucional de resultados fundamentada en la búsqueda del mejoramiento académico como uno de los elementos importantes que en términos de la apuesta curricular institucional, se relaciona con estos resultados.

Una cultura institucional basada en el compromiso que directivos y docentes tienen frente a las apuestas pedagógicas y educativas desarrolladas en la institución y que se encaminan a obtener cada vez mejores resultados tanto individual como institucionalmente en diversos ámbitos de figuración local, regional o nacional. Una cultura institucional, que no se limita al ámbito escolar, sino que a su vez, se traslada como imaginario y representación tanto a los estudiantes como a los padres de familia.

En el caso de las pruebas desarrolladas por el Estado, en especial la prueba Saber 11, esta cultura institucional genera un conjunto de representaciones frente a las pruebas dotándola de sentido y haciéndola ver importante para el futuro del estudiante, para las expectativas familiares, pero también, para el reconocimiento de la institución; En este sentido, como se plantea en una de las entrevistas *“Estamos cambiando, buscando herramienta, para hacerlos conscientes de la responsabilidad de lo que es unos buenos resultados para la institución, para ellos, para el mismo municipio, eso tenemos que hacérselos ver como parte del contexto y siempre hemos venido trabajando en equipo desde las áreas mirando en que son unos resultados lo que vale para el estado, nada más vale para el estado sino lo que son los resultados de las pruebas Saber y bajo esos parámetros tenemos que buscar los mejores resultados.”*(E01Comunal, entrevista, 2013), dotar de sentido la prueba para el estudiante, implica una apuesta de este como sujeto frente a un compromiso institucional y personal de mejoramiento, cuyas actitudes, acciones, saberes o conocimientos tienen un valor social, y por lo tanto, se configuran como una responsabilidad cuyas consecuencias trascienden al sujeto.

No en vano, el hacer referencia a la cultura institucional de mejoramiento surge en el marco de las entrevistas desarrolladas en ambas instituciones, aunque con connotaciones distintas; en la primera señalada como fortaleza del grupo docente y la cultura escolar, y en la segunda señalada como una oportunidad para mejorar en los resultados.

Esta cultura institucional de mejoramiento, que busca el reconocimiento de la institución, no solamente se limita a los buenos resultados que se puedan obtener en las pruebas Saber, sino que también se manifiesta en otros ámbitos de reconocimientos, como lo pueden ser olimpiada, concursos, proyectos y demás acciones que de diversas formas procuran visibilizar los procesos que a nivel institucional se desarrollan en aras de la formación integral de los sujetos.

Generar en los estudiantes un sentido de responsabilidad frente a lo que implican sus resultados en la pruebas Saber 11 es un paso fundamental para el desarrollo de posteriores apuestas que en términos de estrategia, se emplean a nivel no solamente institucional sino también entre áreas, para la obtención de buenos resultados en este tipo de pruebas.

5.2.3.3 Apuesta institucional de preparación para las pruebas.

La relevancia social que ha adquirido los desempeños o los resultados obtenidos en la prueba Saber 11 para las instituciones educativas ha conducido al desarrollo de diversas estrategias de preparación para las pruebas, las cuales están encaminadas a posibilitar el mejoramiento de esos desempeños y por consiguiente, obtener una mejor figuración institucional frente a las categorizaciones que el ICFES desarrolla.

Algunas de estas estrategias se centran en el aprestamiento técnico necesario para la presentación de las mismas y que en ocasiones tiene una influencia en los resultados de la prueba mayor de lo que debiera ser. Otras se centran en el fortalecimiento de los conceptos o saberes que la prueba prioriza y en los cuales se evidencian algunos tipos de falencias; y algunas otras se basan en propiciar el desarrollo de competencias en los estudiantes, a través de ejercicios y actividades que permitan potenciar habilidades de pensamiento y el fortalecimiento de competencias en cada una de las áreas.

Esas propuestas, si bien se desarrollan diferenciadamente entre áreas, también se presentan a nivel institucional; por lo tanto las apuestas institucionales de preparación guardan relación con los resultados, en la medida en que son

estrategias que las instituciones buscan para mantenerse y mejorar en ellos, no necesariamente una relación lineal en donde el desarrollo de estas estrategias desemboque directamente en buenos resultados; pero si una relación en el sentido en que son los resultados que se obtienen y el valor socialmente asignado, los que motivan el desarrollo de estas propuestas a nivel institucional.

Estas apuestas institucionales de preparación, generalmente están asociadas con el convenio de tipo económico y administrativo que se pueda gestar entre agencias o instituciones creadas en función de la preparación de las pruebas de estado, y los representantes, no solamente legales sino económicos de los estudiantes, es decir, los padres de familia. De tal forma que se desarrolle un programa en donde a través de la aplicación de simulacros diagnósticos se generen una serie de sugerencias para que los docentes tengan en cuenta en la preparación de sus actividades pedagógicas de aula; así como, el reforzamiento de temáticas a través de docentes ajenos a la institución que puedan subsanar las deficiencias que los estudiantes manifiestan frente a la prueba.

Por lo tanto, la estrategia se sustenta sobre una lógica en donde para solucionar en apariencia un tema educativo de tipo institucional, se recurren a “especialista” del ámbito educativo de tal forma que sean ellos quienes den solución encaminadas a la superación de esta problemática.

Sin embargo, este tipo de lógicas trae consigo inmerso diversos tipos de discursos, uno de ellos la desprofesionalización docente al ser necesario la intervención de profesionales expertos, al momento de hacer frente a una aparente necesidad educativa, es decir, son otras instituciones y otros sujetos (sus especialistas) quienes se encargan de establecer cuales deben de ser las dinámicas internas en términos pedagógicos y curriculares sobre las cuales se debe orientar la acción pedagógica para el abordaje de las problemáticas educativas presentes en el aula. En este sentido, y como se referencia en una de las entrevistas:

“a nivel institucional aquí se adelantan, primero un simulacro que hacíamos en la última de febrero o iniciando marzo, para saber las deficiencias que tenían los muchachos en conocimiento y a partir de ahí el hace el simulacro, trae la explicación, se reúne a los profesores que dictan en once y dice mire, estas son las deficiencias de los muchachos y nos hace una proyección más o menos, este muchacho con tanto puntaje en el simulacro en el Icfes puede llegar hasta tanto, y entonces se trabajaba con ese referente, era muy bueno”(E05Comunal, entrevista, 2013)

Son los conceptos de sujetos ajenos al contexto educativo los que establecen las pautas de desarrollo pedagógico, consolidándose toda una lógica de representación en torno a las capacidades profesionales de los docentes y a quienes son las personas competentes para el desarrollo de estrategias, que permita mejorar los procesos académicos desarrollados en la institución.

Adicional a esta lógica discursiva, se presenta un segundo elemento y es la vinculación a la preparación de esto resultados, con la adquisición de bienes culturales, en este caso educativos, como lo son el poder pagar un programa de preparación extensiva para las pruebas de estado cuyos costos no recaen en la institución educativa, sino en los padres de familia. Esto sugiere una relación entre la capacidad adquisitiva de bienes culturales con la obtención de buenos desempeños en las pruebas Saber 11 y por lo tanto una reproducción de las desigualdades económicas legitimadas, desde el punto de vista de Bourdieu (1977) a través de un ejercicio de violencia simbólica mediante los resultados socialmente objetivos que presenta el ICFES.

5.2.3.4 Evaluación de área centrada en competencias.

Un cuarto elemento de relación entre los resultados en las pruebas Saber 11 y los componentes y dinámicas curriculares, lo constituye la tendencia a plantear estrategias que permitan desarrollar formas evaluativas en el aula centradas en competencias, generándose una marcada relación entre la evaluación de aula, como componente curricular y las pruebas Saber 11, como evaluación externa.

Una relación en el sentido de resignificar las prácticas evaluativas del aula como una prolongación y preparación para las pruebas nacionales desarrolladas por el Estado; Es decir, la evaluación de área se construye sobre la intencionalidad de asemejar los instrumentos, prácticas y dinámicas de las pruebas internas con los instrumentos y dinámicas propias de la prueba Saber 11, una intencionalidad de asemejar las pruebas internas con las pruebas externas.

Esto ha generado el desarrollo de estrategias de tipo pedagógico, técnico y logístico, en procura de incorporar decididamente este estilo de pruebas en la evaluación de aula. Así es como por ejemplo, se evidencia en ambas instituciones la intencionalidad de implementar pruebas que permitan cumplir con estos fines previamente establecidos. La evaluación de aula por lo tanto, cae en una tecnificación, en donde la evaluación por competencias fundada en el estilo de pregunta de selección múltiple con única respuesta, ha ido reemplazando otras formas de evaluar los procesos académicos, de valorar las actividades y acciones llevadas a cabo dentro del aula, de tal forma que permitan evidenciar los avances y limitaciones que en términos educativos presenta el estudiante. La evaluación de aula se construye bajo el paradigma de las competencias y se supedita a la metodología propuesta por la prueba Saber 11 que desarrolla el estado.

En este sentido, las pruebas internas se piensan en función de las lógicas y técnicas sobre las cuales se sustentan la prueba externa, procurando en cierto sentido su asimilación muy a pesar de la incoherencia que se presenta en los resultados comparativamente obtenidos y las valoraciones que realiza el docente e frente al estudiante y los procesos individuales que este desarrolla.

5.2.3.5 Reconocimiento de las características del contexto en el desarrollo de la propuesta curricular.

Finalmente, la última de las categorías emergentes señaladas como parte de los resultados de esta investigación tiene que ver con la contextualización del

currículo, con el reconocimiento de las características propias del contexto en el desarrollo de la propuesta curricular que se construye y lleva a cabo a nivel institucional.

Sin bien pareciera existir un divorcio entre el contexto y las pruebas estandarizada en la media en que justamente lo que le otorga la connotación de estandarizada a esta prueba es su aplicabilidad en diversos contextos de tipo social, cultural y económico y que por lo tanto su aplicabilidad no dependa del contexto; existe en apariencia una relación entre lo que implica el reconocimiento del contexto y los resultados que se puedan obtener en las pruebas estandarizadas a propósito de los procesos formativos que se gestan y en donde estos resultados constituyen solamente una expresión de circunstancias educativas más complejas.

En este sentido, la contextualización curricular inciden en por lo menos tres ámbitos relacionados con los resultados en las pruebas Saber 11; por un lado el reconocimiento de los interés, condiciones y motivación de los sujetos, lo cuales inciden en la actitud con que los estudiantes asumen los proceso educativos en general y los procesos evaluativos relacionados con la prueba, en particular.

A su vez, la posibilidad de desarrollar un currículo estructurado a partir de unos conocimientos aplicados al contexto y no anquilosados en teorías sin una aplicabilidad clara, conduce al desarrollo de una serie de competencias que a la postre desembocan en resultados formativos como los que en apariencia demuestra los desempeños de la prueba Saber.

Tercero: el fortalecimiento en la relación entre el contexto y el colegio propiciado por una contextualización de la apuesta curricular institucional, se da en procura de mejorar los proceso formativos de los estudiantes, permitiendo que tanto estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, trabajen en pro del mejoramiento de las situaciones, circunstancias y procesos de formación que se llevan a cabo en la institución y que por tanto se representan en

múltiples manifestaciones; siendo los desempeños en estas pruebas y la categorización de la institución, solo uno de ellos.

Por tanto, existen diversos elementos de tipo curricular que se relacionan con los desempeños en las pruebas, no necesariamente en la medida en que estos elementos curriculares se desarrollen pensados exclusivamente en los resultados de este tipo de pruebas, sino que en muchas ocasiones los resultados de las pruebas son efectos colaterales de acciones pedagógicas mucho más amplias, complejas y de intencionalidades educativas más integrales que la simple obtención de resultados en una prueba, que como lo aseveran en gran medida los sujetos participantes de la investigación, no responde a las necesidades educativas del contexto colombiano y no reflejan las múltiples apuestas pedagógicas que en las aulas colombianas cotidianamente se desarrollan.

Estas relaciones entre componentes curriculares y pruebas estandarizadas generan una serie de implicaciones pedagógicas las cuales interpretadas a la luz de los planteamientos críticos de la pedagogía, constituyen las reflexiones finales con las que a modo de conclusión finaliza el presente trabajo investigativo.

6. REFLEXIONES FINALES A MODO DE CONCLUSIONES: Implicaciones pedagógicas de la supeditación del currículo a las pruebas estandarizadas.

En este capítulo se plasman las principales reflexiones y conclusiones que emergen como producto del proceso investigativo llevado a cabo. Un balance del proceso investigativo en términos del desarrollo de los objetivos planteados, los referentes teóricos construidos, la metodología propuesta y los resultados obtenidos. Así como de las implicaciones pedagógicas que tiene la relación de supeditación del currículo a las lógicas que se desenvuelven entorno a las pruebas estandarizadas desarrolladas por el Estado.

Bajo esta perspectiva, frente a los objetivos de investigación propuestos es de destacar como estos se fueron desarrollando procesualmente a través de las dos fases de la investigación, realizando un diagnóstico con alcances descriptivos que permitió posteriormente la caracterización de las propuestas curriculares de las dos instituciones focalizadas y posteriormente el análisis de las relaciones pedagógicas entre los componentes curriculares y los desempeños en Pruebas Estandarizadas Saber 11 en dos Instituciones Educativas Públicas del municipio de Fusagasugá y finalizando con la presentación de las implicaciones pedagógicas de dichas relaciones en el contexto escolar.

En lo referente al componente teórico desde el cual se orientó el proceso investigativo, este constituye un campo amplio y complejo de aproximación teórica, las políticas educativas, el currículo y la evaluación, son categorías fundamentales en la comprensión de los procesos que se adelantan actualmente en educación y pedagogía, y cuya claridad y conceptualización son necesarias en procura de la interpretación y transformación de la realidad educativa.

Las políticas educativas constituyen el marco normativo a través del cual se incorporan los discursos dominantes en la cotidianidad del aula, mediando en las relaciones y dinámicas que entre los actores educativos se establecen, y reglamentando aspectos centrales de los procesos de enseñanza como lo son el currículo y la evaluación. Un currículo cuyo desarrollo histórico ha conllevado a la formulación de diversos enfoques, y una evaluación que se ha consolidado contemporáneamente como uno de los campos de reflexión académica e investigativa más relevantes.

Frente a la metodología propuesta, la investigación alternativa constituye una posibilidad teórica que supera la falsa dicotomía entre lo cualitativo y lo cuantitativo, permitiendo una lectura de la realidad en donde estas dos connotaciones de lo real, se unen en procura de interpretaciones más complejas e integrales. Este tipo de investigación se complementa con la teoría crítica como referente epistemológico desde el cual problematizar la realidad educativa investigada y que posibilitó junto con la crítica educativa de Eisner (1998) abordar las tensiones entre el currículo y la evaluación en el contexto escolar.

Desde el proceso de análisis de la información hacia la tematización y como parte de las reflexiones finales que se presentan en este capítulo a modo de conclusión, el proceso investigativo evidencia una incidencia de la prueba estandarizada de Estado Saber 11 en las dinámicas curriculares presentes en la instituciones educativas. Una incidencia de los resultados obtenidos que conduce a generar determinadas prácticas y significados en torno al currículo y la evaluación, manifiestos en la cotidianidad de la institución educativa y en las apuestas que en términos curriculares estás desarrollan.

Estas prácticas y significados en torno al currículo y las pruebas, generan una serie de relaciones, entre componentes de tipo curricular con los resultados obtenidos en estas pruebas, anunciadas anteriormente en la categorización. Estas relaciones traen consigo una serie de implicaciones pedagógicas, las cuales analizadas bajo una perspectiva crítica evidencian ejercicios de poder, de exclusión, segregación, clasificación e imposición que este tipo de pruebas

genera frente a las dinámicas curriculares y que se expresa en los fines educativos planteados, los saberes que se consideran válidos y necesarios para ser enseñados, las formas de organizar y pensar el desarrollo práctico de estos saberes, los fines, estrategias y técnicas que rodean la evaluación, y las representaciones del papel que juegan los sujetos en la creación, desarrollo y consolidación de estas apuestas curriculares.

Existe una modificación curricular por parte de la prueba marcadamente visible en la modificación que se hace al plan de estudios procurando la obtención de resultados en razón de la profundización en los ejes o componente que prioriza la prueba y en los cuales se fundamenta; Es decir, los conocimientos que para la prueba se consideran relevante, también terminan siéndolo para las instituciones educativas, en detrimentos de aquellos conocimientos que no son evaluados por el Estado y que terminan siendo relegados por los colegios y clasificados como saberes menores.

Sin embargo, esa modificación del currículo que se realiza a través de las pruebas estandarizadas, en este caso la prueba Saber 11, no se limita exclusivamente a la modificación del plan de estudios, sino que también ha modificado otros componentes de tipo curricular, como lo es la evaluación. Lo anterior se expresa en el hecho en que como estrategias de evaluación de áreas en las Instituciones Educativas se ha asumido el desarrollo de pruebas construidas siguiendo la metodología del ICFES al inicio, durante y al final los procesos académicos divididos en periodos; pruebas que procuren asemejarse lo mayormente posible a los estándares, estrategias y técnicas con que evalúa el ICFES.

De igual manera, en función de los resultados, se han modificado los objetivos que orientan el currículo, una modificación en función de la intencionalidad educativa que se persigue a través de una propuesta curricular institucional. El interés por obtener buenos resultados, quizás no se manifiesta como intencionalidad educativa central de la apuesta curricular, pero sí como una de las intencionalidades fundamentales que se persiguen a la hora de desarrollar procesos formativos con los estudiantes; lo anterior muy a pesar de las críticas

que existan frente a las lógicas, la aplicabilidad y la credibilidad de la prueba, e independientemente de que se busquen objetivos de formación más amplios, existe una referencia hacia la preparación de los estudiantes en procura de obtener buenos resultados en la prueba.

Incidencia desde el punto de vista de las finalidades que a su vez se traducen en modificaciones al desarrollo práctico del currículo dentro del aula, los cuales se generan al planear actividades en el desarrollo cotidiano de las clases en función de los resultados presentados, especialmente con la intencionalidad de familiarizar o entrenar a los estudiantes en aspectos relacionados con las circunstancias de tipo técnico y emocional que al momento de la aplicación de la prueba Saber 11 pueden incidir en los resultados.

En este sentido, el reconocimiento de las implicaciones pedagógicas que se tejen frente a este tipo de relaciones, posibilitan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, el cual es fundamental en la interpretación y transformación de la realidad educativa y social. Bajo esta perspectiva, las principales implicaciones pedagógicas que se generan en el marco de las relaciones que se establecen entre los componentes curriculares y los desempeños en las pruebas Saber 11, son las siguientes:

6.1 De la fragmentación de saberes a la integración curricular.

La fragmentación curricular suele ser una crítica que frecuentemente se realiza a los procesos de enseñanza desarrollados en el contexto escolar; sin embargo, esta fragmentación curricular no se debe comprender solamente en términos de la organización disciplinar del plan de estudios, siendo esta simplemente su manifestación más elemental, sino que involucra muchos otros aspectos de tipo pedagógico. Por lo tanto, si bien esta fragmentación inicia por una organización disciplinar del plan de estudios, en donde las áreas se organizan en diferentes asignaturas encaminadas a desarrollar saberes específicos, este concepto es mucho más amplio al estar relacionado con la ruptura entre teoría y práctica, el desarrollo de metodologías aisladas y la postulación y búsqueda de fines individuales en cada área. En consecuencia, la

fragmentación de las áreas en asignaturas más que una fragmentación curricular implicaría una fragmentación en los saberes escolares.

Esta fragmentación de los saberes genera un currículo, en donde la articulación interna de los contenidos de enseñanza en término de relaciones conceptuales es bastante débil, en donde se prioriza la enseñanza desde áreas específicas frente a la comprensión integral de los hechos de la realidad y en donde se encasillan los saberes, señalando de forma rígida la secuencialidad y los alcances que en función de los contenidos desarrolla cada asignatura. Esta es una fragmentación del saber que se expresa en un plan de estudios densamente compuesto por diversas asignaturas.

Esta fragmentación de los saberes escolares, es más compleja cuando está motivada por necesidades construidas desde el Estado a través de sus instituciones, y no como respuesta a necesidades propias del contexto.

Desde una perspectiva crítica esta fragmentación del saber va en contra de concepciones complejas de lo que es el conocimiento e imposibilita lecturas integrales de la realidad circundante; una realidad cuya interpretación no se logra con una serie de saberes aislado y organizados de tal forma que resultan ser saberes parciales, sino que se alcanzan a través de procesos integradores que trascienden las fronteras disciplinares.

Bajo esta perspectiva, la integración curricular hace referencia a la forma en que se organizan los contenidos temáticos del currículo de tal manera que posibilite la relación entre los saberes procurando superar la separación entre las áreas del conocimiento. La integración curricular parte de conceptos como la interdisciplinariedad, es decir, de la multiplicidad de factores que convergen en los procesos formativos de interpretación de la realidad y que permiten establecer relaciones de significado entre diversos saberes.

La integración curricular surge como una necesidad de superar la fragmentación del conocimiento escolar, pero a su vez, de superar la distancia entre teoría y práctica, entre el conocimiento de la escuela y el conocimiento de

la vida, propiciando que los estudiantes desarrollen habilidades que le permitan comprender que el conocimiento de la realidad se hace desde múltiples perspectivas y las cuales se hacen necesario relacionar.

6.2 Del mejoramiento en los resultados a la transformación social.

Las lógicas educativas contemporáneas están marcadas por un fuerte énfasis en la obtención de buenos resultados de aprendizaje, existe una obsesión porque las estrategias y apuesta que en términos metodológicos y pedagógicos se desarrollan, se traduzcan efectivamente y de la mejor forma posible en unos resultados de aprendizaje que puedan ser claramente visibles; esta visión, que constituye una visión técnica instrumental de la educación, y que se fundamenta en principios de la administración educativa y del trabajo por la búsqueda y obtención de logros, conduce como lo plantea Mateo (2000), a que cada vez la acción educativa se preocupe más por lo que se aprende y no por lo que se enseña y las formas en que se enseña, es decir, existe una preocupación que se centra exclusivamente en los resultados finales de un proceso, y que por consiguiente, termina desconociendo los fines y los medio, los momentos y las etapas que en este se han desarrollado.

La preocupación administrativa y pedagógica que se genera a propósito de las pruebas de estado, giran en torno a los resultados y la figuración que los mismos posibilitan a las instituciones educativas a través de la categorización que estas generan.

En este sentido, la pedagogía crítica enfoca la acción educativa no hacia la obtención de unos resultados que posibiliten una figuración institucional, bien sean estos los expresados por las pruebas estandarizadas o los que puedan venir como producto de reconocimientos por parte de otra institución o agente externo al mismo colegio; sino que sus planteamientos abogan por una educación que procure la transformación de un entorno social, del cual hace parte la institución y del que son actores fundamentales los estudiantes que a ella asisten. Desarrollando procesos que en la mayoría de las veces, no son visibilizados desde el punto de vista de resultados objetivamente palpables,

pero cuya incidencia se presenta a largo plazo y deambulan en el mundo de las simbolizaciones complejas, razón por la cual no son fácilmente perceptibles al mundo de las estadísticas y la medición.

Un ejemplo de lo anterior lo constituye la apuesta inclusiva que desarrolla la Institución Educativa José Celestino Mutis y que instituye una propuesta pedagógica que procura dar solución a una problemática del contexto educativo fusagasugueño como lo es la atención a la población con limitaciones auditivas. Este tipo de apuestas formativas institucionales, no siempre se miden en términos de resultados cuantificables y en especial de puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas; sino que orientados bajo objetivos de tipo social que van más allá de las figuraciones categóricas que puedan obtener otras instituciones.

Por lo tanto, si bien una cultura institucional de mejoramiento se relaciona con los resultados obtenidos en la medida en que crea unos significados de sentido en los estudiantes frente a este tipo de pruebas y frente a los procesos que desarrollan; el objetivo fundamental en términos educativos que debe perseguir una institución no puede centrarse en los resultados de la prueba por sí mismo, sino que deben guardar relación con una formación integral del sujeto, una función cultural de la educación y unos procesos de transformación social que esta debe procurar en el contexto que la circunda.

6.3 Del aprestamiento técnico hacia el desarrollo del pensamiento.

De forma generalizada se ha consolidado la necesidad de desarrollar estrategias de preparación para la presentación de las pruebas de Estado que tienen que presentar los estudiantes de las instituciones educativas del país; sin embargo, muchas de estas apuestas estratégicas terminan constituyéndose en aprestamientos técnicos frente a la mejor forma en que debería abordarse la prueba, centrándose en aspectos procedimentales como la mejor forma de manejar los tiempos y espacios, posibilidades de acierto, probabilidad, lógicas en las respuestas, etc.

Si bien es claro que en los resultados de este tipo de pruebas no juega solamente los aspectos cognoscitivos que posea un estudiante, sino que en ellos interviene de forma decidida aspectos de orden técnico y emocional relacionado con la ansiedad y las tensiones que este tipo de pruebas suscitan para algunos estudiantes; también es cierto que una preparación hacia las pruebas no puede limitarse a este tipo de estrategias que de cierta forma limitan el desarrollo del pensamiento y los tiempos institucionalmente asignados para posibilitar este desarrollo.

Las estrategias que en este ámbito se desarrollan muchas veces se apropian de tiempo y espacio fundamentales para el desarrollo de los procesos complejos de pensamiento en los estudiantes, abandonándose posibilidades metodológicas y pedagógicas de complejizar el pensamiento crítico, creativo y reflexivo y enfocando la práctica curricular al desarrollo de simulacros, aprestamientos y entrenamientos para este tipo de pruebas.

Circunstancias que desdican del enfoque de evaluación por competencias desde el cual se construyen las pruebas estandarizadas y que supone conocimientos, saberes, valores, actitudes y habilidades que surgen de la interacción que se establece entre el sujeto y su contexto, y que no siempre se manifiestan en pruebas estadísticamente objetivas, y el desarrollo del pensamiento complejo manifiesto en la capacidad de relacionar distintas dimensiones de lo real de forma reflexiva.

Por lo tanto, se constituyen en apuestas pedagógicas que desdican de los planteamientos desarrollados por perspectivas crítica de la educación, en donde la educación se concibe como un proceso ético-político y cultural complejo, y en donde la formación de habilidades críticas y reflexivas en el sujeto se sobreponen al desarrollo de habilidades técnico-instrumentales; más aún, cuando estas se procuran no en razón de necesidades propias del sujeto y del contexto, sino de unas necesidades e imposiciones desarrolladas a través de instituciones estatales.

Uno de los objetivos fundamentales de la pedagogía crítica y de la educación como tal, debe de ser el desarrollo del pensamiento complejo en el sujeto, de tal forma que le permita reconocerse como ser social y comprender su realidad, de tal manera que le lleve finalmente a la transformación de la misma, y no al aprestamiento técnico frente a los requerimientos estatales. Si bien el aprestamiento técnico puede ser eficaz en circunstancias particulares, el desarrollo del pensamiento no se reduce a un campo limitado, sino que se manifiesta en diversos aspectos de la vida, formas de educación bancaria con figuraciones carentes de significado real.

6.4 De la evaluación por competencias a la evaluación formativa.

Uno de los aspectos que en términos curriculares se relaciona con los desempeños obtenidos en la prueba saber 11, lo constituye claramente la evaluación. La evaluación y el currículo establecen relaciones epistemológicas complejas, y si bien la evaluación hace parte integral de la propuesta curricular institucional, en ocasiones es comprendida como un campo adyacente a la propuesta curricular con la cual interactúa, manteniendo su propia especificidad.

La incidencia de la evaluación externa, fundamentada en una prueba estandarizada de Estado, frente a los procesos evaluativos internos, ha llevado a que se establezca como estrategia a nivel escolar, el desarrollo de evaluaciones por competencias como forma de valorar los procesos que se van generando en la cotidianidad del aula.

En este sentido, se ha extendido el desarrollo y aplicación de pruebas que fundamentadas en el desarrollo de competencias y siguiendo la metodología de selección múltiple propuesta por el ICFES, procuren dar cuenta de los procesos que a nivel aula se llevan, procurando no solamente convertirse en insumo para la valoración de los procesos académicos adelantados por los estudiantes y de esta forma poder identificar sus niveles de desempeño, sino también como un forma de preparación para las pruebas de estado; Sin embargo, esta estrategia constituye sólo una forma de evaluación, que favorece unas formas

específicas de pensamientos, dejando de lado y olvidando otros tipos de fines, técnicas e instrumentos de evaluación, cuyo desarrollo están orientados a la formación del sujeto y la potencialización de sus formas de pensamiento.

Por lo tanto, la evaluación desde una perspectiva crítica no se centra exclusivamente en el desarrollo de competencias, y mucho menos cuando esta se limita a las competencias lectoras fundamentales como lo son: la interpretación, argumentación y proposición. Una evaluación formativa desarrolla múltiples ámbitos, expresados en el pensamiento y la complejidad del aprendizaje humano, en múltiples capacidades y en diversas teorías que procuran dar cuenta de los procesos que en términos formativos desarrollan los estudiantes mas allá de aquellos que pueden ser visibilizados a través de la evaluación por competencias.

La evaluación formativa debe de encaminarse a las necesidades y particularidades del sujeto, buscando adaptar la acción pedagógica a los procesos y circunstancias de aprendizaje observadas en los estudiantes, haciendo de ella una actividad significativa, que exige centrarse en el estudiante y no en las imposiciones externas que el Estado promueve, una evaluación sustentada en un proceso de retroalimentación y no en resultados finales y definitivos.

En ese sentido, se presenta una limitación de las propuestas evaluativas de aula, motivado por el interés de procurar una aproximación de las dinámicas que en la nación se dan y que se procuran implementar de forma cada vez más parecida. La evaluación pierde toda su amplitud conceptual y se reduce a pruebas de cierre de periodo las cuales en definitiva, constituyen los juicios relacionados con los desempeños que los estudiantes en apariencia ha o no ha desarrollado durante un periodo académico o año lectivo.

Apuestas de evaluación formativa que procuren, una evaluación holística del sujeto y que vinculen saberes más amplios que simplemente aquellos relacionados con los referentes epistemológicos en que se sustenta la prueba de estado, formas de evaluación integral y formativa como las que se suelen

enunciar en los principios orientadores de los Sistemas Institucionales de Evaluación pero que en términos prácticos se reduce a intentar contextualizar las lógicas nacionales a las dinámicas particulares sin la reflexión de lo que esas lógicas pueden implicar para el contexto escolar.

6.5 Del reconocimiento del contexto a la contextualización curricular.

Finalmente, existe una implicación pedagógica en el reconocimiento que del contexto se realiza al momento de desarrollar las propuestas curriculares institucionales, en el sentido en que esta apuesta constituye una visión limitada con respecto a la relación que se procura desarrollar institucionalmente entre el contexto y el currículo. Desde una perspectiva crítica, no basta con reconocer que elementos del contexto pueden incidir en la propuesta curricular que se procura desarrollar, sino que es necesario revisar de manera profunda, reflexiva y crítica el papel del currículo, y como es que la propuesta curricular responde a un contexto institucional, a un contexto en donde se desarrolla la institución. Esta lógica, procura una mayor relación entre las dinámicas escolares y las diversas dinámicas que en el ámbito social, económico y político se generan en torno a los centros educativos.

Como el centro educativo da cuenta de este contexto en el cual se ve inmersa la institución, como las apuestas curriculares que en él se desarrollan están tendientes no solamente a los objetivos propios de la institución, sino a unos objetivos que se construyen en relación con ese contexto; en qué medida la institución se aproxima a la sociedad y deja de ser ese claustro del cual salen con unos conocimientos sin ningún valor práctico fuera de él. Esta relación entre la sociedad, la comunidad y la institución educativa y las propuestas curriculares que esta desarrolla son uno de los elementos fundamentales de cualquier propuesta pedagógica crítica, ya que es justamente este contexto en donde se hace visible y se ponen en práctica aquellas presunciones de transformación social, que si bien se gestan en la escuela, se materializan y expresa más allá de ella, en lo que constituiría la transformación social del contexto que rodea el centro educativo.

El contexto se constituye por lo tanto, en el espacio en el cual el conocimiento adquiere significado y relevancia, siendo inverosímil la educación al margen de un contexto. Una contextualización curricular será aquella que motive las relaciones del conocimiento con el contexto concreto del individuo y que conduzca a la reflexión en torno a las diferentes problemáticas de la comunidad.

El currículo como propuesta crítica, debe de relacionarse con la comunidad, procurando que los procesos de enseñanza y aprendizaje se conviertan en experiencias contextualizadas. Si la pedagogía crítica considera la escuela como un espacio de transformación, entonces es necesario que se parta del reconocimiento de la realidad, de sus características, sus problemas y sus intereses al momento de estructurar una propuesta curricular institucional.

En decir, el paso del reconocimiento del contexto a la contextualización curricular plantea como propósito comprender no solamente que la realidad influye en el sujeto y por lo tanto en las dinámicas escolares de la institución, sino también, que el sujeto y la institución tienen la posibilidad de actuar sobre esta, con el fin de transformarla para mejorarla.

Lo anterior, constituye un conjunto de conclusiones a las cuales se llega tras el desarrollo del proyecto investigativo planteado; en él, se evidencia como el estado a través de las evaluaciones externas controla las dinámicas cotidianas del sistema educativo, determinando en gran medida la propuesta curricular llevada a cabo (temáticas, formas de enseñanza, estrategias de evaluación y fines de la educación) y en donde la autonomía se constituye solamente en un discurso mediado por las mismas políticas educativas.

La evaluación, al incidir en los objetivos de la educación y por lo tanto, de la propuesta curricular, determina, en gran medida lo que se aprenden y cómo se aprenden, lo que los profesores enseñan y las formas en que lo enseñan, los contenidos y los métodos, y las formas como se valoran los procesos; es decir, la práctica educativa esta mediada por la evaluación.

Una evaluación asumida desde una perspectiva limitada en la medida en que los resultados se aplican solamente para clasificar a los estudiantes y la institución, en donde estos se asumen como criterio de conocimientos y capacidades de los estudiantes y en donde sus resultados se miran de manera aislados. Una perspectiva limitada que genera que la enseñanza se restrinja a la preparación para las pruebas y a su vez, la evaluación de aula se circunscriba a la aplicación de las pruebas similares a las estandarizadas; finalmente, es limitada porque fortalece la idea del especialista y la relevancia de su saber en comparación con el saber profesional del docente.

Las Instituciones Educativas, por lo tanto, cumple un papel social de control, no solamente de los sujetos, sino también del conocimiento, jerarquizando y distribuyen aquello entendido como el conocimiento legítimo y necesario, y que por lo tanto todos los sujetos deben de tener, Es decir, la escuela, como institución, otorgan legitimidad cultural al conocimiento hegemónicamente impuesto (Apple, 1993)

En este sentido, uno de los pilares fundamentales del quehacer profesional de los pedagogos críticos es, justamente, que el estudiante debe comprender no solamente lo considerado en el plan de estudios y de esta forma abordar la pregunta por *¿qué debo aprender?*, sino también desarrollar la capacidad y la conciencia que le permita responder a la pregunta, *¿para qué y por qué debo aprender?* Por lo tanto, y como lo plantea Trend (1995) citado por Santos Guerra (1998), “la finalidad esencial de la pedagogía es proporcionar medios a los grupos sociales oprimidos para que tomen conciencia de sus situación y facilitarles los instrumentos para encontrar métodos de transformación de la realidad” (p.14) generando por lo tanto, el ineludible cuestionamiento por *¿cómo se puede hablar de calidad por los resultados en pruebas, o de éxito escolar cuando este objetivo fundamental de la pedagogía y del sistema educativo en general no se cumple?*

Quizás, sea pertinente finalizar esta reflexión investigativa, no con una preposición concluyente que pueda sintetizar las tesis o ideas hasta ahora desarrolladas, sino con una pregunta cuestionante y reflexiva que constituye

una invitación a profundizar en las discusiones sobre la educación, la pedagogía, el currículo y la evaluación. Un cuestionamiento en torno a ¿para quién funciona la prueba?

7. RECOMENDACIONES

El análisis anteriormente esbozado, conduce a proponer una serie de recomendaciones y sugerencias con el fin propiciar espacios de diálogos y discusión en torno a los vínculos que se establecen entre los resultados en las pruebas saber 11 y las propuestas curriculares desarrolladas en las Instituciones Educativas, en el contexto del debate contemporáneo entorno a la claridad educativa, las pruebas estandarizadas, el currículo y la evaluación.

En este sentido, a nivel institucional se establecen las siguientes líneas de sugerencias:

- Evitar la fragmentación del plan de estudios expresado en la división de las áreas en asignaturas de saberes y procesos específicos, que a la postre conducen a la fragmentación curricular, procurando una organización pedagógica entorno a trabajos por proyectos de tal forma que permitan un desarrollo transversal e integrado del conocimiento y por lo tanto una visión holística de la realidad. En especial, cuando esta fragmentación del plan de estudios no responde a circunstancias propias de las dinámicas escolares del aula, sino a motivaciones externas como lo son los desempeños en las pruebas de estado.
- Propiciar la construcción de una cultura institucional enfocada al desarrollo de excelentes procesos académicos, en donde a partir de una reflexión sobre las prácticas desarrolladas cotidianamente, y las posibilidades de transformación en las mismas, se gesten procesos significativos e innovadores bajo el compromiso de los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, una cultura de la excelencia en procura del fortalecimiento de procesos académicos, en donde los resultados en pruebas de estado y demás espacios de reconocimientos surgen como expresión de procesos formativos más amplios.
- Reflexionar sobre la diferencia entre desarrollar una estrategia que a nivel institucional este encaminada a fortalecer la formación en competencias en los estudiantes, y desarrollar una estrategia de

aprestamiento o entrenamiento para la prueba. En el sentido, en que mientras la primera constituye una apuesta por el desarrollo y fortalecimientos de aspectos de orden cognitivo, la segunda procura el desarrollo de aspectos de tipo técnicos e instrumentales.

- Desarrollar diversas estrategias de evaluación de aula de tal forma que permitan tener miradas más amplias de las fortalezas y dificultades que en términos de habilidades y competencias presentes los estudiantes, a la hora de formular los juicios frente al proceso que estos han venido desarrollado. Procurando dinámicas de evaluación formativas y evitando la reproducción de lógicas clasificatorias y excluyentes como las presentes en las pruebas de Estado.
- Vincular la apuesta curricular institucional con el contexto que lo circunda, reconociendo las posibilidades y limitaciones que este genera, los discursos y significados que sobre lo educativo circulan; y las necesidades y posibilidades de transformación que la institución educativa puede propiciar a través de los procesos formativos que en ella se llevan a cabo.

A nivel administrativo, el ejercicio investigativo llevado a cabo plantea dos muy respetuosas sugerencias a la Secretaria de Educación Municipal de Fusagasugá, ente territorial encargado de la administración de la educación en el municipio:

- Es fundamental que los resultados obtenidos por el municipio con respecto a las Instituciones Educativas en las pruebas Saber desarrolladas por el Estado, sean objeto de un análisis pedagógico profundo y no solamente una descripción estadística de estos resultados; es de recordar que uno de los objetivos que se establece la prueba en términos de las autoridades educativas, tiene que ver con la posibilidad de ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas en procura del mejoramiento en la claridad educativa.
- A partir de los análisis pedagógicos que se desarrolle, establecer una estrategia de fortalecimiento y acompañamiento hacia las instituciones educativas públicas del municipio, tanto en aquellas cuyos resultados

favorables son reflejos de propuestas curriculares significativas entorno a lo académico, y que merecen la pena ser reconocidas; como en aquellas cuyos resultados reflejan unas necesidades de acompañamiento en lo pedagógico y la propuesta curricular llevada a cabo, a partir de las mismas experiencias y saberes de los directivos y docentes de estas instituciones.

Finalmente, a nivel académico-investigativo se proponen algunas sugerencias en tres ámbitos:

- Las afirmaciones planteadas en esta tesis como producto del proceso investigativo llevado a cabo, están abiertas a la discusión y el debate académico sobre la premisa, de que es a través de estos debates como se consolidan los campos teóricos y de investigación en el ámbito de la educación y la pedagogía.
- Las relaciones epistemológicas que se establecen entre las Políticas Educativas, la Evaluación y el Currículo en el marco de la sociedad contemporánea constituye un campo académico de investigación en construcción y por lo tanto una posibilidad e invitación a nuevos proyectos investigativos entorno a esta temática desarrollados en el marco del Grupo de Investigación *Evaluando_nos. Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación* han sido significativos
- Una realidad caracterizada por su complejidad exige miradas integrales que no pueden limitarse por discusiones dicotomías de tipo metodológico entre lo cuantitativo y cualitativo; por lo tanto, es importante destacar dentro de la investigación la relevancia en el desarrollo de técnicas investigativas que se complementen, en procura de visiones integrales de las realidades que se estudian.

8. REFERENCIAS.

- Abela, J. (2001) *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Aguilar, V. (1996) El examen como instrumento de control social. En M. Pérez, y G. Bustamante (comps). *Evaluación escolar. ¿Resultados o procesos?* (80-95). Colombia: Magisterio.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003) *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Argentina: Miño y Dávila.
- Apple, M. (1993). Historia del currículo y control social. En Díaz Borbón, R. (Trad.), *Ideology and Curriculum, Revista Opciones Pedagógicas*, Universidad Distrital, 09, 28-53.
- Apple, M. (2001). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales?". *Revista Opciones Pedagógicas*, Universidad Distrital, 24, 8-44.
- Ball, S.J. (2009). La gestión como tecnología moral. En Ball, S.J. (Comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. (155-168). Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- Borquez, R. (2007). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bustamante, G. (1996). ¿Es posible evaluar <<objetivamente>>? En M. Pérez, y G. Bustamante (comps). *Evaluación escolar. ¿Resultados o procesos?* (35-59). Colombia: Magisterio.
- Cazares, M. (2001). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares*. Cuba: Universidad de Cienfuegos.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Díaz Ballén, J. E. (2010). Currículo y evaluación de los estudiantes: Una reflexión crítica en el marco del Decreto 1290. En L. Niño Zafra (Comp.) *De la perspectiva Instrumental a la Perspectiva crítica. Pedagógica, currículo y evaluación* (pp. 155-184). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz Barriga, A. (1994). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga, A. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En Díaz Barriga, A. y Pacheco, T. (Coords.) *Evaluación Académica*. (11-31). México: CESU-UNAM.

- Diez, E. J. (2006). *Evaluación de la Cultura Institucional en Educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. España: Arayan.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Gómez, R. L. (2004) Calidad Educativa. Más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, 38, 75-89.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL (Comp). (2002). *Estándares educativos, evaluación y calidad de la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Herrera, M. y Acevedo, (2004) Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano: Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Revista Nómadas, Universidad Central*, 20,76-84.
- Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología [COLCIENCIAS] (1978) *Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia*. Colombia: Centro Don Bosco.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2011). *Examen de Estado de la educación media. Resultados del período 2005 - 2010*. Recuperado de: <http://54.208.2.57/datos/Informe%20resultados%20historicos%20Saber%2011%202005-2010.pdf>
- Kemmis, S. (1986) *El currículum: más allá de la teoría de la enseñanza*. Barcelona: Morata.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien (Tailandia): Autor.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC]. (1991). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 24, Chile.
- López Jiménez, N. (1998). Currículo: Nociones y problemáticas. En *Retos para la construcción curricular*. (55-85). Bogotá: Magisterio.
- Lundgren, U.P. (1997) *Teoría del currículum y escolarización* (2nd ed.). Madrid: Morata.
- Martínez Boom, A. (2003) *Currículo y modernización: Cuatro décadas de modernización en Colombia* (2nd ed.). Colombia: Magisterio.
- Martínez Boom, A. (2004). Los vectores de la reforma. En *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. (312-392). España: Antropos.

- Mateo, J. (2000). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. (57-91). Barcelona: ICE-Horsari.
- Niño Zafra, L. (2006) El sujeto de la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Revista Opciones Pedagógicas*, Universidad Distrital, 32-33, 39-53.
- Niño Zafra, L. (Comp.). (2007). *Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño Zafra, L. (2010). Conceptos y prácticas del currículo y la evaluación: ¿Predominio de un enfoque?. En L. Niño Zafra (Comp.) *De la perspectiva Instrumental a la Perspectiva crítica. Pedagógica, currículo y evaluación* (pp. 119-136). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación. (2010). *Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Chile: Autores.
- Paramo, Pablo. (2011). La falsa dicotomía entre investigación cuantitativa y cualitativa. En *La investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de investigación*. (Comp.). (21-30). Bogotá. Universidad Piloto de Colombia.
- Perafan, G. A. (1996) *La evaluación como comprensión: a propósito de algunas dificultades que presenta el discurso epistemológico de la pedagogía para su comprensión*. En M. Pérez, y G. Bustamante (comps). *Evaluación escolar. ¿Resultados o procesos?* (pp. 97-127). Colombia: Magisterio.
- Popkewitz, T. y Tabachnick, R. (2007). Lograr escuelas eficientes: la escolarización. En *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. (80-115). Barcelona: Pomares.
- Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) Recuperado el 15 de abril de 2013 en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Puelles Benítez, M. (2006). El problema de la educación y la globalización. En *Problemas actuales de política educativa* (75-98). Madrid: Morata.
- Ravela, P. (2010). ¿Qué pueden aportar las pruebas estandarizadas a la evaluación en el aula? *Serie Documentos*, 47. Chile: PREAL.
- Ruiz, I. y Herrera, N. (2011). Estudios Descriptivos. En: Paramo, P. (Comp.) *La investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de investigación*. (43-64). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Sacristán, G. (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. (2005). *La educación que aun es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata
- Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio del río de la plata.

- Santos Guerra, M. A.(2003). Parte Teórica. En *Trampas en educación. El discurso sobre a calidad.* (13-50). España: La muralla.
- Santos Guerra, M. A.(2007) Evaluación si ton ni son, la necesidad de la Metaevaluación educativa. En Niño Zafra, L. (Comp.).*Políticas educativas Evaluación y Metaevaluación.* (167-220). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. EnG. Sacristán y M. Pérez (Comp). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* (197-210) Madrid: Akal.
- Scriven, M. (1967)."The methodology of evaluation". In Stake, R. E. *Curriculum evaluation.*Chicago: Rand McNally. American Educational ResearchAssociation.
- Secretaria de Educación Distrital de Bogotá. (2010).*Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar.* Bogotá: Autor.
- Stake, R. E. (1998) *Investigación con estudio de caso.* Madrid: Morata
- Stenhouse, L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. (1987).*Evaluación de Contexto, entrada, proceso y producto.* España: Paidos.
- Tyler, R. (1973).*Principios básicos del currículo.* Buenos aires: Troquel.
- Vargas, G. (2003). De la tensión entre el investigador y el método. En *Filosofía, Pedagogía y tecnología.* (58-85). Bogotá: Alejandría Libros..
- Vasilachis, Irene (2007). *Estrategias de Investigación Cualitativa.* Barcelona: Gedisa.
- Zuluaga, O.L.; Echeverry, A.; Martínez, A. & otros. (1988). Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura, 14,* 4-9. Bogotá: FECODE.

Documentos Oficiales

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 715 de 2001.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 088 de 1976
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1419 de 1978
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1002 de 1984
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2343 de 1996
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1290 de 2009
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 230 de 2002
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 620 DE 2000
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1283 DE 2002

9. ANEXOS.

Anexo 1. Instrumento para el análisis de contenido

		Institución Educativa Municipal Acción Comunal	Institución Educativa Municipal José Celestino Mutis	Aspectos comparativos (Categorización, profundización y contextualización)
Nodos de análisis. (Componentes curriculares)	Fuente			
Objetivos o fines curriculares	Estructuras de área			
Saberes disciplinares o Contenidos	Pensum ofertado, Estructuras de área			
Metodologías	Propuesta Pedagógica Institucional, Estructuras de área			
Evaluación	Sistema Institucional de Evaluación			

Anexo 2. Formato de entrevista a docentes.

Categorías de análisis	Nodo Temático	Pregunta
Objetivos o Fines curriculares	Fines e intencionalidades de la educación y el conocimiento disciplinar en la formación del sujeto	<p>1.1 ¿Cuál es el papel o importancia de la educación escolarizada en la sociedad actual?</p> <p>1.2 ¿Cuál es el objetivo de ustedes como área al enseñar _____?</p> <p>1.3 ¿Qué tipo de sujeto se procura formar a partir de los saberes que desarrolla su área?</p>
Saberes Disciplinares o Contenidos	Referentes de re-contextualización de los saberes disciplinares en el currículo	<p>2.1 ¿Con base a qué referentes construyen el plan de estudios?</p> <p>2.2 ¿Tiene en cuenta los ejes temáticos que desarrolla el ICFES en la programación de su área?</p> <p>2.3 De acuerdo a las características del contexto ¿ustedes selecciona o jerarquizan los saberes disciplinares que desarrollan en el aula? ¿Sobre qué criterios? ¿Qué priorizan?</p>
Metodología	Relación entre la prueba Saber 11 y la praxis pedagógica	<p>3.1 ¿Tiene en cuenta las competencias que propone el ICFES en la planificación y desarrollo de las clases? ¿Cómo?</p> <p>3.2 ¿Existe una estrategia por parte del área para preparar las clases?</p> <p>3.3 ¿Existe una estrategia a nivel de área para preparar a los estudiantes para la pruebas Saber 11?</p>
Evaluación	Incidencia de la evaluación externa en la evaluación de área	<p>4.1 ¿Para qué y Cómo evalúan los procesos académicos dentro de su área?</p> <p>4.2 ¿La evaluación por competencias es constante dentro del proceso formativo o sólo se desarrolla al cierre de cada periodo</p>

		académico? ¿Por qué? 4.3 ¿Los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11 tienen alguna repercusión en los estudiantes? 4.4 ¿Según los resultados realiza modificaciones a los contenidos, a las metodologías y/o a las evaluaciones?
En el cierre de la entrevista se presentan los resultados históricos de la institución y su respectivo análisis y se finaliza con las siguientes preguntas:		
Sujetos	Representaciones de los docentes sobre la Prueba Saber 11 y los resultados obtenidos.	5.1 ¿A que adjudica estas cifras? 5.2 ¿Emplea estrategias para mejorar estos resultados? ¿Cuáles? 5.3 ¿Cree que esto refleja calidad educativa? 5.4 ¿Por qué busca obtener buenos resultados en esta prueba? 5.5 ¿Qué percepción tiene de la prueba, los resultados y la aplicabilidad para la vida?

Anexo 3. Formato de entrevista a directivos docentes.

Categorías de análisis	Nodo Temático	Pregunta
Objetivos o Fines curriculares	Fines e intencionalidades de la educación y el conocimiento disciplinar en la formación del sujeto	1.1 ¿Cuál es el papel o importancia de la educación escolarizada en la sociedad actual? 1.2 ¿Cuál es la intencionalidad académica que persigue esta institución? 1.3 ¿qué tipo de sujeto se procura formar en esta institución?
Saberes Disciplinarios o	Referentes de re-contextualización de los saberes disciplinares en el	2.1 ¿El plan de estudios institucional prioriza unas disciplinas sobre otras? ¿Por qué? 2.2 ¿con base a qué referentes se

Contenidos	currículo	construyen los planes de estudios en las diversas áreas?
Metodología	Relación entre la prueba Saber 11 y la praxis pedagógica	3.1 ¿Existe una estrategia a nivel institucional para preparar los estudiantes para las Pruebas Saber 11? 3.2 ¿Los resultados son tenidos en cuenta en los planes de mejoramiento institucional?
Evaluación	Incidencia de la evaluación externa en la evaluación de área	4.1 ¿Cuál es la intencionalidad de desarrollar pruebas de competencias al finalizar el periodo académico? 4.2 ¿Qué resultados ha generado? 4.3 ¿Los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11 tienen alguna repercusión en los estudiantes o en los docentes?
El cierre de la entrevista se presentan los resultados históricos de la institución y su respectivo análisis y se finaliza con las siguientes preguntas:		
Sujetos	Representaciones de los directivos docentes sobre la Prueba Saber 11 y los resultados obtenidos.	5.1 ¿A que adjudica estas cifras? 5.2 ¿Cómo se podrían mejorar estos resultados? 5.3 ¿Cree que esto refleja calidad educativa? 5.4 ¿Por qué busca obtener buenos resultados en esta prueba? 5.5 ¿Qué percepción tiene de la prueba, los resultados y la aplicabilidad para la vida?

Anexo 4. Códigos de entrevistas

Código	DOCENTE	AREA	FECHA
E01 Comunal	Nubia Pérez	Matemáticas	04 octubre de 2013
E02 Comunal	Piedad Torres	Español	04 octubre de 2013
E03 Comunal	Rocío Pérez	Ciencias Naturales	04 octubre de 2013
E04Comunal	Hugo Moreno	Sociales	07 octubre de 2013
E05Comunal	Hernán Herrera	coordinador	15 octubre de 2013
EO1Mutis	María del Carmen Fagundez	Ciencias Naturales	01 octubre de 2013
E02 Mutis	Leonardo Monroy	Matemáticas	02 octubre de 2013
E03Mutis	Signia Dilia Sanabria	Español	04 octubre de 2013
E04Mutis		Sociales	15 octubre de 2013
E05Mutis	Jorge Enrique Junca	Coordinador	15 octubre de 2013

Anexo 5. Cartas de presentación a las Instituciones Educativas



Fusagasugá, 30-09-2013

Licenciado

CARLOS JULIO ARIAS MANRIQUE

Rector

INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ CELESTINO MUTIS

Asunto:

Respetado Rector, cordial saludo.

Atentamente me permito solicitarle se permita realizar entrevistas a Docentes y Directivos Docentes y facilite documentación educativa requerida por el Docente FERNEY LEONARDO CAGUA RODRÍGUEZ quien cursa su Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional y adelanta su tesis de grado titulada: "COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS CON LOS DESEMPEÑOS DE LAS PRUEBAS SABER 11°"

Atentamente,

GRISELA MONROY HERNÁNDEZ
SECRETARÍA EDUCACIÓN

GESTIÓN DOCUMENTAL

Original: Destinatarios (as)

1ª Copia: Archivo Área de Calidad Educativa

Archivo sistematizado: E:\SECRETARIA DE EDUCACIÓN\2012\CALIDAD EDUCATIVA

Elaboró: Nasly Stella Herrera Pira

Revisó: Dra. Grisela Monroy Hernández

Aprobó: Dra. Grisela Monroy Hernández

Fusagasugá **CONTIGO,
CONTUDO**

Calle 6 No. 6-24 Centro Administrativo Municipal
www.fusagasuga-cundinamarca.gov.co
secretariadeeducacion@fusagasuga-cundinamarca.gov.co
TELÉFONOS 886 8181 – EXTENSIÓN 162, 163, 164 PISO – 3



ALCALDÍA DE FUSAGASUGÁ
Secretaría
EDUCACIÓN

Fusagasugá, 30-09-2013

Presbítero

JORGE IGNACION BAQUERO MANRIQUE

Rector

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ACCIÓN COMUNAL

Asunto:

Respetado Rector, cordial saludo.

Atentamente me permito solicitarle se permita realizar entrevistas a Docentes y Directivos Docentes y facilite documentación educativa requerida por el Docente FERNEY LEONARDO CAGUA RODRÍGUEZ quien cursa su Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional y adelanta su tesis de grado titulada: "COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS CON LOS DESEMPEÑOS DE LAS PRUEBAS SABER 11°"

Atentamente,

GRISELA MONROY HERNÁNDEZ
SECRETARÍA EDUCACIÓN

GESTIÓN DOCUMENTAL

Original: Destinatarios (as)

1ª Copia: Archivo Área de Calidad Educativa

Archivo sistematizado: E:\SECRETARIA DE EDUCACIÓN\2012\ CALIDAD EDUCATIVA

Elaboró: Nasly Stella Herrera Pira

Revisó: Dra. Grisela Monroy Hernández

Aprobó: Dra. Grisela Monroy Hernández

Fusagasugá **CONTIGO,
CON TODO**

Calle 6 No. 6-24 Centro Administrativo Municipal
www.fusagasuga-cundinamarca.gov.co
secretariadeeducacion@fusagasuga-cundinamarca.gov.co
TELEFONOS 886 8181 – EXTENSIÓN 162, 163, 164 PISO – 3