

**RELACIONES DE LOS ESTÁNDARES CON EL CURRÍCULO Y LA  
EVALUACIÓN: ESTUDIO DE CASO EN EL IPN**

Presentado por:  
JULY ROJAS DIAZ

Dirigido por el profesor:  
ALFONSO TAMAYO VALENCIA

Grupo de investigación:  
EVALUÁNDO\_NOS: PEDAGOGÍA CRÍTICA, DOCENCIA Y EVALUACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Maestría en Educación  
BOGOTÁ D.C.

2014

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

## **Dedicatoria**

*Este trabajo está dedicado a mi familia, en especial a Yeisón, quienes con sus múltiples esfuerzos hicieron realidad mis sueños; a mis maestros; a mis amigos; a mis compañeros y a mis estudiantes, quienes hacen de mi vida un espacio maravilloso para poder seguir construyendo ilusiones.*

## **Agradecimientos**

A todas aquellas personas que me animaron siempre a seguir adelante, a no desfallecer frente a la angustia, el miedo o la tristeza; a mi familia, a Yeisón con quien quiero seguir trazando un camino de bendiciones, a mi madre que aunque ya no está conmigo dejó un sin número de enseñanzas.

Inmensamente agradecida con el Instituto Pedagógico Nacional, quien me permitió realizar mi maestría, quien me apoyó y formó en el camino de ser maestra; a mis maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, en especial al grupo Evaluando\_nos, entre ellos a Alfonso Tamayo, por la inmensa paciencia y sabiduría, por orientar y dirigir mi trabajo, a Libia Stella Niño, Emilio Díaz Ballén y Sneider Saavedra, quienes con sus aportes y consejos hicieron posible mi proyecto.

A mis amigos: Ricardo, Juliana, Consuelo, Yehimy y Margarita, sin sus risas y recomendaciones este camino hubiera sido más difícil

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN -RAE

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Relaciones de los Estándares con el Currículo y la Evaluación: Estudio de Caso en el IPN
<b>Autor(es)</b>	ROJAS DÍAZ, July
<b>Director</b>	TAMAYO VALENCIA, Alfonso
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 158 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Políticas Educativas en currículo, evaluación y estándares, Currículo, Evaluación, Estándares básicos en competencias, Ciencias Sociales.

2. Descripción
<p>Tesis de grado presentada para optar al título de Magister en Educación en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, tiene como propósito analizar las relaciones que establecen los docentes de Ciencias Sociales con los Estándares Básicos de Competencias, el currículo y la evaluación en el Instituto Pedagógico Nacional, con el fin de develar los sentidos que estas categorías adquieren en las prácticas educativas, para generar una reflexión que fortalezca las prácticas pedagógicas de los docentes del área desde una mirada crítica educativa.</p>

3. Fuentes
<p>Este trabajo toma como referencia las investigaciones realizadas por el grupo Evaluando_nos y a algunos autores que han desarrollado aportes en los campos de Políticas Educativas, el Currículo, la Evaluación y más recientemente los Estándares, se destacan entre otras:</p> <p>Apple, M. (2001). Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales. En: <i>Revista Opciones Pedagógicas</i>, 24. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.</p> <p>Díez Gutiérrez, E.J. (2009). <i>Globalización y Educación Crítica</i>. Bogotá: Ediciones Desde Abajo</p> <p>Eisner, E. (1998). <i>El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa</i>. España: Paidós Educador.</p> <p>Evaluando_nos. (2012). <i>Proyecto de investigación Los estándares en el currículo y la evaluación ¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación y evaluación crítica?</i> Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.</p>

- Ferrer, G. & Arregui, P. (2006). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Lima: Grupo de Trabajo Sobre Estándares y Evaluación, PREAL.
- Gimeno Sacristán, J. et al. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum*. Madrid: Morata.
- Ortega, P., Peñuela, D., & López, D. (2009). *Sujetos y prácticas en las pedagogías críticas*. Bogotá (Colombia): Editorial El Búho Ltda.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en las Ciencias Sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Stenhouse, L. (1991). *Introducción a la investigación y desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- Tamayo Valencia, A. (2013) Pensar la educación, educando para el pensamiento (crítico). *En: Revista Educación y Cultura, 99*. Bogotá: CEID FECODE.

#### 4. Contenidos

El documento se compone de una Introducción y VI Capítulos, Referencias Bibliográficas, Anexos e Índice de Tablas.

En el Capítulo I se realiza un análisis de las políticas educativas en relación a las categorías de estudio: currículo, evaluación y estándares, pues en ellas se refleja el contexto social nacional y particular en el que se ve inmerso el Instituto Pedagógico Nacional.

El Capítulo II analiza las características del Currículo a través de su configuración histórica, se muestran las tendencias predominantes para realizar una apuesta por medio del Currículo Crítico, para entender a su vez la evaluación educativa no sólo desde su historia sino también desde el impacto social y cultural que ha venido configurando.

El Capítulo III presenta los estándares, particularizando en los estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales, para comprender la influencia en el contexto particular e historia del Instituto Pedagógico Nacional.

El Capítulo IV presenta el desarrollo metodológico de la investigación a través de las herramientas de recolección y análisis de información, como elementos para la construcción del sentido y relaciones de las categorías de estudio a través de la crítica educativa (Eisner, 1998).

En el Capítulo V se presenta el sentido y las relaciones a través de las descripción, interpretación, valoración y tematización.

Finalmente se redactan algunas consideraciones y aproximaciones que se denominaran Hallazgos y Recomendaciones, con los que se pretende servir de reflexión a los docentes del área de Ciencias Sociales en la elaboración de nuevos sentidos en relación con los Estándares, el Currículo y la Evaluación desde una mirada crítica educativa.

#### 5. Metodología

La investigación recurre al enfoque cualitativo de carácter hermenéutico, cuya e reconstruir el sentido e interpretar los contextos en términos de los significados que les otorgan los profesores a las relaciones y a las categorías de estudio en estándares, currículo y evaluación. Recurre a la Crítica Educativa de Eisner (1998) para *describir (recoger información), interpretar (confrontando la información con el marco teórico), valorar (emitir un juicio) y generar unas temáticas (identificar recurrencias)* acerca de la situación

estudiada. A partir de la recolección de los instrumentos de información y el análisis de la reconstrucción de las relaciones a partir de los discursos individuales de Cuestionarios y la puesta en común de un Grupo Focal, son analizadas las categorías de Políticas Educativas, Currículo, Evaluación y Estándares desde la propuesta de Eisner (1998), teniendo como referencia también el Análisis de Contenido para obtener los hallazgos y recomendaciones que dan lugar a los resultados de la investigación.

## 6. Conclusiones

A partir de la problemática abordada en la investigación se muestra la urgente necesidad de repensar la relación entre la evaluación y el currículo, más allá de las pretensiones de los estándares, el control y la racionalidad técnico instrumental. Por lo anterior, se encuentran en los postulados básicos de la Pedagogía Crítica elementos potentes que se ponen como referentes para reconstruir la práctica docente y el sentido de las múltiples relaciones que establece con el currículo y las formas de evaluación.

En esta investigación se hace evidente la visión reduccionista de las relaciones entre estas categorías fundamentales para comprender la práctica, y la necesidad de profundizar conceptual y metodológicamente en alternativas desde las pedagogías críticas para empoderar a los docentes como profesionales, trabajadores de la cultura y pedagogos en orden a recuperar su identidad y dignidad.

De esta forma, en la investigación se resalta la complejidad de la práctica pedagógica cuando se trata de evaluar pues requiere tres relaciones que emergen del análisis realizado así: con *el conocimiento*, con *la ética*, y con *la pedagogía*; éstos elementos permiten orientar las relaciones que establecen los maestros a partir de las categorías de estudio para acercarse a las redes de sentido que se tejen en el Instituto.

En *relación al conocimiento* se puede mencionar que dentro de las relaciones de las categorías abordadas es múltiple y variado, no existe una apropiación por estas categorías, se devela una ruptura entre la teoría y la práctica que convive a diario en las prácticas de los docentes del IPN, producto de una disyuntiva institucional que ha sido a su vez la muestra del desorden político nacional e internacional por la búsqueda de establecer la conformación de unos criterios comunes que representen la calidad educativa en las escuelas, y en general en las instituciones educativas de todo el mundo, en todos los niveles. En suma desde la perspectiva del conocimiento se puede concluir que los docentes no tienen una noción clara de lo que son los estándares o cómo se articulan en ese dispositivo de control que se ha venido mencionando.

Desde el punto de vista *ético* entonces se puede identificar la ética como un pragmatismo y un utilitarismo en función de los valores del mercado que convierte a la educación en una mercancía y reconoce únicamente como valioso lo que esté supeditado a las leyes de la oferta y la demanda; es decir, la moral neoliberal considera bueno y de calidad lo que se pueda medir, gerencia, auditar de acuerdo con los estándares que ellos mismos han impuesto. De paso se niegan lo sujetos, se desconocen los contextos culturales y en lugar de reconocer al otro como interlocutor válido en la construcción de políticas, lo asume solamente como un cliente y la educación como un servicio para su satisfacción, es decir que reducen la multidimensionalidad humana solamente al homo faber.

En este proceso investigativo se pudo dar cuenta de la confrontación entre la práctica pedagógica como investigadora y el acumulado académico desarrollado en la universidad

en la maestría, con lo cual he podido enriquecer mi posición como maestra e investigadora resaltando el compromiso social con la institución y con la educación de los jóvenes en este país.

<b>Elaborado por:</b>	July Rojas Díaz
<b>Revisado por:</b>	Alfonso Tamayo Valencia

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	28	01	2014
--	----	----	------



## Contenido

	Pág.
Introducción	1
Capítulo I. Políticas Educativas en Currículo, Evaluación y Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales	6
Políticas Educativas y Bloques de Poder -Relaciones e Influencias-	6
Políticas educativas y los estándares en educación: La Evaluación como Rendición de Cuentas	10
Acercamiento al contexto colombiano: Los estándares en su relación con el Currículo y la Evaluación.	14
Capítulo II. Currículo y su relación con la Evaluación	23
El Currículo: aproximaciones a su concepción política y pedagógica	23
Currículo como Producto o Currículo Técnico o Prescrito	26
Currículo como Proceso o Currículo Práctico	30
Currículo Crítico	34
La Evaluación: aproximaciones a su concepción política y pedagógica	36
Capítulo III. Aproximaciones: De Los Estándares Nacionales al Contexto del Instituto Pedagógico Nacional	42
Los Estándares: aproximaciones a su Concepción Política y Pedagógica	43
Estándares: una reflexión desde la crítica	45
Acercamiento a los Estándares Básicos en Competencias en Ciencias Sociales	50
Estándares en el Instituto Pedagógico Nacional	53
Proyecto Educativo Institucional-PEI-	54
Sistema de evaluación	55
Documento de área	56

Capítulo IV. Ruta Investigativa	58
Enfoque metodológico	58
Instrumentos diseñados para la recolección de la información	64
La crítica educativa como análisis de la información	66
La validación desde la crítica educativa	67
Capítulo V. Sentidos y Relaciones: Análisis de la Información	70
Sistematización del Cuestionario	71
Sistematización Grupo Focal	85
Conclusiones	98
Reflexiones finales desde la pedagogía crítica	105
Recomendaciones	111
Referencias Bibliográficas	113

### **Tablas**

Tabla No 1: Ejes centrales de la pedagogía y los enfoques educativos	38
Tabla No 2: Manejo de los conocimientos propios en las Ciencias Sociales	51
Tabla No 3: Orientaciones metodológicas en la investigación cualitativa	61
Tabla No 4: Técnicas de recolección de información	65

### **Anexos**

Anexo No 1: Sistematización del cuestionario.	
Anexo No 2: Guión Grupo Focal.	
Anexo No 3: Transcripción Grupo Focal.	
Anexo No 4: Análisis de Contenido Grupo Focal.	

## Introducción

*“Soñamos y trabajamos para recrear el mundo, porque nuestro sueño es un sueño con una realidad menos malvada, menos perversa, en que uno pueda ser más gente que cosa. Pero, al mismo tiempo trabajamos en una estructura de poder que explota y domina. Y esto nos plantea esta dualidad que nos hace mal”.*

*Paulo Freire*

A manera introductoria se pudiera enunciar la importancia de la reflexión acerca del sistema educativo, en el que todos participan, generando de una u otra forma continuidades, cambios o transformaciones al mismo. Como se mencionó en el epígrafe soñamos con un mundo: el de la educación y la pedagogía, uno que desde el conocimiento, la ética y pedagogía pueda fomentar espacios para una verdadera construcción democrática, alejados de una tendencia que instrumentalice, homogenice e incluso estandarice a los sujetos.

Este trabajo se enmarca en la línea del grupo Evaluándo\_nos de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, inicia reconociendo la trayectoria investigativa y académica del grupo como herramienta que direcciona el desarrollo del presente documento; se reflexiona acerca de la pedagogía crítica como elemento que puede favorecer al cambio social. En este sentido, se buscan ampliar temáticas en las que el grupo ha venido indagando y, a su vez, favorecer una construcción colectiva de los saberes a partir del compendio consolidado en los temas de currículo y evaluación.

Por tanto se asume el énfasis en evaluación dentro del programa de maestría que tiene que ver con una opción ética y política, de acuerdo con las necesidades urgentes de transformaciones importantes en el campo de la pedagogía y la educación. Se reconoce que esta red de relaciones es polisémica y supone posiciones epistemológicas, éticas y pedagógicas, que en la mayoría de los casos se sobreentienden. Así por ejemplo, las posiciones desde la OCDE y las Políticas Internacionales, las propuestas del Ministerio de Educación y aun en el ICFES, se encuentran agenciadas desde intereses que a juicio de la investigación y la investigadora, no son estrictamente de orden pedagógico y que habían

podido ser objeto de la investigación si se partiera de otras intencionalidades de corte positivista, cuantitativo o tradicional.

A partir de lo anterior, este trabajo busca retomar los temas de currículo y evaluación e integrarlos, a partir de los estándares básicos en competencias, para comprender las relaciones que estas categorías establecen entre sí, lo anterior en el caso particular de los docentes del área de Ciencias Sociales del Instituto Pedagógico Nacional.

En el marco de la globalización, las políticas económicas influyen en las educativas y exigen, a su vez, modelos de calidad que están acompañados de revisiones y pruebas de corte cuantitativo, que son homogenizadoras de la eficiencia y la eficacia; todo lo anterior repercute en la construcción del currículo y la evaluación educativa, al establecer, por parte del Estado como *evaluador*, estándares en educación. En este sentido el enfoque tecnicista e instrumental, derivado de los planteamientos de Ralf Tyler (1973), no ha sido erradicado del ámbito educativo, parece que en la década de los 90's se retoman sus postulados y se insertan en el sistema educativo, a través del reforzamiento de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

En esta línea, en el país las reformas en materia legislativa desde 1991 hasta nuestros días han determinado las orientaciones en materia curricular y evaluativa para la Educación Básica y Media, con referentes técnico instrumentales (Niño Zafra(2007), Estrada Álvarez (2003), Díaz Borbón (2005)), a los que se les ha sumado los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (2006) como herramienta para la estandarización y homogenización de la educación, determinando qué es lo que ha de enseñarse en las Instituciones Escolares del país.

Es así, como dentro de este panorama internacional y nacional conviene observar al Instituto Pedagógico Nacional, una institución educativa fundada en 1927 y que se contempla como una unidad académico-administrativa de Universidad Pedagógica Nacional, que concentra en su PEI (2001) una mirada reflexiva con relación a la educación desde un currículo práctico. A pesar de lo anterior, se evidencia dentro de la Institución ambivalencia con relación a la interpretación y manejo de currículo, la evaluación y los estándares en Ciencias Sociales: por un lado, se encuentra la tensión caracterizada por las políticas educativas y, por el otro, la relación histórica que se ha construido en la Institución a través de su currículo.

Por otra parte, las Ciencias Sociales han presentado históricamente una preocupación por los sujetos y su relación en los distintos ámbitos sociales, los análisis que se hacen a partir de los contextos pueden ofrecer posibilidades para su comprensión, incidiendo a su vez en la configuración de identidades locales y nacionales, además de ser parte de la formación y preocupación propias de la investigadora, de esta forma se permite ubicar un objeto de estudio aún más particular.

El anterior conflicto sugiere la realización de este estudio, sobre los estándares en Ciencias Sociales y la relación existente entre el currículo y la evaluación, para encontrar o generar posibilidades de concertación en términos de lo contextual, lo democrático y lo formativo para los docentes, sin que prime la visión técnica instrumental, sino una que refuerce un punto de vista que responda a la formación de sujetos autónomos y críticos desde una perspectiva creativa e innovadora, y una construcción que permita la consolidación de seres humanos en un contexto social pluriétnico y pluricultural, consagrados desde la Constitución Política Nacional de 1991 y el Proyecto Educativo Institucional (2001), como documento orientador del Instituto Pedagógico Nacional.

El enunciado de esta problemática conduce a preguntarse por las concepciones que subyacen a las políticas educativas, el currículo y la evaluación, las cuales se concretan en la siguiente indagación:

*¿Cuáles son las relaciones que establecen los docentes de Ciencias Sociales con los Estándares Básicos de Competencias, el currículo y la evaluación en el Instituto Pedagógico Nacional?*

Como preguntas de apoyo para resolver el interrogante antes planteado se encuentran:

- ¿Qué tipo de relaciones se establecen a partir de la conceptualización teórica de las categorías<sup>1</sup> en las prácticas educativas en el IPN?
- ¿Cuál es el sentido que tienen estas categorías para los docentes del IPN?
- ¿Cómo se interpreta la inclusión de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales en el currículo y la evaluación en el IPN?

---

<sup>1</sup> Por categorías se hace referencia a los elementos constitutivos de la investigación, que permitirán la clasificación y agrupación de los mismos en unidades de análisis o capítulos (Bardín, 1996). Para el caso de esta investigación las categorías serán políticas educativas, currículo, evaluación y estándares básicos en Ciencias Sociales.

- ¿Cuáles han sido las transformaciones en el currículo y la evaluación a partir de la formulación de los Estándares Básicos en Competencias en Ciencias Sociales?

Con el fin de dar respuesta a la pregunta planteada se propone como objetivo general: *Analizar las relaciones que establecen los docentes de Ciencias Sociales con los Estándares Básicos de Competencias, el currículo y la evaluación en el Instituto Pedagógico Nacional, con el fin de develar los sentidos que estas categorías adquieren en las prácticas educativas, generando juicios de valor que fortalezcan las prácticas pedagógicas de los docentes del área desde una mirada crítica educativa.*

De esta forma se enuncian como objetivos específicos: 1) determinar y analizar las relaciones que establecen los docentes del área de Ciencias Sociales del IPN con los estándares básicos de competencias, el currículo y la evaluación; 2) describir e interpretar los sentidos que las categorías adquieren en las prácticas educativas de los docentes de Ciencias Sociales del IPN; 3) Generar un juicio de valor que fortalezcan las prácticas pedagógicas de los docentes del área desde una mirada crítica educativa.

Para el caso particular del contexto del proyecto, se utilizan las categorías de políticas educativas, Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, currículo y evaluación que ayudan a consolidar postulados acerca de la realidad en la que se debate el IPN.

La metodología por emplearse es de carácter cualitativo; lo que implica estudiar y analizar las políticas educativas sobre currículo, evaluación y estándares identificando las relaciones que asumen los profesores frente a estos aspectos. Por otro lado, mediante el uso de una interpretación hermenéutica se promueve la elaboración de interrogantes, argumentaciones y apertura a perspectivas, generando la reflexión crítica y la propuesta de otras alternativas; se hace énfasis en recoger la experiencia de los sujetos participantes, en comprender el contexto en el cual se desarrolla la investigación y sus implicaciones alrededor de las categorías de estudio. Se busca, a través de las triangulaciones y de la participación democrática de los sujetos involucrados en el proceso, la validación de la información obtenida.

El trabajo se divide en cinco capítulos que corresponden a las categorías y desarrollo de la investigación.

En el Capítulo I se realiza un análisis de las políticas educativas en relación a las categorías de estudio: currículo, evaluación y estándares, pues en ellas se refleja el contexto social nacional y particular en el que se ve inmerso el Instituto Pedagógico Nacional.

En el Capítulo II se analizan las características del Currículo por medio de su configuración histórica; se muestran las tendencias predominantes en el tema, para realizar una apuesta a través del Currículo Crítico, entendiendo así a la evaluación educativa no sólo desde su historia sino también desde el impacto social y cultural que ha venido configurando.

El Capítulo III presenta los estándares, particularizando posteriormente en los estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales, para comprender la influencia en el contexto específico del Instituto Pedagógico Nacional.

El Capítulo IV presenta el desarrollo metodológico de la investigación a través de las herramientas de recolección y análisis de información, como elementos para la construcción del sentido y relaciones de las categorías de estudio por medio de la crítica educativa (Eisner, 1998).

En el Capítulo V se presenta el sentido y las relaciones a través de las descripción, interpretación, valoración y tematización, de los instrumentos de recolección de información –cuestionario y grupo focal-.

Finalmente se redactan las conclusiones, junto con unas reflexiones desde la pedagogía crítica, para así generar algunas recomendaciones en relación a la temática, con lo que se pretende servir de insumos a los docentes del área de Ciencias Sociales en la elaboración de nuevos sentidos en relación con los Estándares, el Currículo y la Evaluación desde una mirada crítica educativa.

## **Capítulo I**

### **Políticas Educativas en Currículo, Evaluación y Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales**

*“Colombia necesita reconocerse en Macondo, necesita curarse del olvido, curarse de la venganza y curarse de la ignorancia de sí misma, y solo podrá logrando viajar por el olvido...Una iniciativa autónoma de la cultura colombiana para abrir al país a los creadores y artistas del mundo, a todos lo que quieran vincularse como acompañantes y amigos en una Expedición de Colombia por su propia memoria, por la vastedad de su territorio, reconociendo la originalidad de sus sueños y lenguajes”*

*William Ospina*

Teniendo en cuenta lo planteado en la introducción, este documento comienza por reconocer a las *políticas educativas* como una categoría base en la investigación, ya que es a partir de ésta que se reconocen las tensiones e influencias que estas pueden generar en los planos administrativo, político y pedagógico. Por lo tanto, se presenta un panorama general de las políticas educativas en materia de currículo, evaluación y más recientemente estándares en nuestro país, sin perder de vista las orientaciones internacionales y supranacionales que en algunos casos las determinan. Es por medio de éstas que se establecen, condicionan y fijan las relaciones que se evidencian en los planos educativos, por esto se parte del reconocimiento de una política global y se concreta el planteamiento en la situación actual de Colombia en relación al currículo, la evaluación y los estándares básicos de competencias.

#### **Políticas Educativas y Bloques de Poder -Relaciones e Influencias-**

Las políticas educativas toman fuerza en un ambiente atravesado por cambios económicos en el marco de la apertura neoliberal. Éstas responden a un sistema político y económico que, en poco más de dos décadas (90's y 2000), regula todo lo que concierne al tema de evaluación, currículo y estandarización en educación.

Las reformas educativas le brindan importancia a la evaluación, el currículo y, más



recientemente, a los estándares, en cuanto estas categorías asumen el propósito de servir de medio en la transición de un Estado, en el que las necesidades del modelo de desarrollo se inclinan a ponderar lo privado sobre lo público; ahora bien, en lo educativo, este tema se refuerza permanente entre estos dos ámbitos (público-privado) resultando desfavorecido éste último (Díez Gutiérrez, 2009).

Para comprender el impacto que se ha venido evidenciando en las políticas educativas en nuestro país, es importante comenzar por referenciar el contexto internacional, para entender las demandas sociales, políticas y económicas que han significado la influencia, no sólo en Colombia sino en varios países de América Latina y el Caribe, en relación con el currículo, la evaluación y su fuerte sentido economicista, regulador y homogenizador, que establece estándares para disimular una crisis social educativa que requiere un cambio en las orientaciones epistemológicas, donde la eficiencia y la eficacia no estén referenciadas al sentido de una empresa rentable. Bien lo ejemplifica Díez Gutiérrez (2009), cuando enuncia que la *McDonalización de la educación* es un fenómeno que se ha extendido desde Norteamérica, que condiciona la educación a la dinámica de oferta y demanda, limitando por ejemplo, el uso de la evaluación a la calificación y la sanción; sin tener en cuenta el seguimiento de los procesos educativos y pedagógicos, ya que para estos últimos no hay tiempo ni infraestructura.

En este sentido, la educación es vista como un mercado abierto a los procesos de privatización, en los cuales se juegan conceptos como el de autonomía, que se vuelve clave en la “competencia desigual entre centros educativos” (Díez, 2009, p.215). Tal como lo plantea este autor:

La salida que el neoliberalismo encuentra a la crisis educativa es producto de la combinación de una doble lógica centralizante y descentralizante: centraliza el control pedagógico (a nivel curricular, la evaluación del sistema de formación de los docentes) y descentraliza los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema. (p.220)

A esto se le puede agregar el discurso empresarial que ingresa a la educación y que se justifica a través de los estándares de calidad y las políticas que se aplican para alcanzar dichos estándares.

De esta forma, en el mercado de las competencias, los criterios de eficiencia y eficacia en el costo-beneficio, *la McDonalización de la escuela*, son algunos referentes que se usan actualmente en la escuela para determinar el éxito o fracaso de la misma, envolviéndola en el concepto macro de la excelencia.

No es nuevo leer cómo organismos supranacionales condicionan sus apoyos a los acuerdos para la implementación de recomendaciones que terminan convirtiéndose en políticas educativas como también lo menciona Díaz Ballén (2007). Es así como el Banco Mundial –BM-, el Fondo Monetario Internacional –FMI-, la Organización Mundial del Comercio –OMC-, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE-, la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI-, bajo el “Consenso de Washington” formulan acciones para orientar a la educación en el marco económico, desde finales de los 80’s (Ávila Buitrago, 2012) fortaleciendo el trabajo en términos de eficiencia y eficacia; se destacan también los informes del progreso educativo PREAL, en los cuales se difunden estudios sobre el estado y los avances de la situación de la educación en Latinoamérica, el Caribe y Centroamérica.

De esta forma se presenta el panorama de la escuela dominada ideológicamente desde ámbitos internacionales y aterrizados con los marcos empresariales a los contextos sociales locales, y que van configurando el papel de la escuela lejos de una visión crítica y democrática, racionalizando el gasto y replanteando una organización institucional en torno al gasto público obedeciendo al mercado de oferta y demanda disminuyendo la responsabilidad financiera del Estado en la educación.

Es así como la *batalla de los contenidos* escolares (Díez Gutiérrez, 2009) aparece en el currículo como un aparato ideológico que posibilita la reproducción de conductas sociales que distan de los contextos locales en donde se encuentran implementados. Sumado a esto, se puede observar la problemática de los textos escolares que, en algunos casos, se convierten en el verdadero currículo de las escuelas desde el modelo euro céntrico; además del control, el patrocinio empresarial también refuerza en el ámbito educativo, desde el esquema publicitario, el material educativo, las muestras de productos y concursos, entre otros, que pretenden volcar en la escuela la conciencia empresarial de la productividad.

De tal forma que las discusiones en el terreno educativo –tal como lo enuncia Díez

Gutiérrez (2009)-, ya no se centran en cómo desarrollar el currículo emancipador, basado en el desarrollo vital de los estudiantes que les garantice una ciudadanía plena, una participación real en la construcción de una sociedad más justa; sino en un currículo selectivo en función del mercado de trabajo, con el fin de incrementar la competitividad internacional y la ganancia.

En este sentido las políticas educativas para América Latina y el Caribe han sido encaminadas a generar procesos de articulación con programas técnico laborales y en menor medida de educación superior, lo que sugiere que el resultado de la educación responde a los principios del modelo neoliberal.

Tal como lo menciona Apple (2001), el propósito de esta *Alianza* se ha visto reflejada en nuestro país en la entrada de los términos competitividad y competencia que pretenden fomentar las ganancias y la disciplina de los ámbitos educativos, y acercar cada vez más a las necesidades del mercado para iniciar a los educandos tempranamente en el ejercicio empresarial, que se enfoca a la formación de mano de obra tecnificada.

Así, la unión entre las políticas neoliberales –que atienden a los procesos económicos- y neoconservadoras –encargadas de promover un currículo tradicional-, no desconocen la realidad del campo educativo; por el contrario, sumergen a la educación en prácticas empresariales que redundan en formación técnico laboral.

El panorama que se presenta no está lejos del contexto colombiano y de la situación que atraviesa la educación en el país, no se puede olvidar que ésta está concebida –por lo menos en muchas esferas de la educación nacional- desde el ámbito neoliberal, economicista y técnico instrumental que se sigue consolidando como “bloque de poder en la sociedad del conocimiento” (Díez Gutiérrez, 2009), en donde el neoconservadurismo y neoliberalismo retoman un papel importante hacia lo que ellos consideran como básico.

De esta forma, Enrique Javier Díez G.(2009) y Jairo Estrada Álvarez (2003a) ofrecen una rápida radiografía del contexto educativo que reflexiona acerca de la intencionalidad actual de la escuela y de las consecuencias de seguir el contexto de la globalización; se puede comenzar mencionando que los debates en los que la escuela se mantiene inmersa recaen en el sentido de la educación misma como responsabilidad de los Estados, por ello “la forma más directa de constitución de un mercado de la enseñanza se está desarrollando en los países del sur. Consisten en fomentar el desarrollo de un sistema de escuelas

privadas, como hace por ejemplo, el BM o de privatizar en parte o en su totalidad las escuelas existentes” (Díez, 2009, p. 208). Entonces la educación se mantiene al orden de la recomendación de los organismos internacionales en materia económica, sumado a los planes de gobierno que fragmentan también al Magisterio a través de la flexibilización laboral, que pone en un campo aún más incierto a la educación colombiana.

Resumiendo, las políticas educativas responden a la oferta del mercado, siguen consolidándose como una estrategia para situar a la educación dentro de los procesos del mismo, dando mayor prestigio a la educación privada y relegando la responsabilidad a los clientes de la educación privatizada, esto a su vez genera mayor segregación educativa y social (Misas, 2013), cuando se fomenta las condiciones de desigualdad en la educación, lo que en va a consolidar las relaciones e influencias con los bloques de poder.

### **Políticas Educativas y Los Estándares en Educación: La Evaluación como Rendición de Cuentas**

Una vez se ha enunciado la configuración económica de las políticas educativas, es pertinente centrar la mirada en los estándares en educación, que permiten realizar un primer acercamiento a la evaluación.

En el marco de las recomendaciones internacionales, la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (PREAL, 1998), en el informe *El futuro está en juego* estableció cuatro recomendaciones para fortalecer la calidad de la educación en América Latina, declarando la necesidad de instaurar estándares, de esta forma anuncia que:

Los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América Latina y el Caribe deben hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países. (p.2)

Con relación a lo mencionado anteriormente se observa una preocupación a nivel internacional por verificar unos estándares de calidad que permitan evidenciar el desarrollo

educativo en cada uno de los países de América Latina y el Caribe, generando recomendaciones en torno a formas de medición, para así elaborar planes de mejoramiento a nivel de contenidos y recursos educativos. La preocupación por el término calidad lleva consigo la implementación de políticas educativas que permitan medir y comparar la evaluación en el ámbito educativo, tomando un sentido instrumental: de *rendición de cuentas*; éste ha sido referenciado por autores como Niño Zafra (2001, 2012), Díaz Borbón (2005), Pedró & Puig (1998), Stobart (2010) y Apple (2001), quienes han realizado reflexiones en torno a este concepto, indicando que se ha convertido en una verdadera tendencia en evaluación en distintos países y que pasa por la configuración de los sectores de la *nueva derecha*, que han establecido estrategias de control sobre el Estado para determinar los diversos fines de la educación.

Este término, según Pedró & Puig (1998), aparece en la década de los sesenta en Europa y a final de los años setenta en los Estados Unidos para dar respuesta a procesos de rendimiento académico en instituciones educativas, a partir del análisis de los resultados de éstas; en palabras de la profesora Libia Stella Niño Zafra (2012) “la rendición de cuentas implica un control externo de la institución educativa a través del logro de los estudiantes de tal forma que se puede llevar un sistema de inspección y vigilancia del sistema educativo”(p.12), así podemos ver, como las dinámicas de la escuela se ven reguladas por los resultados que estas obtengan de los instrumentos y condiciones que se implementan desde el exterior de la misma, para considerar su eficiencia y efectividad.

De esta forma, se utiliza la *accountability* o rendición de cuentas para mantener, como bien han referenciado los autores, una inspección de los saberes educativos y de los actores escolares, desde un control de carácter externo que desconoce en algunos casos las situaciones particulares de los diversos contextos educativos y que mide a todos en igualdad de condiciones sin considerar la equidad de las mismas.

En este sentido, la presión sobre resultados escolares adquiere importancia, tanto para estudiantes como para maestros e instituciones, pues la evaluación externa en el ámbito de la rendición de cuentas termina conformando, como lo menciona Stobart (2010): “con su carácter decisivo, sus medidas estrictas y su insistencia en la mejora rápida, pueden reportar beneficios a corto plazo, rápidamente se degrada y es contraproducente” (p.136), es decir que determinan las condiciones académicas de las instituciones, lo que en la

mayoría de casos ha evidenciado una despedagogización de los escenarios educativos y una urgencia de los actores escolares por responder a las necesidades externas en torno a metas a corto plazo, en palabras de Díaz Ballén (2007):

Estas políticas sólo buscan la medición de la calidad a través de pruebas e instrumentos estandarizados pero que en nada contribuyen al mejoramiento pedagógico de la vida escolar, de la calidad de vida de los docentes, ni mucho menos al mejoramiento cualitativo de la institución (p. 72).

De esta forma se puede corroborar que las necesidades de maestros, estudiantes e instituciones no siempre coinciden con las que se implantan en torno a la gestión educativa de corte empresarial, ni mucho menos a los condicionamientos de eficiencia y eficacia; por el contrario, manifiestan la importancia de reconsiderar el ámbito pedagógico como escenario educativo propio de su saber profesional en donde el término de calidad puede ser interpretado con un sentido diferente.

A partir de la evaluación comprendida como una mera medición de saberes, los Estados latinoamericanos, inician procesos que responden a indicadores de Calidad en la educación, dejando de lado la formación social de la escuela y la reflexión pedagógica. Por el contrario, se han centrado en formular pruebas que evalúen los conocimientos estandarizados y en alcanzar dentro de éstas los primeros lugares.

Es así, como a nivel escolar aumenta la discriminación de estudiantes, ya que los categoriza de acuerdo a los resultados, los condiciona a pruebas estandarizadas no contextualizadas; además limita el rol del docente, ligando su labor al premio-castigo, pues ésta es también evaluada en el contexto de la rendición de cuentas.

De igual forma, es importante tener en cuenta que las políticas educativas son un referente que, en palabras de Rafael Díaz Borbón (2005), no es un tema del que comúnmente se hable en nuestro país; será a partir de la configuración y consolidación del Estado neoliberal colombiano, que éste sea un tema para “entrar de lleno en la reflexión pormenorizada sobre la política, lo público, la relación de éstas con el Estado y de los tres, política, lo público y el Estado con la Educación” (p.120); en este marco, las políticas educativas adquieren un papel protagónico, ya que direccionan al Sistema Educativo Nacional, permiten la reflexión de los elementos que se encuentran allí y posibilitan una

mirada distinta sobre las políticas en términos económicos, sociales y educativos.

Además, como plantea Estrada Álvarez (2003), en Colombia las políticas educativas se han consolidado al servicio de un Estado burocrático y autoritario, que ha visto en la educación la herramienta perfecta para articular sus medidas de control, a través de discurso del “ajuste fiscal” ha limitado cada vez más sus responsabilidades en el ámbito público; estos procesos se han adelantado desde las distintas administraciones gubernamentales por medio de eslóganes, como el de la Revolución Educativa –utilizado por el anterior gobierno-, que dejan los procesos y políticas en el ámbito publicitario, ya que los intereses macroeconómicos supeditan y condicionan los contextos educativos.

De este modo, la orientación que ha tomado el tema de la evaluación, no sólo en nuestro país, gira en el orden de *examinar y controlar*, tal como lo menciona Niño Zafra (2008). Aunque se plantee un enriquecimiento y una retroalimentación –calidad educativa-, ésta se encuentra inmersa en un ámbito de poder, que pone a prueba capacidades, intereses y necesidades de instituciones, docentes y estudiantes, que no sólo responderán a un marco legislativo nacional sino que también serán elementos clasificatorios en el panorama internacional.

Es así, como se pasa de una educación entendida como derecho social, a una de servicio, en donde es un privilegio, igualmente lo afirma Díez Gutiérrez (2009):

La educación, como cualquier otro producto que se compra y se vende, es una mercancía con la que aseguramos que los niños y las niñas de nuestra propia familia o grupo tengan una mejor posibilidad de salir adelante en la lucha despiadada y competitiva de cada uno contra todos en el sistema de darwinismo social del mercado. (p.215)

Cabe resaltar de lo anterior, que la nueva visión de la educación como un servicio que puede ser adquirida, supone las garantías que se necesitan en una sociedad de consumo y la supervivencia de ésta, ya que evoluciona gracias a la calidad, constituyendo a la evaluación como la manera de probarlo.

Este apartado deja claro el temor constante de la población a una educación sin calidad, que es reforzado con el imaginario de lo público como lo malo, de la idea de que sólo sobrevivirá el más apto y los estándares que se establecen en la educación técnica e

instrumentalizada al servicio y las necesidades del mercado.

### **Acercamiento al contexto colombiano: Los estándares en su relación con el Currículo y la Evaluación.**

Con el fin de abordar el ámbito educativo en Colombia se hace necesario presentar la relación de los estándares y la manera en la que se relacionan con el currículo y la evaluación.

Según un estudio latinoamericano, realizado por Valverde (1997) para la PREAL, en torno a una estructura de políticas en estándares y evaluación: “la preocupación por la calidad resulta ser primordialmente una preocupación por el contenido de la escolarización. Es decir, es una preocupación por lo que se aprende en la escuela y por consiguiente por lo que se enseña” (p.78); ello indica que debe haber coherencia entre las políticas educativas y la operatividad de las mismas para obtener los resultados esperados por el sistema educativo. A su vez, este estudio brinda un panorama general acerca de la correlación que debe tener la política educativa -que enuncia la calidad escolar a través del currículo y la evaluación- con estos mismos aspectos; en el caso específico de Colombia, estos procesos se han adelantado por medio de proyectos gubernamentales, leyes y decretos que regulan y establecen un panorama en las políticas educativas colombianas.

De la misma forma, como lo menciona Ávila Buitrago (2012), en su tesis citando a Jurgo Torres (2001):

En el curso histórico de las políticas educativas en las dos últimas décadas en el mundo, se ha mostrado un marcado énfasis en reducir el papel de la educación a cumplir una función dentro del sistema de la economía de mercado propia del modelo de capitalismo globalizado (p.33).

Esta estrecha relación es llamada por el autor como ortodoxia *neoliberal en educación*, ya que permite ver los elementos comunes entre la educación y las posturas economicistas de la corriente capitalista, haciendo parecer su intencionalidad bajo la preocupación de discursos demagógicos, en donde no se ha podido dejar de evidenciar su carácter “autoritario y dogmático”.



Dicho de otro modo, en el país este panorama legislativo en el tema educativo sobre currículo y evaluación puede analizarse desde las reformas curriculares de 1978, contempladas en el Decreto 1419 de este mismo año, que *pretendía normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional*; en palabras de Carlos Vasco (2003b), se puede evidenciar el recuento histórico:

Los programas de renovación curricular para las nueve áreas establecidas por el Decreto 1419 de 1978 fueron experimentados durante seis años y luego se expidieron por el Decreto 1002 de 1984, que estuvo vigente durante 10 diez años. A pesar de esta formalidad legal, los programas de renovación curricular apenas modificaron ligeramente la práctica de los de 1963 en básica primaria y no hicieron mella en los de 1974 en secundaria y media. (p.33)

De esta forma, se puede mostrar cómo en Colombia la reforma curricular de 1978 (Decreto 1419) permitió establecer un currículo nacional por áreas; promoviendo en su Artículo 4, un currículo centrado en el estudiante para su desarrollo integral, orientando al sistema a la formación y a la interpretación social a través de la promoción de los problemas nacionales e internacionales; esta definición se retomará posteriormente en el marco de la Constitución de 1991:

Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación como un derecho va a otorgarle a ésta una connotación importante en cuanto es deber del Estado garantizar la misma en óptimas condiciones, no sólo para reproducir los ideales de Estado Nación sino también para entregar el patrimonio y acervo cultural de la humanidad a todos los sujetos.

Este contexto jurídico colombiano se concreta en una política educativa, con la promulgación de la Ley 115 de 1994 –Ley General de Educación- y su Decreto reglamentario 1860 de 1994, en los que se plantea la autonomía curricular, el Proyecto Educativo Institucional –PEI-, los lineamientos curriculares por área, la organización del

plan de estudio, los indicadores de logro curricular, la innovación e investigación educativa, y la evaluación de los planes y los programas educativos. Esta ley también presenta a la evaluación como un proceso integral, flexible, continuo, sistemático, dinámico, participativo e interpretativo, de tal forma que le permite al estudiante, al profesor y al padre de familia ver las fortalezas y debilidades para afianzar lo que está bien y realizar planes de mejoramiento para todo aquello que se ha de superar desde un enfoque participativo. La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, señala:

Artículo 76: Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen 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.

De ahí que, en el marco de la promulgación de la Ley, hubiese parecido que tanto la concepción como las prácticas curriculares y evaluativas iban a cambiar; sin embargo, no fue así, pues en muchos casos tan sólo se plasmó en la reglamentación pero no se dio la capacitación adecuada para cambiar de paradigma y, por ello, aún después de casi dos décadas, sigue prevaleciendo la concepción cuantitativa de los procesos educativos, haciéndose necesario incrementar los procesos críticos de análisis de dicho asunto para no continuar en una concepción utópica de la evaluación, sino llevar a cabo ésta en la práctica.

Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional emite la Resolución Número 2343 de junio de 1996; *por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*, esta norma señala el tipo de educación que se necesita bajo una evaluación cognitiva, en donde se puede vislumbrar una visión de competencias. A este recorrido de la política, Bustamante (2003) agrega que:

Después de los indicadores de logro (1996), los lineamientos curriculares (1998) continúan esta dirección de los acontecimientos: «Las respuestas de las Secretarías de educación y del MEN tienen que combinar la atención a la diversidad con los aportes a la construcción de la identidad nacional»...plantea que, de un lado, habría una necesidad de unificar información a escala nacional, dada la autonomía de los

establecimientos educativos; y, de otro lado, que hay “nuevas demandas” de información y de rendición de cuentas (p.50).

Esta rendición de cuentas permitió establecer la organización de la década de los noventa en torno a una sistemática consecución de orientaciones que fueron acercando al sistema educativo colombiano a los requerimientos internacionales que ya se han venido mencionando, y que refuerzan la idea de control en el espacio educativo bajo características precisas que son emitidas desde el Ministerio de Educación Nacional; este contexto también obedece a lo que menciona Fernández Sierra (2011), como la orientación de las reformas educativas para *entrar a ser competente*: de esta forma plantea:

En 1997, la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, formuló lineamientos en términos de *competencias*, para la política educativa de los países. En estos términos se indicó, que se debe propiciar una educación a lo largo de toda la vida, basada en cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos* (Delors 1997). (p.5)

Con relación a lo anterior se puede mencionar que se hace explícita la relación de la educación con la economía, y que es precisamente esta última la que determina dicha relación, en un mundo en el que se necesitan más personas competentes; de esta manera, ya no será la educación superior, ni para el trabajo, sino la educación básica y media la que proporcionará sujetos para una sociedad interdependiente en un mundo globalizado.

En este cambio de concepciones a nivel internacional y la necesidad nacional de ponerse a tono con dichos planes intervienen, como se ha venido mostrando, organismos internacionales como la OCDE, el BM y PREAL, mediante una práctica evaluativa supra estatal que busca establecer mecanismos para educar en competencias, rendir cuentas, y asumir las responsabilidades pertinentes por dichos resultados en cada uno de los países.

En este mismo contexto jurídico, aparece la Ley 715 de 2001, *por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud, entre otros*. En relación con el ámbito educativo, en esta Ley se formulan las políticas y

objetivos de desarrollo para el sector educativo y se dictan normas para la organización y prestación del servicio, así como se establecen las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media de la educación; además de definir, diseñar y establecer instrumentos y mecanismos para la calidad. Esta Ley es fundamental para entender la situación actual de la educación, ya que afecta las transferencias de dinero, no sólo a la educación sino también a la salud, lo que implica que deben generarse actos eficientes y eficaces para la administración de los recursos.

En el año 2002, el Ministerio de Educación Nacional emite el Decreto 230, *por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*; éste continúa presentando a la evaluación de una forma similar al Decreto 1860 de 1994, pero acentúa su preocupación por la calidad educativa y establece estrategias en materia de evaluación, que se esperaba contribuyeran con una nueva forma de llevar a cabo la misma, teniendo en cuenta los parámetros generales, los fines y objetivos de cada ciclo y nivel definidos en la Ley 115 de 1994, así como los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional.

El marco jurídico, mencionado anteriormente, implicó reformas en el aspecto formal, como la organización de cuatro períodos académicos en el año, que orientaban una evaluación final integral del estudiante; la descripción de una escala cualitativa (excelente, sobresaliente, aceptable e insuficiente); y la garantía de un mínimo de promoción, que se modifica con el Decreto 3055 de 2002, *por el cual se adiciona el artículo 9° del Decreto 230 de 2002*, para una repetencia no superior al 95% por institución educativa, estas medidas pensando en los índices de deserción y cobertura, sin embargo esta implementación generó diversas discusiones en torno a cómo se veía y asumía la calidad educativa, ya que aunque se cumplieron con los objetivos de cobertura, la brecha social en relación al desempeño de los estudiantes no evidenció el mismo aumento.

Más adelante en el 2006, después de un trabajo que comenzó en el 2002 el Ministerio de Educación Nacional en un proyecto con la Asociación Colombiana de Facultades de Educación –ASCOFADE-, emite y divulga los *Estándares Básicos de Competencias para las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias (Naturales y Sociales) y Ciudadanas*, acerca de los contenidos que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, tomando como referencia los lineamientos curriculares, para generar elementos

estructurantes del currículo, orientando así la organización de los ejes de los estándares desde el marco de las competencias y desempeños de los estudiantes.

Posteriormente, en abril del año 2009, se expide el Decreto 1290, *por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*, es decir se presentan las directrices de la creación del “Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizajes”, dándole autonomía a cada institución para crear su propio sistema bajo unas orientaciones comunes para todo el país; Ochoa Rojas (s.f.) agrega que este decreto además de tener un carácter reglamentario, a nivel nacional, regional e institucional, deja a las instituciones bajo su cargo la regulación de los Sistemas Institucionales de Evaluación –SIE-.

De esta manera, la evaluación adquiere un papel fundamental en los procesos educativos, si bien se les otorga a las instituciones un carácter autónomo en la construcción de Sistemas Institucionales de Evaluación, éstos siguen estando regulados por la medición en las pruebas de carácter estandarizado que son orientadas por los estándares básicos en competencias.

En este sentido, y como bien lo menciona Díaz Ballén (2010), la autonomía que se delega a cada una de las instituciones educativas se acerca cada vez más al espacio de competitividad por responder a estándares de calidad. Al retomar, parafraseando, lo que dice Niño Zafra (2006), la evaluación se transforma en mecanismo regulador de individuos y comunidades del sistema y de sus instituciones; estos medios reguladores no sólo responden a necesidades nacionales, sino que por otra parte buscan acreditarse en el campo internacional con las bien conocidas pruebas internacionales, que terminan contribuyendo a la “rendición de cuentas” de instituciones, docentes y estudiantes. Esto determina que en este campo, el currículo también se consolidará como mecanismo efectivo de transmisión de ideologías y conocimientos, y será clave en las instituciones educativas con la implementación de los estándares básicos de competencias que articularán las iniciativas que se emiten desde el MEN.

Bajo esta perspectiva, según Estrada Álvarez (2005), se evidencia un “Estado evaluador” heterónimo, es decir, diseñado desde el exterior, sujeto a la orientación del currículo por parte de los estándares establecidos previamente por el Ministerio de Educación y que serán los que comprometan el trabajo del docente en el ámbito de

evaluación. De acuerdo con lo anterior, se coincide con esta postura y se resalta el papel que se ha venido otorgando a la evaluación, en tanto es por medio de esta que se da la verificación de los resultados como se constatará más adelante.

En relación con lo expuesto, se encuentra que Peña (1999), Ravela (2003), Ferrer & Arregui (2006), y Castillo (2002, 2003) reafirman que la evaluación se ha configurado como un elemento esencial para el desarrollo de las políticas educativas en nuestro país a partir de elementos internacionales, que han consolidado la legislación educativa actual y delimitan el panorama de los maestros en el ejercicio de su labor.

De esta forma, se ha podido constatar cómo el marco del Estado neoliberal cambia el panorama de las políticas educativas en nuestro país y las posiciona a nivel internacional; por tanto, éstas no sólo deberán responder ahora a las necesidades de un país en desarrollo sino deberán, a su vez, dar cuenta a los estándares internacionales en pruebas de evaluación.

La configuración de dichas políticas se da en espacios de acreditación educativa que son definidos por entes nacionales e internacionales para instituciones y estudiantes, que terminan desempeñando un rol de legitimación del sistema de evaluación que se establece en el país. La necesidad de vincularse en ámbitos internacionales en materia de educación deja un horizonte confuso con respecto a las necesidades reales a las que puede y podría responder la educación en nuestro país.

Se encuentra de esta forma, que las políticas educativas están sumergidas en el campo económico, en donde el control administrativo, la eficiencia y la eficacia son los elementos que definen su orientación epistemológica; oscureciendo así cada vez más el panorama de la profesión docente y disminuyendo el sentido real de los procesos evaluativos. De este modo, la orientación que ha tomado la evaluación en el país gira en el orden de *examinar y controlar*, tal como lo menciona Niño Zafra (2006), aunque se mencione un enriquecimiento y una retroalimentación –calidad educativa–, ésta se encuentra inmersa en un ámbito de poder, que pone a prueba capacidades, intereses y necesidades de instituciones, docentes y estudiantes, que no sólo responderán a un marco legislativo nacional sino que también serán elementos clasificatorios en el panorama internacional.

El cuadro de las políticas educativas en el país lleva a poner en juego dos posturas:

por un lado, una institucional que se denominará como *vertical*, en donde éstas, se encuentran orientadas por parámetros y estándares internacionales administradas por un Estado que legitima el concepto de poder, justificado en la búsqueda de la calidad educativa. Y por otro, un *planteamiento crítico*, que recoge las voces de múltiples autores que reconocen las problemáticas actuales de la educación, no desde el sentido tradicional vertical, sino con una orientación horizontal que destaca el trabajo de instituciones, maestros y estudiantes en el proceso de evaluación.

De esta forma la pregunta por saber si los estudiantes están aprendiendo lo que se les está enseñando es válida y pertinente, y tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes y de los programas, pero, resolver esta pregunta estandarizando contenidos y fines a través de lineamientos, competencias generales y homogéneas, sobre aprendizajes básicos, genera descontextualización, excluye a los sujetos, las relaciones culturales y las condiciones socioeconómicas en las que se da el proceso de formación.

Es aquí cuando el sentido formativo de la construcción de los estándares con un currículo y una evaluación coherente se encuentra con planteamientos de autonomía y responsabilidad, en medio de una estructura vertical y otra que posiblemente ofrezca una posición crítica y liberadora de construcción de posibilidades, en la que las políticas educativas respondan a las necesidades del contexto social en un sentido horizontal.

Con relación a lo que se presentó en el capítulo, se puede ver cómo las políticas educativas están en un orden “ortodoxo” en donde la doctrina y la ideología del mercado son las que promueven las salidas de corte técnico instrumental, condicionando a la educación como una herramienta del mercado, esto en dos grandes sentidos; por un lado, se evidencia un servicio–mercancía, que propende por una educación hacia el sector privado, una educación para orientar a los sujetos al mundo laboral; y por otro, busca el control de la educación para fomentar el ideal de ciudadano, en el marco de la configuración de una nación, que desplaza, como se ha mencionado, la responsabilidad del Estado posicionando la educación más que como derecho, como un servicio al que sólo algunos pueden acceder.

Lo dicho hasta aquí, muestra cómo las políticas inician una ofensiva internacional regulando los sistemas educativos con recomendaciones sobre el currículo y la evaluación, que en las últimas décadas ha sido orientado través de los lineamientos y los estándares

básicos en competencias como una herramienta para medir lo que han denominado calidad educativa y, de esta forma, implementar medidas de control y sanción.



## **Capítulo II**

### **El Currículo y su Relación con la Evaluación**

*“Cada crítico, como cada artista, tiene una inclinación, una predilección que está íntimamente relacionada con la propia existencia de la individualidad. Su tarea es convertirla en un órgano de percepción sensitiva y de intuición inteligente, y hacerlo sin someterse a las preferencias instintivas desde las cuales se derivan la orientación y la sinceridad”.*

*John Dewey*

Este capítulo busca presentar algunos conceptos generales acerca del currículo y la evaluación como elementos para comprender el sentido y la relación que estas dos categorías mantienen con los estándares. Para responder a ello se comenzará centrándose en el Currículo -sus teorías, tendencias, concepciones e incluso algunos modelos que se han venido trabajando en torno a él (currículo técnico, práctico y crítico)-, para contextualizar la configuración y posturas con relación al concepto de evaluación.

#### **El Currículo: Aproximaciones a su Concepción Política y Pedagógica**

Este apartado permite un acercamiento a la construcción conceptual que se ha venido realizando en torno al currículo, lo que permite un ejercicio de relación desde su concepción política y pedagógica para articular esta categoría como elemento sustancial en la investigación.

Cabe recordar que el término aparece en América Latina en la década de los años setenta y cuenta en la actualidad con múltiples definiciones que han logrado concebir el currículo de distinta forma a través del tiempo.

Franklin Bobbit en 1918, tal como lo plantea Gimeno Sacristán (2010) analiza el currículo como “aquella serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta” (p.28), tal definición fue publicada y difundida en su libro *The Curriculum* y evidencia al currículo como un instrumento de organización del ámbito escolar, en tanto a métodos, contenidos e incluso técnicas. Bajo esta categoría se observa que el currículo se refiere a un

compendio de asignaturas, áreas y cursos que se brindan en una institución educativa en particular, aunque es un término de comienzos de siglo XX, éste mantiene vigencia en especial bajo el corte de la administración educativa.

El currículo es un elemento esencial para la formación y transformación del sentido de la educación, por tanto es desde éste que se puede proponer otra visión a la educación, por ejemplo para Eisner (1998) implica el uso de otros lentes para observar las cuestiones educativas; para Stenhouse (1991) “el Curriculum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida desde la práctica” (p.5). Es importante señalar el interés de encontrar, en palabras de S. Kemmis (1993), el *punte* entre lo que se enuncia en los documentos institucionales y lo que funciona en los contextos prácticos. En este sentido Kemmis (1993) realiza un interesante recuento acerca del currículo en el contexto escolar y cita:

Así Johnson (1967) lo define como “una serie estructurada de resultados en el aprendizaje”, mientras Kearney y Cook (1969) lo describe como “todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela”. En general, Lawton (1973) señala un movimiento que va desde las perspectivas más antiguas del Curriculum, que restringían el uso y término al contenido impartido, hacia otras más recientes en la que el término engloba todos los aspectos de la situación enseñanza/aprendizaje (Codd, 1984:8). (p.28)

El ejercicio que plantea Kemmis en la construcción histórica y de significado que realiza del currículo hace parte de lo que el mismo autor denomina como la “intención de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza” (Gimeno Sacristán, 2010, p.23); de esta forma, se consideran los aspectos de la enseñanza y del aprendizaje escolar como elementos que se pueden aterrizar en la organización del contenido y sentido del currículo como un instrumento de la *regulación* que se le ha venido dando al quehacer en la escuela, en palabras de Lundgren (1994) se configuraría como el “Código curricular”, que delimita lo que se enseña y lo que se aprende en el contexto educativo, así como las prácticas pedagógicas para consolidar la cultura escolar, a partir de una construcción previa en

donde desde el exterior se *regula* la función de la escuela, en este sentido es claro cuáles son las orientaciones en relación a la implementación curricular y a su función social, que para el caso de la investigación estará no sólo condicionado con los fines de la educación sino tendrá relevancia con su función en la articulación en el campo laboral.

Dentro de este contexto histórico en relación al concepto de currículo es valioso retomar el trabajo adelantado por Lundgren (1994) para comprender los procesos que se han generado en relación a la transformación de los códigos curriculares desde la cultura griega clásica hasta nuestros días, caracterizándolo como; código curricular clásico (se forman las ideas sobre educación que incluía pocas disciplinas *pero infundían profundo entendimiento*); código curricular realista (conocimiento que aporta las Ciencias Naturales y el estudio de las lenguas modernas); cabe destacar que estos currículos estaban dirigidos a una porción muy reducida de la sociedad.

En este recorrido posteriormente, aparece el código de educación moral que será el que buscará la formación de ciudadanos dentro de los Estados Nación, es también entendida como una educación de masas, al tener como objetivo la educación de la población en torno al ciudadano aceptable para la sociedad.

De esta forma, al convertirse la educación en el siglo XX en un factor de desarrollo ampliamente difundido durante el periodo de guerras surge la necesidad del código curricular racional que impulsa el trabajo del individuo y lo posiciona entre la psicología, la política educativa y la ciencia para fortalecer el desarrollo económico y social. Por último, Lundgren (1994) plantea el surgimiento del código curricular invisible en donde “la teorización curricular se convierte en objeto de control de los intereses del Estado” (p.94); es decir, se acentúa la producción e implementación del currículo técnico instrumental, haciendo parte del currículo oculto que está implícito en el aula de clase y que no necesariamente se expresa de forma intencional por sus actores.

De esta forma, después de realizar una corta mirada por los códigos curriculares en la historia en donde queda evidenciada una posición social y política de un contexto histórico particular, se puede avanzar hacia la consolidación de la categoría de currículo, a partir de lo que algunos autores como Kemmis (1993), Lundgren (1994), Stenhouse (1991), López Ruiz (2005), Gimeno Sacristán (2010) han definido como producto o currículo técnico,

proceso o currículo práctico y finalmente como práctica social y educativa o currículo crítico, planteando el debate entre el ser y el deber ser.

### **Currículo como producto, currículo técnico o prescrito.**

Los principios fundamentales de esta orientación curricular están determinados por la administración científica del conocimiento, en donde se enfatiza en procesos educativos relacionados con la producción en serie y la tecnificación del conocimiento, se busca la formación de un sujeto calificado para desempeñarse en un quehacer específico, generalmente determinado por las condiciones del mercado.

Retomando el concepto de la profesora Niño Zafra (2010):

El currículo es un orientador del tipo de sujeto que se aspira formar en la sociedad; contribuye en la determinación de lo que se quiere enseñar en las escuelas. Señala además qué principios se proponen para la educación ya que selecciona los fines y contenidos ideológicos, que van a ser traducidos en la normatividad que rige el papel administrativo de docentes, estudiantes e instituciones (p.127).

En relación a ello, y de acuerdo con lo planteado, se considera que el currículo es un mecanismo que el Estado ha utilizado para su beneficio tras la consecución de los fines que convienen a las actuales políticas fundamentadas en la corriente neoliberal; pues el sujeto que sirve a sus intereses está conforme con una educación mediana técnica, que le permite la adquisición de un saber-hacer para desempeñarse laboralmente de la manera más rápida y práctica (eficiencia y eficacia), lo cual representa una menor inversión y gasto para el Estado.

Entre los creadores de la categoría del currículo se destaca Ralf Tyler (1973), quien tras la publicación de su texto *Principios Básicos del Currículo*, influye en el contexto educativo norteamericano y latinoamericano a través una concepción más amplia del mismo, que además de contemplar los contenidos temáticos por enseñar, establece también objetivos de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes. Desde la perspectiva del Currículo Técnico propuesto por Tyler, se reconoce una orientación clara hacia el modelo empresarial de la escuela, en donde el lenguaje propio del campo educativo es desplazado por las dinámicas del mercado en torno al costo-beneficio y al sistema económico.

El currículo (sea como producto, técnico o prescrito) puede señalar las siguientes características según algunos autores:

<b>Característica</b>	<b>Autor</b>
Indica de forma anticipada los resultados de la instrucción.	Gimeno Sacristán (2007)
Da preponderancia a la instrucción, integrando en la tarea pedagógica los mecanismos de saber y poder.	Martínez Boom, (2003)
Da mayor importancia al experto, al planificador de la enseñanza y se especializa en la organización de contenidos y la contratación de objetivos con la evaluación externa que se lleva a cabo.	López Jiménez, (2001)
Se define entonces como un documento escrito que tiene cierto carácter oficial, adoptado por un país, un sector o una institución, es un sistema que direcciona a la institución, al plan de estudios, e indica cuáles deben ser los resultados de aprendizaje, es la programación didáctica que centraliza la enseñanza.	Sancho (1990)

A partir de lo anterior, se puede señalar que esta orientación de currículo se encuentra caracterizada por la determinación de unos objetivos operativos que, a su vez, determinan los resultados de lo que se planificó de forma exacta, otorgando mayor relevancia a la instrucción como elemento educativo regulando elementos de conocimiento en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, desde una mirada crítica, Whity (citado por Gimeno Sacristán, 2007) precisa que este currículo es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente. Es de considerarse como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes. Se puede entonces unir a este tipo de currículo el de enfoque economicista que desconoce, en palabras Apple (1993), a la escuela como mediadora cultural, es decir que el conocimiento socialmente validado es el que será difundido; sin embargo, la fuerte tendencia economicista hace que esta función otorgada

a la escuela sea aun más sesgada e impere la tendencia de los grupos dominantes de la sociedad.

Este enfoque asume que el currículum debería ser un instrumento para satisfacer las necesidades de un “*cliente*”, de ésta manera, los individuos logran una educación en donde deben aprender a ejecutar funciones para ser socialmente aceptados (Magendzo & Donoso, 1992). Es así, como éste es un currículum centrado en la eficiencia académica, según Magendzo (2004), también se ubica en lo que se puede considerar como prescrito, por cuanto se puede visualizar la creación curricular desde la perspectiva de las disciplinas académicas, presuponiendo que existe una equivalencia entre las disciplinas académicas, el mundo del intelecto y del conocimiento, y en consecuencia es determinado por los especialistas, que terminan en algunos casos siendo ajenos a los contextos educativos.

En la actualidad, y haciendo referencia a lo que se mencionó anteriormente, prevalece el interés de señalar los contenidos, en este caso el de los estándares curriculares, pues éstos son los que van a determinar las habilidades y conocimientos seleccionados en la escuela, en busca de la formación del individuo que la sociedad mercantilizada exige. Para que esto se dé, es preciso que sea el mismo Estado el que determine lo que se debe enseñar en las instituciones educativas para que, de esta forma, se obtenga mayor control sobre los estudiantes, docentes y las mismas instituciones; negando con ello las necesidades e intereses, como por ejemplo de apropiación cultural de saberes ancestrales o de características socioculturales específicas de las comunidades en las que circulan estos saberes y que no pueden ser estandarizadas para determinar su particular apropiación.

Este modelo es el que promueven las políticas educativas actuales, condicionadas por agentes internacionales como el BM y el FMI, ya que muchos de estos postulados operan en las instituciones, desconociendo y negando los procesos sociales y culturales en los que está inmersa la escuela, así como también las relaciones e interacciones entre maestro – estudiante – escuela – comunidad- cultura – Estado.

Como dimensión política de la educación es visto el currículum, a partir de los aspectos mencionados anteriormente, como un mecanismo que se centra en el sentido de los contenidos; entonces se podría decir que la idea principal de esta propuesta radica en la transmisión de unos saberes predispuestos hacia los estudiantes para que ellos, a su vez, los reproduzcan en sus diferentes disciplinas. Por lo tanto, se le asigna a la educación una

función social, económica y cultural. La educación instruye la mano de obra requerida para el mundo laboral de la industria y la empresa; luego el currículo es visto como forma de reproducción de las relaciones sociales, económicas y culturales que se viven en la sociedad (Niño Zafra,2010). El currículo así pensado afianza las desigualdades sociales y se centra en la eficiencia y la eficacia para ejecutar Decretos y Leyes de carácter unilateral.

Las relaciones de la escuela con el conocimiento están establecidas desde contextos externos, en un sistema que decide qué y cuándo se debe aprender. Las áreas del saber con mayor relevancia en este marco son: las Ciencias Naturales, Matemáticas y Lenguaje, -ya que éstas son evaluadas a nivel internacional-, haciéndose mayor énfasis de enseñanza en ellas; se presta entonces menor atención a las Ciencias Sociales, Artes y al cuerpo (Vasco, 2003b), aunque también se debe reconocer el trabajo que se ha venido adelantando en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas. De igual manera, en la escuela los conocimientos se presentan altamente estandarizados, en busca de la unificación de los aprendizajes en torno a las condiciones impuestas por el mercado.

Los procesos evaluativos en este panorama responden a intenciones de medición y control en las que se cuantifican los aprendizajes mediante Test, *la rendición de cuentas* se presenta como un medio efectivo para determinar el nivel o grado de apropiación de los aprendizajes y la clasificación de los individuos.

En general se pueden identificar como principios del currículo técnico los siguientes aspectos: se espera la adquisición de conductas que sean medibles y cuantificables; de igual manera, propone una organización y planificación en donde se selecciona lo que se tiene que enseñar y cómo es lo que se va a enseñar, así los contenidos y el currículo están supeditados a la normatividad y políticas educativas establecidas para diseñar planes de estudio que den respuesta a las demandas de los procesos de racionalización del trabajo. En este sentido determina qué es lo que la Escuela tiene que enseñar proponiendo una forma de organización y planificación en donde se selecciona lo que se tiene que enseñar y cómo se va a enseñar, a través de una concepción limitada del currículo como plan de estudios, centrando el conocimiento del estudiante en los marcos de la memorización y la repetición, ya que lo que interesa es lo que se va a evaluar, los propósitos educativos se convierten así en algo medible y cuantificable, ya que presentan una forma de evaluación por objetivos y pruebas que permiten jerarquizar y comparar, apuntándole a la obtención de resultados en

las diferentes pruebas estandarizadas de evaluación para clasificar y catalogar a los estudiantes; la labor docente se reduce entonces a reproducir la aplicación de principios científicos ya contruidos, indicándole lo que debe enseñar y cómo debe hacerlo. Los alumnos, por lo tanto desempeñan un papel pasivo.

### **Currículo como proceso o currículo práctico.**

En oposición a la concepción estudiada anteriormente con el currículo técnico, el currículo práctico planteado desde el análisis de López Ruiz (2005) muestra que el diseño y el desarrollo del currículo se consolida como procesos que se retroalimentan mutuamente; a su vez, reconoce y centra un papel importante en la labor del maestro.

Es así como el currículo práctico responde a intereses de responsabilidad moral, por ello Grundy (1994), plantea al currículo más allá de su determinación como concepto, implica también una forma de organizar las mismas prácticas educativas, éste consigue a su vez realzar la importancia de la toma de decisiones para la vida y para el mundo escolar, “se considera a la persona como un sujeto activo, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones, no solo de actuar, sino de actuar sensatamente” (Kemmis, 1993, p.30). En general se propone un modelo alternativo para el desarrollo del currículo denominado “modelo de proceso”, para el desarrollo del currículo, mostrando cómo el conocimiento y la comprensión se desarrollan a través de procedimientos que no predeterminan los resultados del aprendizaje (Stenhouse, 1984).

A partir de los años 50's J. Schwab, en contraposición a Tyler, formula una crítica contra él y su modelo. Para Schwab (1969), citado por Gimeno Sacristán (2007), los problemas curriculares son prácticos y no teóricos y el currículo debe resolver los problemas concretos de las personas. Los problemas curriculares se resuelven por deliberación, de esta forma se construirá un modelo de escuela más complejo, con más matices democráticos que por la aplicación racional de un modelo. La flexibilidad de este enfoque permite al docente desarrollar y planificar sus estrategias de enseñanza, toma de decisiones así como resolver problemáticas suscitadas en el hecho educativo, con base en su experiencia.



En este enfoque mucho más humanista, cobran especial relevancia los contextos educativos y los actores de los mismos. De igual forma, en esta perspectiva se encuentran como elementos indispensables una disposición realmente democrática que permita escuchar las voces de todos los sujetos que hacen parte del ámbito educativo; se hace necesario reflexionar sobre la práctica misma de forma permanente, de modo tal que favorezca la toma de decisiones y el replanteamiento de los procesos educativos en el transcurso de éstos; finalmente, desde esta perspectiva crítica se requiere de una disposición docente a la transformación, convirtiéndose éste en un investigador permanente, en un docente inquieto por los fenómenos que acontecen día a día en el aula de clase.

En este enfoque, se destaca:

<b>Característica</b>	<b>Autor</b>
el currículo destaca el lugar central de las actividades y tareas que los estudiantes han de realizar	López Ruíz, (2005).
busca recuperar el lenguaje de la práctica cuyos resultados son una decisión que selecciona y guía la acción posible	Schwab J, (1969, citado por Gimeno Sacristán, 2007).
esto indica que el currículo son las actividades especificadas o no, desarrolladas en aula por los profesores para los estudiantes, quienes intervienen como diseñadores y constructores del saber en la organización del currículo	Eisner, (2002).
Considera el conjunto de experiencias planificadas, que permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje según las capacidades del estudiante. La selección y presentación de tareas por parte del profesor determinará la calidad del aprendizaje de los estudiantes, y no la previsión de objetivos, fortaleciendo así el aspecto procesal. Se traslada la atención a la realidad de las aulas de clase y presta mayor atención a las experiencias del aprendizaje y la interacción entre profesores y estudiantes.	Stenhouse (1991).

Se evidencia entonces la construcción en un contexto que propende por la práctica para desarrollar el conocimiento así a diferencia del técnico, considera el desarrollo del currículo sobre una base cualitativa, donde la explicación y el diálogo emergen de cada actividad de aprendizaje. El estudiante puede desarrollar individualmente estrategias de aprendizaje para construir el conocimiento y los métodos para aprender, entonces el papel del profesor se transforma en un orientador del aprendizaje.

Asimismo, la educación se concibe como una interacción entre el sujeto y el medio, a través de la comprensión y la interpretación, y al individuo como un sujeto capaz de interpretar su realidad. De la misma manera, esta interacción entre el sujeto y el contexto se ve afectada también por los tiempos que tiene el docente en la escuela para develar las relaciones que surgen de estas interacciones. La generalidad del manejo del tiempo de los maestros está regulada por el cumplimiento de exigencias del modelo imperante, la planeación de clases, las reuniones, entre otras, pero el tiempo para identificar el mundo de los niños, las niñas o jóvenes y sus intereses, necesidades, amenazas y oportunidades se reduce a una mínima parte en la planeación escolar.

Por lo tanto, el aprendizaje es el resultado de la negociación entre los estudiantes y el docente, pues se centra en procesos y busca el desarrollo integral del individuo y su mejora a nivel social y cultural, así como también prevalece el interés por la búsqueda del bienestar de quienes hacen parte de la institución, buscando el mejoramiento de la calidad del ambiente y de vida de las personas. De esta forma, están relacionados tanto con las necesidades y objetivos sociales como con el mejoramiento de la calidad de vida, bienestar y confort de las personas.

### **Currículo crítico.**

Este enfoque se interesa por los contextos sociales en los que opera la escuela, esto supone la necesidad de que los estudiantes y maestros reflexionen hacia la construcción de una sociedad más democrática, se trata de una acción participativa en la toma de decisiones, fundamentándose en la dialéctica (Kemmis, 1993), en donde el conocimiento ético y político considera que el aprendizaje es parte de la vida, antes que algo separado de e irrelevante de la misma (Magendzo, 2004).

Al igual que en los enfoques curriculares técnico y práctico, hay características que algunos autores han destacado del currículo crítico y que se consideran pertinentes enunciar:

Característica	Autor
En esta formación la toma de conciencia se hace fundamental para la consolidación de los procesos educativos, a su vez en el currículo se postulan actividades académicas históricamente localizadas, es decir obedecen a un espacio y tiempo que debe tenerse en cuenta en la elaboración de éste.	Kemmis, (1993).
El currículo se consolida así como construcción social, producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos culturales particulares, de esta forma, en palabras de Apple (2005), implica aprender a ser intérpretes críticos de la sociedad.	Apple (2005).
El currículo crítico en este sentido permitiría establecer un enfoque holístico superando el sentido tradicional que se le ha otorgado como plan de estudios, se comprenderá por tanto la importancia de éste en la construcción del conocimiento escolar y la consolidación de la cultura nacional.	Gimeno Sacristán, (2007).

El currículo desde este enfoque es una construcción social que considera relevante el contexto histórico, su contribución está en encontrar alternativas de transformación del contexto a partir de la conciencia del individuo y la democracia.

Es por tanto necesario hacer alusión al análisis de la teoría crítica, Kemmis (1993) señala que ésta trata y reflexiona el tema de la relación de la sociedad y la educación y las cuestiones específicas, de cómo la escolarización sirve a los intereses del Estado, la forma en que la escolarización y el currículo determinan ciertos valores sociales y cómo el Estado representa ciertos valores e intereses de la sociedad contemporánea. El currículo crítico ofrece formas de elaboración cooperativa mediante las cuales los docentes y otros relacionados con la escuela puedan presentar visiones críticas de la educación que se

opongan a los presupuestos y actividades educativas del Estado, no sólo a través de la teoría sino también de la práctica.

Por consiguiente, la Teoría Crítica implica una forma de razonamiento diferente de la práctica y la técnica: el razonamiento dialéctico, que se rige por un tipo de interés emancipador (Habermas, 1989), adopta una forma diversa de las otras teorías: la crítica ideológica. En este sentido, desde la postura Crítica, como aportes sobresalientes al fortalecimiento de un currículo más pertinente, exalta la postura reflexiva que es conveniente asumir frente a las disposiciones políticas que determinan el norte del Sistema Educativo; de igual manera, es vital acercarse a la comunidad y, en general, a la mayoría de los sectores sociales a la construcción de un currículo, donde se vivan reales procesos de emancipación del sujeto.

En el contexto cultural, el currículo crítico permite generar una interrelación entre el conocimiento, el contexto y la persona; en este sentido, se apropia de éste de acuerdo a los sucesos actuales, en el diseño, construcción y aplicación para generar valores en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el propósito de construir una sociedad más justa que permita posibilidades a aquellos menos favorecidos, reconocimiento del entorno e identificación de necesidades para potencializarlas en la formación de valores democráticos. Brinda entonces un sentido de educación en el que el interés primordial es el estudiante, pero integrando su contexto y sus particularidades en pro de la formación de sujetos críticos frente a su realidad, para el caso de los docentes, se destaca especial atención a la evaluación, el aprendizaje y el ejercicio pedagógico para fortalecer una formación crítica y reflexiva de autoaprendizaje y de la autoevaluación de su labor.

Con los aportes de las diferentes tendencias, bajo las cuales históricamente se ha desarrollado las propuestas curriculares, es posible pensar y soñar un futuro justo y equitativo que favorezca el desarrollo y formación de un sujeto que cuenta con los elementos necesarios y suficientes para entender y transformar su realidad y la de los demás, soñar con una sociedad con mayores y mejores condiciones, con una mejor calidad de vida, pensar una escuela con niños y niñas felices al encontrar un mundo donde son realmente reconocidos, no solo por ser niños, sino por su alto sentido de participación y compromiso en la transformación del entorno social y cultural en busca de un mundo mejor.

Este enfoque se enfatiza en el logro de una variedad de información y el derecho a escuchar los puntos de vista de quienes tienen otros puntos de opinión. Se le considera como construcción social, producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos culturales particulares. (Apple y Beane, 2000, p.31)

Con relación a lo anterior es importante destacar que el currículo crítico busca la consolidación de sujetos capaces de cuestionarse acerca del significado de su aprendizaje y así ser conscientes de la necesidad de asumir una postura frente a su conocimiento.

De igual importancia, Kemmis (1993) indica que “el problema central de la teoría del currículo debe ser entendida como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad por otro” (p.30). Relaciones que se pueden evidenciar en el interior de las diferentes instituciones educativas según el manejo del poder que tengan los participantes en el diseño, ejecución y evaluación de los procesos curriculares.

En el interior de esta propuesta, también se puede considerar la importancia de develar el currículo oculto como aquel que sin estar escrito o de forma explícita, resulta de las interacciones reales entre el profesor, los estudiantes y el conocimiento (Torres, 1991), y el currículo problematizador mediante el cual, según Magendzo (2004), se asume un problema de la vida real en particular y a partir de una escala de valores y precisión de un lenguaje implícito para resolver el problema se da vía a la transformación de la cotidianidad.

De esta forma se da una crítica a la racionalidad instrumental que subyace en la elaboración del currículo y, a su vez, a las posturas que marginan a los profesionales de la educación y a los consensos en donde se invisibilizan miradas, la postura crítica no pretende llegar a consensos, intenta reconocer todos los puntos de vista para poder conjuntamente construir el currículo.

Hasta esta parte se presentó cómo el currículo se ha venido configurando en diferentes espacios, y cómo estos orientan su sentido y las relaciones que llega a establecer en el contexto escolar, al realizarse en un ámbito educativo es la evaluación la que entrará a evidenciar estos procesos curriculares y, por tanto, acompañará y reforzará el currículo que se pretenda institucionalizar.

Por tanto, a continuación se realizará un acercamiento a las concepciones de evaluación que, al igual que el currículo, contiene una amplia gama de interpretaciones y que se consolida como parte de la investigación en cuanto la relación de los estándares y el currículo con la evaluación se constituye en un elemento álgido en la discusión educativa.

### **La Evaluación: Aproximaciones a su Concepción Política y Pedagógica**

Aunque el propósito de esta investigación está centrado en el sentido y las relaciones los Estándares, el Currículo y la Evaluación, dados por los maestros, es necesario ubicar este proceso dentro de uno más amplio como es la evaluación en un contexto político socio-económico y cultural determinado.

La acción de evaluar está presente en las diferentes acciones de la vida cotidiana por cuanto el ser humano valora, hace juicios para decidir qué hacer o qué no; sin embargo, en el campo educativo, acorde con J. Mateo (2000) podría decirse que es apenas en el siglo XX en el que se tiene una alguna elaboración conceptual sobre ésta y hasta ahora se está tomando como una disciplina de estudio, ésta es citando a J Mateo (2000), una preocupación también reciente por la educación, de esta forma menciona que:

La gestión de la mejora de la calidad educativa se ha convertido en un tema prioritario en el marco de las políticas educativas; aun hay más: a veces, constituye su elemento clave, su inspiración y un argumento privilegiado en la defensa de estas. Consecuencia de esta preocupación ha sido la creación en la mayoría de países occidentales de organismos cuya misión específica es institucionalizar las prácticas evaluativas para evaluar la calidad educativa y así proponer medidas de mejora para sus respectivos sistemas educativos (p.54).

Según lo anterior se ve cómo la evaluación se ha convertido en el tema del momento, esto obedece a que es un elemento clave en la inspección del conocimiento, permitiendo tener evidencias claras para tomar acciones que estén orientadas a la mejora de la calidad educativa y, a su vez, a la validación y legitimación de la misma.

Estas preocupaciones a nivel internacional no están desligadas de la construcción de un tipo de conocimiento que se quiere enseñar y verificar, según Rul (1992) citado por J.

Mateo (2000); la evaluación moderna es una actividad interactiva que implica culturalmente a los sujetos y a los contextos, conformando a su vez una cultura evaluativa

En este sentido, no se puede dejar de mencionar y develar las internacionalidades sujetas a conocimientos de carácter ideologizante que se impregnan en la evaluación como instrumentos de medición y control.

A nivel internacional la evaluación se ha posicionado como una herramienta que ayuda a la consecución de la “calidad educativa” entendida ésta, como lo menciona J Mateo (2000), como criterio que se utiliza para la toma de decisiones, si se le sabe comprender en toda su dimensión; va más allá del sólo aprendizaje y sus metodologías pues también involucra procesos de enseñanza, práctica docente, perfil del profesorado, gestión directiva, académica, administrativa, financiera y comunitaria que evidencian la calidad de los centros educativos, entre otros. Aunque se tienen en cuenta diferentes aspectos se ve que los fines planteados se encuentran desde una concepción técnico-racional, cuantificable.

Desde autores como Santos Guerra (2003), Gómez Yepes (2004), entre otros, el término de calidad educativa entretuje conceptos relacionados con capital humano, calidad total, círculos de calidad, productividad, eficiencia, pruebas estandarizadas, competencias, el rendimiento o desempeño escolar, competitividad y “buenas prácticas” entre otras; no se puede desconocer que todo este lenguaje al parecer simple, está cargado de complejidad y de intereses haciendo de la cotidianidad educativa un entramado difícil de entender y desenmascarar porque está ligado finamente a ideologías, a intereses políticos y a procesos culturales dominantes.

De este modo, un ejemplo de ello lo constituye la forma de concebir los fines de la evaluación por el PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), que concibe por ejemplo el informar a la opinión pública sobre la calidad educativa y generar una cultura social de la evaluación; proporcionar información para la investigación aplicada del impacto de variables sociales y escolares sobre el aprendizaje y los tipos de intervenciones más efectivos; identificar áreas o unidades prioritarias de intervención focalizada para garantizar igualdad de oportunidades; identificar deficiencias en los resultados de los sistemas educativos y movilizar apoyo público para intervenciones alrededor de metas claras de aprendizaje; brindar a padres

información para evaluar y controlar calidad; a su vez se vincula en contribuir a establecer o monitorear estándares de calidad y certificar el dominio de competencias por estudiantes que finalizan un determinado nivel de enseñanza.

En este sentido, parafraseando al profesor Álvarez (2010), las conductas que se describen únicamente con estadísticas, si bien abordan un conocimiento aparentemente objetivo, descuidan aspectos trascendentales como los hechos y contextos en los que se desarrollan los sujetos; lo anterior hace referencia a la valoración práctica y crítica de la evaluación, y no sólo vista ésta desde los parámetros técnico-instrumentales de resultados sin procesos. De igual forma, Stenhouse (1991) también aporta a la mirada crítica de este planteamiento cuando afirma que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo, lo tratan en términos de “éxito y de fracaso”; así mismo, Geiler (1996) clasifica este proceso como cualitativo, para la autora evaluar no significa medir, sino indagar acerca de las realidades, considerando amplios aspectos de los sujetos; desde estos autores se toma a la evaluación como elemento constitutivo en la vida escolar desde un enfoque cualitativo que propende por el mejoramiento a procesos escolares que contempla a sujetos de conocimientos y no a objetos del mismo.

La evaluación al formar parte de la práctica educativa en la que se ponen en juego muchos aspectos y dimensiones de los participantes del proceso pedagógico, ha de tener claro un horizonte; es decir, identificar desde cuál paradigma se está asumiendo; qué tipo de interés está presente o cuál intencionalidad la precede, en relación con los planteamiento abordados en el capítulo, se hace importante señalar como las relaciones en torno a la ética, el conocimiento y la pedagogía se hacen presentes en la educación.

**Tabla No 1. Ejes centrales de la pedagogía y los enfoques educativos**

<b>Enfoque Educativo</b> <b>Categorías</b>	<b>TÉCNICO</b>	<b>PRÁCTICO</b>	<b>SOCIO CRÍTICO</b>
<b>EVALUACIÓN</b>	Reducida a medir y cuantificar el conocimiento mediante pruebas objetivas basadas en el método	Otorga gran significado a la diferencia, a los procesos realizados y al desarrollo de cada quien, respondiendo a sus	Basa su práctica en un lenguaje que propende por la emancipación, dialéctica y reconocimiento,



	científico, desconociendo los procesos implícitos necesarios en el aprendizaje y las diferencias de cada sujeto.	necesidades y a las de su contexto inmediato.	fundamentada en principios de acción, reflexión, autonomía, participación, libertad y dialogo
<b>CURRÍCULO</b>	Propuesto por el Estado para obtener mano de obra calificada, elaborado por expertos en cada campo disciplinar, definiendo a éste, dentro de una estructura vertical, unívoca y cerrada.	Definido de acuerdo con los intereses tanto del estudiante como de la misma institución. Es flexible, abierto y permeable por el contexto.	Posee una estructura concreta que responde a las necesidades de la comunidad mediante la integración de saberes esenciales para la transformación de realidades determinadas.
<b>ENSEÑANZA</b>	Tradicional	Constructivista	Socio-crítica
<b>DOCENTE</b>	Trasmisión de conocimientos acabados, desempeñando el papel principal del sistema educativo, traduciendo el poder de la propia institución.	Orienta la construcción del aprendizaje partiendo de preconceptos y de experiencias propias.	Se define como mediador en el proceso, quien a partir de su formación y experiencia, conduce al estudiante a comprenderse en su ejercicio, a mejorar y fortalecer sus dinámicas en el aprendizaje.
<b>ESTUDIANTE</b>	Sujeto pasivo, receptivo y replica de todo modelo, sin detenerse en el desarrollo de su pensamiento y sin comprenderse como un ser distinto en un espacio y tiempo que homogeniza.	Sujeto que descubre un conocimiento sustentado en la experiencia, lo construye él mismo y aunque su fuente principal no es la teoría, logra significar sus saberes a través de procesos reflexivos e individuales.	Agente activo del conocimiento, al cual accede de acuerdo con sus intereses y con miras a las transformaciones de su comunidad.
<b>CALIDAD</b>	Eficiencia en la relación costo beneficio. Homogenización	Comprensión del entorno.	Desarrollo de la formación integral. Diversidad e integración.

**Tabla No 1:** Tomada de Gama (2013, p. 48), citando como fuente a Herrera y Téllez (2007, p. 70)

En relación con el cuadro anterior si bien se enuncia una clara tendencia hacia la tercera columna de la tabla No 1, se reconocen elementos de los enfoques técnico y práctico valiosos en la construcción de una evaluación integral.

Para el caso de esta investigación se conceptualiza la evaluación como un proceso dinámico, continuo, sistemático, ubicado en un contexto político-histórico-social específico, sobre el quehacer educativo, en el cual participan los docentes, en otras palabras:

...es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. (Pila Teleña, 1995, p. 146)

La concepción que se plantea es también la que se asume como propósito de la evaluación dentro de esta investigación, y va en coherencia también con los planteamientos a nivel institucional en el Instituto Pedagógico Nacional.

Vale la pena retomar nuevamente a Stenhouse (1984), quien señala que “para evaluar hay que comprender”; en su opinión “el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador”, este apartado retoma uno de los problemas de la educación y recae en la profesionalización docente, y en el status del maestro en cuanto puede generar transformaciones y no simplemente reproducir conocimientos, de ahí la importancia de la evaluación y la concepción que se asuma e implemente en el ámbito escolar.

Por tanto, se señala el reto que tienen las comunidades educativas para transformar el enfoque técnico instrumental de evaluación que se evidencia, no sólo desde la teoría sino también en la práctica, hacia un proceso formativo cualitativo y pedagógico, que esté contextualizado al servicio del aprendizaje, del mejoramiento de los actores que en ella intervienen, de la transformación institucional y social.

A partir de los planteamientos anteriores se ha podido constatar cómo el currículo es un concepto polisémico, que contiene bastantes abordajes tanto desde su percepción política como pedagógica; en este sentido brinda la posibilidad de acercarse a éste desde distintas miradas, reconociendo las características y posibilidades, asumiendo desde la investigación que es desde el reconocimiento de esta multiplicidad que se puede acercarse a un currículo global (López Ruiz, 2005) para identificar las relaciones que se gestan en las aulas, no sólo encontrar dos tonos de colores, pues existe una escala de matices que es

importante considerar.

En el caso de la evaluación se ha identificado cómo ésta ha sido implementada como criterio para constatar e incluso controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando sobre él *una larga sombra de rendición de cuentas* que opaca una posible función en el desarrollo de los procesos de las comunidades académicas, al igual que el currículo la evaluación puede verse en el marco de las posibilidades y usos.

### Capítulo III

#### Aproximaciones: de los Estándares Nacionales al contexto del Instituto Pedagógico Nacional

*“Mi rol en la sociedad, o la de cualquier artista o poeta, es intentar expresar lo que sentimos todos. No decir a la gente cómo sentirse. No como un predicador, no como un líder, sino como un reflejo de todos nosotros”.*

*John Lennon*

En este capítulo se analiza la categoría de estándares básicos en competencias, a partir de un acercamiento al trabajo realizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y las publicaciones de autores y grupos de investigación, que encuentran en esta temática un elemento interesante de discusión. Para esto se realizará inicialmente la contextualización de lo que ha generado la implementación de los estándares para luego especificar en el área particular de Ciencias Sociales, y con esto abordar al Instituto Pedagógico Nacional como centro de la investigación, reconociendo y valorando su construcción a partir de los documentos de carácter institucional.

Ahora bien, no todas las concepciones de estándares que se encuentran señalan solamente la perspectiva de medición de contenidos en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, se han desarrollado también, concepciones en investigaciones que proponen la construcción de estándares para la evaluación de profesores desde una mirada autónoma y democrática, de esta forma Cabra (2008), presenta los estándares profesionales de práctica, planteando que es el enfoque humanista el que debe primar y soportar los procesos de estándares, con miras a potenciar el desarrollo holístico del ser humano, sin dejar de lado ninguna de sus dimensiones: ética, política, estética, cultural, cognitiva, comunicativa, psicomotriz (biológica-corporal), estos estándares son valiosos, cuando es la misma comunidad académica y de acuerdo con el contexto cultural específico la que los establece como criterios para evaluar acontecimientos complejos y no como medidas numéricas, restringidas a una parte del todo.

**Los Estándares: Aproximaciones a su Concepción Política y Pedagógica**

Los estándares surgen, según el Ministerio de Educación Nacional (2006), a favor de una pedagogía que permita a los estudiantes comprender los conocimientos, utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos. El MEN se traza como una de sus metas establecer la relación directa entre estándares, evaluación y planes de mejoramiento para lograr la calidad expresada a través de la incorporación de conocimientos, habilidades y valores requeridos para:

- El desempeño ciudadano y productivo en diferentes condiciones.
- Garantizar el acceso de todos los estudiantes a los diversos aprendizajes.
- Mantener elementos esenciales de unidad nacional.
- Tener resultados comparables con los de estudiantes de otro país.
- Facilitar la transferencia de estudiantes entre centros educativos,
- Tener indicadores comunes que expliciten la calidad.

De igual forma, el MEN (2006) define como estándar:

Son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar. En los estándares básicos de calidad se hace un mayor énfasis en las competencias, sin que con ello se pretenda excluir los contenidos temáticos (p.11).

Lo anterior refiere a los elementos que son necesarios en el ámbito educativo para guiar los procesos escolares y que permitirán articular los contenidos que se requieren en la vida cotidiana, es decir, se hace aun más explícita la formación ciudadana a través de concepciones que reflejan la consolidación del Estado Nación y que, a su vez, cumplen la función de verificar qué se está aprendiendo y cómo se está haciendo.

Frente a esta presentación acerca del deber ser de los estándares se plantea como bandera la calidad educativa que se puede alcanzar, de hecho se presentan como *estándares de calidad de la educación* que integrarán tanto los conocimientos como las formas de poner este saber en un contexto práctico –competencias-; es interesante, sin

embargo, el conocimiento planteado no como una especie independiente, sino dentro de un contexto integrado que podría facilitar el conocimiento escolar.

De igual forma, se señala desde el MEN que los estándares están relacionados con el qué debe aprender el niño, la niña o el joven, y las instituciones educativas tienen autonomía para definir en su PEI el cómo, teniendo en cuenta la contextualización de cada localidad o región. Los estándares se presentan en una estructura organizativa con coherencia vertical y horizontal para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias (Naturales y Sociales).

En la educación colombiana, los estándares y las competencias son temas que aparecieron recientemente, éstos han generado múltiples sentidos en los docentes, e incluso confusiones, a esta relación el profesor Vasco (2003a) menciona la preocupación de los maestros en:

Cuando los maestros empezamos a trabajar con logros e indicadores de logro nos dimos cuenta de que ya no era obligatorio seguir el currículo propuesto por el Ministerio, porque la Ley General de Educación daba autonomía a los colegios para desarrollar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y después elaborar currículos autónomamente para que cumplieran los propósitos del PEI. Además, las comparaciones internacionales con el Tercer Estudio Internacional (TIMSS) nos dejaron bastante preocupados, lo que generó la necesidad de introducir un nuevo componente: los estándares (p.4).

No se puede desconocer que la orientación de los estándares partió no sólo desde el Ministerio de Educación, el PREAL definió también orientaciones claras como ya se mencionó en el Capítulo I, en relación a las líneas de trabajo en América Latina para generar estrategias que facilitaran la comprensión y enseñanza aprendizaje, esto en el marco del contexto mundial y de las políticas educativas que se generaron en varios países en desarrollo del capital humano.

### **Estándares una reflexión desde la crítica.**

El trabajo orientado con estándares no es nuevo, distintos estudios se han realizado para comprender desde diferentes miradas este concepto, por ejemplo Diane Ravitch (1995) plantea inicialmente un sistema de estándares que se constituyen como el punto de partida para la construcción curricular particular en cada uno de los Estados en los Estados Unidos; esto, según la autora, elevaría el desempeño de los estudiantes, pues se contaría con tres requisitos “estándares de contenidos claros, cambios en todo el sistema educativo y compromiso a largo plazo”; de esta forma menciona que:

Ellos deben definir lo que los niños tendrían que saber y ser capaces de hacer en su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, trabajo y realización personal. Ellos deben ser claros, precisos y breves, más que compromiso enciclopédicos destinados a satisfacer a cada grupo existente (p.3).

A esta referencia es importante reflexionar acerca del ciudadano que se está formando, esta cita coincide con el planteamiento del Ministerio de Educación Nacional en relación a su preocupación por un sujeto homogéneo que responda a las necesidades de la sociedad que lo está formando. De igual forma, se puede también citar un comentario que a propósito de la misma temática, Antonio Gama (2013) en su tesis de maestría planteó que el estándar se constituye como un criterio para promover *reglas clasificatorias*, éstas son determinantes para medir los procesos de calidad en el marco de las pruebas estandarizadas.

Las anteriores referencias indican la búsqueda de un punto de partida en común: la necesidad de un conocimiento verificable, y unas prácticas educativas iguales mediadas por la gestión administrativa, que tiene en la evaluación un elemento que comprueba los resultados de las mismas.

Por tanto, indicar qué camino seguir desde ámbitos externos e incluso internacionales, desconoce las posibilidades locales en el proceso educativo, y aunque los pone en condiciones iguales no son condiciones equitativas, lo que en el ámbito educativo fomenta la exclusión social.

De la misma forma, en Colombia Rita Astrid Rodríguez (2005) hace una revisión teórica y práctica de la implementación de los Estándares en Educación a partir del

desarrollo de cinco ejes. Es preciso reconocer que recoge la propuesta de Diane Ravitch impulsora y teórica de los Estándares en los Estados Unidos, en tanto en las reformas educativas en los diferentes países y en particular en América Latina se está generando la implementación de la estandarización curricular.

Sin embargo, y a pesar del interesante discurso en relación a la construcción e implementación de estándares en nuestro país, reflexionar sobre el significado del término se torna una tarea compleja, por un lado, para empezar y como bien lo señala Vasco (2003a-2003b), el significado del término no es tan evidente, como se puede llegar a pensar, sin embargo desde los ámbitos en los que se pueda interpretar una generalidad con respecto a estos es que deben ser objetivos y mensurables. Los ideales de una misma orientación y rigurosidad son la base común para evaluar el desempeño de los estudiantes en el espíritu de la uniformidad, en este sentido no basta en la educación con reproducir convenciones conocidas como parte importante de los *resultados tácticos* (Eisner, 2002) de las actividades estandarizadas, ya que estos no suplen las aspiraciones estratégicas que contemplan los fines de la educación.

Paralela a la corriente del Ministerio de Educación Nacional se ha venido evidenciando una crítica fuerte a la interpretación de los estándares, entre ellos se destacan trabajos como los de Bustamante (2003), Orozco Cruz (2004), Díaz Borbón (2004), Vasco (2003a-2003b), Niño Zafra (2001,2005); grupos de investigación como lo son Evaluando\_nos (2012) de la Universidad Pedagógica Nacional, El Instituto Pedagógico Nacional (2013b); Tesis de Grado de Maestría en Educación en la línea de Gestión Escolar con el Grupo Evaluando\_nos como son los trabajos de Gama (2013), destacan una serie de reflexiones y tensiones en relación a la implementación de los estándares en competencias en nuestro país.

A propósito del tema el profesor Orozco Cruz (2004) presenta un análisis frente a las concepciones que se han construido alrededor de los estándares y señala la tendencia neoconservadora y homogenizante de los estándares elaborados, importados de modelos educativos que no coinciden con las condiciones socioculturales de nuestro país, además de consolidarse como un instrumento de control político del saber, bajo un modelo neoliberal de un currículo instrumentalizado a través de unas competencias ligadas al sistema productivo dominante, donde la élite tecnocrática reduce al sistema educativo a un



modelo de gestión privada, distante de la propuesta de *reconocer la multidimensionalidad de la realidad para la organización y construcción de conocimiento*, como una propuesta alternativa para construir un modelo educativo. En el mismo sentido, Guillermo Bustamante Zamudio (2003) cuestiona el objetivo concreto de los estándares curriculares expresando que los mejores estándares no producirán el maestro que el mejoramiento de la calidad requeriría.

Reforzando la temática anterior, Díaz Borbón (2004) plantea a los estándares como delimitaciones cuantitativas (medidas) que apuntan a la consolidación y formación profesional, buscan uniformidad (Vasco, 2003b), a su vez sirven de vehículo para el transporte de las competencias profesionales. Lo anterior está inscrito en la sociedad que responde a un modelo económico como se ha mencionado ya, en múltiples ocasiones, que mantiene y naturaliza la idea constante de medirse y compararse para obtener el poder a través del reconocimiento o el dinero, así se presentan como lo menciona Díaz Borbón (2004) como “medidores, demarcadores, indicadores de un nivel de contenido de algo, según el origen de su concepción y aplicación; siendo una especie de reguladores” (p.75). De acuerdo con el autor, esta visión de medición y regulación se ha venido implantando hegemónicamente en la educación, y se refuerza a través de evaluaciones estandarizadas que terminan en un condicionamiento de los contenidos académicos que encajan en los engranajes de las macro políticas educativas al servicio de un estado de corte economicista.

Sin embargo, Vasco (2003b) también plantea que:

No podemos, pues, oponernos sin más a los estándares. Tienen una funcionalidad propia, potencialmente muy provechosa, y pueden utilizarse adecuadamente para incrementar la equidad, para influir en los currículos, en la formación de maestros, en las técnicas de evaluación y en el diseño de nuevas pruebas, cuyos resultados permitan obtener la información conveniente para tomar decisiones responsables en la educación. (p.40)

Era importante comenzar rescatando este apartado del texto del profesor Vasco, pues en él se refleja gran parte de la respuesta en torno al deber ser de los estándares y su estrecha cercanía con las competencias, se podría pensar que no sólo el peligro de los estándares recae en las asignaturas que no los tienen, la opción de medir por estándares y

competencias la calidad de la educación no está muy cerca de generar patrones de igualdad, por el contrario convierte a las instituciones en centros de adiestramientos para el cumplimiento de unas metas que, con el nombre de calidad, están generando no sólo la pérdida de aprendizajes que puedan realmente transformar el mundo, sino que instauran poco a poco una sociedad de castas competentes para actividades determinadas por las necesidades económicas del país. Es decir asignaturas como Artes y Educación Física, Ciencias Sociales poco a poco van siendo relegadas de los campos educativos para darle prioridades a aquellas áreas que son evaluadas externamente (pruebas internacionales) y que generan reconocimiento o representan dinero e inversión.

De este modo, los estándares son instrumentos que se utilizan para la formulación de las competencias profesionales, entonces diríamos que los estándares son medidores e indicadores de un nivel de contenido de algo. Son reguladores que se relacionan con las competencias, pues éstas son empleadas para regular y condicionar el contenido.

Por tanto, se considera pertinente citar los planteamientos del grupo Evaluando\_nos (2012), en donde se mencionan cómo los estándares son la respuesta a los planeamientos por la preocupación por la verificación constante de la calidad, la tendencia general que se presenta en los términos de estándares muestran un papel regulador y homogenizador que no solo responde a las características locales de las poblaciones, si no está enmarcado en los ámbitos globales en pruebas educativas. Si bien surgen con el interés de responder a expectativas sociales como lo menciona el grupo Evaluando\_nos, esto puede complementarse desde lo que establece Niño Zafra (2005):

Más que pensar en seguir uniformando según estándares, podría pensarse en brindar reales posibilidades de formación y respuesta a necesidades de maestros y estudiantes, amparadas en lo pedagógico y en lo humano, para que así, la educación pueda aportar a la autorrealización de los sujetos, y ello implica la inclusión de lo afectivo, lo ético, lo estético, lo físico, en los programas educativos (p.52).

Ello implicaría una humanización de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas comprometiendo el ejercicio docente en el papel de ser modelo de lo que enseña, aprendiendo de las experiencias con sus estudiantes, comprendiendo, acompañando, escuchando, reflexionando, orientando, tolerando y respetando, principios

orientadores que pueden generar nuevos espacios académicos.

De esta manera se asumen los postulados de Niño Zafra (2005), reflexionando acerca de la importancia de la construcción del conocimiento colectivo que parte de los contextos, como una propuesta para la elaboración de formas alterativas de evaluación e incluso estándares, a nivel local se podrían establecer relaciones a través de las cuales los sujetos del contexto educativo local pudieran comprender la realidad y las necesidades sociales en las que se encuentran inmersos. En ese sentido esta investigación busca integrar una visión compartida por la construcción de conocimiento en estándares desde una perspectiva crítica y analítica.

A partir de las investigaciones del Grupo Evaluando\_nos y del Instituto Pedagógico Nacional, realizadas en el 2012, se puede observar de manera general que los conceptos de estándares no son claros; algunos docentes tienen una idea vaga de ellos, pero la generalidad es que se desconoce con claridad el significado y la funcionalidad de éstos. Aunque las políticas educativas son reiterativas acerca de cuál es la función de éstos en la escuela, en la práctica docente en el aula no se logra evidenciar. De igual forma, la incidencia de la aplicación de los estándares y competencias en la práctica pedagógica se vuelve relativa, pues así como para algunos docentes sí representan una afectación, para otros no tanto, ello también depende del concepto que se tenga de los mismos.

Todo lo anterior conlleva a que en las prácticas se evalúan metas y no procesos, se tienen en cuenta temas que no son relevantes para los estudiantes. También, se dice que concibe una evaluación ya no memorística sino que estas apreciaciones (estándares) permiten evaluar de manera integral desde lo cualitativo y lo cuantitativo; por lo que se podría decir que la implementación de los estándares y competencias tienen una doble mirada. Se dice que sí puede haber otras formas de evaluación, pero no hay planteamientos que definan cuáles y de qué manera.

Lo que sí es cierto, es que resulta conveniente para algunos sectores privilegiados que se continúe con esta discusión y que haya ambigüedad en el conocimiento de estos conceptos, pues aunque los discursos digan que se hacen grandes esfuerzos por mejorar la calidad de la educación, en la práctica se observa que la aplicación de estos instrumentos buscan controlar al sujeto, direccionando lo que debe saber a través del uso de mecanismos

que miden cómo y cuánto ha aprendido, para alcanzar las metas de la educación en nuestro país.

A manera de conclusión, y en acuerdo con lo planteado por Carlos Vasco (2003b) en su texto *¿Objetivos, logros, estándares o competencias?*, los estándares han transformado a la evaluación en uno de los principales problemas que se presentan hoy para los profesores, pues resulta demasiado complejo lograr evaluar el progreso de los estudiantes, pues no se sabe a ciencia cierta si son logros, indicadores, competencias, estándares u objetivos. ¿En qué radica la diferencia? ¿Acaso, logran éstos medir los procesos de aprendizaje?; frente a esto es preciso formar al docente, reflexionar, discutir y concertar frente a lo que respecta a los estándares y la evaluación, involucrando en ello los intereses y procesos de los estudiantes, pues son ellos quienes finalmente enfrentan la difícil tarea de ser evaluados mientras las autoridades en el tema continúan su discusión acerca de la mejor manera de hacer evaluación.

#### **Acercamiento a los Estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales.**

La construcción de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales nace en Colombia en el año 2001, se publica su primera versión en el 2002, en el 2004 se editan una serie de guías que presentan a los estándares para su aplicación en las instituciones, y es finalmente en el año 2006 que se presenta su segunda versión, con la que se desarrolló esta investigación. Desde el documento que se establece para Ciencias Sociales es muy interesante revisar el análisis que se plantea con relación a la Ciencia en el siglo XXI y como ésta se presenta para las Ciencias Naturales y Sociales en una relación que puede ser retroalimentada, parte de reconocer el objeto de las Ciencias Sociales como:

Se trata de una reflexión que no se queda en la interpretación y comprensión de los hechos sociales y que, a través del estudio e indagación sistemática, busca proveer conocimientos sobre lo social que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes (MEN, 2006, p.100).

En este contexto se coincide en el planteamiento del MEN; sin embargo, se hace una invitación a los conocimientos socialmente validados, es decir a los que se construyen para

respaldar el ideal de Estado-Nación, en este sentido, se cuestiona acerca de dónde quedaría el conocimiento de los vencidos: el conocimiento de los que no pueden contar lo que pasó. Aunque se establece un conocimiento más allá de las disciplinas “se enseña y se aprende en forma segmentada, se separan las disciplinas antes de reconocer sus solidaridades, se fragmentan los problemas más que vincularlos e integrarlos”(MEN, 2006, p.109); por tanto, con esta propuesta se pretende “flexibilizar los diseños curriculares” para comprender las diversas posibilidades de los contextos sociales.

De esta forma, también se le otorga al estudiante un papel activo dentro del conocimiento, potenciando el trabajo colaborativo en el aula; a su vez, se destaca la evaluación como un proceso dirigido a potenciar las fortalezas, orientando así los procesos de la enseñanza y del aprendizaje en relación a los objetivos propuestos inicialmente.

Con todo ello, se presenta una mirada de la evaluación como proceso coherente con el Decreto 1290 de 2009 que es emitido tres años después de la presentación de la última versión de los estándares, y resulta afín a la presentación del proceso de enseñanza y del aprendizaje, también se destaca su estrecha relación con los planteamientos de un conocimiento crítico, partiendo del reconocimiento de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales.

La organización de los estándares se articula entre grados, en niveles que aumentan de complejidad y que requieren el desarrollo de distintas habilidades de pensamiento. Dichas conexiones se logran a partir de tres ejes básicos en los que se han integrado los ejes generadores de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales, formulados por el Ministerio de Educación Nacional en 2006, que pueden evidenciarse en la Tabla No.1:

**Tabla No. 2. Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales**

<b>Relaciones con la historia y la cultura</b>	<b>Relaciones espaciales y ambientales</b>	<b>Relaciones ético-políticas</b>
Esta columna presenta los nexos con el pasado y las culturas, de modo que los estudiantes puedan ubicarse en distintos momentos del tiempo para analizar la diversidad de puntos de vista desde los que se han entendido y construido las sociedades, los conflictos que se han	Esta columna presenta conocimientos propios de la geografía y la economía para entender diversas formas de organización humana y las relaciones que diferentes comunidades han establecido y establecen con el entorno	Esta columna aborda, de manera particular, la identidad y el pluralismo como conceptos fundamentales para comprender y asumir el estudio de las instituciones y organizaciones sociales

generado y que han debido enfrentar, y los tipos de saberes que diferentes culturas han producido con el devenir de los años y los siglos.	natural y económico para sobrevivir y desarrollarse.	y políticas, en diferentes épocas y espacios geográficos.
--	--	---

Tomado de: MEN. (2004b). *Formar en Ciencias, el desafío que necesitamos.*

La estructura de los estándares guarda una coherencia horizontal y vertical que varía en nivel de complejidad cuando aumentan los grados de escolaridad, hace uso de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sociales; éstos retomaron, como se había mencionado anteriormente, las características del conocimiento científico social que se había planteado ya en los Lineamientos, conservando *su perspectiva abierta, crítica, problémica, y transdisciplinaria*; a grandes rasgos es una propuesta interesante que resalta el trabajo interdisciplinar, pero que no ha logrado interiorizarse en los espacios educativos, quedándose aún en una propuesta que involucra al currículo y a la evaluación desde el marco oficial del Estado, en donde se busca aprestamiento de conductas deseables a través de estándares para un sistema de mercado que también tiene conductas establecidas.

El documento de los estándares se basa en la necesidad del conocimiento científico y tecnológico que impulsa el desarrollo de los países, en este sentido esta organización recoge la formación de los estudiantes desde el inicio de su formación en los desempeños para una economía en la que se desenvolverán como trabajadores (conocimiento científico) o como clientes así, en palabras de Ochoa (s.f.):

Al mismo tiempo de forma paradójica, dicho sujeto se convierte en objeto en dos direcciones dentro del proceso productivo: en una vía como elemento moldeable para el cumplimiento de estándares y con ello alcanzar la calidad esperada para el sistema educativo; y en otro orden como ciudadano adiestrado como cliente consumidor y como lector dentro del sistema político de organización estatal-gubernamental (p.34).

De acuerdo con el autor, se considera que la estandarización de los aprendizajes pudiera también recaer en la estandarización de los comportamientos, los estándares desde la construcción del MEN guardan una cercana relación con los que presentó Ravitch (1995), para la transformación de la calidad educativa en torno al mejoramiento de la productividad y el posicionamiento en el mercado mundial, en una sociedad que

mantiene estrecha relación entre la educación y el trabajo.

### ***Estándares en el Instituto Pedagógico Nacional.***

El IPN es una institución educativa con 86 años de historia, que se remonta por un lado, a la creación en 1934 del Kindergarten, primer jardín infantil en Colombia, y al nacimiento de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en 1955. Creado en 1927, por la segunda Misión Alemana, traída al país por motivos económicos, políticos y culturales a inicios del siglo, quien encarga la dirección del colegio a la Doctora Francisca Radkepara la formación de “institutrices” bajo la concepción de la escuela activa.

Con una amplia trayectoria académica y pedagógica, se reconoce en este momento como un antecedente importante de la Universidad Pedagógica Nacional, el Consejo Superior de la UPN en el Artículo 91 del Acuerdo 035 del 13 de diciembre de 2005 definió que “El Instituto Pedagógico Nacional es una unidad académica administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de los programas de innovación y experimentación educativa acordes con las políticas determinadas por los Consejos Superior y Académico”; en este momento el Instituto se ubica en la Calle 127 N°11-20, en donde ha venido desarrollando y consolidando proyectos académicos y pedagógicos alrededor de la investigación y la innovación en educación.

A partir de su tradición histórica y su relación estrecha con la Universidad Pedagógica Nacional –UPN-, el Instituto se ha venido posicionando no sólo como una unidad académico administrativa, en el 2011 el Consejo Superior de la UPN emite el *Acuerdo 020 de 30 de agosto de 2011*, por el cual se define el programa de Innovación e Investigación en el Instituto Pedagógico Nacional, este es un documento institucional importante, ya que a partir de él se reconoce al Instituto como una institución en donde la investigación, la innovación, la extensión y la práctica docente están articuladas con los fines de la Universidad, con el propósito de aportar a la evaluación y a la construcción de la política educativa nacional.

*Proyecto Educativo Institucional –PEI–.*

Dentro de la Institución, a finales de la década de los noventa, se comienza a gestar la organización y posterior sistematización del PEI; dentro de las políticas educativas se toma como base para su elaboración la Ley 115 de 94 y sus decretos reglamentarios (PEI, 2001:16), también se manifiesta la conformación del gobierno escolar “según Acuerdo 208/00 por el cual se reglamenta la organización académica y administrativa del IPN, que a su vez responde a los Lineamientos generales de la Ley 115 y al decreto 1860” (PEI, 2001, p.24).

Teniendo en cuenta la normatividad general en relación a las instituciones educativas bajo principios filosóficos tradicionales, y atendiendo a un contexto de diversidad de población e intereses, se expresa un enfoque de múltiples desarrollos:

...atendiendo a la integralidad del ser en todas sus dimensiones (ética, espiritual, cognitiva-afectiva y sexual)...y así, enfrentarse a la pluralidad de las inteligencias asegurando que todos los alumnos salgan ganando y nadie pierda, requiere empezar de nuevo y concebir la escuela y la organización del currículo de otra forma (p.59).

En el marco de la constitución del PEI, también se hace mención a la evaluación como:

Una descripción constante de los progresos de los estudiantes, en los procesos de desarrollo del pensamiento, del dominio y del lenguaje, de las actitudes hacia sí mismo y respeto a los demás, a la ciencia, a la técnica, al arte, entre otros. Igualmente, la evaluación debe describir las dificultades que retrasan el avance del estudiante hacia su autonomía, autodisciplina, autoeducación y autoformación (p.61).

En ese momento se propone una evaluación por logros, no limitándose solamente a los juicios de valor, sino teniendo en cuenta además una descripción por medio de indicadores propicios de una formación integral, de acuerdo a la normatividad vigente como el Decreto 2343 de 1996.

En la versión del PEI (2001) no se mencionan los estándares, éste es un documento de hace aproximadamente trece años, que claramente no ha sido actualizado a la luz de los cambios y transformaciones del Instituto y de la sociedad, a pesar de que en su momento



constituyó una innovación pedagógica y educativa, éste al ser un documento fundamental y no estar a la par de las actuales discusiones en educación se queda corto en su implementación.

#### *Sistema de Evaluación.*

A partir del Decreto 1290 de 2009, el Instituto ha venido adelantando esfuerzos por consolidar su propio sistema de evaluación, es así como en esta construcción se enmarca en el Acuerdo 07 de 2012, por el cual se reglamenta el Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizajes y Promoción de los estudiantes de Educación Formal: Preescolar, Básica y Media, Educación Especial y Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano del Instituto Pedagógico Nacional, reconociendo la normatividad en materia de evaluación del MEN; este acuerdo reconoce en la historia del Instituto una “mirada innovadora e integral de la educación basada en: la enseñanza activa, la movilidad del currículo, la aplicación de los conocimientos y los aspectos formativo” (p.1), que busca una evaluación a tono con el perfeccionamiento y mejoramiento constante con el fin de generar posibilidades en los estudiantes así menciona que la evaluación se concibe “como un proceso integral, dialógico, flexible, dinámico, participativo y formativo”, para este comprende, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, además de establecer una escala valorativa cuantitativa y cualitativa menciona la reglamentación propia para la aprobación y reprobación escolar, contempla entre las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes, las “evaluaciones trimestrales obligatorias en las áreas fundamentales, teniendo en cuenta los esquemas de pruebas de calidad nacional como SABER e ICFES e internacionales como PISA y TIMSS u otras modalidades” (p.12), estas estrategias van en coherencia con lo que se ha venido trabajando en las políticas educativas como mecanismos de control frente a la implementación de los contenidos curriculares que establecen las instituciones educativas, y que va a ser tenido en cuenta a nivel de indicadores de calidad externos.

*Documento de Área.*

En coherencia con el PEI y la normatividad vigente, el Documento de Área de Ciencias Sociales (2013) enuncia el Artículo 67 de la Constitución Política y los fines de la educación (Art. 5, Ley 115/94), a su vez también menciona que:

El trabajo del área, su organización y distribución; interna si bien responde a las necesidades concretas de enseñanza–aprendizaje del Instituto Pedagógico Nacional, toma como referente los parámetros establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional, a través de los Lineamientos Curriculares y los Estándares en Ciencias Sociales. (IPN, 2013a, p.8).

Este apartado relaciona las consideraciones externas e internas en las que se constituye el documento de área, como horizonte en el que se desempeñará el área.

El documento de área es una construcción colectiva, en donde anualmente se evalúa la secuencia y coherencia de los contenidos, por ello también se menciona el modelo pedagógico como una multiplicidad de opciones que pueden favorecer el proceso educativo, entre éstas destacan los referentes de:

la Pedagogía Activa, la Pedagogía Crítica y el Constructivismo, para planear, implementar y evaluar la labor con los estudiantes; destacando aquellos elementos que potencian el proceso de enseñanza–aprendizaje acorde con el perfil del egresado del Instituto Pedagógico Nacional y particularmente del estudiante del énfasis de Ciencias Sociales (p.15).

Además de reiterar los planteamientos de los lineamientos y estándares curriculares (ciencias sociales y competencias ciudadanas), para buscar una formación integral en los estudiantes.

En consecuencia la evaluación se desarrolla en el marco de los parámetros institucionales, se reconoce también la autoevaluación y la coevaluación para darles mayor sentido, además de valorar los aprendizajes se “busca preparar al estudiante para afrontar diferentes instrumentos evaluativos posteriores (pruebas tipo ICFES, pruebas por desempeños y procesos);” (p.20), lo anterior en el marco de la evaluación de las características y competencias propias de Ciencias Sociales.

Desde el área las Ciencias Sociales se abordan las disciplinas establecidas en el plan de estudios en Historia y Geografía para la educación básica primaria y secundaria, y en la educación media se plantean las ciencias económicas y políticas; como particularidad dentro del Instituto para la educación media se contempla una profundización por énfasis en Matemáticas, Artes, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en este último en los grados 10° y 11° se abordan las problemáticas mundiales del siglo XX.

También se menciona el afianzamiento de la formación de calidad a través del desarrollo de pruebas trimestrales en donde se contempla una evaluación de carácter holístico. Para el área los procesos de evaluación son una “directriz que nos permite evidenciar los alcances de los objetivos propuestos en un determinado período de tiempo” (p.20).

En relación con los estándares, en el área se asume la posición del MEN y se cita directamente el documento de *Estándares Básicos en Ciencias Sociales, Formar en Ciencias el Desafío*, del Ministerio de Educación Nacional (2004b), en donde se contempla lo que los niños deben saber y saber hacer en la escuela, esto en coherencia con lo que se había mencionado antes de tomar los referentes conceptuales y normativos externos, para lo que se considera hace falta una postura y discusión amplia en el área.

Hasta este momento se ha podido ver cómo los estándares -aunque son elementos recientes en el marco educativo-, son criterios para medir el nivel de aprendizaje de los sujetos, frente a este concepto aún existen variadas posiciones; sin embargo, no puede desconocerse que es una temática que no es propia de campo de la educación, viene del marco empresarial y busca establecer un nivel mínimo de conocimiento, en el caso de las Ciencias Sociales éste aspecto es álgido, ya que define el conocimiento explícito sobre el campo educativo, y lo ciñe a la verificación por medio de la medición en pruebas estandarizadas, negando el espacio a un conocimiento *en y para* la diferencia; por tanto, homogeniza procesos y saberes.

## Capítulo IV

### Ruta Investigativa

*“La investigación incluye el ir y regresar y dar vueltas antes de llegar al propósito final. No puede señalarse un sola forma de hacer investigación, tampoco esta es lineal, pues no existe un punto de partida claro y un punto de termino definido”*

*Toro y Parra (2010)*

De acuerdo con el objeto de esta investigación y para el logro de los propósitos, que tienen que ver con la comprensión de una red de relaciones sociales dentro de una institución escolar, y por el tipo de conocimiento que se pretende construir, el enfoque metodológico es de orden cualitativo, hermenéutico, comprensivo.

Esto quiere decir que no se buscan datos de tipo numérico ni análisis estadístico, sino ejercicios de análisis desde el lenguaje como expresión del pensamiento de los maestros en contextos específicos con intencionalidades definidas que dan sentido y significado a sus prácticas curriculares y de evaluación.

#### **Enfoque Metodológico**

Esta investigación se inscribe dentro del marco de los paradigmas de las Ciencias Sociales, de esta forma se asume el paradigma cualitativo. Este es definido por Guillermo Briones (1997), como el mismo paradigma interpretativo, en donde se expresa la importancia de *entender que el objeto de estudio tiene relación con la multiplicidad de realidades construidas*, esto implica que el análisis debe realizarse de forma holística, es decir, predominando el enfoque globalizador, aunque se trabaje a partir de casos individuales. En este tipo de investigación no es posible controlar, ni predecir lo que pasará con el objeto por estudiar (Misas, 2013), pues tanto el objeto investigado como el sujeto investigador interactúan y logran influenciarse uno a otro en su proceso de construcción del conocimiento.

Para este análisis es importante también tener en cuenta la definición de paradigma que plantea Kuhn, y que Briones (1997) enunciada como:

Un paradigma es la concepción del objeto de estudio de una ciencia acompañada de un conjunto de teorías básicas sobre aspectos particulares de este objeto. Ese contenido define los problemas que deben investigarse, la metodología por emplear y la forma de explicar los resultados de la investigación. (p.80).

Lo anterior implica que en la investigación cualitativa los fenómenos sociales pueden ser abordados desde distintos métodos, técnicas e instrumentos acordes a los complejos contextos socioculturales en donde se desarrollan, con el fin de acercarse a toda la información por medio de la cual se podrán enriquecer los postulados teóricos que permitirán la mejor comprensión de la realidad social.

De esta manera es importante plantear que las investigaciones sobre los hechos sociales y culturales debe ser coherentes con el enfoque metodológico, para este caso particular se encuentra dada por el paradigma cualitativo, ya que la investigación apuesta por la comprensión de las relaciones que se construyen alrededor de las categorías de estudio y que dará el sentido a la construcción de los conocimientos de un espacio geográfico concreto en un contexto histórico determinado, lo que implica que no se sacan conclusiones radicales, pero si se plantean posibles opciones a los problemas analizados.

En este caso el conocimiento educativo requiere entonces del desarrollo de una vista epistémica que reconozca las diversas características y cualidades de las distintas experiencias de enseñanza, con sus diferentes matices. Además, se recalca que para la construcción de sentido de las situaciones vale la pena tener un mayor número de fuentes y reconocer las dimensiones de la educación que componen conocimientos en el terreno de la intencionalidad, la estructura, el currículo, la pedagogía y la evaluación (Eisner, 1998) y para nuestra investigación también de los estándares básicos en competencias.

Para complementar este apartado se incluyen seis rasgos señalados por Eisner (1998), que hacen a un estudio cualitativo:

- ❖ Tienen a estar enfocados: ya que los temas de relevancia en el campo de la educación son insumos potenciales para un estudio cualitativo.
- ❖ Yo como instrumento: Al partir de los contextos y de las habilidades de los investigadores se elaboran estructuras de referencia que conectan las situaciones

y establecen los sentidos de las mismas, en este caso se parte del reconocimiento de la problemática de un contexto particular, como lo es el IPN y de las inquietudes y cualidades frente a la problemática de la investigadora.

- ❖ **Carácter interpretativo:** Se consolida en las relaciones que permiten interpretar y comprender los sentidos de las relaciones que se evidencian en el contexto, a partir también de las herramientas que se implementan para su búsqueda.
- ❖ **El uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto** permite presentar un acercamiento en la cordialidad, empoderando la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- ❖ **Atención a lo concreto:** se relaciona con las aptitudes para interpretar los rasgos distintivos que emergen en torno a la investigación, retar esos rasgos distintivos a través del texto, esto se busca a través de la sensibilidad lo que se puede llamar legítimamente *rasgos estéticos del caso*; de esta forma, se busca a través de este estudio de caso una característica distintiva del mismo, que permita desarrollar su objetivo.
- ❖ **Criterios para juzgar los éxitos.** La investigación cualitativa de esta forma es *creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental*, a través no del análisis de causa efecto sino del uso de múltiples de evidencias, para persuadir sus razones en relación a los objetivo de investigación.

En este sentido la indagación cualitativa es, en última instancia, una materia de persuasión, de ver las cosas de una manera que fortalezcan los procesos y los propósitos señalados; de esta forma los estudios cualitativos son específicos y concretos, y tienen en cuenta las particularidades, responden a un criterio de persuasión y lo que se valora es una cuestión de juicio, de herramientas y de enfoque e intereses específicos.

Por lo anterior, la presente investigación se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo, de tipo hermenéutico, en el Instituto Pedagógico Nacional, que busca llegar a la explicación y la comprensión las relaciones del currículo, la evaluación y los estándares básicos en competencias en educación; en consecuencia se recogen algunas vivencias alrededor del hecho social evaluativo en torno a currículo y estándares, que constituyen las

categorías de investigación dentro de la institución escolar para comprender el sentido en los maestros; en palabras de Miguel Martínez (2004):

La hermenéutica tendría como misión descodificar el sentido de las cosas, interpretar lo mejor posible los escritos, los textos, los gestos y en general el contexto humano, así como cualquier acto u obra suya, pero teniendo en cuenta su singularidad en el contexto que forma parte (p.102).

La hermenéutica por sí misma es una ciencia relacionada con el lenguaje y su comprensión dentro de un sistema simbólico determinado por la historia. Esto quiere decir que si el sentido de la investigación por realizar es la pregunta por un hecho del lenguaje como es el discurso y su relación con la comprensión de la realidad por parte de los actores que interactúan con él; la corriente o la escuela filosófica por seguir es la hermenéutica, en la siguiente tabla se muestran las orientaciones metodológicas en la investigación cualitativa siguiendo a Martínez Miguelez (2004):

**Tabla No 3 Orientaciones metodológicas en la investigación cualitativa**

1.	2.Objetivos	3.Metodos	4.Tecnicas	5. Estructuración
¿Cuál es la pregunta básica de la investigación?	Interpretar realidades humanas complejas	<b>Hermenéuticos</b>		Categorización Estructuraciones individuales Estructuración general Contrastación Teorización
	Descubrir el significado conjunto de toda expresión de la vida humana (actos gestos, habla, textos, comportamiento, etc.) cuando son muy complejos	Hermenéutico clásico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circulo hermenéutico</li> <li>• Cánones lingüísticos y psicológicos.</li> <li>• Entrevista semiestructurada.</li> <li>• Observación participativa</li> </ul>	
	Descubrir como un grupo humano crea y mantiene un orden y vida social aceptables a través del habla y la interacción.	Etnometodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participativa</li> </ul>	
	Comprender el proceso de asignación de símbolos con significado a las palabras y hechos en la interacción social.	Interaccionismo simbólico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participativa</li> <li>• Estudios de caso</li> </ul>	
	Descubrir la importancia que el texto hablado o escrito tiene en la comprensión de la vida social.	Análisis del discurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principios y técnicas de la gramática, la sintaxis, la semántica y la pragmática</li> </ul>	

**Tabla No 3 Orientaciones metodológicas en la investigación cualitativa**

**Fuente:** Martínez Miguelez (2004, p. 68)

Como se muestra en la tabla anterior, la visión hermenéutica tiene características especiales dentro del análisis cualitativo, por el tipo de investigación no se trabaja con hechos como en las Ciencias Naturales, sino con relaciones e interacciones propias de la construcción del interaccionismo simbólico. Por lo tanto la delimitación está dada por el instrumento que se aplica al profesorado del Instituto Pedagógico Nacional del área de Ciencias Sociales, en lo que se presentará más adelante como los instrumentos de recolección de información - cuestionarios y grupos focales-, de esta manera y siguiendo el esquema anteriormente planteado por el autor, las categorías emergentes surgen en las llamadas temáticas desde la perspectiva Eisner (1998).

De esta forma cuando se plantea que la opción que se determino para esta investigación apuesta por una perspectiva hermenéutica, dentro del paradigma cualitativo, se considerara los preconceptos de la realidad particular, pero serán las voces de los actores, en este caso de los maestros, serán las que determinen la mirada y las conclusiones a las que haya lugar el proceso investigativo.

Ahora bien, la hermenéutica también resalta el papel del contexto, Gadamer (1998) establece que todo texto está dentro de un contexto; por ello, el proceso de interpretación es un diálogo continuo entre el pasado y el presente, esto permite establecer que el papel del investigador, situado en una perspectiva hermenéutica, y coherente con lo que menciona Eisner (1998), tiene que dejar claro el contexto desde el cual enuncia su visión de la realidad, debido a que al ser parte activa del proceso de formación de los actores, en el caso de la investigación y como investigadora, se permitirá la formulación de diferentes tipos de preguntas, que tal vez alguien alejado a la realidad de los participantes no pueda observar o cuestionar.

De esta forma y retomando la orientación de la investigación, las consideraciones cualitativas en los asuntos humanos son una parte ubicua de la vida y se manifiestan allí donde experimentamos las cualidades del entorno. Las cualidades son cualidades para la experiencia y la experiencia es lo que alcanzamos mientras conocemos esas cualidades. A través de la indagación cualitativa, la aprehensión inteligente del mundo cualitativo, obtenemos *sentido* (Eisner, 1998).



En coherencia con lo anterior, se argumenta la necesidad de continuar el estudio a partir del método cualitativo, que fortalezca la convicción como investigadores de que esta “incluye el ir y regresar y dar vueltas antes de llegar al propósito final –pues, si bien- no puede señalarse una sola forma de hacer investigación, tampoco esta es lineal, pues no existe un punto de partida claro y un punto de término definido”. (Toro & Parra, 2010, p.284), en el momento se tiene precisión en relación con la forma como se va a aplicar la metodología.

Al ser estudio de una situación geográfica e histórica particular se recurre al Estudio de Caso (Neiman & Quaranta, 2006), éste se plantea como una apuesta reflexiva (Toro & Parra, 2010) tiende a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual, es importante señalar a Stake (1994), citado por Neiman y Quaranta, en tanto que:

El estudio de caso no es una elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. Nosotros elegimos estudiar un caso. En tanto enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados (Stake, 1994, p.236).

Siguiendo con Neiman y Quaranta (2006), la muestra del estudio es intencional “en función de los intereses temáticos y conceptuales” (p.219), para entender la particularidad del mismo en el marco de su complejidad, considera “en su conjunto la pregunta de investigación, la recolección y análisis de la información, los roles del investigador, la validación de resultados a partir de instancias de triangulación y finalmente la redacción del informe final (Stake (1995), citado por Neiman y Quaranta (2006, p. 220)”. En este sentido las preguntas de investigación se convierten en un eje importante para el desarrollo de la misma y es a través de ellas que se lleva a cabo la recolección de la información, que para el caso de la investigación se desarrolla a través de observación, entrevistas y documentos, que pretenden develar el sentidos de las relaciones de los estándares, el currículo y la evaluación.

El análisis de la información se establece a partir de la categorización o procesos de agregación para establecer patrones o modelos (Stake, 1995), el rol del investigador cobra

un papel importante ya que presentará la comprensión e interpretación del caso abordado, esto implica un compromiso amplio y ético con el desarrollo de la investigación.

Además para el cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación se acude a entender por sentido como “el interés o la intención que poseen los sujetos que produce un contenido de conocimiento al emitirlo” (Ochoa, s.f.), es decir al relacionar las categorías de estudio se podrán ver cuáles son los intereses de los docentes frente a las mismas a través del sentido. Para esto se contó con la participación de profesores (10) del área de Ciencias Sociales del Instituto Pedagógico Nacional, quienes durante el año 2013 participaron en la investigación.

### **Instrumentos diseñados para la recolección de la información**

Como se ha mencionado con anterioridad el diseño metodológico de ésta investigación apuesta por develar los significados que tienen para los sujetos la realidad, alejados de la postura positivista en el rol instrumental del conocimiento, por tanto, la investigación intenta estudiar y analizar en el estado del arte las concepciones de las categorías políticas educativas, el currículo, la evaluación y los estándares en Ciencias Sociales, con el fin de realizar el estudio de caso en el IPN.

En el proceso investigativo se han seleccionado dos instrumentos para la recolección de la información acordes con el enfoque cualitativo: **el primero es el cuestionario**<sup>2</sup>, ya que éste permite, en palabras de Páramo & Arango (2008), obtener datos acerca de las actitudes, intereses, conocimientos, comportamiento e incluso opiniones. Esta es una técnica que se utiliza en la investigación social “mediante preguntas dirigidas a una muestra de individuos en el marco del estudio de caso su propósito es recoger información específica sobre el área de interés, pero sin la pretensión de generalización” (Páramo & Arango, 2008, p.55). Este instrumento se constituye como una técnica coherente y útil en el marco de los estudios de caso y del proyecto de investigación, ya que como lo mencionan los autores, éste pretende evidenciar el sentido de las relaciones que establecen los maestros con las categorías de estándares, el currículo y la evaluación en el IPN.

---

<sup>2</sup> La sistematización del cuestionario puede verse en el Anexo No. 1

**El segundo instrumento diseñado fue el Grupo Focal (GF)<sup>3</sup>**, que es “un tipo de entrevista basado en la discusión que produce un tipo particular de datos cualitativos en términos simples es una reunión bien organizada y diseñada con claros propósitos para explorar acerca de un dominio de interés” (Páramo, 2008,p.149);por medio de este instrumento se buscan comprender las posturas de los docentes que participan en el ejercicio, pues se dan a conocer las distintas formas de ver las categorías de análisis y desde allí, se observan los criterios de cada participante y las diferencias que se pueden tener entre pares. A través de la categorización del análisis de contenido (Bardín, 1996), para la estructuración de las categorías y codificación de datos y la reflexión de los rasgos de indagación cualitativa se hace uso de la descripción, interpretación y valoración que enuncia Eisner (1998), se realiza el análisis de la información obtenida, estos instrumentos permiten desarrollar los objetivos propuestos en la investigación.

La Tabla No.4 permite observar las categorías, la técnica y el instrumento que se utilizaron para obtener cada una de ellas.

**Tabla No.4. Técnicas de Recolección de la Información**

<b>Categoría</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
Políticas en Estándares, Currículo y Evaluación	Cuestionario	Cuestionario
Currículo y Evaluación	Cuestionario Entrevista -Grupo Focal	Cuestionario Guión
Estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales	Cuestionario Entrevista -Grupo Focal	Cuestionario Guión

Tabla elaborada por la investigadora para fines de la investigación

<sup>3</sup> El guión, la transcripción y el análisis del Grupo Focal pueden encontrarse en los Anexos 2 a 4, respectivamente.

### La crítica educativa como análisis de información.

Para el desarrollo de los instrumentos de análisis de información se implementó la crítica educativa, para darle sentido no sólo al conocimiento como espacio privado sino también a la crítica como posibilidad de apertura del saber, su propósito es apreciar las cualidades que constituyen algunos objetos, situaciones o hechos. En consecuencia, busca el acercamiento a algún dominio, significa apreciar y experimentar las cualidades significativas de las condiciones contextuales y antecedentes, de la situación investigada (Eisner, 1998).

En este sentido, debido a que el conocimiento educativo proporciona el acceso a los aspectos sutiles y complejos de los fenómenos educativos, es a través de este acceso que los críticos educativos obtienen el contenido que necesitan para actuar como críticos. La tarea de éstos es realizar correctamente la transformación de las cualidades, describiendo, interpretando y valorando dichas cualidades que se han experimentado.

La crítica educativa en este sentido tiene cuatro dimensiones:

<b>Descripción</b>	Permite presentar un panorama o proceso, de esta forma aunque se visualiza no se cuenta por completo, se trata de reconstruir la situación para darle sentido y proporcionar el contenido a través del lenguaje de significados en torno al problema de investigación.
<b>Interpretación</b>	Permite situar los <i>contextos exponer, desvelar, explicar</i> ; en palabras de Eisner (1998) “es una actividad hermenéutica de decodificación de mensajes dentro del sistema” (p.119), de esta forma se usa la interpretación enfocándose en por qué o el cómo, a través de la construcción teórica previa se comprenden las prácticas y se genera una interrelación de sentido, que permite ver un horizonte más amplio en la investigación.
<b>Evaluación o Valoración:</b>	En este espacio se somete la descripción e interpretación previa a unos juicios de valor acerca de la experiencia educativa presentada.
<b>Temáticas:</b>	Significa identificar de forma explícita los mensajes recurrentes, son aquellas cualidades que definen o describen su identidad. Un tema es

	como una cualidad dominante que permite identificar las características comunes y contradictorias. Estas temáticas son fundamentales a la hora de elaborar las conclusiones, puesto que muestran los puntos de amarre cuyas relaciones develan el sentido total de la investigación.
--	--

Teniendo en cuenta que la crítica según John Dewey (1934), citado por Eisner (1998), es la reeducación de la percepción de la obra de arte, el autor por medio de otros argumentos expresa que la crítica es un acto de enseñanza y aprendizaje en una forma pública que ilustra, interpreta y valora las cualidades que se han experimentado en una situación, fenómeno, persona u otro. Lo cual, traspasado a la educación, adquiere una estructura conformada por la descripción, la interpretación, la evaluación y la temática, dimensiones que permiten puntualizar las observaciones, seleccionar, elaborar juicios de valor, hallar cualidades dominantes y construir estructuras que transporten significados.

El conocimiento y la crítica educativa intentan fomentar la apreciación de los sujetos ante diversas experiencias, potenciando las habilidades necesarias para adelantar con eficiencia las tres fuentes de evidencia de la crítica educativa; corroboración estructural, la validación consensual y la adecuación referencias. Teniendo en cuenta siempre su utilidad y la incidencia que puede lograr en la práctica de las personas, para el caso de la investigación se hará uso de la descripción, la interpretación, la evaluación o valoración y temáticas, que permitirán el análisis de la información recopilada en la investigación.

### ***La validación desde la crítica educativa.***

La crítica es inherentemente una acción de juicio, se debe considerar entonces las bases por las cuales se sustenta ésta, ya que pueden ser susceptibles de error. Por esta razón se necesita un soporte teórico y metodológico que no dé espacio a esta duda.

De esta forma, en la metodología cualitativa de investigación en general, y la crítica educativa en particular, se proporciona un espacio para las posturas del investigador fortaleciendo así múltiples miradas con respecto a una misma problemática, buscando que el proceso desarrollado sea confiable y no tan susceptible a las dudas razonables, Eisner

(1998) plantea tres fuentes de evidencia en la crítica educativa que funcionan en el marco de la validación investigativa.

*La corroboración estructural:* De la misma forma que los procesos de triangulación, éste permite relacionar múltiples tipos de datos para confrontar evidencias, proporcionando credibilidad, que permita tener confianza en las observaciones, interpretaciones y conclusiones. El uso de múltiples fuentes de datos es un camino para fomentar la credibilidad, para el caso de esta investigación se desarrolló una construcción teórica que fue confrontada a través del análisis de los documentos institucionales y los discursos de los maestros a través del cuestionario individual y el grupo focal o de discusión, fortaleciendo así diversas miradas con relación al problema de investigación, reconociendo encuentros, pero también desencuentros en cuanto a los resultados.

*La validación consensual:* En general es la puesta en común de los hallazgos de la descripción, interpretación, evaluación y temática de una situación educativa. La validación consensual puede darse en dos sentidos por consenso en la corroboración estructural o por coincidir con otros investigadores en las mismas temáticas o hallazgos. Para el caso de la investigación se contó con la segunda opción, a través del desarrollo de dos macro proyectos del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional–CIUP- se respaldan los resultados de la misma; por un lado se encuentra el Grupo Evaluando\_nos (2012) quienes desarrollaron un trabajo relacionado con las categorías currículo, estándares y evaluación en colegios del Distrito de Bogotá y, por otro, un proyecto del Instituto Pedagógico Nacional (2013) que buscó respaldar desde el Instituto la propuesta investigativa del grupo Evaluando\_nos realizando un estudio exploratorio de la misma problemática.

*La adecuación referencial:* La crítica busca fundamentalmente expandir la comprensión de los interrogantes de investigación, a nivel complejo, pero al mismo tiempo sensible; la crítica entonces se materializa en la realidad y con las referencias que construye el crítico o investigador de ésta a través de los análisis realizados a los instrumentos de recolección de información, buscando un análisis constructivo al problema de investigación planteado.

De esta forma, se busca mejorar los procesos en el contexto educativo para estudiantes, docentes, directivos e incluso políticos, juntos son actores para los que el

conocimiento y la crítica educativa intentan generar nuevas formas de interpretar y valorar el mundo, potenciando las habilidades y cualidades necesarias para adelantar con eficiencia las tres fuentes de evidencia de la crítica educativa; corroboración estructural, la validación consensual y la adecuación referencial, para acercarse a la comprensión de los sentidos de las relaciones de los estándares el currículo y la evaluación.


**Capítulo V**  
**Sentidos y Relaciones:**  
**Análisis de la Información**

*“El reconocimiento de la pluralidad de formas de conocer el mundo es una invitación para abrir no la caja de Pandora, sino la propia mente.”*  
*Elliot Eisner (1998)*

A partir del desarrollo conceptual realizado en los capítulos anteriores, se realizará la descripción, interpretación y valoración de las categorías de estudio para cumplir con los objetivos de la investigación, es así como a través de la información de los instrumentos de recolección de información combinando el análisis de contenido, se desarrollará este capítulo.

De acuerdo con lo anterior se analizarán los cuestionarios y el grupo focal para comprender el sentido y relaciones que las categorías de estudio adquieren para los maestros del área, a través de la descripción, la interpretación y la valoración.

A continuación se presenta la estructura del cuestionario diseñado para la recolección de la información a los maestros del área de ciencias sociales.

 <p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b>  <small>Educadora de educadores</small></p>	<p style="text-align: center;">Grupo de Investigación</p> <p style="text-align: center;"><b>EVALUÁNDO NOS</b>  <small>Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación</small></p>
<p><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b>  <b>MAESTRIA EN EDUCACION</b></p>	
<p><b>Cuestionario</b></p>	
<p>Con el ánimo de recoger información acerca del <i>Relaciones de los Estándares en Ciencias Sociales con el Currículo y la Evaluación en el Instituto Pedagógico Nacional</i>, proyecto de grado para optar por el título de Magister en Educación que actualmente adelanto en la Universidad Pedagógica Nacional, solicito comedidamente su opinión sobre los diferentes aspectos que a continuación se destacan. Por favor lea cuidadosamente cada pregunta y responda de acuerdo a su punto de vista. Tenga en cuenta que sus repuestas son totalmente anónimas.</p>	
Pregrado _____	Universidad _____
Posgrado _____	Universidad _____
Tiempo en la institución _____	
¿Ha cambiado la práctica pedagógica a partir de la política de Estándares y lineamientos Curriculares para el	



área de Ciencias Sociales? Explique

---



---



---

¿Considera usted, de acuerdo con su experiencia, que los Estándares básicos en Competencias tienen un efecto sobre el currículo? ¿Por qué?

---



---



---

¿Cuáles han sido los efectos que en el campo de la evaluación ha tenido la adopción de Estándares?

---



---



---

De acuerdo a lo anteriormente planteado por usted, ¿Cuál sería la relación entre el currículo, la evaluación y los estándares en área? Podría explicarla

---



---



---

*Gracias por su Colaboración*  
*July Rojas Díaz – [jrojasd@pedagogica.edu.co](mailto:jrojasd@pedagogica.edu.co)*

### **Sistematización Cuestionario**

El ejercicio que se desarrolló partió de la pregunta acerca de ¿Cuáles son los sentidos y las relaciones que establecen los docentes de Ciencias Sociales con los Estándares Básicos de Competencias, el currículo y la evaluación en el Instituto Pedagógico Nacional?, (ver anexo N° 1), para esto se buscó analizar dichas relaciones con el fin de develar los sentidos que estas categorías adquieren en las prácticas educativas, este ejercicio lo llevaron a cabo en total nueve docentes del área, de forma individual y voluntaria.

Para esta reflexión se acudió al enfoque cualitativo, como se mencionó anteriormente, buscando llegar a la explicación y la comprensión del sentido de las relaciones que las categorías de estudio adquieren en el contexto del Instituto Pedagógico Nacional; por ello, siguiendo con la línea del grupo de investigación Evaluando\_nos se toma el modelo de Elliot Eisner (1998) para *valorar la práctica educativa y sus efectos*.

Las etapas que se implementaron en el análisis fueron: la descripción, la interpretación y la valoración.

El cuestionario se adelantó en el mes de agosto, y lo desarrollaron de forma individual nueve (9) maestros del área de Ciencias Sociales, ya que al momento de la implementación de los diez (10) docentes del área, una maestra se encontraba en licencia, contó con un total de cuatro preguntas elaboradas para cada una de las categorías de estudio, las opiniones se relacionan con letra P (participante) acompañadas de un número de 1 a 9, que corresponde a las respuestas dadas, de esta forma se inició.

**Pregunta N°1: ¿Ha cambiado la práctica pedagógica a partir de la política de Estándares y lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales? Explique**

***Descripción.***

A partir de las respuestas dadas por los docentes del área se pueden hacer las siguientes descripciones:

A esta pregunta cinco (5) de los docentes participantes manifiestan que las prácticas pedagógicas han cambiado a partir de la política de estándares en el área, esto debido a que es una directriz que se estableció para mejorar la organización didáctica y de contenidos del área, *“sí, nos ajustamos a las políticas y estándares, lo que permite repensar las didácticas, actividades y prácticas en el ejercicio de la enseñanza de las Ciencias Sociales”* (P-1); además de ofrecer mayor calidad a la educación para establecer lo que los *“estudiantes deben saber y saber hacer”* (P-9), aunque también manifiestan que *“si bien los estándares y lineamientos suponen un orden o estructura para la enseñanza de las C.S, muchas veces nos vemos regidos a enseñar contenidos sin poder salirnos del orden en que están planteados y ocurre, muchas veces que esto nos “afana” o nos pone en función del “cumplimiento” de la enseñanza del número de contenidos”* (P-2), a pesar de que se cambian las prácticas, éstas no se evidencian de forma autónoma, sino más bien como requerimiento nacional e incluso institucional.

Tres (3) maestros por otro lado, manifiestan que las prácticas pedagógicas se mantienen, se continúa trabajando por contenidos *“La práctica en el aula se mantiene, los contenidos generales continúan siendo los mismos para cada grado”* (P-6); *“La práctica*

no ha cambiado en términos generales. Ello se ve reflejado en el proceso de evaluación; cuando una pérdida o varias se sustentan a partir del incumplimiento de tareas, o el mayor taxativo de contenidos” (P-8). Se evidencia una formación fuerte del trabajo de los proyectos curriculares de donde proceden los docentes, es decir de las facultades y Universidades, “No, se trabajan procesos históricos, geográficos, políticos, económicos y su incidencia actual cotidiana, está por la formación y visión de la licenciatura, sin enmarcar alguna asignatura” (P-5), según lo que se menciona hay un trabajo previo que viene de la herencia de la formación de los Licenciados en Ciencias Sociales y de los cambios curriculares dados en las facultades de educación, es decir continúa una fuerte tendencia al trabajo disciplinar en asignaturas, los maestros aunque manifiestan comprender las realidades de los contextos sociales y sus complejidades mantienen la organización curricular por asignaturas, esto también debido a la organización del PEI y del plan de estudios de área, en donde las Ciencias Sociales se agrupan en las asignaturas de historia, geografía, ciencias económicas, ciencias políticas, y énfasis de geopolítica y relaciones internacionales, este último contempla un trabajo integrado para grado décimo y once en donde los estudiantes de grado noveno eligen para su formación en la media un énfasis (entre los cuatro existentes en el IPN-Ciencias Sociales-Matemáticas-Artes-Ciencias Naturales-), y se refuerza un trabajo desde la historia y la geografía en temáticas del siglo XX a nivel mundial y local.

Con relación a esto un (1) maestro no hace explícita referencia a si se cambian o no y menciona que “Yo diría que hace falta una discusión a fondo en el área, sobre esta política. La dinámica del colegio es amplia y no se ha propiciado el espacio en los tiempos de trabajo institucional. La práctica pedagógica se limita entonces al trabajo con los estudiantes en donde la experiencia del docente es la que cuenta al momento de dirigir estrategias, formas evaluativas, etc.” (P-7), esta afirmación parece recoger el sentir de los maestros del área, a pesar de que anteriormente no se había mencionado, si se muestra que ha faltado un trabajo institucional en relación a la implementación de los estándares para el área, los maestros siguen asumiendo estas temáticas desde sus campos de conocimiento y formación profesional personal y no desde una trabajo colectivo institucional.

### ***Interpretación.***

Para el proceso de interpretación de la pregunta número uno acerca de si ha cambiado la práctica pedagógica a partir de la política de Estándares y lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales, se pueden mencionar tres grandes grupos de respuestas de los maestros:

*Primero:* se asumen las políticas educativas para mejorar la calidad de la educación, ya que éstas facilitan la organización y desarrollo de los contenidos por trabajar, en algunas ocasiones éstas también obedecen a dinámicas de cumplimiento institucional.

*Segundo:* las políticas educativas no han generado cambios sustanciales en la institución, en el IPN se continúa trabajando por asignaturas y contenidos.

*Tercero:* no se ha generado una discusión amplia acerca del tema para poder asumir una posición frente a la dinámica del mismo a nivel institucional, se sigue asumiendo de forma individual.

De esta forma, las respuestas dadas por los maestros permiten retomar los postulados de autores que han venido investigando sobre la temática, ellos evidencian cómo las políticas nacionales como “los estándares aparecen como una imposición en el cumplimiento de una política internacional para el mejoramiento de la calidad nacional en un contexto neoliberal” (Evaluando\_nos, 2012); en este sentido Estrada Álvarez (2003,2005), Bustamante (2003), Vasco (2003a,2003b), Ochoa (s.f.), el grupo Evaluando\_nos (2012), Gama (2013), entre otros, mencionan tensiones alrededor de la educación por la implementación de la política educativa de estándares, en donde se hace evidente, por un lado, el poco conocimiento de la propuesta por parte de magisterio colombiano, lo que ha generado confusiones en la implementación de la política, por esto algunos docentes llegan a mencionar que trabajan los estándares pero solamente por cumplir y, por otro, esta política no ha sido ampliamente discutida en espacios pedagógicos, lo que no ha permitido retroalimentar la propuesta desde los docentes.

### ***Valoración.***

La descripción e interpretación obtenida a partir de la pregunta número uno permite acercarse al sentido que la categoría políticas educativas adquiere en el marco de los

estándares, el currículo y la evaluación; en el IPN, esta valoración pone en cuestión muchas de situaciones que se han venido evidenciando en el magisterio colombiano, aunque la temática está centrada en el trabajo con estándares, este no es más que un excusa para vislumbrar un panorama mucho más grande que está afectando a la educación. Es así como la preocupación por la pedagogía y el fin de la educación se desvió con una serie de distractores que limitan el trabajo del docente y lo conducen a pensarse en términos netamente administrativos, el “cumplir” y no hacerlo se volvió el centro de la discusión pedagógica en las instituciones, se torna como lo menciona Foucault en vigilar y castigar, así pues podríamos mencionar que en el orden de las políticas educativas en términos de estándares se pueden encontrar:

1. Unos estándares en competencias enunciados desde el Ministerio de Educación Nacional que no han logrado insertarse en las instituciones educativas; en el caso del IPN, esto muestra que los docentes no han evidenciado un cambio sustancial en las dinámicas institucionales con la política, en la formalidad puede mencionarse, pero en las prácticas aún hay confusiones frente al desarrollo e implementación de los estándares.
2. No existe una posición institucional y tampoco en el área frente a la aplicación de los estándares en Ciencias Sociales, cada docente los asume desde su conocimiento y saber particular, lo que no impacta de forma clara y completa los procesos educativos que se desarrollan. Los tiempos y espacios institucionales no fomentan el trabajo colaborativo para el desarrollo de una propuesta.
3. La evaluación ha tomado el papel central en la educación, pero ésta tiene un carácter de sanción de los procesos que se desarrollan, esto relega otras actividades y direcciona el trabajo institucional a los resultados en las evaluaciones como Saber, consolidando un modelo de competencia constante, que se asemeja cada vez más al mercado laboral.

**Pregunta No.2: ¿Considera usted, de acuerdo con su experiencia, que los Estándares básicos en Competencias tienen un efecto sobre el currículo? ¿Por qué?**

**Descripción.**

De los docentes consultados, tres (3) consideran que los estándares tienen efecto en el currículo *“Su efecto es evidente en el currículo, ya que de acuerdo a la experiencia, el currículo está atravesado por los estándares y las competencias, y aunque estos se revisan continuamente, siempre se encuentra que hay vacíos o que se repite de un grado a otro. Además que los docentes nos vemos obligados de ceñirnos a estos”* (P-2); agregan que *“son los insumos que permiten entender cuáles son las formas del contenido, actualizaciones y temáticas pertinentes en el desarrollo de lo relacionado con los aprendizajes de cada grado y nivel, en ese sentido el currículo debe (debería), evolucionar en sincronía con los estándares”* (P-1). De igual forma, *“Se busca que los estándares básicos sean el punto de partida para definir un trabajo curricular pues en ellos establecen lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en cada área y grado, entonces teniendo en cuenta estos estándares se plantean los criterios y planes de estudio”* (P-9), en general plantean que son la guía para el trabajo curricular.

Sin embargo, cinco (5) docentes manifiestan *“que han permitido y evidenciado nuevos espacios de participación democrática, de una participación más activa del estudiantes como ciudadano, sin embargo la escuela no ha generado ese paso para que se operativicen como tal, se plantean “mal” en los documentos, algunas prácticas de aula pero no logra trascender integralmente al currículo”* (P-6). *“No, porque si se revisan los estándares, hay aspectos que no se abordan en el aula entre otras cosas debido al mínimo espacio de preparación de clases, otro factores en contra es el alto número de estudiantes por aula”* (P-7); se evidencia un cambio en *“No, porque si se revisan los estándares, hay aspectos que no se abordan en el aula entre otras cosas debido al mínimo espacio de preparación de clases, otro factor en contra es el alto número de estudiantes por aula”* (P-5), aunque *“Pueden reorganizar ciertos procesos pero no considero que sean ejes que transformen la enseñanza en Ciencias Sociales, operacionalmente pueden funcionar en un colegio para efectos de organización”* (P-8), *“En la formalidad del documento como requerimiento institucional”* (P-5). Los maestros mencionan que en el aspecto formal, en lo

que concierne al plan de estudios se ha hecho explícito este cambio; sin embargo, el currículo no se limita sólo a esto, incluso un maestro menciona que el que hace significativo o no el cambio, no es el currículo sino el docente (P-4), en este punto se retoma el trabajo del docente como profesional del campo educativo y se resalta su papel y compromiso en el ámbito de la educación.

### ***Interpretación.***

Al igual que en la pregunta número uno, hay una multiplicidad de respuestas con relación a la temática, esta tiene que ver con el efectos de los estándares en el currículo, este se menciona en una bina de posibilidades; por un lado, están los maestros para los que es evidente este efecto en el currículo por parte de los estándares, pero a su vez coinciden en que se da en un aspecto de formalidad en el documento de área, cabe mencionar que dentro del PEI no se mencionan los estándares, ya que para la fecha de elaboración del mismo no se habían reglamentado.

Por otro lado, se logra ver un grupo de maestros para los cuales que no hay un efecto en el currículo más allá de la organización en su presentación, esta interiorización curricular no se ha hecho evidente en la institución, entre otras por las condiciones de la misma –número de estudiantes, espacios pedagógicos para la preparación y discusión de clase-, esto no ha presentado un cambio significativo, tampoco para los docentes.

Se ha podido evidenciar unas tensiones entre los diferentes tipos de currículo, por un lado, hay un control por las prácticas educativas, propias del enfoque técnico, que determinan lo que se debe enseñar (Niño Zafra, 2010); por otro lado los maestros reconocen una orientación también práctica o por proceso en donde siguiendo a Grundy (1994), Kemmis (1993), Stenhouse (1991), hay un conjunto de experiencias que son importantes y relevantes en los procesos educativos que le permiten al docente desarrollar y planificar sus estrategias de enseñanza (López Ruiz, 2005), aunque se reconoce que los tiempos para ello son muy limitados. Dentro de este marco aparecen rasgos de una tendencia crítica retomando a Magendzo (2004), Apple & Beane (2000) y Gimeno Sacristán (2010), en cuanto se busca formar a unos sujetos críticos de la sociedad, aunque no se supera la tradicional concepción del currículo como plan de estudios, si hay un

acercamiento a propender por un currículo desde lo que manifiestan los maestros acerca de alternativas para las transformaciones de los contextos de los estudiantes.

Sin embargo, el efecto de los estándares en el currículo a partir de las experiencias de los docentes está meramente en un ámbito de la formalidad, las experiencias y prácticas no se llevan al aula de clase y, por tanto, a pesar de que se reconocen como elementos orientadores no se toman como referencia en la práctica educativa, de esta manera su efecto es limitado y casi nulo; es un híbrido de currículo que mantiene prácticas técnicas, que propende por el proceso, pero que quiere ser crítico.

De esta forma, el currículo restringe su visión holística con relación a la intervención educativa, contrario a lo que plantea Eisner (1998), tomando como referencia a los estándares se niega la posibilidad de “dotar a la información evaluativa recogida de sentido y significado, facilitando su uso intensivo y extensivo que, en definitiva, es la vía que permite racionalizar la toma de decisiones para la mejora” (p.125), así se restringe las posibilidades de una construcción conjunta de una estructura curricular a partir de las experiencias vivida en un contexto sociocultural particular, en palabras de López Ruíz (2005) en la conformación de un currículo global; de esta forma podría plantearse la posibilidad de integrar formas diversas y alternativas, no ligadas solamente al interés particular de un maestro sino a un proyecto político y social que puede comenzar desde el área para luego implementarse en toda la institución, buscando “entrar a formar parte de un curriculum que posibilite una educación más integral del alumnado” (p.168), en donde se empodere al maestro como profesional de su saber en el campo de la pedagogía.

### ***Valoración.***

Desde los juicios de valor se continúa observando que no hay una sola relación ni un solo sentido frente a los que los maestros construyen en su contexto cotidiano, y esto no sólo pasa por las confusiones con relación a la temática implementada desde el Ministerio de Educación, se presentan así orientaciones curriculares que obedecen a la consolidación del Estado a través de un currículo único nacional que transmite los valores validados e institucionales como buenos para el desarrollo social y cultural, bajo este parámetro la educación y con ella las Ciencias Sociales han venido ejecutando esta labor.



Sin embargo, a pesar de este condicionamiento hegemónico que orienta las condiciones curriculares en la Escuela, los maestros intentan orientar sus prácticas hacia la reivindicación de su saber en el campo de la pedagogía, es decir, a pesar de que tienen unos condicionamientos de carácter externo, en los que los especialistas son los que determinan qué se debe enseñar, cómo hacerlo, y cómo se evalúa este aprendizaje, hay una preocupación por el rol que se está desempeñando en esta construcción social, pasa por el campo de la ética y del conocimiento y es precisamente a través de estas herramientas que puede llegar a pensarse en la consolidación de un currículo global.

Por tanto, se considera prudente una revisión y ajuste de la concepción de currículo, en unas dinámicas que se puedan fortalecer a partir de las condiciones dialógicas y pedagógicas en los encuentros de docentes, con el fin de ampliar el campo de intereses con relación a la temática. Esto puede conducir a la modificación de las prácticas, y la reconstrucción de un currículo que propenda por el aprendizaje, una evaluación democrática, integral, formativa y dialógica, en que todos se sienten reconocidos y valorados.

### **Pregunta N° 3: ¿Cuáles han sido los efectos que en el campo de la evaluación ha tenido la adopción de Estándares?**

#### ***Descripción.***

Con relación a la evaluación y los estándares en este apartado los maestros coinciden en mencionar a la evaluación como “homogenizante” (P-1), “cumplimiento de hacer por obligación” (P-2), es de “apropiación de contenidos” (P-3), resulta siendo “la calificación de la prueba” (P-6), y busca “medir resultados” (P-9); en este sentido la evaluación continua siendo de *rendición de cuentas* aunque no se puede dejar de lado que junto a estas concepciones también mencionan que la evaluación es un proceso que contempla aspectos que son importantes de tener en cuenta; sin embargo, estos se limitan en relación a las dinámicas institucionales (P-7 y P-8), aunque hay una conciencia del sistema de evaluación y de la postura de la evaluación en el PEI (2001) y el Acuerdo de Evaluación(2012), estos se enuncian de forma somera, mientras que se resaltan más los inconvenientes que a nivel

institucional pudieran presentarse en el proceso evaluativo, de esta forma los maestros plantean una tendencia considerable a una evaluación del orden técnico instrumental, que va ligada al desarrollo de los estándares y las pruebas que de ellos se han venido derivando.

### ***Interpretación.***

Las consecuencias para la evaluación en el marco de los estándares básicos de competencias en el área resignifican su función, si bien en el acuerdo de evaluación del Instituto (Acuerdo 07 de 2012) se presenta a la evaluación como “un proceso de retroalimentación permanente, desde una reflexión crítica y propositiva de la acción evaluativa” (p.02); ésta se transforma en el marco de los estándares, lejos está de una condición crítica e incluso práctica, se observa como las respuestas de los maestros giran en el orden del control en relación con la sanción, estas son contradicciones que, como manifiestan autores como Díez Gutiérrez (2006), Pérez Gómez (2004), Díaz Borbón (2005), Díaz Barriga (2001), Niño Zafra (2007), no solo se observan en el ámbito educativo, son el mismo reflejo de la sociedad y no desconocen la consolidación de mecanismos que, en palabras del grupo Evaluando\_nos (2011):

En Colombia, la evaluación es un dispositivo que se hace presente en los procesos internos de las instituciones educativas, en el orden nacional, a partir de la Ley 1324 de 2009, a través del conjunto de las pruebas Saber aplicadas a los grados quinto, séptimo, noveno y undécimo (p.14).

Estos instrumentos, que de acuerdo con la anterior investigación, pretenden “mantener el control sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje”, y que resultan siendo un elemento homogenizador a través de unas pruebas estandarizadas que pretenden medir procesos educativos sobre las bases de las competencias, en palabras de Barnett (2001):

Las mediciones, las evaluaciones de costos y beneficios son formas de racionalidad, pero su aplicación exclusiva a las cuestiones humanas, pagando el precio de no realizar juicios de valor y no reconocer explícitamente la presencia de valores, entraña tratar a los seres humanos como si fueran objetos (p.215).

Es de esta forma como se muestra una especie de deshumanización de sujetos, en los que la interpretación que se ha venido difundiendo de la evaluación está en orden de la *rendición de cuentas*, concepción ampliamente generalizada debido a las estrategias implementadas desde las políticas educativas para ejercer un control sobre la escuela, fortaleciendo lo que Apple (2005) llamó la cultura de la auditoria y el mercadeo.

En el contexto anterior se somete a los docentes y estudiantes a la presentación de resultados ante entidades externas (Niño Zafra, 2012), este panorama genera una sombra de miedos e incertidumbre frente a los procesos laborales, académicos e incluso administrativos, evidenciando un predominio “del enfoque técnico instrumental desde las políticas educativas que orientan los sistemas educativo y reorientan, en esta misma dirección, al currículo y a la evaluación” (Niño Zafra, 2010, p.134).

En este espacio reaparece el concepto de calidad, como discurso político neoliberal (Díaz Ballén, 2010), “en consecuencia se tiene que calidad y educación están medidas por el asunto de la evaluación en términos de medición, de control, de dispositivo regulador y, en fin de cuentas, se trata del ojo agudizado del Estado Evaluador” (p.159); en este sentido, los estándares son coherentes con la evaluación en cuanto por medio de ésta se alcanzará el discurso de la calidad. En relación a lo que se mencionó anteriormente, se puede agregar que aunque existe una condición dentro de las dinámicas propias de los maestros que propenden por un conocimiento más cercano al orden crítico y formativo de la evaluación, los insumos de ésta vienen de los condicionamientos del orden económico y político que establecen barreras y condicionan la educación al camino del control y la sanción.

### ***Valoración.***

Se puede observar que en el campo de la evaluación las políticas educativas aún chocan con los Sistemas Institucionales de Evaluación –SIE-, no se han podido articular las prácticas pedagógicas con las directrices administrativas, y esto produce además de confusión en la comunidad educativa, tensiones, porque si bien se le otorga autonomía institucional en evaluación, ésta está constantemente regulada por las pruebas Saber, pues finalmente se termina trabajando para salir bien en éstas, lo que implica asumir las directrices del Ministerio de Educación Nacional. A pesar de esta situación y de la

tendencia a la evaluación técnica instrumental, si hay una preocupación de los docentes del área por la profesionalización docente y por su papel en la construcción social, que lleva a que los docentes realicen interesantes reflexiones en torno al campo de la educación y la pedagogía.

De esta forma, se ha venido planteando la importancia de iniciar procesos de cambio, y para eso los maestros deben ser conscientes de su rol protagónico en las esferas del ser e integrantes de un colectivo social. En el campo de la evaluación la intención de buscar un ideal de ser humano que “no esté restringida por intereses sectarios, que contenga una idea de conocimiento que no sea nuevamente instrumental y que busque llevar a los seres humanos a situaciones no imaginadas porque serán ellos quienes las imaginen” (Barnett, 2001, p.83), esto implica una preocupación y responsabilidad hacia la revisión del discurso y la práctica en el aula, en un ejercicio de empoderamiento de autoevaluación y la coevaluación.

**Pregunta N° 4: De acuerdo a lo anteriormente planteado por usted, ¿Cuál sería la relación entre el currículo, la evaluación y los estándares en área? Podría explicarla.**

***Descripción.***

Dentro de las afirmaciones que plantean los maestros se pueden agrupar éstas en cuatro tendencias, primero: hay maestros que consideran que son los estándares los que le dan la orientación al currículo y la evaluación cumple el papel de verificar lo que se aprende mediante los resultados que se obtienen (P-1, P-3, P-4 y P-9).

Segundo: los maestros mencionan que es a partir del planteamiento del currículo en el área que se organizan los estándares, estos se establecen con base en los fundamentos propios del área y buscan el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos básicos del área, mientras que la evaluación supone el análisis y observación de lo adquirido por el estudiante en el proceso formativo (P-2), en esta triple relación se propende por la adquisición de habilidades sociales (P-6).

Tercero: los que mencionan que hace falta una relación más clara, ya que no se han visto relacionados de forma “juiciosa”, y aunque en el requerimiento formal escrito (Documento de Área,2013) se menciona que la preocupación de los maestros no es por este tema, ni por asumirlo de forma literal (P-5 y P-7).Cuarto: un maestro reflexiona acerca de su sentir acerca de que *“la relación es que homogeniza procesos, convirtiendo la educación en un proceso de formación de generalidades que no necesariamente hacen a los sujetos más competentes”* (P-8); estos múltiples sentidos nos acercan cada vez más a comprender el objeto problema de la investigación, y son las relaciones que los maestros del área de Ciencias Sociales, establecen a partir de las categorías de políticas educativas, currículo, evaluación y estándares básicos en competencias en el área.

### ***Interpretación.***

Las respuestas que se observaron anteriormente reafirman que dentro del Instituto hay múltiples sentidos en las relaciones de las categorías de estudio, al no existir una postura colectivamente elaborada desde el área, la interpretación que se puede realizar pasa por el plano personal, aunque los maestros evidencian un currículo un poco más general, siguen sin tener claro la organización de las relaciones a partir de éste; a pesar de que la implementación de los estándares pareciera ser una prioridad en tanto es a partir de ellos que se realizan las evaluaciones de competencias. En la descripción anterior se encontró que hay cuatro grandes concepciones en torno a la pregunta por la relación entre el currículo, la evaluación y los estándares en área, a esto podemos comentar que el primer grupo de docentes asume a los estándares como una guía de orden institucional, pues es a partir de ellos que se da la organización curricular, lo cual orienta a un currículo nacional único, como lo mencionan también Niño Zafra (2001,2010), Bustamante (2003), Orozco Cruz (2004), Díaz Borbón (2004), éste se organiza para responder a un sistema de evaluación nacional.

Por otro lado y como segundo grupo, se encuentra a quienes mencionan que es a partir del planeamiento del currículo desde el área que estos estándares entran a orientar los procesos pedagógicos y académicos, se asumen como posibilidad de reforzar a los estudiantes como sujetos con múltiples habilidades sociales en proceso de evaluación de

carácter formativo que puede generar posibilidades de crecimiento a la comunidad educativa.

En tercer lugar, aparece un grupo que percibe a los estándares como una política educativa que se debe contemplar dentro del currículo, pero que no ha logrado articularse, por un lado, por la falta de discusión acerca del tema que no ha tenido un espacio de discusión en los distintos espacios institucionales y de las políticas públicas; y, por otro, es la falta de interés de los maestros frente a este tipo de políticas lo que también ha retrasado este proceso, dentro de las aulas escolares los maestros continúan siendo elementos solitarios, lo que dificulta consolidar un trabajo colectivo frente a la discusión en educación.

Un cuarto grupo, aunque lo compone un solo docente hace una reflexión interesante en torno a los estándares como *homogeneizadores* del conocimiento, buscando uniformidad curricular (Vasco, 2003a; Evaluando\_nos, 2012), buscan generalizaciones y esto, en una sociedad como la nuestra, niega la diferencia y la condena al extremo, lo que aumenta las desigualdades sociales y el desarraigo cultural.

Los estándares, por otro lado, han tenido implicaciones para la educación e impactos a la profesión docente (Díaz Ballén, 2010) que no se pueden dejar de mencionar; éste, aunque para muchos maestros no se explicita la relación, si ha generado redes de sentido de carácter implícito direccionado tras las competencias y como se ha reiterado ya el discursos de la calidad para concentrar el desarrollo de sujetos adaptado a una sociedad de libre mercado de competencias.

### ***Valoración.***

Hablar de estándares es un tema relativamente nuevo dentro del contexto educativo, estos se han venido implementando e impulsando con las pruebas de carácter estandarizado, además de aparecer y de ser el impulso de las ventas de los libros de texto, la distintas editoriales se atribuyen el vender productos listos para que los niños entiendan los estándares y asuman las competencias que les corresponden según cada una de las asignaturas; si bien es un tema que avanza en el ámbito político, comercial e incluso administrativo, no ha sido así en el campo pedagógico: los maestros con dificultad los han

tratado de asumir, lo que evidencia múltiples confusiones y diversos sentidos en cuanto a su interpretación y más aún en cuanto a su implementación, pues en el papel se asumieron, pero en las aulas pareciera que este tema ni siquiera ha logrado entrar, parece que se olvidó un punto importante en la política educativa, los estándares básicos en competencias no han sido ampliamente discutidos por el magisterio y su intencionalidad aún se muestra difusa frente a la homogenización y estandarización de conocimiento, se constituyen estos como dispositivos de control dentro de un modelo económico en el que las competencias profesionales cobran una importante relevancia; de igual forma, el papel del maestro como profesional se relega cada vez más a la transmisión de conocimiento, conocimiento que legitima el sistema imperante y desprofesionaliza más su labor.

### **Sistematización Grupo Focal**

La entrevista grupal se desarrolló en el espacio de la reunión del área, con un total de diez docentes, en un tiempo cercano a una hora, en el que a través de un guión y unas preguntas de apoyo se orientó la discusión (ver anexo N° 2). Para llevar a cabo ésta se recurrió a la grabación y a la toma de apuntes, dentro de la sistematización se acudió al análisis de contenido de acuerdo a los planteamientos de Bardín (1996) “todo ello con la finalidad de efectuar deducciones lógicas y justificables concernientes a la fuente (el emisor o su contexto) o, eventualmente, a los efectos de los mensajes tomados en consideración” (p.32); a partir de la categorización, se reunió un grupo de elementos comunes (paso de datos brutos a datos organizados), de acuerdo a las categorías: políticas educativas, currículo, evaluación y estándares en competencias en ciencias sociales. A su vez, para una mejor sistematización se establecieron subcategorías: *propósito-finalidad, efecto o consecuencias de cada una de las categorías y relación con los estándares*, siguiendo la descripción e interpretación y valoración (Eisner, 1998), propuestas también en el análisis del instrumento anterior.

Para la sistematización y el análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas se tuvo como referente los planteamientos de Bardin (1996) en cuanto al análisis de contenido (ver anexo N°4) y el proceso de categorización y *relaciones*, además se aplica la valoración (Eisner, 1998) para la organización de la discusión.

## **Políticas Educativas.**

### ***Descripción.***

*Propósito- finalidad:* Los docentes manifiestan que las políticas educativas se siguen viendo como un requerimiento a nivel nacional, local e incluso institucional; éstas no se logran interiorizar y no se conocen claramente sus objetivos lo que no permite entender su finalidad.

*Efecto o consecuencias de las políticas educativas:* dentro del Instituto y a partir de las políticas educativas que se han implementado como el Acuerdo de Evaluación (2012) y la adopción de los estándares básicos en competencias, se han permitido “organizar ciertos procesos que antes estaban desorganizados, pero que haya cambios profundos en la práctica pedagógica que sea estructural, no creo, si considero que se han organizado ciertos procesos de todas maneras es un mecanismo que todavía está en cambio”; de esta forma, los docentes aunque reconocen los avances en los procesos, consideran que aún hace falta estructurar cambios sustanciales que impacten en el Instituto.

Con relación al concepto que tienen de política se puede inferir que los docentes sienten que no hay políticas claras frente a los procesos educativos, manifiestan el cambio de “objetivos, desempeños, competencias a logros, como ese laboratorio, de venga, como nos va mal en este resultado como tal, entonces qué vamos a transformar, qué vamos a cambiar, pero entonces también nos damos cuenta que no hay una política clara a nivel nacional tampoco”. Manifiestan que la educación es asumida como un laboratorio en donde los resultados son a muy corto plazo y las pruebas estandarizadas revisan estos ámbitos para sancionarlos.

*Relación:* se muestra una falta de claridad de las políticas educativas, en el colegio no hay una postura institucional frente a las políticas lo que implica que estas se asuman a criterio personal, coincidiendo a su vez con lo que se presentó anteriormente en los cuestionarios individuales.

### ***Interpretación***

*Propósito- Finalidad:* Las políticas educativas se siguen viendo como imposiciones administrativas, que aterrizan en las instituciones educativas sin ningún contexto, y que



obligan a las comunidades a adaptarse a requerimientos que serán rigurosamente evaluados para determinar lo que consideran como *calidad educativa*. En la actualidad el fin de la educación se ha transformado en incrementar la competitividad, pues es un factor fundamental en la implementación del modelo neoliberal a nivel mundial por ser uno de los mecanismos con mayor cobertura y posibilidad de difundir la lógica de la disciplina, y además, es uno de los últimos campos más atractivos para el capital financiero por su potencialidad para generar ganancias económicas. En este sentido las políticas son acordes a las necesidades, no del aspecto social sino del orden económico; por tanto, los maestros no se ven identificados en ellas y aunque las cuestionan en muchos casos también se encargan de reproducirlas.

*Efecto o consecuencias de las políticas educativas:* Este ha sido un objetivo del MEN (2006) en cuanto menciona que un “estándar es un criterio claro que permite juzgar si un estudiante, una institución o un sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (p.11) y, de esta forma, “constituyen una guía para el diseño del currículo, el plan de estudios, el trabajo de la enseñanza en el aula, el diseño de las prácticas evaluativas, la formulación de programas y proyectos” (p.11), en este sentido el MEN estaría cumpliendo parcialmente su objetivo, ya que manifiestan los docentes que los estándares, son elementos que no han tenido impacto amplio en el Instituto.

*Relación:* de esta forma se sigue reiterando las denuncias que han realizado Apple (2001), Pérez Gómez (2004), Díaz Barriga (2001), Díaz Borbón (2005), Niño Zafra (2005), Gimeno Sacristán (2010), entre otros, quienes consideran al currículo como central del Estado evaluador que orienta la evaluación hacia un currículo único con estándares curriculares, pruebas estandarizadas y medición operativa de los instrumentos de evaluación docente; sin embargo, en palabras de Torres (2011):

En los análisis de las políticas educativas no podemos caer en el reduccionismo de considerar que los gobiernos toman sus decisiones con total autonomía o asimismo, en armoniosa coherencia con los ideales, valores e ideologías y/o programa de partido político que ocupa en este momento el ministerio de Educación (p.204).

De esta forma, no se puede tampoco desconocer las macro estructuras que están por encima del Estado y que también organizan y direccionan las políticas educativas para

algunos países, y que generan contradicciones a la hora de su implementación en los contextos locales, es así como el caso del Instituto no escapa a esta dinámica de poder.

### ***Valoración.***

Se puede comprender como lo descrito e interpretado anteriormente reitera la inclusión de las políticas educativas en el orden de las normas técnicas a través de los estándares como elementos lejanos de la institución educativa, llevados a ella por su necesidad de cumplimiento con falta de contextualización y previa capacitación, lo cual incrementa las confusiones para su implementación; aunque pudiera manifestarse la organización del contenidos a nivel curricular, estos son elementos que generan desconfianza, ya que unifican y estandarizan los currículos, limitando las posibilidades de reflexión frente a la apropiación de los mismos y legitimándose de forma constante a través de la evaluación como elemento de control de dichas políticas.

Hay un aumento evidente del individualismo y competitividad en las comunidades educativas, que se fomenta desde las políticas educativas, el marco económico y político; las instituciones y los docentes juegan de esta manera roles importantes en la construcción social de categorías como estándares, evaluación y currículo. Se requiere, por tanto, un análisis del rol del docente, el fortalecimiento de la mirada colectiva como comunidad académica que analiza los procesos de construcción de conocimiento, para modificar dichas prácticas y transformarlas en beneficio de una educación plural e inclusiva.

## **Currículo**

### ***Descripción.***

*Propósito –Finalidad:* el currículo en Ciencias Sociales y, en general, en la Institución contiene reflexiones críticas en la formación de sujetos en distintas disciplinas y con características éticas, políticas y democráticas que permiten formar sujetos consientes y capaces de reflexionar acerca de su realidad y del mundo. Aunque manifiestan la falta de

claridad frente al modelo pedagógico, que no permite respaldar completamente los procesos que se adelantan.

*Efecto o consecuencias del currículo en el currículo:* lo que corresponde al documento de área y la evaluación, se ha venido evidenciando la entrada de los estándares, y de lo que buscan en la formación de los estudiantes. En los documentos claramente aparecen; sin embargo, el efecto real de la implicación del mismo no se muestra sino en el campo de la evaluación, ya que se mide por la aplicación y puesta en valoración de las pruebas Saber, que determinan los planes de mejoramiento institucionales a lo que ha de cumplir.

*Relación:* con relación a este apartado se manifestó que “*debería ir en línea, en coherencia, se supone que los objetivos que nosotros tenemos a la hora de evaluar a un estudiantes debería ser coherentes con esos planteamiento, el plan de desarrollo, ese PEI, esa formulación del currículo. Qué vemos, que probablemente no estén, o no sean coherentes en este momento, porque hay un PEI que no está actualizado, si se quiere un documentos de área todavía que puede ser flácido en ciertos puntos*”. Los docentes saben de las relaciones entre el Currículo, la evaluación, las políticas educativas e incluso los estándares, pero estos no se reflejan en coherencia dentro del Instituto, si bien como también lo van a manifestar, se encuentra en algunos documentos explícito, no se da en las prácticas educativas en el aula de clase.

### ***Interpretación.***

*Propósito –Finalidad:* Según Gimeno Sacristán (2007), el currículo es un mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente, es a través de éste que se reflejan elecciones sociales consientes e inconscientes; en este sentido, según la teoría analizada en los capítulos anteriores, se estaría pensando en las palabras del Grupo Evaluando\_nos (2012) un “currículo crítico, interesado en la mejora de los contextos sociales que opera la escuela, esto supone la necesidad de que los estudiantes y profesores reflexionen hacia la reconstrucción de la sociedad” (p.18); en este sentido también estarían de acuerdo con Magendzo (2004), en tanto las relaciones ético políticas son relevantes para la vida de todo sujeto, sin embargo a pesar que son relaciones que se pueden ver en el PEI

(2001), el modelo pedagógico de múltiples desarrollos que se contempla en el IPN, parece que no se reconoce y se apela, no obstante, por una renovación del Proyecto Educativo Institucional, que contemple las situaciones del contexto actual, para articular la necesidad contemporánea del colegio a nivel curricular.

*Efecto o consecuencias del currículo:* La autonomía institucional que se promulga en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, permite a las instituciones regular su PEI; sin embargo, este elemento a la luz de los estándares debe sufrir unas modificaciones, en palabras de Bustamante (2003) además, el PEI debía especificar:

- los principios y fines del establecimiento... pero ya nos recordaron que los fines los puso la ley;
- los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios... pero hoy se aportan recursos para que la institución consiga lo necesario vía la evaluación;
- la estrategia pedagógica... pero se consideran “prácticas exitosas” las que permiten a los alumnos sacar buenos puntajes en las pruebas;
- el reglamento para docentes... mientras la reforma laboral acaba con el estatuto docente (p.53).

Estos elementos generan en las instituciones tensiones por cumplir los requerimientos técnicos, en el caso de los estándares, parafraseando a Orozco Cruz (2003), transforman al currículo en un elemento instrumentalizado dentro de una racionalidad económica, lo que reduce el problema curricular a los planes de estudio, éste y la preocupación constante de la evaluación serán determinantes en la configuración del currículo.

*Relación:* A propósito de la relación con los estándares serán estos los que, siguiendo a autores como Bustamante (2003), Orozco Cruz (2003), terminarán direccionando la vinculación con el currículo, como se mencionó anteriormente, al limitar el concepto de éste a la categoría de plan de estudio, se ofrece en palabras de Orozco Cruz una solución barata al problema del currículo, se ofrecen los contenidos por un lado, y por otro se verifica que se cumplan con la aplicación de las pruebas Saber. Aunque en el contexto del Instituto esta temática no está consolidada aún, si hay una búsqueda por unas relaciones coherentes pero no dependientes de estos procesos externos, y más con la aplicación que se puede hacer en el aula de clase.

### ***Valoración.***

Ya se ha visto cómo el currículo, aunque es un importante elemento dentro de la educación, ha venido sufriendo a causa de la implementación de las políticas educativas. En el caso del IPN, la fundamentación desde los múltiples desarrollos dista de la implementación de las pruebas estandarizadas, ya que éstas desconocen elementos esenciales en la construcción de la vida de los estudiantes; por tanto, se encuentra inmerso en una tensión en la que se han venido adicionando elementos que el PEI (2001) no ha logrado articular, ello hace notable una revisión y actualización de este documento a la luz de los retos educativos de la actualidad, y un ejercicio de reflexión profundo en el campo de pedagogía que permita establecer al Instituto nuevamente en el campo de la investigación y la innovación con propuestas centradas en la construcción y reconstrucción de un proyecto educativo democrático y participativo.

De esta forma, se puede ver que el currículo es entonces un elemento esencial para la formación y transformación del sentido de la educación, por tanto es desde éste que se pueden proponer otras visiones sobre la educación. Aunque se pudo evidenciar en la descripción e interpretación tres enfoques de currículo dentro del Instituto Pedagógico Nacional, -si bien estos distan unos de otros por sus pensamientos, concepciones epistemológicas y pedagógicas-, el trabajar estos análisis posibilitó comprender la existencia de un híbrido conceptual que fue emergiendo en la investigación y que permitiría, a partir de la diferencia, acercarse a los matices grises que son necesarios en una sociedad de blanco y negro, es decir se reconoce a partir de la diferencia de los enfoques las características que pueden aportar al desarrollo integral del contexto educativo, comprendiendo algunas de las relaciones que establecen los maestros.

### ***Evaluación.***

#### ***Descripción***

*Propósito Finalidad:* Aunque hay un reconocimiento por la evaluación como proceso reflexivo, que permite retomar los aprendizajes para una formación integral, se evidencian dos tensiones:

Por un lado, se logra evidenciar una evaluación como control y sanción *“es como más una medición de un conocimiento específico”*, para *“que los niños salgan bien en la prueba Saber”*; es el temor de los maestros, padres de familia y estudiantes al fracaso en un procesos de medición que se establece de forma anual y que tiene implicaciones sociales, económicas e incluso administrativas.

Por otro, y a pesar de la relación anterior, se reconoce que *“el Instituto no va en respuesta para la prueba Saber, si se le intenta dar fundamento a los chicos para que se desenvuelvan frente a algún contexto en el cual se les den diferentes informaciones, pero no se responde específicamente a la prueba, no se trabaja para que ellos presenten esta prueba”*, si bien se toma en cuenta este elemento desde las Ciencias Sociales se busca la formación de un sujeto crítico con herramientas para la transformación de su contexto, no sólo para la presentación de pruebas externas.

*Efecto o Consecuencias de la Evaluación*: hay una *“serie de factores de orden institucional, muchos estudiantes por curso, uno no puede ir al ritmo que debería para llegar a ver todas las unidades que corresponden, entonces los procesos tiene que ser más lentos, además se ha vuelto que los procesos evaluativos también son en el aula, cierto, porque a la par, usted debe poder hacer la hetero, co, todas esas evaluaciones que hay, a usted le toca niño a niño, usted las hace ahí, usted los tiene que poner con un taller entonces usted para sus explicaciones y son unas dinámicas que retrasan el avance de los contenidos, y por qué no alcanzamos con la cantidad de trabajo que hoy tenemos que evaluar en el aula”*. Hay un reconocimiento por la evaluación, pero las condiciones institucionales dificultan estos procesos de evaluación, y aunque se sigue considerando a la evaluación como un proceso, ésta en ocasiones se dificulta.

*Relación*: a partir del desarrollo de la discusión en el grupo acerca de las relaciones en torno a la evaluación con los estándares, manifiestan que los docentes conocen la intencionalidad y relación de la evaluación, incluso afirman que la evaluación *“apunta a que los niños interpreten y analicen, situaciones más que a que tengan algunos conocimientos, entonces a veces se tiende a darles más conocimiento que a darles herramientas para que ellos interpreten y analicen, entonces se cree que esa es la falla que siempre se ha tenido no solo digamos aquí en Ciencias Sociales sino en toda la educación”*. Las reflexiones en torno a esta discusión son importantes, en tanto se

reconocen cómo se llevan a cabo los procesos educativos y cuál es la mirada que frente a ellos se pudiera hacer para intentar generar posiciones distintas para los estudiantes y maestros.

Sin embargo, esta presión no sólo se ejerce dentro del Instituto, manifiestan entonces que a los estudiantes *“les damos son contenidos y los papás presionan para que eso pase, si y ¿profesora por qué usted lo evalúa de esa forma?”*, esta presión la siente también toda la sociedad en el campo de la competencia.

### ***Interpretación.***

*Propósito Finalidad:* Dicho lo anterior, es importante observar cómo la multiplicidad de los sentidos también se hace evidente dentro de la categoría de evaluación; por una lado, persiste una imagen de la evaluación como instrumento de control y de sanción, de una evaluación de rendición de cuentas que, como lo mencionan autores como Niño Zafra (2001, 2012), Díaz Borbón (2005), Pedró & Puig (1998), Stobart (2010) y Apple (2001), terminan determinando los fines de la educación y fomentando temor en relación a la enseñanza aprendizaje por parte de los estudiantes y los docentes, en palabras de Stenhouse (1984) de “éxito y fracaso”.

En otro sentido, aparece una visión en torno al conocimiento para la vida (Magendzo, 2004), coherente con lo que también mencionan los maestros en algunas consideraciones de un currículo crítico, que desde las ciencias sociales se puede potenciar, ya que hay evidencia de un grupo de maestros con compromiso personal y profesional

*Efecto y Consecuencias de la Evaluación:* Prosiguiendo con el tema, la evaluación es un punto cada vez más álgido y central dentro de las instituciones, esto se refleja en la alta preocupación por responder y responder bien a cuanto requerimiento se enfrenta, a esto “la publicación de los resultados de las pruebas estandarizados, como expresión de rendición de cuentas, han sido utilizados para hacer explícita la diferencia entre enseñanza pública y privada o entre países desarrollados y en vía de desarrollo” (Fernández Sierra, 2011, p.6); esta afirmación encaja muy bien en el contexto del Instituto, la evaluación ha aumentado la presión en los docentes, estudiantes e instituciones que definen su futuro en los resultados de las diversas pruebas.

A pesar de que se reconoce que la evaluación es un proceso en donde el estudiante tiene múltiples posibilidades de mejorar, las normas técnicas como los estándares limitan estas posibilidades a pruebas estandarizadas de carácter nacional.

*Relación:* ésta es una relación estrecha, los estándares están determinado el tipo de evaluación que se implementará, y esto se refleja en la evaluación anual que se ha venido adelantando de las pruebas Saber para los grados 5°, 9° y 11° y desde el año anterior para grado 3°; esta relación pudiera asumirse como posibilidad de mejoramiento educativo, si se permitirá dicho espacio, pero al ser evaluaciones anuales, los tiempos para la implementaciones de planes de mejora se ve muy limitado, dejando el espacio no para una reflexión institucional, sino para el entrenamiento en las pruebas Saber, pruebas que están vinculadas a unos contenidos curriculares a través de competencias, a las que los maestros aún no parecen encontrar cómo relacionar en las aulas de clase.

### ***Valoración.***

En el campo de la evaluación el tema ha generado una amplia discusión, ya que es allí en donde se evidencia con más fuerza la relación con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales; por un lado, la manifestación de los docentes acerca de la concepción de la evaluación como un elemento clasificatorio, que se encarga de indicar el “éxito y el fracaso” de las comunidades educativas y, por otro, los docentes que consideran una relación con la evaluación en torno a la construcción de elementos para el desarrollo de los estudiantes; en ambas situaciones hay un reconocimiento ético y político que permite ver en la necesidad de una reflexión profunda en torno a estas dinámicas, en donde el maestro puede contar su experiencia y enriquecerla a partir del saber de otros, para legitimar su rol profesional y hacer uso de las herramientas como la evaluación, no para sentirse excluido y examinado constantemente sino para generar oportunidades de transformación de sus prácticas educativas en un trabajo colectivo, iniciando desde su campo disciplinar.

En este sentido se pueden ver matices entre las posturas de evaluación, hay propuestas alternativas y transformadoras de la evaluación educativa, pero también persiste una evaluación paralela entre el control empresarial y la evaluación escolar que no es ajena



al desarrollo histórico, económico y social que se ha vivido en el mundo durante el siglo XX, lo cual ha generado un vínculo trascendental entre lo que se espera del sistema educativo y lo que necesita el sector productivo, generando tensiones en el interior de la escuela y de los docentes como profesionales de la educación.

### **Estándares.**

#### ***Descripción.***

*Propósito-finalidad:* la intencionalidad de los estándares es clara en tanto el documento de Ciencias Sociales evidencia la formación de los estudiantes en torno a las “capacidades de analizar, de inferir de ser críticos”; dentro del IPN hay estudiantes que tienen esa capacidad o que se les puede fomentar, no sólo por ser la intencionalidad de los estándares sino por la postura política y social de los maestros del área, que propenden por un conocimiento crítico de reconocimiento y valoración a la diferencia para un ambiente en comunidad.

*Efecto o consecuencias de los estándares:* este ámbito refleja una postura sincera frente a la dinámica en el IPN, “*si bien es cierto en nuestro plan aparece el estándar y la competencia, nosotros no trabajamos estándares y competencias, seguimos trabajando contenidos y claramente podemos enunciar grado a grado los contenidos que abordamos y eso si es algo que está muy marcado, nosotros obedecemos institucionalmente al estándar escrito en el papel pero en la forma en que trabajamos seguimos haciéndolo en contenidos, ni si quiera es que vayamos a cambiar las prácticas, es que deberíamos implementar el estándar como estándar, como fue planteado*”. A pesar de este reconocimiento anterior hay una aclaración importante que logran hacer los docentes y en relación a la transformación de las prácticas pedagógicas es “*que no son los estándares, creemos que es más la finalidad de nosotros, nuestro ideal en la formación de Ciencias Sociales es lo que determina la práctica, no los estándares, las condiciones de trabajo*”. No sólo se evidencia la implementación de una política educativa como lo son los estándares sino también la posición del maestro frente al conocimiento y la enseñanza del mismo.

*Relación:* si bien se ha mencionado con anterioridad dentro de la entrevista es un tema bastante recurrente y se centra en el cómo establecer dichas relaciones “*va también en relación con el sistema de evaluación, que a mí me piden y me exigen que hay unos estándares, que hay unos contenidos, y yo tengo, cómo, no lo sé, qué cumplir con ese nivel de contenidos, y no solamente pasa en sociales sino en las demás materias*”, hay una preocupación de los maestros por cumplir con su trabajo no sólo a nivel laboral sino al ético profesional; las relaciones las conocen incluso, pero no saben cómo establecerlas para llevarlas a cabo en la institución, hay claridades en relación al concepto y posición del área en torno a los estándares que aún no se ha consolidado y que, por tanto, manifiestan dificultad una relación coherente y del sentido, sumado a la articulación de los documentos institucionales –PEI- que sirven de guía al colegio en materia de currículo.

### ***Interpretación.***

*Propósito Finalidad:* El propósito de los estándares pasa por los lentes de los que se pueda observar, para algunos son posibilidades para mejorar los sistemas de evaluación e incluso las prácticas profesionales (Cabra,2008-Vasco,2003a); para otros, estos tienen la intención de homogenizar y estandarizar el conocimiento (Bustamante,2003-Orozco Cruz, 2003-Grupo Evaluando\_nos, 2012); lo que es claro es que establecen un modelo de contenidos mínimos, que se han venido adoptando como máximos en algunas instituciones, además de esto han generado confusiones en su implementación (Vasco,2003a), se ven como un instrumento técnico en el que se ha tenido poca participación.

*Efecto o Consecuencias de los estándares:* Por lo expuesto anteriormente, el efecto de los estándares se refleja mucho más en el campo de la evaluación, si bien se han contemplado en los documentos institucionales, esto no se ha logrado llevar a la práctica lo que también ha generado un efecto controversial, pues los maestros los usan en sus documentos, pero muy pocos los aplican en las aulas y esto se ve en las pruebas de evaluación externa.

*Relación:* Ya se ha mencionado cómo se relaciona con el currículo, la evaluación y las políticas educativas, se puede llegar a manifestar que hay múltiples sentidos en estas

relaciones, se evidencian tensiones que abarcan el compromiso institucional por obedecer con los requerimientos técnicos (estándares), por cumplir en las evaluaciones que determinan según el MEN la calidad de la educación, por cumplirle a los padres de familia, que deja relegado el qué enseñar y sobretodo el para qué se enseña, ahora solo se piensa en lo que se va a evaluar, en lo que se va a preguntar, y si no se pregunta no hay necesidad de enseñarlo, en estos sentidos en donde las limitaciones son cada vez más de tiempo, solo resta pensar en la evaluación.

### ***Valoración.***

Las relaciones que se han podido observar en las categorías de estudio, permiten pensar el papel del maestro de una forma integral, no sólo se han descrito e interpretado discusiones a las que diariamente se ven enfrentados, se ha podido evidenciar la multiplicidad de sentidos que estas categorías pueden tejer dentro de la institución y cómo los maestros de forma individual han salido para sortear estas nuevas dinámicas. El campo de los estándares en la educación ha generado amplios debates, en los que expertos han mencionado las cualidades y limitaciones de su implementación, esto en los ámbitos académicos; pero dentro de la escuela muy poco se ha comenzado a analizar, es por esto que es tan importante otorgarle voz a los maestros y que sean ellos los que directamente puedan mostrar las experiencias que han venido consolidando en el escenario educativo, esta puede ser una de las posibilidades de los estándares y el punto de discusión y reflexión para la consolidación de proyectos educativos en el marco de la ética y la profesionalización docente.

## Conclusiones

*“Aprender es para nosotros, construir, reconstruir,  
constatar para cambiar, y que nada se hace  
sin apertura al riesgo y en la aventura del espíritu”*

*Paulo Freire*

En este capítulo se pone en evidencia cómo la problemática abordada en la investigación muestra la urgente necesidad de repensar la relación entre la evaluación y el currículo, más allá de las pretensiones de los estándares, del control y de la racionalidad técnico instrumental. Lo anterior se puede analizar desde los postulados básicos de la Pedagogía Crítica y los aprendizajes realizados durante este proceso por la investigadora, elementos potentes que se ponen como referentes para reconstruir la práctica docente y el sentido de las múltiples relaciones que se establecen entre el currículo y las formas de evaluación.

Una vez presentados los análisis de los resultados con las descripciones e interpretaciones de las políticas educativas, el currículo, la evaluación y los estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales, tanto en los cuestionarios como en la entrevista del grupo focal, se integraron por categorías: políticas educativas y estándares; Currículo y Estándares; y Evaluación y Estándares, se permitió la triangulación de los instrumentos metodológicos, posibilitando en palabras de Díez Gutiérrez (2006), y de Eisner (1998) amortiguar las limitaciones que tiene cada método, y la triangulación de fuentes de información con relación a los documentos institucionales, para hacer una tematización final (Eisner, 1998) que conduzca a recoger semejanzas, diferencias y contrastación de lo registrado con los referentes teóricos abordados a lo largo de la investigación.

Por tanto a partir del recorrido anterior se presentan tres grandes conclusiones:

### ***Una recontextualización débil***

La comprensión de la políticas educativas va claramente más allá del orden local y nacional, es evidente las recomendaciones de organismos supranacionales que orientan los procesos a la doctrina económica imperante, comprender las intencionalidades que de ellas

se derivan no ha sido un proceso sencillo, por el contrario se han encontrado múltiples sentidos para su interpretación, esto en el marco global y académico, dentro de los espacios de las comunidades educativas es reiterativo seguir enunciando que distan de las necesidades reales de las comunidades; en el Instituto estas políticas se replican y son asumidas, en ocasiones, sin articular su impacto al contexto institucional, lo que ha venido mostrando un variado número de interpretaciones frente a la implementación de las mismas, tal es el caso de los estándares que hacen parte del contexto institucional pero que no han tenido la claridad ni el trabajo suficiente para su desarrollo, generando preocupación o incluso indiferencia de parte de los docentes.

Considerando el panorama anterior, se encuentra que las políticas educativas en estándares y la evaluación van más allá del ámbito educativo; actualmente, éstas se encuentran sumergidas en el campo económico, en donde el control administrativo, la eficiencia y la eficacia son los elementos que definen su orientación epistemológica, oscureciendo cada vez más la perspectiva de la profesión docente y disminuyendo el sentido real de los procesos educativos.

Se debate, por un lado, entre las necesidades básicas de aprendizaje y el capital humano (Ávila Buitrago 2012), formación de ciudadano, estas normas están dirigidas, como lo menciona el autor, a una ortodoxia neoliberal en donde la perspectiva instrumental es la que dirige los procesos.

De esta forma, se puede abordar la realidad a partir de la descripción, interpretación y valoración en los instrumentos de recolección de información, los cuales presentan dos aspectos que son claves para abordar las políticas educativas:

1. Las reformas de educación neoliberales en su inmensa presión hacia la mercantilización y privatización.
2. Las medidas neoconservadoras; que implican el impulso por el aumento sostenido de estándares internacionales, currículos nacionales y pruebas estandarizadas.

A raíz de esta reflexión se puede manifestar una desconfianza focalizada en los estándares, el aumento de pruebas, el mercadeo, y las reformas educativas que pudieran en los discursos parecen buenas en apariencia, pero que con frecuencia funcionan exactamente en la dirección opuesta cuando llegan al nivel de las aulas de clase. En nuestro país hemos visto un sin número de estas reformas, que son presentadas a la opinión pública

como la solución final a los problemas estructurales de la educación, pero que evidentemente obedecen a la coyuntura económica del mercado y las políticas neoliberales y neoconservadoras.

La sociedad unidimensional, con sus nuevas formas de control y de compensación, ha hecho de la escuela el espacio perfecto para la difusión de la racionalidad científico–tecnológica, base de la violencia simbólica y de la administración total que pesa sobre los individuos, de ello da cuenta la asimilación de la educación a una acción instrumental que busca definir a los individuos sólo para los intereses de la productividad, haciendo abstracción de la reflexión crítica, de la creatividad y de la sensibilidad.

Es con exactitud esta sensibilidad de las contradicciones entre las propuestas de políticas y las realidades y complejidades de la educación en el que hacer en el aula, lo que proporciona una de las mayores razones para acercarse a las posturas críticas que se han venido planteando a lo largo de la investigación y que se pueden ver, desde los distintos espacios en los que tienen injerencia como docentes y estudiantes.

Para lo anterior, se presentan unos planteamientos acerca de las políticas educativas y sus relaciones con los estándares:

- Los currículos nacionales o estatales masivos o pruebas estandarizadas reproducen e incluso empeoran las desigualdades sociales existentes.
- Muchas de las medidas económicas, sociales y educativas, cuando realmente se ponen en funcionamiento, tienden a beneficiar a aquellos que ya poseen ventajas.
- Las políticas educativas han remodelado radicalmente el sentido común en la sociedad, han alterado las categorías básicas que utilizamos para evaluar, han logrado establecer, por tanto, nuevas identidades.
- Los profesores poseen social y pedagógicamente intenciones críticas. Sin embargo, no disponen con frecuencia de medios para poner estas intenciones en práctica porque no pueden representarlas mediante la acción en las situaciones diarias.
- La educación puede cambiar la sociedad, es así como el papel de la misma no es la reproducción de los esquemas de dominación, sino también en su función de desafiar la dominación.

Ésta es una de las formas en las que se puede evidenciar cómo la situación actual no sólo obedece al contexto colombiano, es una situación que se vive a escala global, y pasa por atravesar todos los ámbitos de la vida humana y los condiciona al aspecto económico, en donde el beneficio lo siguen obteniendo los mismos sectores que han mantenido a la sociedad oprimida y relegada a espacios mínimos de participación.

La coyuntura que actualmente se observa viene de una crisis estructural que ha afectado y vulnerado los derechos fundamentales de las personas, así la educación en el país se posiciona cada vez más como un servicio y no como un derecho. A pesar de esto, se están consolidando espacios de diálogo en las instituciones, que pueden continuar contribuyendo a generar verdaderas propuestas de cambio social.

### ***Una reducción curricular de facto***

Esta es una relación compleja que intenta cambiarse una a la otra, hay una tensión constante por la dirección que toma en el espacio educativo, dentro del IPN esta relación se evidenció en ambos sentidos, planteándose por un lado cómo desde el currículo se organiza la postura epistemológica (Barnett, 2001) y se asume el desarrollo de los estándares, involucrando una mirada reflexiva y una preocupación profesional por el desarrollo de la educación, pero a su vez, por otro no se puede dejar de ver que hay una tensión que cambia esta configuración y le otorga a los estándares el papel central en la educación en respuesta de unas dinámicas nacionales e internacionales imperantes que organizan, homogenizan y evidentemente estandarizan, retomando los valores de la consolidación nacional y del mercado laboral; aquí el debate es muy fuerte y se determina en lo que el maestro asume en relación a qué enseña y para qué lo está haciendo, en el marco de una postura política y ética.

El plan de estudio es un referente epistemológico para la organización curricular que se aborda en la práctica educativa y aunque los maestros asuman su práctica contraria al plan de estudios, se puede ver una postura difusa de los maestros frente al posicionamiento de los estándares, se puede leer desde los alcances y limitaciones que han tenido la implementaciones de estas políticas en el IPN. En coherencia con

Estas afirmaciones dan razón a la coexistencia de muchos puntos de vista sobre los enfoques epistemológicos, particularidades que confluyen en la “fragmentación entre la teoría y la acción y entre lo explícito y lo tácito, la simplificación y el reduccionismo, la conservación-adaptativa y el rechazo a la evaluación–constructiva y a la uniformidad y rechazo a la diversidad. (Polanyi, 1997, citado por Lara, N 2012, p.122).

De esta forma, se podría plantear que:

1. Se puede evidenciar la construcción y consolidación de “sistemas educativos en los que perviven unos paradigmas de currículo y evaluación, que se validan como instrumentos de poder y control, legitimadores de la estandarización de contenidos, conductas, y por supuesto, tendencias sustentadas en la racionalidad técnico instrumentalista en las lógicas de las políticas neoliberales, todo ello en el marco del Estado evaluador”. (Grupo Evaluando\_nos, 2011, p. 3).
2. El desconocimiento de las particularidades y las prácticas homogenizadoras en la educación han generado contenidos y evaluaciones estandarizadas que han limitado la “*formación de espacios democráticos y autónomos*”.
3. La normatividad en educación de las últimas dos décadas en torno al currículo y la evaluación no han permitido a los docentes la apropiación y reflexiones de dichas normatividades, por el contrario ha generado confusión y pérdida de autonomía para las instituciones y maestros bajo el poder hegemónico.
4. El contexto técnico instrumental en el que se encuentra inmersa la educación colombiana ha generado una pérdida del *contexto educativo global* y ha fortalecido el trabajo individual desde áreas segmentadas del conocimiento, dispersando el trabajo interdisciplinar y la construcción conjunta de conocimiento y propuestas alternativas para su consolidación.

Lo mencionado anteriormente hace parte de las características polisémicas de la categoría de currículo y de su uso e implementación en las prácticas de los maestros, esto permite acercarse a las condiciones en torno al conocimiento, la pedagógica y la ética que son, a la vez, conceptos reiterativos en el espacio educativo.



### ***Una extrapolación de la evaluación a la calificación sumatoria***

Esta se ha consolidado como una de las relaciones más fuertes, y tiene amplio sentido, es precisamente a través de la evaluación que se logran legitimar los estándares en el marco de la búsqueda de la calidad del sistema educativo, este es un discurso ampliamente divulgado por el MEN, ¿pero qué es lo que está bajo el discurso de la calidad?, bajo este postulado no se puede dejar de mencionar a un sistema económico que demanda una organización que se ha venido adelantando desde la escuela, preparar al trabajador y comprador del mañana, bajo esta premisa la escuela es cada vez más instrumentalizada, y la evaluación se convirtió en la herramienta más adecuada para estar al tanto del control y organización de la misma; la autonomía institucional es una cortina de humo que le da la esperanza a las instituciones que se ven limitadas a los controles bajo organismos externos que determinan sus capacidades económicas y las llevan a entrar en el juego de la oferta y la demanda y a un sistema de premios y castigos.

Dentro de Instituto esta tensión se hace manifiesta en relación a las pruebas Saber en las que se ve anualmente evaluado, y que son un dispositivo que determinan los planes de mejoramiento a nivel institucional y que terminan siendo la prioridad, la evaluación parece haber desplazado así muchos procesos educativos, a pesar de esto nuevamente emergen voces que manifiestan una articulación y concepción distinta de la evaluación en relación con los estándares y se manifiesta en una postura divergente frente a la misma, considerando el papel del maestro y del estudiante en la construcción de un proyecto institucional diferente.

De esta forma, se permite acercarse a la concepción de evaluación como la de pensar la educación y no ser simplemente un instrumento operativo de transmisión de enseñanza, es como se menciona en el texto un elemento clave en la educación como *un campo de conocimiento* cultural y de los sujetos sociales.

Es aquí donde se puede empezar a clarificar su relación con la evaluación educativa, al ser esta –la evaluación– un proceso cualitativo que permitirá *Comprender* (Niño, 1995) e *Interpretar* (Eisner, 1981), e incluso entender las múltiples interacciones de los contextos que los sujetos mantienen en su ejercicio social, para transformar las prácticas educativas.

En relación con lo anterior en palabras de Alfonso Tamayo (2010). “Por su naturaleza y estatuto epistemológico la pedagogía –en ella la evaluación–, está inscrita en

las disciplinas que pretenden comprender o interpretar la complejidad de la realidad social” (Tamayo, 2010, p. 218), es así como los procesos de evaluación siguen estas mismas lógicas (concepciones epistemológicas) y se correlacionan, a su vez, con el sentido del currículo.

La evaluación se sustenta, como se mencionó anteriormente, en el saber pedagógico, pero a su vez también en el saber de los estudiantes, es así como la evaluación en el campo de la pedagogía “explicita los saberes y reflexiona sobre las prácticas para comparar formas de enseñanza, experimentar hipótesis acerca del aprender y enseñar, aplicar enfoques y producir conceptualizaciones que hagan progresar el campo de la pedagogía, como disciplina o como arte” (Tamayo, 2010, p. 220).

Para cerrar se puede afirmar que se debe evaluar para aprender, los maestros deben ser profesionales empoderados del arte que pretenden enseñar, para que de esta forma se evidencie la relación constante y directa que existe entre la evaluación y la pedagogía y reflexionemos sobre ella para transformar su quehacer diario.

Por todo lo anterior podemos afirmar que los propósitos de esta investigación se cumplieron a cabalidad ya que queda en evidencia el campo de relaciones y los sentidos que emergen en el proceso de descripción, interpretación y valoración.

La corroboración estructural, validación consensual y la adecuación referencial, sirvieron como criterios de validación, a diferencia de las relaciones entre variables de tipo cuantitativo pues lo que se busco fue el horizonte de sentido y no la generalidad estadística.

### **Reflexiones finales desde la pedagogía crítica**

De acuerdo con la caracterización de las pedagogías críticas (Ortega, López y Tamayo, 2013), se presentan tres relaciones que coinciden con los resultados en la investigación y que emergen a partir del análisis realizado, éstos permiten acercarse a la comprensión del sentido desde: *el conocimiento*, ya que se considera importante la valoración de la apropiación disciplinar en cuanto al saber; *la ética*, que es un elemento intangible y, por tanto, no cuantificable que resalta a los sujetos en este caso a los maestros, en palabras de Ortega, Peñuela y López (2009), “dando lectura de sus prácticas de sus discursos educativos y pedagógicos, de sus procesos de formación ciudadana y de sus contextos políticos locales donde desarrolla su quehacer cotidiano” (p.44); y *la pedagogía*, que se centra en la producción de significados de construcción conjunta con los estudiantes; éstos elementos permiten orientar las relaciones que establecen los maestros a partir de las categorías de estudio para acercarse a las redes de sentido que se tejen en el Instituto.

#### **El conocimiento en los sentidos de las relaciones**

A partir de las descripciones, interpretaciones, valoraciones y las temáticas se pueden reconocer los sentidos de las relaciones de las categorías estudiadas en una visión holística permitiendo mencionar que:

El conocimiento dentro de las relaciones es múltiple y variado, no existe una apropiación por estas categorías, se devela una ruptura entre la teoría y la práctica que convive a diario en las prácticas de los docentes del IPN, producto de una disyuntiva institucional que ha sido a su vez, la muestra del desorden político nacional e internacional por la búsqueda de establecer la conformación de unos criterios comunes que representen la calidad educativa en las escuelas, y en general en las instituciones educativas de todo el mundo, en todos los niveles.

De esta forma, el sentido está mediado por la experiencia y la concepción de educación que tiene cada maestro, y a su vez, la relación entre las categorías va en esta misma línea, pues el uso, la aplicación y la concepción de los términos, son resultado de la

lógica y las representaciones sociales, que cada docente adquiere y tiene, en torno al sistema educativo y a los procesos de enseñanza y el aprendizaje, con todo lo que esto implica.

En relación con lo anterior los Estándares se vienen posicionando en los sistemas educativos como una propuesta tomada de la experiencia en Estados Unidos buscando redimir y solucionar los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes en la escuela; esto se evidencia en las pruebas censales de los países, que miden el desempeño escolar en algunas áreas. Esta implementación se ha vuelto una prioridad para las instituciones y el profesorado en tanto son los parámetros con los cuales se mide el sistema educativo y los sujetos que en ella interactúan.

Lo anterior delega la responsabilidad en la escuela, pues es allí en donde las instituciones y los docentes deben realizar la implementación de los Estándares, el Estado como ente de control y fiscalizador a través de las evaluaciones internas y externas legitiman las reformas educativas a través del uso del discurso de la calidad, en donde se manifiesta la búsqueda de una educación en igualdad y justicia, sin embargo, se ha podido evidenciar que el sistema de estándares aumenta aún más las desigualdades existentes a partir de las evaluaciones estandarizadas y descontextualizadas.

Frente a lo mencionado anteriormente se concuerda con el planteamiento de Niño Zafra (2005), ya que:

El contenido de los estándares induce a esquematizar el currículo y a desubicarlo de su apropiación regional, cultural, a uniformar los contenidos, los ritmos de aprendizaje, las metodologías de enseñanza. Apartándose de lo primordialmente humano, se exacerba el prurito por la eficiencia en el retorno incrementado de los insumos invertidos, el constreñimiento de la inversión social por el pago de intereses de deuda pública y el acomodamiento del país a unos estándares internacionales en las condiciones del tercer mundo (p.51).

Con relación a lo anterior, se observa como en el caso del Instituto los conceptos frente a los estándares y sus relaciones no son completamente claros, algunos docentes los identifican, aunque en general no se conoce muy bien el significado y funcionalidad de éstos. A pesar de que las políticas educativas son reiterativas en cuanto a la funcionalidad

de las mismas, éstas, en ocasiones terminan siendo normas que se siguen de manera implícita en el currículo, pero que no son vistas como una puesta en escena de lo que hay que hacer en la escuela para orientar la práctica pedagógica.

La incidencia de la adopción de los estándares a través del currículo y la evaluación ha generado una multiplicidad de sentidos en el IPN, por un lado hay un grupo de profesores que ven una posibilidad en estos, en tanto organización del sistema educativo en el trabajo institucional, y por otro los profesores que ven en estos, mecanismos determinantes que establecen medidas que homogenizan y limitan el ejercicio docente.

Lo que sí parece claro, es la estrecha relación entre los estándares y la evaluación, y como esta última ha venido legitimando cada vez más el uso de los estándares, en palabras de Vasco (2003a -2003b), la evaluación es una de las principales preocupaciones de los docentes, no sólo tiene que ver por la complejidad de pensar si se están evaluando logros, indicadores, objetivos, estándares o competencias, sino por el uso de la evaluación como *rendición de cuentas*, que se ha venido estigmatizando los procesos evaluativos en la escuela, a lo que el IPN no se ha escapado; si bien al igual que en las tensiones anteriores hay docentes que manifiesta a la evaluación como un proceso y a las pruebas censales como una oportunidad, si hay una fuerte tendencia a ver la evaluación como un mecanismo de control y vigilancia, no sólo de los participantes de la comunidad educativa, sino de los agentes externos a ella.

En suma desde la perspectiva del conocimiento se puede concluir que los docentes no tienen una noción clara de lo que son los estándares o cómo se articulan en ese dispositivo de control que se ha venido mencionando.

Desde la experiencia docente propia se puede mencionar que previo a esta investigación no existía claridad frente a dichos conceptos, lo que además de impulsar el objeto de estudio, pone de manifiesto un sentir general acerca de categorías que se manejan en el ámbito escolar, este ejercicio ha fortalecido el papel como investigadora de modo tal que permite evidenciar elementos importantes de análisis que pueden aportar a futuras investigaciones.

**La ética en los sentidos de las relaciones**

Desde el punto de vista ético, se puede identificar la ética como un pragmatismo y un utilitarismo en función de los valores del mercado que convierte a la educación en una mercancía y reconoce únicamente como valioso lo que esté supeditado a las leyes de la oferta y la demanda, es decir, la moral neoliberal considera bueno y de calidad lo que se pueda medir, gerenciar, auditar de acuerdo con los estándares que ellos mismos han impuesto.

Emerge así una preocupación por la cultura y la consolidación que se hace de ésta en la escuela a través de mecanismos tan rígidos como los estándares, se evidencia una entrada mucho más fuerte de la economía y la administración en la educación, desplazando los saberes pedagógicos y culturales, fortaleciendo la desprofesionalización de los docentes.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el IPN busca que los estudiantes adquieran las habilidades que los lleven a conocer e interpretar los hechos; hacer un análisis crítico de los procesos; formular y sustentar hipótesis que den cuenta de la construcción de significado y así aproximarse más responsablemente a los conflictos y dilemas del presente. Para lograr este objetivo, no sólo en los documentos sino en la práctica, es indispensable que los maestros continúen realizando una reflexión crítica en torno a su práctica pedagógica y que se concentren en trabajar con sus estudiantes la verdadera comprensión de los contenidos de las ciencias sociales, la construcción de habilidades y actitudes propias del sujeto social y la formación para la acción ciudadana, a través una postura ética que reivindique su papel como profesional en el campo de su disciplina.

Superar de esta forma la dicotomía entre el pensar y el actuar, que se manifestó entre los discursos y prácticas de los maestros; poner en práctica los conocimientos y valores que éstos han manifestado pensándose como sujetos críticos y transformadores de sus realidades, que en algunos casos han brindando la posibilidad en torno a un trabajo colaborativo, para superar las dificultades institucionales: Esta dinámica podría ayudar a establecer nuevos sentidos que favorezcan prácticas pedagógicas a partir de las relaciones entre el currículo y la evaluación, para posicionarse críticamente frente a las pretensiones de los estándares.

Cabe mencionar cómo también los procesos administrativos en la escuela han venido

desplazando el interés del docente por el conocimiento, ahora existe la preocupación de éste por asegurar la calidad de los servicios que está prestando a través de formatos, en un trabajo que potencia cada vez más la individualidad del trabajo educativo y deslegitima las prácticas pedagógicas de los maestros; de esta forma, los maestros se alejan de las posibilidades de discutir los estándares, de deliberar acerca de lo que se debe enseñar o no, centra un currículo único y lo evalúa de forma anual en pruebas que condicionan no sólo a los docentes sino también a los estudiantes en términos de éxito o fracaso.

En esta relación de paso se niegan los sujetos, se desconocen los contextos culturales y en lugar de reconocer al otro como interlocutor válido en la construcción de políticas, lo asume solamente como un cliente y la educación como un servicio para su satisfacción, es decir que reducen la multidimensionalidad humana solamente al homo faber.

Por tanto, es importante establecer relaciones que se soporten desde conceptos a nivel teórico y que se retroalimenten desde las prácticas pedagógicas; se reconoce en el Instituto una formación de estudiantes con un sentido crítico y propositivo, alimentado por maestros que, a pesar de las múltiples circunstancias, buscan construir una cultura escolar en torno a conocimientos en los espacios histórico-social, espacio-ambiental y ético-político que retoman las relaciones del currículo y la evaluación.

### **La pedagogía en los sentidos de las relaciones**

Se pudo observar en la investigación que los estándares implican la instrumentalización de la pedagogía, en este sentido ejecutan los propósitos del Estado pero no pueden, al mismo tiempo, poner en práctica las intencionalidades de los maestros, lo que genera ambivalencia de sentidos en las relaciones que se establecen, haciendo del trabajo docente un ejercicio de despedagogización que se fortalece con el control y la medición.

Los fines de la educación y las prácticas de la misma son una inquietud constante en los maestros, así la pedagogía como saber se convierte en el centro de esta discusión, ya que es el maestro el encargado de direccionar sus prácticas para empoderar y transformar sus campos de acción, para esto se acude a una reflexión histórica desde las prácticas y el saber pedagógico de los maestros e investigadores que han construido el registro

documental en categorías como los estándares, el currículo y la evaluación. Lo anterior en el contexto educativo del Instituto centra la atención en cómo se vincula la pedagogía y las categorías estudiadas, para lo que podemos señalar:

El maestro es un profesional de su saber, por tanto se debe ocupar de pensar la educación “desde el punto de vista de sus fines, contenidos, métodos de enseñanza y teorías sobre el aprendizaje, así como de las formas de evaluarlos procesos mismos que son los que dan sentido al currículo” (Tamayo, 2010, p. 215). De esta forma, se podría conocer claramente no sólo las relaciones de las categorías estándares, currículo y evaluación, sino también cómo transformar la educación y no ser simplemente un instrumento operativo de transmisión de enseñanza, en este sentido, ser un sujeto clave en la educación como *campo de conocimiento cultural*.

Los estándares se evidencian en el currículo y más fuertemente en la evaluación, es así como a través de estas categorías en el campo de la pedagogía se podría llegar a “explicitar los saberes y reflexionar sobre las prácticas para comparar formas de enseñanza, experimentar hipótesis acerca del aprender y enseñar, aplicar enfoques y producir conceptualizaciones que hagan progresar el campo de la pedagogía, como disciplina o como arte” (Tamayo, 2010, p. 217); desde esta postura se puede configurar el trabajo de los docentes como estrategias de transformación de una tradición de deslegitimación del papel del maestro.

A partir de lo anterior se podría pensar que los maestros se pueden convertir en profesionales empoderados del arte que buscan enseñar, para que de esta forma se pueda evidenciar la relación constante y directa que existe entre el currículo, la evaluación y los estándares para reflexionar sobre ellas transformando el quehacer diario, como profesionales y dolientes de un saber propio.

En esta investigación ha quedado claro que la imposición externa de estándares, lineamientos, competencias y pruebas están produciendo unos lenguajes, unos saberes y unas prácticas que no encuentran su estatuto epistemológico en la pedagogía, si no en ciencias como la administración, la economía, la contaduría, ante lo cual el maestro queda despojado del saber que le es propio y de lo que le da sentido y significado a su profesión: *la pedagogía*.



## Recomendaciones

Desde el campo de la pedagogía crítica se hará uso de las categorías establecidas por Tamayo (2013) para orientar las recomendaciones de la investigación:

***Una educación centrada en los contextos:*** ésta puede permitir asumir una postura holística frente a los desafíos a los que se enfrenta la escuela, si las políticas son de mecanismos de control, éstas pueden considerarse en los contextos educativos y adaptarse a las mismas para minimizar su choque y las implicaciones nocivas que pudieran tener.

Para contrastar, el predominio de pruebas homogéneas en un país diverso y la pretendida razón técnica y del lenguaje objetivo y científico, reniega de la experiencia como punto fundamental para la construcción de los sujetos.

***Una educación que recupera los sujetos:*** La importancia de la educación y de los maestros como profesionales recae en el reconocimiento de los sujetos como actores válidos en los procesos de enseñanza; de esta forma, en este sentido es importante señalar que los conocimientos de los maestros son valiosos y pueden aportar al trabajo en colectivo a partir de las discusiones y reflexiones que se construyan en los espacios académicos.

Frente a la dictadura de las pruebas, los censos y la estadística es preciso mirar otras dimensiones de lo pedagógico asumiendo como punto de partida una ética de la finitud, como principio básico del inacabamiento de los seres humanos, punto de partida de la educación.

***Una educación en su dimensión ética y política:*** Asumir, como se mencionó anteriormente, una postura ética frente a nuestro trabajo y el desarrollo del mismo implica una postura política frente a la transformación de la educación que pasa por asumir y reconocer las diversas posturas que se establecen en la institución con relación a los estándares, el currículo y la evaluación y comprender cómo se puede transformar las dificultades, que con estos elementos se pueden presentar, como posibilidades en las transformaciones educativas.

Frente a la pretendida neutralidad valorativa de las mediciones es preciso reconocer que la evaluación, en un país inequitativo, debería comenzar por reconocer las condiciones de exclusión y enrutarse hacia la construcción y el mejoramiento de esas condiciones para orientarse hacia un país más justo.

***Una educación para el pensamiento crítico:*** pasar por tejer la teoría y la práctica en torno a espacios de resignificación pedagógica y profesional que propendan por el reconocimiento de las distintas tensiones e influencias que se tejen alrededor del campo educativo, implica no asumir una postura neutral frente a lo que se considera como manipulación de la educación, para la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

***La escuela como espacio de formación democrática, el maestro como sujeto político y la Pedagogía crítica como alternativa para la transformación curricular:*** Se trata de reconocer en las pedagogías críticas una opción para la configuración de nuevos sentidos que permitan asumir, desde otras miradas, el campo de los estándares, el currículo y la evaluación, para considerar nuevas relaciones, siempre en el campo de la formación reflexiva y democratiza para generar y fomentar debates que permitan consolidar la construcción de un proyecto de área y de institución colectivo en donde se reconozca y respete la diferencia, en donde el maestro se sienta reconocido y respaldado por toda la comunidad educativa.

Después de esta aventura de pensamiento se puede recocer una especial sensibilización y compromiso por los temas propios del quehacer pedagógico: por un lado sensibilización, frente a la grave crisis social que atraviesa el país y especialmente el campo educativo, y por otro, el compromiso frente a la promoción de colectivos de reflexión que empoderen a los maestros desde la pedagogía crítica el asumir con dignidad la identidad que como docentes corresponde.

### Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para Conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. (2003a). *La Evaluación a Examen*. Ensayos Críticos. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- \_\_\_\_\_. (2003b). La evaluación Educativa en una Perspectiva Crítica: Dilemas Prácticos. En: *Encuentro Internacional sobre Políticas, Investigaciones y experiencia en Evaluación Educativa: Consecuencias para la Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2010). El Currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En: *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (1993). Historia del currículo y control social. En: *Revista Opciones Pedagógicas 17*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- \_\_\_\_\_. (2001). Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales. En: *Revista Opciones Pedagógicas, 24*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- \_\_\_\_\_. (2005). Educación, mercado y una cultura de rendición de cuentas. En: *Revista Opciones Pedagógicas, 31*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Apple, M. & Beane, J.A. (2000). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Ávila Buitrago, J. (2012). Políticas Educativas y regulaciones laborales sobre el estatuto docente en Colombia entre 1991 y 2009. [Tesis de Maestría]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias*. España: Gedisa.
- Bustamante, G. (2003). Estándares curriculares y autonomía. En: *Revista Colombiana de Educación, 44*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cabra Torres, F. (2008). La calidad de la evaluación de los estudiantes: un análisis desde estándares profesionales. En: *Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación (1)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Camilloni, A.R.W de (2009) Estándares, evaluación y currículo. [En línea]. *Archivos de Ciencias de la educación* 3 (3). Recuperado el 13 de Enero de 2013 de [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf)
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. Libros universitarios y profesionales.
- Castillo, M. (2002, julio). *Cuadro comparativo de los sistemas de evaluación en diferentes países de Iberoamérica*. [Documento inédito]. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá, Subdirección de Evaluación y Análisis.
- \_\_\_\_\_. (2003, Febrero). *Identificación de otros requerimientos de evaluación de la calidad educativa*. [Documento inédito]. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá, Subdirección de Evaluación y Análisis.
- Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional. (2011). *Acuerdo 020 del 30 de agosto de 2011, por el cual se define el Programa de Innovación e Investigación en el Instituto Pedagógico Nacional*.
- \_\_\_\_\_. (2005). Acuerdo 035 del 13 de diciembre de 2005.
- Díaz Ballén, J.E. (2010). Currículo y Evaluación de los estudiantes: una reflexión crítica en el marco del Decreto 1290 de 2009. En L.S. Niño Zafra (Comp.) *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica* (pp.155-184). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2007) *Hacia la construcción colectiva de una evaluación crítica y formativa de los estudiantes –La experiencia en el Colegio Mayor de San Bartolomé–*. [Tesis de Maestría]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz Barriga, Á. (2001). Evaluación de lo Académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En: *Evaluación Académica*. México: Fondo de Cultura Económica. Universidad Nacional Autónoma.
- Díaz Borbón, R. (2004). Políticas Educativas y Evaluación en la Era Neoliberal. En: *Revista Opciones Pedagógicas*, (pp.29–30). Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Políticas Educativas en Colombia en la era Neoliberal*. [Tesis Doctoral]. España: Universidad de Valencia.

- Díez Gutiérrez, E.J. (2006). Educar para el Mercado. En: *Revista Opciones Pedagógicas* 34. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Globalización y Educación Crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós Educador.
- \_\_\_\_\_. (2002). *La Escuela que necesitamos*. Barcelona: Amorrortu.
- Estrada Álvarez, J. (2003). *La contra "revolución educativa": política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Unibiblos.
- \_\_\_\_\_. (2005). Política Educativa y Neoliberalismo. A propósito de las tendencias de política educativa durante el gobierno de Uribe Vélez. En: *Serie Documentos para una evaluación crítica, I*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Evaluándo\_nos. (2006) *Proyecto de investigación Evaluación docente según competencias, estándares y desempeños*. Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- \_\_\_\_\_. (2010) *Proyecto de investigación el currículo como orientador de la práctica evaluativa*. Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- \_\_\_\_\_. (2011) *Proyecto de investigación Currículo y evaluación críticos como dinamizadores de las transformaciones pedagógicas. Estudio exploratorio en el contexto de la organización escolar por ciclos*. Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- \_\_\_\_\_. (2012) *Proyecto de investigación Los estándares en el currículo y la evaluación ¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación y evaluación crítica?* Colombia: CIUP.
- Fernández Sierra, M. (2011). La práctica evaluativa, en los tiempos de la rendición de cuentas. En: *Memorias Congreso Internacional de Evaluación "Evaluación para la calidad de la Educación"*. Septiembre 27, 28 y 29 de 2011. Bogotá: SED.
- Fernández Soria, J.M. (1999). *Manual de Política y Legislación Educativa*. Madrid: Síntesis.
- Ferrer, G. (2003). Los estándares de currículo en América Latina. En: *Revista Al Tablero del Ministerio de Educación Nacional*.

- \_\_\_\_\_. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Grupo de Análisis para el Desarrollo. Lima. Documento de trabajo, N°45.
- \_\_\_\_\_. (2006a). *Estándares de currículo: algunas tendencias internacionales e implicancias para su implementación en América Latina*. Lima: PREAL-GTEE.
- \_\_\_\_\_. (2006b). *Sistemas de evaluación de los aprendizajes en América Latina: balance y desafíos*. Santiago, Chile: Grupo de Trabajo sobre Evaluación y Estándares-PREAL.
- Ferrer, G. & Arregui, P. (2006). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Lima: Grupo de Trabajo Sobre Estándares y Evaluación, PREAL.
- Ferrer, J. G., Valverde, G. A. & Esquivel J. M. (2006a). Aspectos del currículo prescrito en América Latina: revisión de tendencias contemporáneas en currículo, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. En: Ferrer G & P. Arregui (ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Lima: Grupo de Trabajo Sobre Estándares y Evaluación, PREAL.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gama, A. (2013). *La Evaluación y los Estándares en educación básica y media. Problemas, aportes y desafíos. Análisis de cuatro experiencias investigativas del Grupo de Investigación Evaluando\_nos entre los periodo 2008-2012*. [Tesis de Maestría]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Garanto Alos, J. & Pérez, P. (2001). *Comprender las habilidades Sociales en la Educación*. Santiago de Chile: FUNDEC.
- Geiler, R. (1996). *Evaluación en Educación Física en el Nivel Inicial*. Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Argentina. Área Educación Física.
- Gimeno Sacristán, J. et al. (2007). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el Curriculum*. Madrid: Morata.
- Gómez Yepes, R. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. En: *Educación y Pedagogía*, 38. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Grundy, S. (1994). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.

- Instituto Pedagógico Nacional. (2001) Proyecto Educativo Institucional “*La Escuela Vigente y su proyección al nuevo siglo. Énfasis: Múltiples Desarrollos*” Bogotá: Instituto Pedagógico Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2012) *Acuerdo 07 de 2012, por el cual se reglamenta el Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizajes y Promoción de los estudiantes de Educación Formal: Preescolar, Básica y Media, Educación Especial y Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano del Instituto Pedagógico Nacional*. Consejo Directivo IPN.
- \_\_\_\_\_. (2013a). Documento Área Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_\_. (2013b) *Proyecto de investigación Sentido de las relaciones del currículo, la evaluación y los estándares: estudio exploratorio en el Instituto Pedagógico*. [Documento de trabajo no publicado]. Colombia: CIUP.
- Kemmis, S. (1993). *El Currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lara, N. (2012). *Posturas epistemológicas y pedagógicas de los profesores de ciencias naturales y su relación con la evaluación de los aprendizajes*. [Tesis de Maestría]- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- López Jiménez, N. (2001). *La deconstrucción curricular*. Bogotá: Magisterio
- López Ruiz, J.I. (2005). *Construir el Curriculum global, Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lundgren, U.P. (1994). *Teoría del Curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (2004). Currículo Crítico en el Marco de una Revisión de las Concepciones Curriculares. En: *Revista Itinerantes*, 2. Popayán: Área de Currículo del Doctorado de RudeColombia.
- Magendzo, A. & Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile. Recuperado el 15 Noviembre de 2012 de:  
[http://cmap.upb.edu.co/rid=1196816441555\\_324110163\\_697/TEOR%C3%8DAS%20DEL%20CURR%C3%8DCULO%20Y%20CONCEPCIONES%20CURRICULAR%20ES.doc](http://cmap.upb.edu.co/rid=1196816441555_324110163_697/TEOR%C3%8DAS%20DEL%20CURR%C3%8DCULO%20Y%20CONCEPCIONES%20CURRICULAR%20ES.doc)
- Martínez Boom, A. (2003). *Currículo y Modernización*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Universidad Pedagógica Nacional.

- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico práctico*. 3ª ed. México: Trillas.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mateo J. A. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori Editorial S.A
- Ministerio de Educación Nacional. (1978). *Decreto 1419 de Julio 17 de 1978, por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Decreto 1860 de 1994. Decreto Reglamentario de la Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Resolución 2343 de 1996, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*, Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (2002a). *Decreto 230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*.
- \_\_\_\_\_. (2002b) *Decreto 3055 de diciembre 12 de 2002, por el cual se adiciona el artículo 9º del Decreto 230 de 2002*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (2004a). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (2004b) *Formar en ciencias: ¡el desafío! Serie de Guías 7*. Bogotá: MEN
- \_\_\_\_\_. (2006). *Estándares básicos en competencias para las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias (Naturales y Sociales) y Ciudadanas*. Bogotá: MEN
- \_\_\_\_\_. (2009). *Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de Educación Básica y Media*.
- Misas, M. (2013). *La Educación Líquida: Aproximaciones a la Relación Sociedad-Escuela-Sujeto en la Determinación de Proyecto de Vida*. [Tesis de Maestría]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.



- Niño Zafra, L.S. (1998). Currículo y Evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. En: *Revista Pedagógica y Saberes*, N° 11. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2001). Tendencias de Evaluación de Docentes. En: *Revista Opciones Pedagógicas* 24. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- \_\_\_\_\_. (2005) La Evaluación Docente en las Políticas Evaluativas y la Administración Institucional. En: *Revista Opciones Pedagógicas*, 31. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- \_\_\_\_\_. (2006) El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. En: *Revista Opciones Pedagógicas*, 32 – 33. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- \_\_\_\_\_. (2007). Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2008) La meta-evaluación de las políticas de evaluación de docentes. En: *Revista Opciones Pedagógicas*, 38. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- \_\_\_\_\_. (2010). (Comp.) *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2012). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ochoa L.F. (s.f.). *Significado y sentido de los estándares básicos de competencias y su evaluación en la Educación Básica y Media en Colombia*. Recuperado el 15 de abril de 2013, de: [https://www.researchgate.net/profile/Luis\\_Ochoa\\_Rojas/publications/](https://www.researchgate.net/profile/Luis_Ochoa_Rojas/publications/)
- Orozco Cruz, J.C. (2004). Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber. En: *Revista Nodos y Nudos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P., Peñuela, D., & López, D. (2009). *Sujetos y prácticas en las pedagogías críticas*. Bogotá (Colombia): Editorial El Búho Ltda.
- Ortega P., López D. y Tamayo A. (2013) *Pedagogía y didáctica, aproximaciones desde una pedagogía crítica*. Bogotá. Editorial Bonaventuriana.
- Páramo, P. & Arango (2008) *La investigación en las Ciencias Sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

- Páramo, P. (2008). *La investigación en las Ciencias Sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pedró, F. & Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva comparada*. Washington: The Brooking Institution.
- Peña, M. (1999, enero-abril). Los sistemas de evaluación de la calidad: Un vistazo al panorama internacional. En: *Revista Alegría de enseñar*, 38. Cali: FES.
- Pérez Gómez, Á. (2004). La Construcción del Sujeto en la Era Global. En: *Revista Opciones Pedagógicas*, 29 y 30. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pila Teleña, A. (1995). *Preparación física. Tomos I-II-III*. Madrid. Recuperado el 10 agosto de 2012, de: [http://www.spentamexico.org/v5-n2/5\(2\)145-169.pdf](http://www.spentamexico.org/v5-n2/5(2)145-169.pdf)
- PREAL. (1998). *Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y competitividad Económica*. Chile: PREAL
- Ravela, P. (2003, mayo) Sistemas Nacionales de Evaluación de Aprendizajes. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Bogotá: Magisterio.
- Ravela, P., Arregui, P. et al (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. En: *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina40*. Santiago de Chile: Ed. San Marino.
- Ravitch, D. (1995). *Los Estándares Nacionales en la Educación Norteamericana. Guía del Ciudadano*. Washington: Brookings Institución.
- \_\_\_\_\_. (2010) *¿Por qué cambié de Opinión?* En: *Le Monde Diplomatique*.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Ley 715 de Diciembre 21 de 200, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud, entre otros*.
- Rodríguez, R.A. (2005). *Educación y Estándares. Marco teórico y propuesta para una aplicación efectiva*. Bogotá: Magisterio.

- Sancho, J.M. (1990). *Los profesores y el Currículum. Fundamentación de una propuesta*. Barcelona: ICE.
- Santos Guerra, M.Á. (2003). *Trampas en educación*. Madrid: La Muralla.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Sentido y Finalidad de la Evaluación en la Universidad*. Recuperado el 20 agosto de 2012, de: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118004.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118004.pdf)
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1994). Case Studies. En Denzin N., Lincoln, Y. et al. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- \_\_\_\_\_. (1995). *The art of Case Study Research*. California: Sage
- Stenhouse, L. (1984). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Introducción a la investigación y desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de prueba: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tamayo Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, 24, Pp.102 – 113, dez.*
- \_\_\_\_\_. (2010). Epistemología, currículo y evaluación (una relación por reconstruir). En: L.S. Niño Zafra (Comp.). *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica* (pp. 155-184). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2013) Pensar la educación, educando para el pensamiento (crítico). En: *Revista Educación y Cultura, 99*. Bogotá: CEID FECODE.
- Toro, I. & Parra, R. (2010). *Método y conocimiento, Metodología de la investigación*. Medellín: Universidad Eafit
- Torres, J. (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. (2011). *La justicia curricular, el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires (Argentina): Editorial Troquel, S.A.

- Universidad Pedagógica Nacional (2011). *Acuerdo 020 de 30 de agosto de 2011, por el cual se define el programa de innovación e investigación en el Instituto Pedagógico Nacional*. Consejo Superior UPN. Bogotá.
- Valverde, G (1997). Evaluación y estándares de currículo. En: *Evaluación y reforma educativa: Opciones de política*. Chile: PREAL-USAID.
- \_\_\_\_\_. (2009, septiembre). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina. Corporación de Estudios para Latinoamérica (Cieplan)*. Santiago de Chile: PREAL-USAID.
- Vasco, C.E. (2003a). Hay que educar el cerebro, la mano y el corazón. En: *Periódico Al Tablero 19*. Pp. 3-6. Bogotá.
- \_\_\_\_\_. (2003b) *Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias: ¿y ahora los estándares?* Recuperado el 18 de marzo de 2012, de: [http://es.scribd.com/full/20721344?access\\_key=key-tbt4rcaw3gynl3qo5u0](http://es.scribd.com/full/20721344?access_key=key-tbt4rcaw3gynl3qo5u0)
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires (Argentina): Ed. Gedisa.
- Zuluaga, O.L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

## Anexos

## Anexo No 1: Sistematización del cuestionario.

Participante	¿Ha cambiado la práctica pedagógica a partir de la política de estándares y lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales? Explique	¿Considera usted, de acuerdo con su experiencia, que los estándares básicos en competencia tienen un efecto en el currículo?, ¿Por qué?	¿Cuáles han sido los efectos que en el campo de la evaluación ha tenido la adopción de estándares?	De acuerdo a lo anteriormente mencionado por usted, ¿cuál sería la realicen del currículo, la evaluación y los estándares en el área? Podría explicarla
P-1	Sí, nos ajustamos a las políticas y estándares, lo que permite repensar las didácticas, actividades y prácticas en el ejercicio de la enseñanza de las Ciencias Sociales.	Sí, los estándares son los insumos que permiten entender cuáles son las formas del contenido, actualizaciones y temáticas pertinentes en el desarrollo de lo relacionado con los aprendizajes de cada grado y nivel, en ese sentido el currículo debe (debería), evolucionar en sincronía con los estándares.	Con los estándares la evaluación puede homogeneizarse, la evaluación podría generar los aprendizajes, pues la evaluación deja en este caso de considerar los diferentes ritmos, formas de aprendizaje, inteligencias y fortalezas.	Los estándares permiten dar orientación sobre contenidos y temáticas apropiadas, en este sentido el currículo debe diseñarse teniendo en cuenta estos criterios, la evaluación desempeña el papel de verificar si dichos estándares cumplen objetivos en el aprendizaje.
P-2	Si bien los estándares y lineamiento suponen un orden o estructura para la enseñanza de las C.S, muchas veces nos vemos regidos a enseñar contenidos sin poder salirnos del orden en que están planteados y ocurre, muchas veces, que estos nos “afana” o nos pone en función del “cumplimiento” de la enseñanza del número de contenidos.	Su efecto es evidente en el currículo, ya que de acuerdo a la experiencia, el currículo está atravesado por los estándares y las competencias, y aunque estos se revisan continuamente, siempre se encuentra que hay vacíos o que se repite de un grado a otro. Además que los docentes nos vemos obligados de ceñirnos a estos.	La evaluación por competencias ha supuesto evaluar a los estudiantes de acuerdo a unas exigencias globales y locales que suponen la formación de determinado tipo de sujeto; con base en esto la evaluación se ha vuelto rigurosa en cuanto al cumplimiento de hacer por obligación y la integralidad o los procesos no se consolidan en los niños por el afán de cumplir y la exigencia del: todos pasan.	El currículo supone el planteamiento de área, es decir, donde se conciben los derroteros que fundamentan el área y según las cuales se busca el logro de determinados conocimientos en los sujetos. Los estándares se plantean con base en los fundamentos propios del área y buscan el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos básicos del área, mientras que la evaluación supone


				el análisis y observación de lo adquirido por el estudiante en el proceso formativo.
<b>P-3</b>	Se ha cambiado en la medida que se observa un poco más de compromiso por parte de los docentes en formación, ya que en ocasiones se articula la práctica al plan de estudios, las Ciencias Sociales son flexibles y lo permiten.		La apropiación de los contenidos, especificidad en la evaluación de acuerdo al tema y contenidos.	El currículo son los contenidos, plan de estudios y organización escolar, en los estándares están los temas y contenidos a evaluar.
<b>P-4</b>	Considero que en la labor docente, el profesor debe estar a la par con las exigencias de la institución, sin embargo no he cambiado la pedagogía pero si se ha replanteado según los estándares y lineamientos.	No creo que presenten un cambio significativo, es el docente el que produce este efecto y él es el que demuestra si es significativo o no.	Puede ser un poco mas específico lo que se quiera preguntas y la respuesta que quisiera obtener.	La relación que existe debe ser una relación entre los temas específicos que se están tratando y lo que se va a evaluar.
<b>P-5</b>	No, se trabajan procesos históricos, geográficos, políticos, económicos y su incidencia actual cotidiana, esta por la formación y visión de la licenciatura, sin enmarcar alguna asignatura.	Si. En la formalidad del documento como requerimiento institucional.	No, según la respuesta la pregunta N 1.	En la práctica se evidencia el requerimiento en el currículo aunque en el cotidiano del hacer pedagógico el interés no es asumir de manera literal lo planteado por estándares o por evaluación locales o nacionales.
<b>P-6</b>	La práctica en el aula se mantiene, los contenidos generales continúan siendo los mismos para cada grado, sin embargo se han incluido ciertas temáticas como competencias ciudadanas, cátedra afro colombiana. La práctica institucional se	Considero que han permitido y evidenciado nuevos espacios de participación democrática, de una participación más activa del estudiantes como ciudadano, sin embargo la escuela no ha generado ese paso para que se operativicen como tal, se plantean “mal” en	De acuerdo a los anterior la evaluación aunque pretende ser el resultado de un proceso de adquisición de competencias y habilidades, resulta siendo la calificación de una prueba, que a su vez plantea contenidos temáticos propuestos en el plan de estudios.	El currículo es el marco general, que integra entre otros a la evaluación y por ende a los estándares. La evaluación debe ser coherente con los estándares permitiendo evidenciar la adquisición de habilidades sociales. Los estándares son los que

	modifico ya que intenta ser coherente con los estándares e sus documentos, sin que ello significa que lo sea.	los documentos, algunas prácticas de aula pero no logra trascender integralmente al currículo.		enmarcan dichas habilidades sociales en ejes, para ser estudiados en las instituciones, sin que ello obligue o desligue temas propios de la disciplina.
<b>P-7</b>	Yo diría que hace falta una discusión a fondo en el área, sobre esta política. La dinámica del colegio es amplia y no se ha propiciado el espacio en los tiempos de trabajo institucional. La practica pedagógica se limita entonces al trabajo con los estudiantes en donde la experiencia del docente es la que cuanta al momento de dirigir estrategias, formas evaluativas, etc.	No, porque si se revisan los estándares, hay aspectos que no se abordan en el aula entre otras cosas debido al mínimo espacio de preparación de clases, otro factos es contra es el alto número de estudiantes por aula.	La evaluación busca tener en cuenta muchísimos aspectos. Yo diría que se ha producido un efecto contrario en la medida en la que se descuidan otros procesos en el aula debido a la exigencia del colegio de realizar varios tipos de evaluaciones de manera personalizada.	Creo que si el desarrollo curricular y la evaluación van por un lado y que haría falta una incorporación de los estándares mas juiciosamente pausada.
<b>P-8</b>	La práctica no ha cambiado en términos generales. Ello se ve reflejado en el proceso de evaluación; cuando una pérdida o varias se sustentan a partir del incumplimiento de tareas, o el mayor taxativo de contenidos.	Pueden reorganizar ciertos procesos pero no considero que sean ejes que transformen la enseñanza en Ciencias Sociales, operacionalmente pueden funcionar en un colegio para efectos de organización.	Se supone que se pueden mirar los procesos y quedarse en el debate, considero el detalle importante, en términos de historia. Pienso que finalmente se termina sabiendo poco de mucho aunque hay relaciones positivas interdisciplinares que plantean los estándares y lineamientos (rescato)	(Falta relación con el PEI) la relación es que homogeniza procesos convirtiendo la educación en un proceso de formación de generalidades que no necesariamente hacen a los sujetos más competentes.
<b>P-9</b>	Ha cambiado pues se busca que todas las instituciones del país ofrezcan mayor calidad de la educación, pues estas especifican lo que los	Se busca que los estándares básicos sean el punto de partida para definir un trabajo curricular pues en ellos establece lo que los	Al estandarizar la educación se busca medir los resultados por lo que en mi opinión tiende a dejar de lado procesos, pues en ocasiones los resultados que se	Pues se relaciona ya que se supone que el currículo se planea teniendo en cuenta los estándares propuestos para cada área y la evaluación es como se miden los

	estudiantes deben saber y saber hacer, planteando requisitos mínimos que se deben alcanzar para la promoción o grados.	estudiantes deben saber y saber hacer en cada área y grado, entonces teniendo en cuenta estos estándares se plantean los criterios y planes de estudio.	evidencian a través de la evaluación no da cuenta del proceso real de los estudiantes.	resultados obtenidos al llevar cabo lo planteado en el currículo dentro del aula.
--	--	---	--	---



## Anexo No 2: Guión Grupo Focal.

	<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <i>Educadora de educadores</i>	Grupo de Investigación <b>EVALUÁNDO NOS</b> Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación
<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>MAESTRIA EN EDUCACIÓN</b>		
<b>GUIÓN GRUPO FOCAL</b>		
<p>Con el ánimo de recoger información acerca del <i>Relaciones de los Estándares en Ciencias Sociales con el Currículo y la Evaluación en el Instituto Pedagógico Nacional</i>, proyecto de grado para optar por el título de Magister en Educación que actualmente adelanto en la Universidad Pedagógica Nacional, solicito comedidamente sus opiniones sobre los diferentes aspectos que a continuación se destacan.</p>		
<p>Por motivos de sistematización de la información solicito a ustedes el permiso de grabar la sesión de hoy, y de esta forma optimizar o tiempo de la discusión. Agradezco de antemano su participación y disposición en esta actividad.</p>		
<p><b>Objetivo:</b></p>		
<p><b>Responsable:</b> July Rojas Díaz (Entrevistador).</p>		
<p><b>Moderador:</b> Margarita Misas (profesora Lengua Castellana).</p>		
<p><b>Recursos:</b> Computador, Grabadora de audio. Sala de Bienestar.</p>		
<p><b>Tiempo:</b> 1 hora</p>		
<p>Comenzaremos con abordando:</p>		
<p><b><u>Políticas educativas</u></b></p>		
<p>¿Consideran que las políticas educativas (Decreto 1290/09, Acuerdo de Evaluación IPN) en evaluación pueden contribuir al desarrollo institucional?</p>		
<p>¿En este sentido de qué manera las pruebas censales aportan o limitan la formación y la evaluación de los estudiantes y el desempeño docente?</p>		
<p><b><u>Currículo y Evaluación</u></b></p>		
<p>¿Considera usted que hay relación entre la evaluación, el currículo y el PEI en el IPN? Podría explicarla</p>		
<p>¿Cuál es el objetivo del currículo y la evaluación en Ciencias Sociales, se cumple en el aula de clase?</p>		
<p>¿Cómo pueden los profesores participar en la transformación de las prácticas de evaluación</p>		


y currículo en el IPN?

**Estándares**

Teniendo en cuenta los conocimientos que tienen ustedes acerca de lo Estándares Básicos en Competencias consideran que se han tenido en cuenta estos en P.E.I, en el currículo o en la evaluación del IPN, ¿con que propósito?

*Gracias por su Colaboración*  
*July Rojas Díaz – jrojasd@pedagogica.edu.co*

## Anexo No 3: Transcripción Grupo Focal.

 <p style="font-size: small; margin: 0;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>	<p style="font-size: x-small; margin: 0;">Grupo de Investigación</p> <p style="font-size: 2em; font-weight: bold; margin: 0;">EVALUÁNDO NOS</p> <p style="font-size: small; margin: 0;">Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación</p>
<p style="font-weight: bold; margin: 0;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p> <p style="font-weight: bold; margin: 0;">MAESTRIA EN EDUCACIÓN</p> <p style="font-weight: bold; margin: 0;">SISTEMATIZACION GRUPO FOCAL</p>	
<p>Con el ánimo de recoger información acerca de la <i>Relaciones de los Estándares en Ciencias Sociales con el Currículo y la Evaluación en el Instituto Pedagógico Nacional</i>, proyecto de grado para optar por el título de Magister en Educación que actualmente adelanto en la Universidad Pedagógica Nacional, solicito comedidamente sus opiniones sobre los diferentes aspectos que a continuación se destacan.</p>	
<p>Por motivos de sistematización de la información solicito a ustedes el permiso de grabar la sesión de hoy, y de esta forma optimizar o tiempo de la discusión. Agradezco de antemano su participación y disposición en esta actividad.</p>	
<p><b>Entrevistador:</b> vamos a comenzar, dentro del trabajo se manejan cuatro categorías, la primera categoría son las políticas educativas, con relaciona esto profesores ¿Consideran que las políticas educativas (Decreto 1290/09, y el Acuerdo de Evaluación que establecieron en el instituto) esa evaluación o ese proyecto de sistema de evaluación contribuye al sistema de institucional del colegio</p>	
<p>Es decir a partir de la elaboración de SIE del colegio ustedes han podido evidenciar algún cambio, alguna mejoría, alguna dinámica distinta que se venga aplicando desde el 2010, recuerden que nosotros veníamos con el decreto 230 que tenía un sistema de evaluación un poco distinto, donde la promoción era casi que automática, y pasamos a aun decreto de evaluación, el decreto 1290 con una evaluación un poco más, con características de autonomía para las instituciones educativas, ustedes creen que eso se ha podido desarrollar en el Instituto?</p>	
<p><b>Profesores:</b> yo considero que se han podido organizar ciertos procesos que antes estaban desorganizados, pero que haya cambios profundos en la práctica pedagógica que sea estructural, no creo, si considero que se han organizado ciertos procesos de todas maneras es como un mecanismo que todavía está en cambio.</p>	
<p><b>Entrevistador</b> En ese sentido nosotros como área de ciencias sociales cual sería el objetivo del currículo y la evaluación en área, después de que vimos que hay un acuerdo de evaluación que es a nivel institucional, cuando nosotros evaluamos desde el área de ciencias sociales que es lo que estamos procurando?</p>	
<p><b>Profesores:</b> no pues, bueno no voy a contestar directamente la pregunta, pero digamos que eso debería ir en línea en coherencia, se supone que los objetivos que nosotros tenemos a la hora de evaluar a un estudiantes debería ser coherentes con esos planteamiento, el plan de desarrollo ese PEI esa formulación currículo. Que vemos, o que veo yo, que probablemente no estén, o no sean coherentes en este momento, porque hay un PEI que no están actualizado, si se quiere un documentos de área todavía que puede ser flácido en ciertos puntos, entonces ese es mi comentario al respecto. No responde la pregunta.</p>	

**Entrevistador:** En ese sentido ustedes creen que le estamos aportando a responder a las pruebas censales, a las pruebas tipo ICFES, pruebas ahora que se llaman SABER.

**Profesores:** lo que pasa es que esas pruebas tienden a apuntar a que los niños interpreten y analicen, situaciones más que a que tengan algunos conocimientos, entonces a veces uno tiende a darles más conocimiento que a darles herramientas para que ellos interpreten y analicen, entonces yo creo que esa es la falla que siempre se ha tenido no solo digamos aquí en ciencias sociales sino en toda la educación es que tendemos a llenar de contenidos más que de herramientas.  
Sabía respuesta

**Entrevistador** Como han visto ustedes las pruebas saber para 5 y 3

**Profesores:** bueno por ejemplo en tercero lo que se evidencia es que los papas están muy preocupados y tienen mucho afán, pero ese afán corresponde, ellos se imaginan que la prueba saber es un ICFES y que le va a salir el resultado con el nombre del niño y eso le va a otorgar un puntaje, de ahí los papas vienen con el afán de voy a mirar la página, de hecho si usted le pregunta a cualquier niño de tercero, ellos ya miraron la página, ya imprimieron las pruebas, ellos ya saben todo, pero ellos lo ven como responder un cuestionario, y nosotras si hemos detectado muchas falencias, inclusive July que estaba el año pasado, pasaban muchas cosas en la simple presentación de la prueba. Nuestros niños desafortunadamente como dice la profe Johana a veces les damos son contenidos y los papas presionan para que eso pase, si y ¿profesora por qué usted lo evalúa de esa forma? Si viendo aquí la temática usted no vio ese tema, y entonces nos vemos enfrentadas a ese afán, de mire en la prueba SABER preguntan ese tema puntual y no lo hemos dado ese tema, entonces de una empiece a correr por qué tenemos el afán de que los niños salgan bien en la prueba saber, si y aun sabiendo que el resultado no es individual sino a nivel, pero es básicamente eso las pruebas saber es como más una medición de un conocimiento específico que se tenga o no se tenga y a veces si queda de lado digamos lo que uno propende en ciencias sociales y es porque los niños a si sea de grado tercero ya son capaces de analizar, son capaces de inferir de ser críticos hay niños que tienen esa capacidad que se les puede fomentar, pero eso va también en relación con el sistema de evaluación, que a mí me piden y me exigen que hay unos estándares, que hay unos contenidos, y yo tengo como, no lo sé, que cumplir con ese nivel de contenidos, y no solamente pasa en sociales sino en las demás materias.

**Entrevistador** Muchas gracias profe, alguien más.

**Profesores:** en 11 yo veo diferente la preocupación, porque tanto los chicos como los papas no se preocupan por ese saber específico, la preocupación está más porque ellos quieren reflexionar, quieren criticar pero dejando de lado ese conocimiento específico, entonces es solo a veces la opinión solo la crítica sin meterse como tal, en cómo se dieron esos procesos, entonces escuchándolas va como en otro sentido, se va descuidando la disciplina como tal. Pienso que la práctica de las ciencias sociales en el instituto no va en respuesta para la prueba saber, si se le intenta dar fundamento a los chicos para que se desenvuelvan frente a algún contexto en el cual se les den diferentes informaciones, pero no se responde específicamente a la prueba, no se trabaja para que ellos presenten esta prueba.

**Entrevistador** Entonces como se había mencionado en el cuestionario consideran entonces que hay una relación entre la evaluación, el currículo y PEI del Instituto la logran ver, se logra

articular.

**Profesores:** - No, empezando por un modelo pedagógico, los documentos de área, cuantos modelos pedagógicos pueden tener, ustedes que han leído los documentos de área en el proyecto de investigación, cuantas concepciones pedagógicas pueden tener, muchas, vamos a mirar si hay algo escrito con respecto, algo formal, respecto al modelo pedagógico del colegio, no lo hay.

-Digamos que no sólo porque no este un modelo específico, específicamente un modelo pedagógico, pero si hay variedad y si supuestamente somos Instituto Pedagógico, somos innovadores, somos investigadores, si hay diferentes modelos pedagógicos pues que tengan ese sustento, que no solo sea por ese quehacer diario, porque se nos ocurrió aplicar determinada estrategia, que tengan un sustento, no porque nos enmarquemos en un solo modelo pero que si tengamos el sustento de por qué estamos haciendo ciertas actividades, no solo en el área si no en todas las disciplinas del Instituto

**Entrevistador** En ese sentido y teniendo la referencias de la charla anterior, vemos que los estándares son una necesidad y un requerimiento casi que constante que se está haciendo a todas las áreas, sobre todo a las áreas que tienen estándares, en ese sentido ven o pueden ustedes pensar que los estándares se han tenido en cuenta desde el área desde la evaluación desde el mismo PEI, o se siguen viendo como un requerimiento.

**Profesores:** pienso que se siguen viendo como un requerimiento pues no se hacen por necesidad sino por cumplir. En el caso por ejemplo, cuando por ejemplo el caso de las profesoras de primaria cada una va a un área específica. Usted que va a Sociales cuales son los desempeños para este tercer trimestre, son tales, y uno lo que mira es ese, el contenido, pero por lo general uno no dice, hay vea, aquí la meta dice tal: formación política ....no preste el contenido rápido, ósea es una cosa que uno dice pues es algo más profundo que uno diga profundo pues no, y si pues a veces yo le colocaba ahí en la encuesta a July es el cumplimiento, porque hay que cumplir con eso, en nuestro caso.

-¿Puedo preguntar algo: muy respetuosamente si tu vez que son como los contenidos pero tú sabes que eso no debe ser así?

- Lo que pasa es que yo lo sé, pero, yo lo sé porque yo soy de Ciencias Sociales y yo le doy el énfasis a mi materia y es que esa crítica viene y se le ha planteado a coordinación. Bueno vuelvo a lo que tú me preguntas, yo le digo a mis demás compañeras que ellas dan el contenido pero puede que no esté implícito lo que uno quiere formar, esa formación política, esa formación ciudadana no lo van a hacer porque no es la formación profesional de ellas, alguna vez plateábamos eso, y era que en primaria ya no debería existir la profesora única, sino ser como los demás grados ya que eso le hace un daño a los muchachos, el hecho que a mí me toca dar matemáticas, yo me fijo es en el contenido, de ahí a que si tú me preguntas en este momento por digamos cual es el estándar de cuál es la intencionalidad de enseñar os fraccionarios, ni idea, sé que lo tengo que hacer, que tengo que llegar a asuma y resta, no sé cómo, me toca prepararme inventarme la didáctica y hacerla, pero pues sí, desafortunadamente a veces uno no ve el fondo de ese proceso y lo mismo pasa en las ciencias sociales, a mí me parecía terrible, no voy a decir nombres pero una compañera del grado me decía a mí me parece terrible cuando se llega el punto de enseñar los puntos cardinales, ella me decía yo no me los sé, yo los enseño re mal, porque yo no me gusta, no me gusta enseñarlos porque me confunde, no me ubico, pues imagínate para los niños.

- Y que les dicen al respecto porque profesoras generales o sea globales?
- Siempre en el pedagógico se ha manejado así.
- No sé por qué aquí, se supone que en otros colegios se usa para que los niños tengan una seguridad, se afiance más con una sola profesora y ya después en otros grados puede varias. Y eso que en el pedagógico, las profesoras trabajan solo cuatro áreas, yo he trabajado en colegios y tenido que dar hasta tecnología, educación física, pues se tiene la creencia es que el niño sufre con el cambio de profesores, pues por que no tiene una seguridad no tiene algo a quien aferrarse, no tiene algo. Es esa la excusa que se da. Eso es lo que yo decía, por ejemplo cuando yo entre acá, en segundo tenemos la profe Sandra Patricia que es de lengua castellana y yo le decía si tú eres de lengua castellana por qué no te ocupas de la Lengua Castellana de segundo, ella decía que no se podía.
- Eso remite a la pregunta anterior que decíamos no hay claridad en qué modelo pedagógico estamos usando, si no hay claridad pues simplemente es por iniciativa personal, no sé si la palabra sea ofensiva no sé si es simplemente por la creencia de que debemos dejar a la niña que este con mamita que le de esa seguridad, que es a mamita le enseñe Matemáticas, Sociales, todo, pero es por esa falta de claridad del modelo pedagógico, algo iba yo a decir de 11, cuando hablaba de los temas, digamos ya en básica y ya en media si se toman obviamente los temas, pero estos son un pretexto porque obviamente se nos facilita, porque somos del área, somos de la asignatura tenemos la formación entonces si se toman como un pretexto obviamente para trabajar, por ejemplo trabajar Estado colombiano, además de la temática, además del contenido para afianzar lo que decía Luisa esa formación política, esa formación ciudadana en formación de sujetos, es el pretexto pero no se centra en el contenido como tal sino se usa como pretexto para, y obviamente también se cumple con ese requerimiento de los estándares.

**Entrevistador:** profes Olga y profe Juliana las pongo en contexto estamos desarrollando una entrevista grupal alrededor de la temática de los estándares el currículo y la evaluación en el área de Ciencias Sociales, ya los profesores nos han ido contextualizando acerca de cómo es la mirada de nosotros los docentes en relación a la evaluación en el instituto a partir de un acuerdo de evaluación, al currículo a partir de un plan de estudios de un proyecto educativo institucional y como los estándares han venido entrando en esa dinámica, pero no ha sido una dinámica perdón la palabra tan verdadera y coherente donde debería verse filtrado para poder comprender el verdadero sentido de los estándares, en ese sentido ustedes consideran que los estándares han permitido oportunidades o limitaciones en el currículo y la evaluación, teniendo en cuenta que esos estándares están constantemente siendo revisados por unas pruebas que vienen siendo estandarizadas.

**Profes:** Lo que pasa es que todo es como un laboratorio de la educación colombiana, digamos siempre ha sido prueba ICFES, prueba ICFES, ahora pruebas saber, pruebas saber, ahora siempre es evaluar el resultado, si nos va mal en el resultado algo estamos haciendo mal atrás, entonces mire que hicimos atrás pero cuando vamos a evaluar no tenemos claro ese objetivo. Hace algunos años, objetivos, desempeños, competencias ya logros, como ese laboratorio de venga como nos va mal en este resultado como tal, entonces que vamos a transformar que vamos a cambiar, pero entonces también nos damos cuenta que no hay una política clara a nivel nacional tampoco.

-Si estoy de acuerdo con Blanca, pero me pregunto cómo uno habla de calidad en la educación cuando la forma en la que está evaluando sigue siendo un laboratorio, para el siguiente año las pruebas saber vana a cambiar si, entonces todo lo que se ve en 6,7,8 y 9 se recoge en la prueba Saber de 9, y para 10 y 11 para la media ya no se evalúa todo lo del bachillerato del ICFES así global sino que evalúa con respecto a los estándares de 10 y 11 y se evalúa, economía,

ciencias políticas, competencias ciudadanas y historia del siglo XX, ese también es un cuestionamiento para el área, recordemos que nosotros en la media no tenemos ciencias sociales, como vamos a responder a esa prueba saber, a ese siglo XX si los estudiantes por contenidos hasta 9 algo de siglo XX ven.

Yo también estoy notando que nos estamos quedamos en los programas, en 8 y 9 es que los programas no se llegan a cumplir en la totalidad por que hay una serie de factores de orden institucional, muchos los estudiantes por curso, uno no puede ir al rito que debería para llegar a ver todas las unidades que corresponden, entonces lo procesos tiene que ser más lentos, además se ha vuelto que los procesos evaluativos también son el aula, cierto, porque a par usted poder hacer la hetero, co, todas esas evaluaciones que hay, a usted le toca niño a niño, usted las hace ahí, usted los tiene que poner con un taller entonces usted para sus explicaciones y son unas dinámicas que retrasan el avance de los contenidos, y por qué no alcanzamos con la cantidad de trabajo que hay tenemos que evaluar en el aula.

-Con respecto a eso yo quisiera decir en el consejo pasado, para el consejo ampliado se habló de las Ciencias Sociales en la media y yo le comenté a ustedes que la respuesta que se dio es que nos estaba faltando entonces, y yo decía, pues historia del siglo XX, me preguntaban ustedes por qué no se reajustan en contenidos, pues digamos si fuera tan sencillo que los procesos se entendieran así como tan fácil pues bueno igual estamos reajustados pero ya con este nuevo cambio en las pruebas saber, eso ya obliga a la institución a que de alguna manera las Ciencias Sociales deben estar en 10 y 11 independientemente de las Políticas y las Económicas y de las Competencias Ciudadanas, entonces qué pena me meto así en su entrevista pero a mi si me gustaría que lleváramos al ampliado una propuesta para las Ciencias Sociales de 10 y 11 historia del siglo XX. O sea, no pedir las como mire las Ciencias Sociales está haciendo falta, mire que estamos ajustados acá sino con un documento fuerte con una propuesta.

-En noveno se termina con guerra fría.

-Esa propuesta tendríamos que pensarla en términos de horarios, principalmente en términos de horario y pues como se va a acceder allí, pues por que las tareas tampoco van a ceder allí, ningún área va a decir entonces yo no le voy a dar, es un ejemplo más química por una horita, hay que saber bien eso, para que vallamos maquinando la propuesta porque a fin de este mes habría que llevarla.

-Y se me olvidó decir del proceso comportamental, son muchos estudiantes en el aula, procesos de evaluación que uno antes estaba haciendo en el escritorio, ahora no se tiene tiempo, ahora zona adentro y el otro problema es el desorden de los estudiantes la indisciplina, entiendo que usted gasta regañando a los estudiantes, aclarando problemas con ellos y aclarándoles y aclarándoles todo y es decir en último lugar está el desarrollo de las temáticas.

**Entrevistador:** Profes ya como para redondear después de tan valiosas opiniones, podríamos entonces utilizar la propuesta de los estándares para mejorar las prácticas pedagógicas en el instituto, es decir interiorizar muy bien la propuesta o si la conocemos la propuesta de los estándares eso podría fomentar o mejorar las prácticas conociendo la propuesta.

**Profes:** Es que tú estás diciendo que las practicas mejorarias si conociéramos mejor los estándares, es que yo pienso que no son los estándares creo que es más la finalidad de

nosotros, nuestro ideal en la formación de ciencias sociales es lo que determina las practica, no los estándares, las condiciones de trabajo.

-Si bien es cierto en nuestro plan aparece el estándar y la competencia, nosotros no trabajamos estándares y competencias, seguimos trabajando contenidos y claramente podemos enunciar grado a grado los contenidos que abordamos y eso si es algo que está muy marcado, nosotros obedecemos institucionalmente al estándar escrito en el papel pero en la forma en que trabajamos seguimos haciéndolo en contenidos, ni si quiera es que vallamos a cambiar las prácticas es que deberíamos implementar el estándar como estándar como fue planteado.

-Bueno ahí hay una cosa, yo siempre me he preguntado sobre la competencia real de la educación es la competencia, teniendo en cuenta que la palabra competencia todavía en investigación y discusión que no ha sido también aceptado y que hay muchos trabajos en torno a que no aplica competencia para la educación.

Muchisimas gracias por su colaboración.



## Anexo No 4: Análisis de Contenido Grupo Focal.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
POLITICAS EDUCATIVAS	Propósito- Finalidad	Los docentes manifiestan que las políticas educativas se siguen viendo como un requerimiento a nivel nacional, local e incluso institucional, estas no se logran interiorizar y no se conocen claramente sus objetivos lo que no permite entender su finalidad.	Las políticas educativas se siguen viendo como imposiciones administrativas, que aterrizan en las instituciones educativas sin ningún contexto, y que obligan a las comunidades a adaptarse a requerimientos que serán rigurosamente evaluados para determinar lo que consideran como <i>calidad educativa</i> .
	Efecto o Consecuencias de las políticas educativas	Dentro del instituto y a partir de las políticas educativas que se han implementado como el Acuerdo de Evaluación (2012) y la adopción de los estándares básicos en competencias, se han permitido “organizar ciertos procesos que antes estaban desorganizados, pero que haya cambios profundos en la práctica pedagógica que sea estructural, no creo, si considero que se han organizado ciertos procesos de todas maneras es como un mecanismo que todavía está en cambio”, de esta forma los docentes aunque reconocen los avances en los procesos consideran que aún hace falta estructurar cambios sustanciales que impacten en el Instituto.	Este ha sido un objetivo del MEN (2006) en cuanto menciona que un “estándar es un criterio claro que permite juzgar si un estudiante, una institución o un sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (p.11), y en este sentido “constituyen una guía para el diseño del currículo, el plan de estudios, el trabajo de la enseñanza en el aula, el diseño de las practicas evaluativas, la formulación de programas y proyectos” (p.11), en este sentido el MEN estaría cumpliendo parcialmente su objetivo, aunque manifiestan los docentes que los estándares son elementos que no han tenido impacto amplio en Instituto.

	<p>Concepto</p>	<p>Con relación al concepto que tienen de política se puede inferir que los docentes sienten que no hay políticas claras frente a los procesos educativos, manifiestan el cambio de “objetivos, desempeños, competencias ya logros, como ese laboratorio, de venga, como nos va mal en este resultado como tal, entonces que vamos a transformar que vamos a cambiar, pero entonces también nos damos cuenta que no hay una política clara a nivel nacional tampoco.”</p> <p>Manifiestan que la educación es asumida como in laboratorio en donde los resultados son a muy corto plazo y las pruebas estandarizadas revisan estos ámbitos para sancionarlos.</p>	<p>Frente al tema, lo maestros manifiestan un descontento por la implementación de las mismas, como lo menciona Libreros (2002) “las políticas públicas en educación son un elemento transversal para identificar los fines y propuestas de los diferentes actores educativos, en un terreno en el cual hay ventajas y desventajas y en donde ideológicamente, se gestan diferentes arquitecturas discursivas y escenarios que propenden por la cosificación de lo humano” (p.19), lo maestros sienten que la escuela ha sido instrumentalizada y se sigue repartiendo entre la consolidación de un modelo de Nación y la preparación para el mundo del trabajo. Por tanto las nociones de calidad, estándares, competencias entre otras que se han venido insertando en el campo educativo -como propias de este-, están empezando a generar tensiones ya que se ha venido estudiando (Niño Zafra, Díaz Borbón, Díaz Ballén, Díez, Estrada) sus efectos nocivos para un contexto educativo cuando se implementan desde una lógica empresarial.</p> <p>De ahí la inconformidad docente, sumado a que, lo que se evalúa no considera las condiciones sociales de los contextos en los que se encuentran maestros, instituciones y estudiantes, se sigue a su vez instrumentalizando a la evaluación como control y sanción y esto no acerca a los docentes a la comprensión de las políticas educativas, más bien las asumen como un referente externo que control de <i>calidad</i>.</p>
--	-----------------	--	--

	<p>Relación</p>	<p>Se muestra una falta de claridad de las políticas educativas, en la colegio no hay una postura institucional frente a las políticas lo que implica que estas se asuman a criterio personal.</p>	<p>Si bien los docentes tienen conocimientos de las políticas educativas vigentes, están no están siendo filtradas institucionalmente generando espacios de discusión y apropiación, por tanto aunque se sigue manifestando que hay una relación evidente entre las políticas y los estándares y a su vez el currículo y la evaluación, estas parten de la experiencia y conocimiento personal, lo que no permite como se ha mencionado anteriormente establecer una relación a nivel de área ni mucho menos a nivel institucional.</p>
--	-----------------	--	---

<p>CURRICULO</p>	<p>Propósito -Finalidad</p>	<p>El currículo en Ciencias Sociales y en general en la Institución evidencian reflexiones críticas en la formación de sujetos en distintas disciplinas y con características ético políticas y democráticas que permiten formar sujetos consientes y capaces de reflexionar acerca de su realidad y del mundo. Aunque manifiestan la falta de claridad frente al modelo pedagógico que no permite respaldar completamente los procesos que se adelantan.</p>	<p>Según Gimeno Sacristán (2007) el currículo es un mecanismo a través del cual el conocimiento de distribuye socialmente (p.22), también afirma que es a través de este que se reflejen elecciones sociales consientes e inconscientes, en este sentido según la teoría analizada en los capítulos anteriores estaríamos pensando en la palabras del Grupo Evaluando_nos un “currículo crítico, interesado en la mejora de los contextos sociales que opera la escuela, esto supone la necesidad de que los estudiantes y profesores reflexionen hacia la reconstrucción de la sociedad” (2012:18), en este sentido también estarían de acuerdo con Magendzo (2004), en tanto las relaciones ético políticas son relevantes para la vida de todo sujeto, sin embargo a pesar que son relaciones que se pueden ver en el PEI (2001), el modelo pedagógico de <i>múltiples desarrollos</i> que se contempla en el IPN, parece que no se reconoce y se apela por una renovación del Proyecto Educativo Institucional, que contemple las situaciones del contexto actual, para articular la situación actual del Colegio a nivel curricular.</p>
------------------	-----------------------------	---	---

	<p>Efecto o Consecuencias del currículo</p>	<p>En el currículo, lo que corresponde al documento de área y la evaluación, se ha venido evidenciando la entrada de los estándares, y de lo que buscan en la formación de los estudiantes, en los documentos claramente aparece, sin embargo el efecto real de la implicación del mismo no se muestra sino en el campo de la evaluación ya que se mide por la aplicación y puesta en valoración de las pruebas SABER, que determinan a los planes de mejoramiento institucionales en torno al currículo.</p>	<p>La autonomía institucional que se promulga en la Ley General de Educación (115/94), permite a las instituciones regular su PEI, sin embargo, este elemento a la luz de los estándares debe sufrir unas modificaciones en palabras de Bustamante (2003) además, el PEI debía especificar: -los principios y fines del establecimiento... pero ya nos recordaron que los fines los puso la ley;• los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios... pero hoy se aportan recursos para que la institución consiga lo necesario <i>vía la evaluación</i>;• la estrategia pedagógica... pero se consideran “prácticas exitosas” las que permiten a los alumnos sacar buenos puntajes en las pruebas;• el reglamento para docentes... mientras la reforma laboral acaba con el estatuto docente. (p.53), estos elementos generan en las instituciones tensiones por cumplir los requerimientos técnicos, en el caso de los estándares, parafraseando a Orozco Cruz (2003), transforman al currículo en un elemento instrumentalizado dentro de una racionalidad económica (p.9), lo que reduce el problema curricular a los planes de estudio, este y la preocupación constante de la evaluación serán determinantes en la configuración del currículo.</p>
--	---	---	--

	<p>Relación</p>	<p>Con relación a este apartado se manifestó que “debería ir en línea en coherencia, se supone que los objetivos que nosotros tenemos a la hora de evaluar a un estudiantes debería ser coherentes con esos planteamiento, el plan de desarrollo, ese PEI, esa formulación del currículo. Que vemos, o que vemos que probablemente no estén, o no sean coherentes en este momento, porque hay un PEI que no están actualizado, si se quiere un documentos de área todavía que puede ser flácido en ciertos puntos”, los docentes saben de las relaciones entre el Currículo, la evaluación, las políticas educativas e incluso los estándares, pero estos no se reflejan en coherencia dentro del instituto, si bien como también lo van a manifestar, se encuentra en algunos documentos explicito, no se da en las prácticas educativas en el aula de clase.</p>	<p>A propósito de la relación con los estándares serán estos los que siguiendo a autores como Bustamante (2003), Orozco cruz (2003) terminaran direccionando la relación con el currículo, como se mencionó anteriormente, al limitar el concepto de este a la categoría de plan de estudio, se ofrece en palabras de Orozco Cruz una solución barata al problema del currículo (2003,p.9), se ofrecen los contenidos por un lado, y por otro se verifica que se cumplan con la aplicación de las pruebas Saber, aunque el contexto del instituto esta temática no está consolidada aún, si hay una búsqueda por unas relaciones coherente pero no dependientes de estos procesos externos, y más con la aplicación que se puede hacer en el aula de clase.</p>
--	-----------------	--	---

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Propósito Finalidad</p>	<p>Aunque hay un reconocimiento por la evaluación como proceso reflexivo, que permite retomar los aprendizajes para una formación integral, se evidencian dos tensiones:</p> <p>Por un lado se logra evidenciar una evaluación como control y sanción “es como más una medición de un conocimiento específico”, para “que los niños salgan bien en la prueba saber”, el temor de los maestros, padres de familia y estudiantes al fracaso en un procesos de medición que se establece de forma anual y que tiene implicaciones sociales, económicas e incluso administrativas.</p> <p>Por otro y a pesar de la relación anterior se reconoce que “el instituto no va en respuesta para la prueba saber, si se le intenta dar fundamento a los chicos para que se desenvuelvan frente a algún contexto en el cual se les den diferentes informaciones, pero no se responde específicamente a la prueba, no se trabaja para que ellos presenten esta prueba”, si bien se toma en cuenta este elemento desde las ciencias sociales se busca la formación de un sujeto crítico con herramientas para la transformación de su contexto, no sólo para la presentación de pruebas externas.</p>	<p>Dicho lo anterior, es importante observar como la multiplicidad de los sentidos, también se hace evidente dentro de la categoría de evaluación por una lado persiste una imagen de la evaluación como instrumento de control y de sanción, de una evaluación de <i>rendición de cuentas</i> que como lo mencionan autores como Niño Zafra (2001, 2012), Díaz Borbón (2005), Pedró &amp; Puig (1998), Stobart (2010) y Apple (2001), terminan determinando los <i>finés de la educación</i> y fomentando temor en relación a la enseñanza aprendizaje por parte de los estudiantes y los docentes, en palabras de Stenhouse (1984) de “éxito y fracaso”.</p> <p>En otro sentido aparece una visión en torno al conocimiento para la vida (Magendzo,2004), coherente con lo que también mencionan los maestros en algunas consideraciones de un currículo crítico que desde las ciencias sociales se puede potenciar, ya que hay evidencia de un grupo de maestros con compromiso personal y profesional</p>
-------------------	----------------------------	--	---

	<p>Efecto Consecuencias de la Evaluación</p>	<p>Hay una “serie de factores de orden institucional, muchos los estudiantes por curso, uno no puede ir al ritmo que debería para llegar a ver todas las unidades que corresponden, entonces lo procesos tiene que ser más lentos, además se ha vuelto que los procesos evaluativos también son el aula, cierto, porque a par, usted debe poder hacer la hetero, co, todas esas evaluaciones que hay, a usted le toca niño a niño, usted las hace ahí, usted los tiene que poner con un taller entonces usted para sus explicaciones y son unas dinámicas que retrasan el avance de los contenidos, y por qué no alcanzamos con la cantidad de trabajo que hay tenemos que evaluar en el aula”, hay un reconocimiento por la evaluación pero las condiciones institucionales que dificultan estos procesos de evaluación, y aunque se sigue considerando a la evaluación como un proceso está en ocasiones se dificulta.</p>	<p>Prosiguiendo con el tema la evaluación es un punto cada vez más álgido y central dentro de las instituciones esto se refleja en la alta preocupación por responder y responder bien a cuanto requerimiento se enfrenta, a esto “la publicación de los resultados de las pruebas estandarizados, como expresión de rendición de cuentas, han sido utilizados para hacer explícita la diferencia entre enseñanza pública y privada o entre países desarrollados y en vía de desarrollo”(Fernández sierra, 2011, esta afirmación encaja muy bien en el contexto del instituto, la evaluación ha aumentado la presión en los docentes, estudiantes e instituciones que definen su futuro en los resultados de las diversas pruebas.</p> <p>A pesar de que se reconoce que la evaluación es un proceso en donde el estudiante tiene múltiples posibilidades de mejorar, las normas técnicas como los estándares limitan estas posibilidades pruebas estandarizadas de carácter nacional.</p>
--	--	--	--



	<p>Relación</p>	<p>A partir del desarrollo de la discusión en el grupo acerca de las relaciones de la evaluación con los estándares se manifiesta que los docentes conocen la intencionalidad y relación de la evaluación incluso afirman que la evaluación “apunta a que los niños interpreten y analicen, situaciones más que a que tengan algunos conocimientos, entonces a veces uno tiende a darles más conocimiento que a darles herramientas para que ellos interpreten y analicen, entonces yo creo que esa es la falla que siempre se ha tenido no solo digamos aquí en ciencias sociales sino en toda la educación”, las reflexiones en torno a este discusión son importantes en tanto se reconocen como se llevan a cabo los procesos educativos y cuál es la mirada que frente a ellos se pudiera hacer para intentar generar posiciones distintas para los estudiantes y maestros.</p> <p>Sin embargo esta presión no solo se ejerce dentro del instituto, manifiestan entonces que a los estudiantes “les damos son contenidos y los papas presionan para que eso pase, si y ¿profesora por qué usted lo evalúa de esa forma?” esta presión la siente también toda la sociedad en el campo de la competencia.</p>	<p>Esta es una relación estrecha los estándares están determinado el tipo de evaluación que se implementara, y esto se refleja en la evaluación anual que se ha venido adelantando de las pruebas saber para los grados 5, 9 y 11 y desde el año anterior para grado 3, esta relación pudiera asumirse como posibilidad de mejoramiento educativo, si se permitirá dicho espacio, pero al ser evaluaciones anuales, lo tiempos para la implementaciones de planes de mejora, se ve muy limitado, dejando el espacio no para una reflexión institucional, sino para el entrenamiento en las pruebas Saber, pruebas que van en relación a unos contenidos curriculares a través de competencias, a las que los maestros aun no parecen encontrar como relacionar en las aulas de clase.</p>
--	-----------------	--	---

<p>ESTANDARES</p>	<p>Propósito Finalidad</p>	<p>La intencionalidad de los estándares es clara en tanto el documento de Ciencias Sociales evidencia la formación de los estudiantes en torno a las “capacidades de analizar, de inferir de ser críticos”, dentro del IPN hay niños que tienen esa capacidad que se les puede fomentar, no solo por ser la intencionalidad de los estándares sino por la postura política y social de los maestros del área que propenden por un conocimiento crítico de reconocimiento y valoración a la diferencia para un ambiente en comunidad.</p>	<p>El propósito de los estándares pasa por los lentes de los que se pueda observar, para algunos son posibilidades para mejorar los sistemas de evaluación e incluso las prácticas profesionales (Cabra,2008-Vasco,2003), para otros estos tienen la intención de homogenizar y estandarizar el conocimiento (Bustamante,2003-Orozco Cruz, 2003-Grupo Evaluando_nos, 2012), lo que es claro es que establecen un modelo de contenidos mínimos, que se han venido adoptando como máximos en algunas instituciones, además de esto han generado confusiones en su implementación (Vasco,2003), y se ven como un instrumento técnico en el que se ha tenido poca participación.</p>
-------------------	----------------------------	--	--

	<p>Efecto o Consecuencias de los estándares</p>	<p>Este ámbito refleja una postura sincera frente a la dinámica en el IPN “si bien es cierto en nuestro plan aparece el estándar y la competencia, nosotros no trabajamos estándares y competencias, seguimos trabajando contenidos y claramente podemos enunciar grado a grado los contenidos que abordamos y eso si es algo que está muy marcado, nosotros obedecemos institucionalmente al estándar escrito en el papel pero en la forma en que trabajamos seguimos haciéndolo en contenidos, ni si quiera es que vallamos a cambiar las prácticas es que deberíamos implementar el estándar como estándar como fue planteado”, a pesar de este reconocimiento anterior hay una aclaración importante que logran hacer los docentes y en relación a la transformación de las practicas pedagógicas es “que no son los estándares creemos que es más la finalidad de nosotros, nuestro ideal en la formación de ciencias sociales es lo que determina las practica, no los estándares, las condiciones de trabajo”, no solo se evidencia la implementación de una política educativa como lo son los estándares sino también la posición del maestro frente al conocimiento y la enseñanza del mismo.</p>	<p>Por lo expuesto anteriormente, el efecto de los estándares se refleja mucho más en el campo de la evaluación, si bien se han contemplado en los documentos institucionales esto no se ha logrado llevar a la práctica lo que también ha generado un efecto controversial, los maestros los usan en sus documentos pero muy pocos los aplican en las aulas y esto se ve en las pruebas de evaluación externa..</p>
--	---	---	--

	<p>Relación</p>	<p>Si bien se ha mencionado con anterioridad dentro de la entrevista es un tema bastante recurrente y se centra en el cómo establecer dichas relaciones “va también en relación con el sistema de evaluación, que a mí me piden y me exigen que hay unos estándares, que hay unos contenidos, y yo tengo, como, no lo sé, qué cumplir con ese nivel de contenidos, y no solamente pasa en sociales sino en las demás materias”, hay una preocupación de los maestros por cumplir con su trabajo no solo a nivel laboral sino a nivel ético profesional, las relaciones las conocen incluso pero no saben cómo establecerlas para llevarlas a cabo en la institución, hay claridades en relación al concepto y posición del área en torno a los estándares que aún no se ha consolidado y que por tanto manifiestan dificultad una relación coherente y del sentido, sumado a la articulación de los documentos institucionales –PEI- que sirven de guía al colegio en materia de currículo.</p>	<p>Ya hemos mencionado como se relaciona con el currículo, la evaluación y las políticas educativas, podemos llegar a manifestar que hay múltiples sentido en estas relaciones, se evidencian tensiones que abarcan el compromiso institucional por cumplir con los requerimientos técnicos (estándares), por cumplir en las evaluaciones que determinan según el MEN la <i>calidad de la educación</i>, por cumplirle a los padres de familia, que deja relegado el qué enseñar y sobretodo el para qué se enseña, ahora solo se piensa en lo que se va a evaluar, en lo que se va a preguntar, y si no se pregunta no hay necesidad de enseñarlo, en estos sentidos en donde las limitaciones son cada vez más de tiempo, solo resta pensar en la evaluación.</p>
--	-----------------	---	---

