

**RELACIONES DEL CURRÍCULO CON LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE  
COMPETENCIAS: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**

**MÓNICA PATRICIA ARROYO MORALES**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSTGRADO**

**Bogotá D.C– Colombia**

**2015**

**RELACIONES DEL CURRÍCULO CON LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE  
COMPETENCIAS: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**

**MÓNICA PATRICIA ARROYO MORALES**

**Trabajo de investigación presentado como requisito para optar el título de  
Magíster en Educación**

**Tutor**

**JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLEEN**

**Profesor e Investigador Universidad Pedagógica Nacional**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSTGRADO**

**Bogotá D.C– Colombia**

**2015**

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del Presidente del Jurado**

---

**Firma del Jurado**

---

**Firma del Jurado**

**Bogotá, febrero 20 de 2015**

## DEDICATORIA

*A Salomé por ser mi inspiración para seguir, y por regalarme parte de su tiempo para dedicarme a este proyecto de gran valor en mi vida.*

*A José, mi otra razón de ser, quien me regala su sonrisa para continuar en la realización de mis metas.*

Mónica Arroyo M.

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios, quien con su infinita misericordia guía mis pasos y me da la sabiduría necesaria para alcanzar las metas propuestas.*

*A mis padres, hermanos, amigos, que siempre me han apoyado y me han motivado a salir adelante.*

*A José Emilio Díaz Ballén, mi asesor, quien sembró en mí muchos aprendizajes y a quien debo el desarrollo y culminación de este proyecto.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</b>	
<b>Código: 2012287508</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de aprobación:</b>	<b>Página 6 de 207</b>	
<b>1. Información General</b>		
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de Maestría de Investigación	
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
<b>Título del documento</b>	RELACIONES DEL CURRÍCULO CON LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA	
<b>Autor(es)</b>	ARROYO MORALES, Mónica Patricia	
<b>Director</b>	DÍAZ BALLÉN, José Emilio	
<b>Publicación</b>	Bogotá, 2015, 207 páginas	
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional	
<b>Palabras Claves</b>	Políticas Educativas, Currículo, Estándares,	
<b>2. Descripción</b>		
<p>Tesis de grado presentada para optar por el título de Magister en Educación en el Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa, cuyo propósito es caracterizar las concepciones de currículo que evidencian los docentes de Educación Básica y media de la Institución Educativa Marceliano Polo y su relación con la política de estándares básicos de competencias en el área de Humanidades, Lengua Castellana, con el fin de generar alternativas desde la construcción de lineamientos para un currículo crítico.</p> <p>Para llevar a cabo la investigación fue necesario realizar una indagación teórica que permitiera analizar y reflexionar sobre los presupuestos epistemológicos de la política</p>		

educativa en torno a estándares y currículo. Es así como este documento parte de reconocer las políticas públicas educativas a nivel mundial y a nivel nacional, de tal forma que se pueda contextualizar la realidad que se vive en el caso de la Institución educativa Marceliano Polo, e ir develando la intencionalidad que subyacen en estas políticas de corte globalizante y neoliberal. Posteriormente se llega al currículo, mostrando las diversas concepciones curriculares que puede tener un docente en la actualidad, analizando así cuales tienden a la tecnicidad del currículo y mostrando el currículo crítico como una alternativa para el rediseño curricular en la actualidad. En esta misma línea se llega al estudio de los estándares básicos de competencias, dando una mirada a la política de estandarización en Colombia y estudiando específicamente el caso de Lenguaje.

Además de lo anterior se explica la ruta metodológica que se sigue en el proyecto partiendo de la pedagogía crítica como la postura epistemológica que cimienta el proyecto, pasando por una investigación alternativa, de corte hermenéutico interpretativo, como un estudio de caso; utilizando la encuesta estructurada y los talleres como técnicas de recolección de información y el modelo de crítica educativa de Eisner (1998) para el análisis y la presentación de resultados.

### 3. Fuentes

Las fuentes bibliográficas consultadas para este trabajo fueron diversas, y van desde múltiples documentos descargados de la web, artículos de revista, textos y variados documentos concerniente a la temática necesaria. A continuación algunos documentos utilizados:

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador

Evaluando\_nos, G. (2013). *Informe final proyecto 2012*. Bogotá: Universidad Pedagogía Nacional

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: ediciones Morata

Giroux, H. A. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia* (15).

Recuperado de: <http://www.centroalerta.cl/wp-content/uploads/2011/09/22-Los-profesores-como-intelectuales-transformativos-Giroux.pdf>

Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012) Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. (Coord.) (2012). Manual de investigación cualitativa II. Paradigmas y perspectivas en disputa. España: Edit. Gedisa.

Magendzo K., A (2003) *Transversalidad y Currículum*. Bogotá: Magisterio

Rincón B., G. (2004). Es...tan...dar...es de Lenguaje. *Hechos y proyecciones del Lenguaje*, (13).San juan de Pasto: Universidad de Nariño.

Rodríguez, M. E & Jaimes, G. (2003) Estándares en Lengua Castellana: la distancia entre la norma tecnocrática y la práctica pedagógica de los maestros. *Revista Educación y Cultura*, (63), 32-37

#### 4. Contenidos

La presente tesis está estructurada en cinco capítulos, los primeros hacen referencia a las categorías teóricas que guían la investigación, el cuarto capítulo se centra en la ruta metodológica que sigue el proyecto y el quinto presenta el análisis de los resultados, producto de la investigación. Posterior a estos cinco capítulos, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

En el primer capítulo se analizan las políticas educativas asociadas a estándares, partiendo del reconocimiento del concepto de política, política pública y política educativa, haciendo un análisis reflexivo de la influencia de la globalización y el Neoliberalismo en el diseño de políticas a nivel internacional y Nacional, y así aterrizar en las políticas de estandarización en Colombia; presentando finalmente unas alternativas para asumir dicha política desde la pedagogía crítica.

El segundo capítulo se parte de una revisión del concepto de currículo y se plantean unas concepciones curriculares que en general maneja el docente en la actualidad, para así llegar a los dos extremos que pueden marcar el rediseño curricular en una institución educativa; por

un lado la tendencia hacia un currículo técnico, de corte instrumental y alejado del contexto y por otro lado un currículo crítico construido desde el interior de la institución, pensado en los estudiantes y en la comunidad en la que está inmersa, sin descuidar lógicamente el contexto global.

El tercer capítulo se centra en la estandarización en Lengua Castellana, tomando como punto de partida la llegada e implementación de la política de estándares en Colombia a nivel general y luego en el área de Lengua Castellana. En este apartado se analizará un poco la estructura de los estándares de Lenguaje para así proponer desde la pedagogía crítica una forma de resignificar en la Institución Educativa Marceliano Polo esta política que difunde y exige el MEN actualmente a todas las instituciones colombiana.

En este orden de ideas y tal como se había afirmado, el cuarto capítulo encierra la metodología que guía la investigación, la cual parte de los fundamentos de la pedagogía crítica como postura epistemológica que permea todo el diseño investigativo. Así mismo se sitúa la investigación en el paradigma alternativo con fundamentos hermenéutico interpretativo y bajo las particularidades de un estudio de caso, que se hace palpable en la aplicación de una encuesta estructurada, dos talleres; y su posterior análisis de la información recolectada bajo la perspectiva de Eisner (1998) en sus cuatro momentos: descripción, interpretación, valoración y tematización.

El quinto capítulo corresponde a los resultados obtenidos en el proceso investigativo, el cual se desarrolla en los cuatro momentos que se habían mencionado siguiendo el modelo de crítica educativa de Eisner (1998) de este modo se muestra el análisis de los resultados presentes en la encuesta estructurada y en los talleres; en forma individual se desarrolla descripción, interpretación y valoración de la información obtenida en cada instrumento, luego se triangula toda esta información y se hace la tematización de las categorías emergentes.

## **5. Metodología**

La ruta metodológica que guía el presente proyecto parte de explicar la postura epistemológica que cimienta la investigación, en este caso la Pedagogía Crítica, perteneciente a la teoría crítica, y luego se describe el paradigma Alternativo en el que está basada la

investigación; desde un enfoque hermenéutico interpretativo, que se consolida específicamente en un estudio de caso, estudio que se realizará a través de instrumentos definidos (encuesta estructurada y talleres) y se utiliza el modelo de crítica educativa para el análisis de la información

## **6. Conclusiones**

Se puede afirmar que el objetivo planteado inicialmente en la Investigación se alcanzó en tanto se logró caracterizar las concepciones curriculares que poseen los docentes de la Institución Educativa Marceliano Polo y su relación con la actual política de estándares, específicamente en el área de Lengua Castellana, afirmando que predomina la concepción crítica y académica del currículo, en tanto hay opiniones divididas al respecto. En este sentido para algunos docentes los estándares solo son referentes en el diseño curricular y para otros son de estricto seguimiento en tanto se convierten en la carta de navegación del área a enseñar. Se nota confusión en la forma en que se asume y se implementa la política de estandarización.

Con relación al marco teórico del proyecto, este fue un elemento esencial de reconstrucción teórica que permitió a través de la indagación exhaustiva, poner a dialogar de forma reflexiva las voces de distintos autores en contraste con la del investigador, en torno las categorías de políticas educativas asociadas a estándares, concepciones curriculares y estándares básicos de competencias en Lengua Castellana.

En este orden de ideas y de forma general son muchas las conclusiones que arroja el proyecto, es así como se pueden afirmar que las Políticas educativas colombianas desconocen las necesidades de los sujetos en contexto y responden a exigencias de la globalización y las recomendaciones de organismos internacionales, en el caso de la política de estandarización tienden a la uniformización del conocimiento. En este mismo sentido se reconoció que en la Institución Educativa Marceliano Polo hay un grupo de docentes que privilegia un currículo que responde a pruebas externas para ocupar un lugar en el ranking nacional, y descuida un poco la educación para transformar vidas y apuntar a una mejor sociedad.

Del mismo modo se está gestando la reconfiguración del maestro en reproductor y acrítico, dado que muchas veces se dedica a seguir lineamientos externos sin reflexión ni discusión

alguna y olvida su papel de protagonista dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto también incide en la configuración del estudiante que está siendo educado para la lógica del mercado, con poco liderazgo y espíritu crítico.

Específicamente en el área de Lengua Castellana se encontraron algunas falencias en los estándares no solo en cuanto al distanciamiento de los distintos contextos, en este caso el contexto del Marceliano Polo, sino también en cuanto al poco énfasis en la formación integral del estudiante, privilegiándose un currículo academicista y alejado de la integralidad, así como el poco énfasis en la oralidad y los procesos de producción literaria.

La política de estándares llega al país no como necesidad de la comunidad educativa colombiana, sino como lineamientos de organismos internacionales para entrar en un proceso de globalización y competitividad, por ende los resultados alcanzados hasta ahora no son los mejores ni han logrado la tan anhelada calidad educativa.

<b>Elaborado por:</b>	MONICA PATRICIA ARROYO MORALES		
<b>Revisado por:</b>	José Emilio Díaz Ballén		
<b>Fecha de elaboración del resumen:</b>	19	02	2015

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	17
<b>1. POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA ASOCIADA A ESTANDARES EN EDUCACIÓN</b>	21
1.1 Sobre política y política pública	21
1.2 De las políticas públicas a las políticas educativas	23
1.3 Una mirada a las políticas educativas en Colombia	28
1.4 Alternativas a las políticas educativas de estandarización	30
<b>2. CONCEPCIONES CURRICULARES</b>	34
2.1 Acercándonos al concepto de currículo	34
2.2 Currículo técnico	39
2.3 Currículo y estándares de contenido	41
2.4 Aproximándonos a la construcción de un currículo crítico	43
<b>3. ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA</b>	45
3.1 Hacia una conceptualización de estándares	45
3.2 La ruta de los estándares en Colombia	48
3.3 Sobre la estandarización en Lengua Castellana	51
3.4 Alternativas en la re- conceptualización de los estándares en Lengua Castellana	55

<b>4.</b>	<b>RECORRIDO METODOLÓGICO</b>	<b>58</b>
4.1	Postura epistemológica	59
4.2	Características de la investigación alternativa	61
4.3	Estrategia de Investigación: Estudio de Caso	64
4.4	Técnica e instrumentos utilizados para la Recolección de Información	66
4.4.1	Encuesta	67
4.4.2	Taller	67
4.5	Análisis de la información recolectada desde la perspectiva crítica educativa de Eliot Eisner	68
4.6	Caracterización de la población participante	72
<b>5.</b>	<b>ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>72</b>
5.1	Encuesta Estructurada a docentes	73
5.2	Taller 01: Políticas educativas asociadas a currículo y estandarización de la educación	118
5.3	Taller 02 : Sobre los estándares en el área de Lengua Castellana	135
5.4	Nivel de Tematización	149
5.4.1	La política educativa entre la diversidad y la confusión, en el colectivo de los maestros	149
5.4.2	La política de estandarización: dualismo entre teoría y práctica pedagógica	150
5.4.3	El currículo tensionado entre el enfoque técnico y el alternativo	151

5.4.4	El Currículo como dispositivo que refuerza el asignaturismo y/o el saber disciplinar o propende por la formación integral	152
5.4.5	Los estándares básicos de competencias, criterios para organizar el currículo o para homogenizar la educación	153
5.4.6	Los estándares en educación, un dispositivo para la inclusión o la exclusión	154
5.4.7	Los estándares de Lengua Castellana, tensionados entre lo referente y lo normativo	155
5.4.8	Los estándares como dispositivo para la reconfiguración de los sujetos educativos	155
5.4.9	La formación en lenguaje: ¿Al servicio de las pruebas estandarizada o para el desarrollo de la oralidad, la expresión y la argumentación, la comprensión...?	157
5.4.10	Posibilidades de formación desde la implementación de los estándares básicos de competencias	158
	<b>CONCLUSIONES</b>	159
	<b>RECOMENDACIONES</b>	166
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	168
	<b>ANEXOS</b>	176

## LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Concepto de política pública educativa	73
Gráfica 2: Funciones de la política pública educativa	76
Gráfica 3: Política pública educativa y globalización	79
Gráfica 4: Transformaciones en los sistemas educativos de Latinoamérica	82
Gráfica 5: funcionalidad de los estándares	85
Gráfica 6: Implementación de la política de Estándares básicos de competencias	88
Gráfica 7: Concepción de Currículo	92
Gráfica 8: Contenidos Curriculares	95
Gráfica 9: Políticas educativas en materia curricular	98
Gráfica 10: Relación política de estándares - Currículo	100
Gráfica 11: Problemáticas en el diseño e implementación de un currículo centrado en estándares	103
Gráfica 12: Concepto de Estándares básicos de competencias	106
Gráfica 13: Relación estándares de Lenguaje con el currículo	109
Gráfica 14: Efectos de la utilización de Estándares en educación	112
Gráfica 15: Limitaciones de los Estándares básicos de competencias en lenguaje	115

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Encuesta estructurada	177
Anexo 2. Encuesta estructurada a docentes	186
Anexo 3. Taller 01	194
Anexo 4. Taller 02	201

## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación se ubica en Cereté, Córdoba, en el desarrollo de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, del Grupo de Investigación Evaluando\_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación; y pretende indagar desde la pedagogía crítica, instalada en un paradigma alternativo, la concepción que tienen los maestros sobre el currículo y su relación con la política de estándares básicos de competencias en el área de lenguaje, como un estudio de caso en educación básica y media en la Institución Educativa Marceliano Polo.

El proyecto nace de la preocupación en torno a las políticas educativas que en materia curricular, como en el caso de los estándares básicos de competencias, están direccionando el quehacer del maestro y de las instituciones educativas, y que han sido motivo de discusión no solo en nuestro país sino a nivel mundial, debido a que no han dado los mejores resultados hasta ahora, parecen no estar llevándose a cabo como desea desde el MEN; y no responder a las necesidades educativas colombianas, lo que ha generado confusiones entre docentes y directivos. En el caso de la Institución educativa Marceliano Polo, el diseño curricular aún no se consolida a pesar de que se viene trabajando en éste desde hace varios años, además se logra percibir poca atención y reflexión sobre la política de estandarización.

Bajo estas premisas, se inicia el proceso investigación, cuyo objetivo central y orientador del proceso es caracterizar las concepciones de currículo que evidencian los docentes de Educación Básica y media de la Institución Educativa Marceliano Polo y su relación con la política de estándares de competencias en el área de Humanidades, Lengua Castellana, con el fin de generar alternativas desde la construcción de lineamientos para un currículo crítico.

Se hace necesario una investigación de este tipo, en el contexto de la Institución educativa Marceliano Polo de Cerete, en tanto apunta a la reflexión crítica desde el área de Lengua Castellana y a la revisión del rediseño curricular vigente, en relación con la implementación

de los estándares básicos de competencias, tanto en el discurso pedagógico como en el desarrollo de las prácticas de aula, para así comprender que se está haciendo, en qué medida, bajo que concepciones y relaciones con la política de estándares, y si esto se puede mejorar, en pro de la configuración de un sujeto, ético, político, crítico y reflexivo, que aporte más elementos en la transformación de la sociedad. Así mismo teniendo en cuenta las fuertes críticas que a nivel mundial ha tenido y tiene dicha política y que en Colombia aún no se ha dado los resultados esperados a pesar del esfuerzo de los gobierno, que crea programas como el PTA (Programa Todos a Aprender) con el fin de que los docentes adopten estas iniciativas nacionales. Pero falta la reflexión necesaria desde las instituciones; y proyectos como éste permiten iniciar un debate pedagógico para ir re direccionando lo que se está haciendo hasta el momento.

En este orden de ideas para lograr el objetivo general de la investigación se plantearon cuatro objetivos específicos: Determinar la intencionalidad que tienen los lineamientos y políticas educativas en relación con el currículo y los estándares básicos de competencias en Lenguaje en la Institución Educativa Marceliano Polo; describir la conceptualización de los docentes del área de Lengua Castellana sobre el currículo y los estándares de competencias; establecer la relación existente entre la conceptualización que tienen los docentes sobre el currículo y el enfoque de estándares en el área de Lengua Castellana; y por último proponer criterios que orienten la reconstrucción colectiva de un currículo crítico que posibilite nuevos significados a los estándares básicos de competencias en humanidades.

En consecuencia con el objetivo general y los específicos se estructuró el marco teórico, en tres capítulos a partir de tres categorías: Política pública educativa asociada a estándares en educación, Concepciones curriculares y Estándares básicos de competencias en Lengua Castellana.

El primer capítulo, busca situar el objeto de investigación en el marco de las políticas públicas educativas a nivel mundial y a nivel nacional, avanzando hacia el análisis de la realidad educativa que se vive en las instituciones educativas colombianas, en este caso la Institución

Educativa Marceliano Polo, y desde la pedagogías crítica plantear una reflexión que suscite otras miradas y apuestas que vayan más allá de la simple reproducción de las políticas educativas auspiciadas por organismos internacionales como la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), en aras de los procesos de globalización.

El segundo capítulo, tiene como propósito dar una mirada al concepto de currículo, como dispositivo a través del cual se materializan las políticas públicas educativas en la planeación y praxis escolar, de tal forma que se comprenda su uso en el campo educativo y se reconozcan las concepciones curriculares desde la óptica de Bolívar (2006) Magendzo (2008) , y se genere una reflexión en torno a la tecnicidad del currículo que ha imperado en los últimos años y que ha dado una vuelta al pasado, para finalmente abrir una posibilidad de reconstruir el currículo actual de la Institución Educativa Marceliano Polo a partir de la construcción colectiva de lineamientos para el diseño de un currículo crítico alternativo.

Y el tercer capítulo se plantea, de tal forma que acorde con lo expuesto en los capítulos anteriores en torno a políticas educativas en el marco de la estandarización y a las concepciones curriculares, se establezcan relaciones con la política de estándares de competencias de Lengua Castellana , partiendo de la revisión del concepto y origen de los estándares, del cómo llegaron a Colombia, haciendo énfasis en los estándares del área mencionada y revisando un poco la estructura de éstos, con el fin de analizar sus pro y sus contra y finalmente establecer propuestas para asumirlos desde una postura más crítica y ajustada al contexto.

En cuanto al componente metodológico, el proyecto de investigación, se inscribe en los planteamientos de la Pedagogía Crítica como postura epistemológica que cimienta la investigación, y que cree en la educación como eje fundamental de la transformación social, que involucra a los sujetos educativos de forma activa en esta transformación , desde la reflexión crítica y la generación de propuestas en pro de una educación que atienda a los

contextos, y que propenda por la formación de sujetos éticos, políticos, críticos con espíritu emancipador.

Así mismo el proyecto se adscribe al paradigma Alternativo que “asumen lo ontológico, epistemológico e instrumental de formas diversas, aunque se trate de cobijarlas bajo una sola sombrilla anti-positivista” (Paramo, 2006, p.5). y a un enfoque hermenéutico interpretativo, que se consolida específicamente en un estudio de caso, al ser un estudio de una Institución en particular, cuyas características serán totalmente distintas a las de cualquier otra o porque no similares, depende de lo que arroje la investigación.

En esta ruta metodológica también se utilizaron como técnicas, la encuesta estructurada (1) y los talleres (2), con el fin de recolectar la información necesaria y elaborar un Informe Final de Investigación que describa los hallazgos encontrados en correspondencia con el objetivo del proyecto. Los instrumentos fueron aplicados a 20 profesores del área de Lengua Castellana de básica y media de la Institución Educativa Marceliano Polo, municipio de Cereté, Córdoba. Posteriormente, desde estas de técnicas e instrumentos aplicados y la información que se recolectó se procedió al análisis de los resultados, teniendo en cuenta la estructura corroborativa de Eisner (1998), en su evaluación crítica y aplicando así descripción, interpretación y valoración a la información recolectada en cada instrumento, y luego realizando un ejercicio de triangulación a los tres análisis, de tal forma que se obtuvieron las categorías emergentes de la investigación.

Finalmente este proyecto es una apuesta para generar espacios de reflexión y debate entre los maestros, aportando elementos para repensar la educación que se ofrece en la Institución educativa Marceliano Polo e incluso en Cereté, y desde la pedagogía crítica brindar a los maestros posibilidades de formación integral, acorde al contexto y en pro de ciudadanos éticos, políticos, críticos y capaces de transformar la sociedad con ideales de justicia, equidad y mejores oportunidades para todos.

## **1. POLITICA PÚBLICA EDUCATIVA ASOCIADA A ESTANDARES EN EDUCACIÓN**

Este capítulo pretende situar el objeto de investigación en el marco de las políticas públicas educativas a nivel mundial y a nivel nacional, y así avanzar en el análisis de la realidad educativa que se vive en las instituciones educativas colombianas, en este caso la Institución educativa Marceliano Polo.

Lo anterior, se hará desde la revisión de los siguientes conceptos claves: política, política pública y política educativa; para así, revisar a grandes rasgos las políticas educativas a nivel mundial en los últimos años, aterrizando finalmente en el terreno colombiano que ha sido permeado por esas políticas de corte internacional.

De esta manera se plantea finalmente un análisis desde las pedagogías críticas en aras de ir repensando la educación que se ofrece actualmente, en algunas instituciones educativas, en el marco de las políticas de estado.

### **1.1 Sobre política y política pública**

Al hablar de política educativa en torno a estándares, es necesario tener claridad sobre el concepto de *política* como tal, término que posee diversas acepciones, es así como “Duverger (2001) la concibe como una ciencia del poder” “weber (1919), dice que política significa esfuerzo por compartir el poder, o esfuerzo para influir sobre la distribución del poder” “Easton considera que es “una forma de hacer” que se traduce en actividades grupales (partidos políticos, grupos de presión) y en formas de gobierno que establecen medidas para el conglomerado social” citados por Quesada (2001, pp.36-37); mientras que Franze (1993) considera que en un “sentido amplio el concepto de política nombra las transformaciones sociales resultantes de la acción de los sujetos y clases en condiciones históricas determinadas” (p.127). Estas concepciones permiten señalar que hablar de política es algo muy complejo y que puede ser interpretado de distintas formas dependiendo de la posición de quien emita el concepto, pero que existe un elemento en común, en tanto acción de los sujetos en una relación de poder, en cualquier esfera o campo de la sociedad.

Relacionando la política no solo con la acción de los sujetos, sino con la función de ésta, función que de acuerdo a Goodnow (1980) consiste “en la expresión de la voluntad del Estado, la cual se complementa en su ejecución a través del gobierno” (p.173); se puede hablar de política pública, debido a la importancia e influencia del estado como sujeto de acción y de poder. En palabras de Dye (1978) citado por Espinoza (2009), se puede definir política pública como aquello “que los gobiernos eligen hacer o no hacer” (p.3); es decir los gobernantes son los protagonistas de las decisiones que se adopten o no, en aspectos políticos de carácter social, económico y cultural. Es el Estado quien a nivel general se encarga de crear, transformar y ejecutar políticas en distintos ámbitos.

En otras palabras Dunn (1994) citado por Espinoza (2009) considera que la política pública es “un conjunto de Opciones colectivas interdependientes que se asocian a decisiones que adoptan los Gobiernos y sus representantes y que se formulan en áreas tales como: defensa, salud, educación, bienestar, previsión social, entre otras” (p. 3). Por su parte Lahera(2002), plantea que “una política pública corresponde a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público conjunto de opciones colectivas interdependientes que se asocian a decisiones que adoptan los Gobiernos y sus representantes y que se formulan en áreas tales como: defensa, salud, educación, bienestar, previsión social, entre definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado”(p.16). Estos conceptos permiten establecer relación entre gobierno y política en distintos campos de acción, de tal forma que las decisiones emerjan de discusiones colectivas en una ambiente democrático y que incidan en el campo de la salud, le educación, la defensa, las relaciones externas... entre otros.

Con relación a lo anterior es pertinente reafirmar que las políticas públicas están mediadas por las relaciones de poder y que por tanto no siempre responderán a lo que se debería hacer, es decir a decisiones ajustadas a las necesidades del contexto; en la mayoría de los casos el poder determina las políticas imperantes, sin que estas sean las políticas más adecuadas. Además las políticas están definidas “por márgenes políticos y financieros de

acción” (Lahera, 2002, p.23), dado que siempre se planean y actúan, sobre algo que ya existe, manteniendo ante todo el equilibrio económico en cada campo de acción.

Con respecto al análisis de una política pública, tanto en su concepto como en sus alcances, los cultores de la teoría crítica y funcionalista, plantean que es preciso tener en cuenta ciertas consideraciones; entre estas, que la definición debe vincular el término “política” a acciones orientadas a metas y/o propósitos más que a un comportamiento al azar, respondiendo de esta forma a demandas políticas o a requerimientos hechos por otros actores sociales, representantes y agencias de gobierno; así mismo se tiene en cuenta que la política implica lo que los gobiernos hacen y no lo que intentan o planean hacer; además todo corresponde a acciones desarrolladas en el transcurso del tiempo por los representantes de gobierno, más que decisiones aisladas de éstos. (Espinoza, 2009)

En el caso Colombiano específicamente estas políticas públicas han sido dominadas por una hegemonía de la marginación de muchos sectores ya sea mediante fórmulas políticas excluyentes o por medio de acciones violentas, por lo que son muchas las problemáticas de esta política, maquinada por aquellos que están en el poder y que olvidan las necesidades y problemáticas de un país. En palabras de Herrera & Infante (2002) esta política en general “siempre maneja tensiones sociales entre el proyecto dominante, o sea, quien se encuentra facultado legalmente para la toma de decisiones políticas, los grupos sociales que presentan demandas alternativas y diversos actores del contexto internacional” (p.77). Aquí se puede afirmar con más seguridad la distancia existente entre quien tiene el poder y los demás actores que trabajan en pro de políticas más justas, distancia que reafirma la hegemonía de quienes gobiernan y la subalternidad de los que no, y por ende la inequidad social, política y económica.

## **1.2 De políticas públicas a políticas educativas**

Partiendo de la idea en torno a los campos de acción de las políticas públicas en áreas como: defensa, salud, educación, bienestar, previsión social...; se puede afirmar que existen *políticas públicas educativas* entendiendo éstas de acuerdo a Díaz Borbón(2004 ) como “el

conjunto de decisiones económicas y políticas, transnacionales y nacionales, de los poderes en control del Estado, dirigidas al Sistema Educativo, no ya como derecho de equidad individual y social, si no como “servicio público” ( p.3).; decisiones que afectan a una sociedad en general y que determinan el camino a seguir en materia pedagógica en las distintas instituciones de un país.

Atendiendo a que las políticas públicas de los últimos años han tendido a la globalización concibiendo esta como “una nueva organización del orden mundial que está resignificando las tradicionales desigualdades que ahora se fundamentan en el control diferencial del cambio tecnológico”(Tiramonti, 1997, p. 50)., globalización que está más en función de lo económico que de lo social y ético y que se sostiene en una mirada colectiva de las naciones desde relaciones de producción, de comercio y de poder económico; se puede afirmar que el proceso de globalización determina los procesos educativos de los todos los países cuyo objetivo es pertenecer al orden mundial. Estas políticas son sin duda definitivas en la educación de un país; y los acontecimientos de carácter internacional y nacional que marcan un cambio vertiginoso en el ámbito político, económico y social, definen también el rumbo de la educación.

Profundizando en lo anterior, Tiramonti afirma. (1997)

[...] En los años 80 América Latina inició un proceso de modernización que en una primera etapa se centró en la esfera política y consistió en la recuperación de los regímenes de gobierno democráticos. En un segundo momento el cambio estuvo orientado a modificar el modelo de desarrollo imperante e iniciar un proceso de reestructuración de la economía tendiente a incorporar a la región al flujo del intercambio mundial de bienes y servicios. (pp. 49-50)

De allí en más el objetivo prioritario es adaptarse a un proceso de globalización que contiene una fuerte amenaza de exclusión para los países no avanzados (p.50)

Es así como América entra en un proceso de globalización, con el fin de orientar los modelos económicos hacia modelos globales, decisión que obedece al interés por no quedar excluido del grupo de países desarrollados, y perder las alianzas con estos. Es decir la globalización para América Latina no responde a la realidad socioeconómica de los países que la conforman.

En consecuencia a lo expuesto en torno a la globalización, es evidente que entender los cambios que hoy observamos en los sistemas y las políticas educativas a nivel mundial no pueden llevarse a cabo sin atender a las diversas formas en que esa globalización altera los procesos y las relaciones educativas de diverso modo. En el caso latinoamericano Tiramonti (1997) plantea que “los sistemas educativos de la región se encuentran, sobre-determinados por este contexto de globalización, desintegración y reconversión del lugar social del Estado” (p.52); esto le da a la educación un valor macroeconómico, a la vez que disminuye el poder social del estado, que se determina por la ayuda externa.

Con respecto a lo anterior (Tarabini & Bonal, 2011) plantean:

[...] Así, es difícil entender la emergencia de un programa como el PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los estudiantes o, por sus siglas en inglés: **P**rogram for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment) y las consecuencias que está teniendo sobre las políticas educativas nacionales, comprender los cambios en la prima salarial de los diversos niveles de calificación o valorar las tendencias en los procesos de mercantilización educativa sin apelar, de forma explícita o implícita, a un conjunto de cambios sociales que avemos en denominar globalización. (p. 237)

Los resultados que arroja PISA, producto de una mirada internacional de la educación, y centrado solo en contenidos de tipo cognitivo, son trascendentales para los países que en ella participan, y por lo tanto inciden en las transformaciones educativas de estos; mas por un deseo de competir, que en aras de repensar la educación desde el estado para que realmente responda a lo que una sociedad determinada necesita.

Otro factor que incide en los cambios en los sistemas educativos y que va de la mano de la globalización, es el Neoliberalismo, que ha cobrado fuerza en los últimos años. Con respecto a este, Díez (2010) afirma que:

[...] Se ha convertido en el “telón de Fondo” de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Los conflictos que se dirimen en la escuela no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo

servicio de las empresas y centra la formación en preparar el tipo de Profesionales solicitados por éstas. (p.23)

Sin duda la crisis escolar es parte de una crisis general de carácter político y ciudadano, pero es lamentable que ante esto, las políticas neoliberales optan por poner la escuela y la universidad al servicio del capitalismo, enfocando los procesos educativos hacia el perfil del capital humano que requieren las empresas, olvidando la formación del ser para la vida, es una educación para el mercado.

Esta política educativa en sus currículos trata de implementar una educación para el trabajo que genere mano de obra barata, para que así la clase popular obtenga un perfil bajo al terminar la escuela y con eso pueda acceder a un trabajo en el que no necesite tanto estudio, pero que tampoco le eleve las condiciones de vida y lo mantenga en la misma posición económica y social en la que nació; con pocas expectativas de seguir, ya que el mercado laboral no se lo permite y sus deseos de emprendimiento llegan hasta ahí. Es una política reduccionista que no está al servicio de los intereses del pueblo, sino a los intereses de grandes empresas y grupos políticos dominantes, política que disfrazada de calidad y eficiencia, da *soluciones temporales* a la problemática educativa, mientras que en el fondo los problemas se agigantan cada día más.

En cuanto a la reducción de recursos, el Neoliberalismo apunta al detrimento de la educación, debido a que esto es devastador para la educación pública, pero alentador para la educación privada, debido a que entre menos inversión tenga la educación pública, menos resultados dará en términos de competencia dará, y por tanto muchos querrán acceder a la educación privada; sin embargo a esta última pocos pueden acceder. En este sentido se aplica el principio básico del neoliberalismo: privatizar lo público, puesto que, se afirma “lo privado es mejor y más eficiente” (Diez, p24). Pero lo realmente grave es que el lenguaje que manejan estas políticas neoliberales es ambiguo y por lo tanto envuelve a muchos pedagogos, críticos y estudiosos en él. Sin embargo es necesario ir más allá, develar el sentido del lenguaje y descubrir lo que en verdad trae consigo dicha política

En consonancia con el párrafo anterior, existen casos precisos a nivel internacional de la reducción de costos en educación y la tendencia hacia la privatización; es así como en Inglaterra, en el 2000, el consejo escolar de Waltham Forest cedió el conjunto de sus 91 escuelas al grupo privado *PPI. Nord Anglia*, (primer operador de escuelas británicas que ha entrado en la bolsa de Londres), En los Estados Unidos, la gestión de cientos de *Charter schools* (escuelas bajo contrato) por parte de grandes empresas privadas especializadas, busca rentabilizar estas escuelas que siguen siendo financiadas con fondos públicos. En Italia la reforma *Gelmini* de 2008, recortó el gasto educativo. En Madrid el gasto educativo en el año 2003 era de 27,5 euros de cada 100 del presupuesto autonómico total, y en 2008 ha pasado a 25,1 euros de cada 100. (Díez, 2010). Así mismo en Colombia en Bogotá, se planteó ampliar la cobertura durante el periodo 2002-2006, dando subsidios a niños y niñas que no pudieran ser atendidos por las oferta publica, ubicándolo en colegios privados de altos estándares de calidad, además se abre la contratación como modalidad complementaria para ampliar la cobertura y atender a las población que lo requiera (Botero 2004)

Además de lo anterior, las políticas públicas internacionales y nacionales en materia educativa, apuntan a la competencia entre unas escuelas y otras, donde cada día se excluye a los estudiantes que no tienen facilidades para acceder a lo que el estado pide, que se encuentra plasmado en *unos estándares de calidad*, que ubican a las escuelas en un nivel, calificándolas como buenas o malas. *Estándares* que más que mirar las necesidades de las comunidades, miden criterios tomados de organismos como el Banco Mundial, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), El Fondo Monetario Internacional (FMI) entre otros; pero que sin duda van alejando a aquellos estudiantes que no pueden elevar o mantener la categoría de una institución, por lo que en muchas ocasiones se obliga muy sutilmente a desertar o simplemente se les va negando el cupo, en medio de una política de cobertura y a la vez desempeño de calidad.

Con base en lo expuesto hasta aquí, se puede ver que:

[...] es difícil comprender los cambios en el mandato, la capacidad y la gobernabilidad de los sistemas educativos tanto del norte como del sur sin aludir de algún modo a los efectos generados por la globalización. Debido a que tanto en el caso europeo como en el latinoamericano, la globalización ha constituido el factor en nombre del cual se han justificado

nuevos enfoques, nuevas necesidades y nuevas políticas en el sector educativo; ha servido de catalizador de nuevos discursos, nuevas prácticas y nuevas agendas (Bonal y Rambla, 2008). Citado por Tarabini & Bonal (2011, p.252).

Por lo tanto para abordar las políticas públicas educativas en cualquier país, es necesario tener como referente la globalización y con ella el neoliberalismo que las impulsa; para entender así el creciente protagonismo de los organismos internacionales en los sistemas educativos, así como las políticas de evaluación, competitividad, eficiencia, calidad, *estandarización entre* otras, que inundan los discursos y las prácticas educativas en los últimos años.

### **1.3 Una mirada a las políticas educativas en Colombia, en el marco de la estandarización**

Colombia no ha sido ajena a las políticas educativas de corte globalizante y neoliberal que se vienen impulsando en el mundo en los últimos años, es así como la competitividad, la eficiencia, la cobertura, la reducción de costos, la estandarización, hacen parte de los lineamientos educativos en el país. Centrándonos en la política de estándares que impera en Colombia en la última década. Cabe resaltar que este “movimiento se origina en algunos países sajones durante fines de la década del ochenta y principios de la del noventa, principalmente en Estados Unidos, Inglaterra, Escocia, Australia y Nueva Zelanda” (Ferrer, 2006, p.12) y de ahí se ha expandido a otros países, incluyendo los latinoamericanos, aun cuando no ha tenido los resultados esperados y prometido por los gobiernos.

El Ministerio de Educación Nacional (2004), afirma que:

[...] En el tema de la calidad se ha considerado necesario definir, cuál es el deber ser de la educación en el país; este esfuerzo se ha ido concentrando en los estándares básicos que establecen el nivel y el dominio que debe tener un ciudadano que pasa por la educación básica y media; niveles que deben garantizarse para todos los estudiantes. (p.11)

Es evidente que la política de estandarización llega a Colombia bajo el discurso de mejorar la calidad educativa, dando por hecho que eso es lo que necesita saber todo ciudadano a su paso por la escuela, pero olvidando los contextos en los que se encuentra inmerso. En este contexto La imposición de estándares en educación, asocia calidad educativa, con los resultados de pruebas externas estandarizadas: a mejores resultados en las pruebas externas, mayor calidad y

a menor resultados en las pruebas, menor calidad; parámetros que dejan mucho que pensar en la búsqueda de una autentica educación que abarque aspectos integrales y de equidad.

Con respecto a lo anterior, Botero (2004), en su texto “la revolución educativa, Plan Sectorial 2002\_2006”, expone las políticas educativas a implementar durante este periodo; y es ahí donde se puede ver que dichas políticas están enmarcadas dentro de un marco de cobertura y **calidad**, donde la primera se pretende atacar tras contrataciones de docentes como modalidad complementaria, recursos adicionales para la población vulnerable y fortalecimiento de la educación rural y la segunda se pretende mejorar a través de **la implementación de estándares**, la evaluación de resultados, la dotación de recursos informáticos y textos, y acreditaciones; calidad que se verá reflejada en el aumento de los resultados de las pruebas **estandarizadas** de carácter nacional e internacional.

Es evidente que el discurso estatal colombiano en los últimos años está enmarcado dentro de unas políticas de corte neoliberal que encierran racionalidad, eficiencia y eficacia a través de estrategias de gerenciamiento de la educación y aplicación de múltiples test o pruebas externas, también predomina el Gerencialismo caracterizado por el énfasis en la evaluación de resultados a través **del uso de estándares** de desempeño y la reducción de la diferencias entre el sector privado y el público, en donde se pretende usar criterios y prácticas de administración privadas en las Instituciones públicas (Gómez, 2004).

El uso de estándares en educación en Colombia, es una política que cada día cobra más fuerza debido a las exigencias que el gobierno nacional hace a las Instituciones educativas del país; sin embargo es pertinente no olvidar que los estándares y la evaluación que ellos promueven, en palabras de Santos Guerra (Evaluando\_nos, 2013)” conllevan a que “se potencien las desigualdades y los desequilibrios. Los que parten de mejores condiciones tendrán mejores resultados. Si, por conseguirlos se les premia (a los individuos y a los Centros, habremos encontrado un modo de alimentar la desigualdad” (p.49). afirmación que encierra una gran reflexión en torno el uso de los mismos estándares en todo el país, en condiciones sociales distintas, y lo que es peor la evaluación de estos a través de pruebas externas, que olvidan que

en una Institución suelen ocurrir múltiples hechos que tocan el currículo y no permiten que el currículo sea totalmente estandarizado.

En el mismo sentido El Colectivo Sociedad Colombiana de Pedagogía, Socolpe, (s.f) plantea que “los estándares se constituyen en una manera trivial, aséptica e ideal de mirar y entender la escuela. Desde esta perspectiva, la escuela es una institución que no se debe contaminar de la diferenciación social ni étnica o cultural” (para. 11). Es decir es ver la escuela desde sus generalidades, desde una óptica utilitarista al servicio del estado y del mercado

Estas políticas afectan el currículo colombiano, dado que tal como dice Bocanegra (2006):

Se pretende que las instituciones desarrollen reformas académicas en consonancia con las exigencias que permiten un mercado con pretensiones globales, reformas ue en materia curricular estén orientadas por una política pública que define lineamientos y estándares para todos los niveles, evaluación por competencias básicas, evaluaciones censales y exámenes de estado de obligatoria presentación. Todo ello sin consideración alguna de la autonomía curricular que formalmente tienen las instituciones educativas y en el marco de una lógica evaluativa del sistema educativo destacadamente homogenizante. (p.46)

Colombia un país con tantas carencias sociales, homogeniza la educación, bajo el lema de calidad educativa y equidad, donde todos los estudiantes pueden acceder a los mismos conocimientos, pero olvidando que no todos están en las mismas condiciones sociales, económicas ni culturales y que por ende no necesitan lo mismo. De igual forma se vulnera la autonomía de las escuelas, estableciendo los contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

#### **1.4 Alternativas a políticas públicas educativas actuales**

Es claro que los discursos estatales sobre educación esconden tras de sí un aumento de las desigualdades sociales, bajo el telón de equidad a través de estandarización, propósitos imposibles ya que no se puede evaluar bajo los mismos criterios a distintos grupos sociales sin tener en cuenta sus contextos; por ende “es indispensable que se detengan las reformas neoliberales para resguardar los aspectos que aún están en pie de los sistemas educativos latinoamericanos. Al mismo tiempo, es necesario diseñar políticas de cambio pedagógico que

respeten tres características: participación, experimentación y gradualidad” (Puiggrós, 1996, p.12). Aún hay múltiples luchas que dar en la educación entre estas es pertinente repensar la política de estándares, desde un trabajo colectivo que tenga en cuenta la experiencia docente, la multiculturalidad y sobre todo el tipo de estudiante que se tienen en las aulas y el que se desea formar.

Teniendo en cuenta lo anterior, son los docentes los llamado a impulsar que se detengan estas políticas que cada día sumen a la sociedad en la inequidad e injusticia social, muy a pesar de las buena intenciones que hayan podido animar a los expertos que han participado en la elaboración de las políticas educativas durante los últimos gobiernos y en la redacción de documentos tan polémicos y reduccionistas como los precipitados estándares, no podemos dejar de lado las profundas implicaciones ideológicas que animan el proceso de contrarreforma , y que inciden en la práctica pedagógica y el rol del maestro en la educación,

Además por muy importante que puede parecer la discusión en torno a si los estándares que se proponen están debidamente formulados, a si recogen las especificidades culturales de nuestros contextos, si responden adecuadamente a las expectativas de las ciudades industrializadas, lo que si se hace necesario es volver la mirada al trasfondo político e ideológico que hace posible una propuesta de esta naturaleza , en otras palabras es importante develar el escenario de poder y las pretensiones hegemónicas en las que se inscribe el conjunto de directrices , decisiones , reformas que caracterizan la gestión educativa en los últimos años.

Con respecto a la propuesta desde una política educativa, Puiggrós, (1996) afirma:

[...]Las políticas impuestas verticalmente en forma homogénea e inconsulta a numerosos países constituyen probables fracasos y requieren de medidas autoritarias para sostenerse. Las innovaciones introducidas deben experimentarse, los modelos pedagógicos deben sufrir la hibridación a la cual lo somete su confrontación con los procesos educacionales específicos. Una reforma responsable debe ser respetuosa de los tiempos y modalidades culturales, de las demandas específicas y del derecho de los sujetos de la comunidad educativa a participar de la reforma de su educación, la de sus hijos o la que los compromete como docentes. (p.12)

Lo expuesto por Puiggrós permite inferir que es difícil que una reforma educativa que se de por imposición y no por consenso, diagnósticos y dialogo de saberes sea exitosa, y por ende la

única manera de que subsista es el control, la autoridad; es así como el estado logra mantener estas políticas a través de medidas de control que las posicionen y que dejen al maestro al lado, agobiado de tanto requerimiento y convertido en un reproductor y no en productor que debe ser el llamado de su labor.

En contraposición a lo anterior en Colombia existe un campo, tal como lo plantea Piedad Ortega que está comprometido con el mejoramiento de los procesos educativos que propenden por la formación de sujetos críticos, políticos, éticos, sujetos integrales, es un campo que a través de sus discursos pretende hacer reflexionar al docente sobre su rol pedagógico, el cual lógicamente está atravesado por las políticas educativas vigentes. Retomando a Herrera & Acevedo (2002) “Ante esta situación, surge una reflexión final referida al papel de los intelectuales. Se requiere poner en práctica, entonces, nuevas propuestas dentro de los espacios institucionales y no institucionalizados. Promover redes que apoyen y estén interesadas en financiar investigaciones” (p.83). Todo en pro de ir recuperando el espacio, la identidad docente y el ejercicio docente, a través de la reflexión de crítica de lo que hace, como dueño de un saber, como intelectual, trabajando en equipo, buscando apoyo y generando nuevas propuestas educativas desde el seno de su institución.

En el mismo sentido la pedagogía crítica es un camino para recuperar el “sentido común” como dice Apple (2001), para recuperar el espacio que poco a poco se ha arrebatado al maestro y que le ha quitado el protagonismo de su praxis, llevándolo a la reflexión y así a la transformación de la práctica pedagógica y en consecuencia se vaya transformando poco a la perspectiva técnica- instrumental de las políticas públicas educativas. Con respecto a esto, el pensador canadiense McLaren (1995) citado por Fonseca (2011), sostiene que la pedagogía crítica “proporciona un punto inicial para vincular el conocimiento con el poder; y un compromiso para desarrollar formas de vida comunitaria que se tomen en serio la lucha por la democracia y por la justicia social” (p.17) ; poder que también tiene el docente en su institución y sobre todo en el aula de clases, por tanto debe ser direccionado de manera que se luche por la formación de un ciudadano crítico, con sentido de justicia y democracia.

En esta misma línea de ideas en torno a un nuevo visionar y accionar frente a las políticas educativas actuales, desde las pedagogía críticas, Giroux (2001) citado por Fonseca, (2011) plantea que “el papel de la pedagogía se inscribe en el mismo orden en que está inscrita la política, o por lo menos se visualizan sus relaciones recíprocas, en el marco de las configuraciones de poder establecidas socialmente y en permanente pugna” (p.18) Este autor nos enfatiza en la importancia de la pedagogía en la configuración de sujetos de poder, debido a que a través de la formación que se ofrece a los estudiantes se puede labrar una ideología, una forma de vida, ya sea de obreros, de reproducción de ideas de la clase dominante, o de formación crítica y emancipadora en pro de una sociedad más justa; es así que la pedagogía es un dispositivo de poder

En consecuencia a lo expuesto anteriormente, se necesita una actitud docente que cuestione de manera crítica las políticas actuales y desde las instituciones se puede ir labrando este camino, actitud reflexiva y propositiva que logre transformaciones políticas, sociales, en detrimento de las políticas vigentes. Si bien es cierto que hay que responder a las políticas del MEN, también es cierto que la escuela es nuestro espacio, y como equipo de docentes se pueden dar múltiples discusiones de carácter pedagógico, discusiones que pueden ir desde la pertinencia de las políticas hasta la acomodación de estas al contexto sociocultural en el que se encuentra.

Es necesario reconocer el medio en el que se encuentra inmersa la institución, para así ajustar el currículo, las prácticas y lógicamente los estándares en pro de una educación que se ajuste a las necesidades locales. También es una opción formar colectivos de maestros dentro y fuera de la institución que de una manera u otra puedan generar conciencia política y ética con respecto a la profesión docente y su gran incidencia social de tal forma que se propenda por formar sujetos éticos, políticos de manera integrales

## 2. CONCEPCIONES CURRICULARES

Este capítulo tiene como propósito revisar el concepto de currículo, para comprender su uso dentro del campo educativo, reconociendo también algunas concepciones curriculares desde la perspectiva de dos autores en particular y planteando finalmente una posibilidad de reconstruir los currículos actuales de las instituciones colombiana desde el currículo crítico .

En relación con el capítulo anterior que hacía énfasis en la políticas educativas asociadas a estándares, aquí se aterriza en el currículo como elemento que materializa esas políticas en la planeación y praxis escolar

### 2.1. Acercándonos al concepto de currículo

“El currículo ha sido objeto de un amplio debate en el siglo XX, con la aparición de sucesivas concepciones” (Bolívar, 1999, p.27), lo que lo convierte en un tema de gran complejidad pero al mismo tiempo de gran interés en el campo de la pedagogía actual debido a las múltiples estudios e investigaciones que han surgido en torno a él, y a la influencia determinante de las políticas educativas de los últimos años en la configuración de este, como dispositivo de poder.

El término *currículum* procede del latín (su raíz es la de *cursus* y *currere*). En Roma se hablaba del *cursus honorum*, la suma “de los honores” que iba acumulando el ciudadano en los sucesivos comicios y magistraturas desempeñados; es decir este concepto se asociaba con la *carrera*, carrera que puede entenderse como el recorrido de la vida y los logros alcanzados en ella (*currículum vitae*; expresión utilizada por primera vez por Cicerón) y también se refiere a los contenidos que se desarrollan en la carrera del estudiante (Gimeno, 2010).

Desde sus orígenes, el currículo tiene como función la organización de contenidos a enseñar, ejerciéndose así un control social como bien lo dice Apple (), sobre quienes se educan y lógicamente sobre quienes educan. Así por ejemplo Gimeno (2010) afirma:

[...] En la Edad Media el currículum se compone de una clasificación del conocimiento integrado por el “trivium” (tres caminos o cursos: Gramática, Retórica y Dialéctica), que hoy

llamaríamos instrumentales, y el “cuadrivium” (cuatro vías: Astronomía, Geometría, Aritmética y Música) que tenían un carácter más marcadamente aplicado. (p.22)

Es decir desde sus inicios en el curriculum los conocimientos están dados y determinados por aquello que se considera necesario por quienes los elaboran y o dirigen, es una especie de manual de instrucciones sobre lo que se debe enseñar en las instituciones.

La aparición y uso del término currículum en el ámbito pedagógico, no constituyó un hallazgo casual y cobro su mayor fuerza cuando la escolaridad se convirtió en un asunto de masificación, debido a que la necesidad de una educación para todos requería prescripción y organización de contenidos (propuesto e impuesto) en un sistema escolar (Gimeno,2010). La escolaridad también es un asunto político que permitió consolidar las ideologías de quienes estaban en el poder a través de la educación, dándoles acceso a todos en un proceso de racionalización y eficiencia educativa. En el caso de los Estados Unidos, Bobbit en 1918, citado por Cantón y Pino, (2011) fue el primero en utilizar la palabra curriculum, “refiriéndose al curso o cuerpo de cursos de una institución educativa “(p.15).

En la actualidad existen muchos conceptos y estudios sobre el currículum, Sacristán (2010) considera que:

[...] es un concepto que dentro del discurso acerca de la educación denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos; si bien es cierto que no acoge bajo su paraguas a toda la realidad de la educación, sí que se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado. (p.11)

El estudio del currículum es un tema fundamental para un educador, pues abarca a grandes rasgos lo que se desarrolla en una institución, y adquiere complejidad y gran significación dentro de su dinámica de planeación y ejecución, en la que se reflejan múltiples realidades e ideologías políticas, económicas sociales y éticas

Al investigar sobre el concepto de currículum, se observa que algunos lo identifican como el “plan de estudios, como una propuesta a priori, otros como los resultados, otros como las experiencias, y así sucesivamente, vamos encontrando definiciones que nos colocan frente a un hecho incontrovertible: el currículum es un concepto muy complejo” (Malagón, 2008,

p.138).En contraste con esta divergencia de conceptos, existen puntos de convergencia, debido a que todo corresponde a una realidad que se da en la escuela a través de los distintos procesos escolares que ahí se desarrollan, en la que intervienen los distintos miembros de la comunidad educativa, y que además en la actualidad esta guiado por las políticas de corte globalizante.

En otras palabras y desde una postura crítica que en este proyecto, busca establecer la relación entre las concepciones curriculares y la política de estandarización, en pro de abrir espacios de reflexión pedagógico y hacia la construcción de un currículo que no solo tome como referentes los estándares, sino que además interiorice la realidad en la que está inmersa la escuela, y abra posibilidades de formación de sujetos críticos, transformadores de su realidad, se toma como referente esta definición de currículo propuesta por Gimeno(2010) que lo concibe como:

[...] El texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos. (p.15)

El currículo es un macro texto que encierra ideales y muchos intereses, macro texto, que más que un producto es un proceso, y en los últimos años se ha visto afectado por decisiones de organismos internacionales, más que apuntar a las necesidades reales de una determinada población, responden a una política de globalización bajo el slogan de calidad y eficiencia en medio de pruebas estandarizadas y alejadas de los contextos en los que se ejecuta y a los que en verdad debe corresponder. “De hecho, cuando el currículum opera fundamentalmente como producto suele tener más un carácter burocrático que otra cosa” (Bolívar, 1999, p.8). Por tal razón es necesaria la construcción de un currículo que sea producto en tanto proceso, y que evidencie la pertinencia al contexto.

En relación al currículo como producto y como proceso, Young (1998) citada por Bolívar (2006):

[...] distingue dos concepciones curriculares: "currículum como hecho" y "currículum como práctica". "En el primero se entiende como una cosa dada de antemano, externa a los sujetos, que los alumnos deben aprender a dominar. Es el currículum en tanto que producto. El currículum como práctica no es un ente prefabricado, pasivamente impartido o recibido por los destinatarios en los escenarios de su aplicación. Por el contrario, es conformado por los propios protagonistas de tales escenarios a través de las actuaciones con que lo dotan de sentido (p.31).

Esta clasificación remite a pensar que las políticas actuales colombianas están entregando a las instituciones educativas un currículo de hecho, que se convierte en un currículo rígido, que piensa más en el producto que en la praxis, un currículo elaborado en total indiferencia a las realidades escolares. Esto no significa que los currículos debiesen ser totalmente de la segunda tipología, ya que tanto el currículo como hecho y el currículo como práctica deben ser complementarios, en el sentido en que es indispensable una planeación escolar, pero ajustada a las necesidades del contexto, que sea flexible y que tenga en cuenta procesos, escenarios, y por supuesto participantes.

Por su parte Eisner y Vallance (1974) y Schiro (1978), entre otros, citados por Magendzo (2008) "identifican la concepción académica del currículum; la tecnológica o de eficiencia social; la cognitiva; la centrada en el estudiante o personalizada y la de reconstrucción social" (p.47). Además de éstas, en la actualidad es necesario adicionar las concepciones críticas del currículum en las que están autores como Apple (1979), Giroux (1990) y recientemente Dona Ferrada (2001) con el currículum crítico comunicativo, citados por Magendzo (2008). Estas concepciones se diferencian por su metodología, forma de mirar la evaluación, el énfasis en valores, la posición frente al conocimiento, el rol que le dan al docente y al estudiante.

La concepción académica del currículo enfatiza en los contenidos disciplinarios, con el argumento que educarse en las disciplinas es educarse para la vida; por lo tanto se hace necesario transmitir la cultura". En la concepción tecnológica, los objetivos transversales deben vincularse preferentemente, con el desarrollo de competencias y habilidades transversales (intelectuales, actitudinales y procedimentales), de tal forma que el estudiante sea eficiente socialmente y pueda enfrentar la vida en sus múltiples dimensiones; todo esto ligado al aprendizaje del producto, más que al aprendizaje del proceso. La concepción reconstruccionista social, concibe el currículo como un medio para reconstruir la sociedad, es

decir que de manera intencional se contribuya a la solución de problemas (pobreza, sexismo, corrupción...) y se propenda por un proyecto de sociedad mejor. (Magendzo, 1998).

La concepción cognitiva es aquella en la que se antepone los procesos mentales de los estudiantes al desarrollo de contenidos. En la concepción centrada en el estudiante, priman los intereses de los estudiantes, aun por encima de las disciplinas y las necesidades sociales, el currículo no existe por fuera del que aprende). Mientras que la concepción crítica del curriculum busca articular la formación del educando al contexto, invitan a pensar de forma distinta los procesos de selección, transferencia, apropiación y evaluación del conocimiento en aras de profundizar en los mecanismos hegemónicos de reproducción de las desigualdades de carácter político, económico, cultural y social. (Magendzo 2003)

Atendiendo a las distintas concepciones curriculares se puede afirmar que la concepción curricular que maneje un docente direccionará el trabajo pedagógico que realiza en una institución, es así como un docente que maneje una concepción académica planeará y llevará a cabo en sus clases solo aspectos de contenidos y dejará atrás lo demás, si por el contrario maneja una concepción de eficiencia social velará por el desarrollo de competencias específicas en pro de productos esperados, dejando de lado otros aspectos; y así para cada concepción que predomine en el ejercicio de un docente. Sin embargo y de acuerdo a Magendzo (2008), la concepción académica y cognitiva del currículo “son las que están hoy muy en boga e inspiran en gran medida las reformas curriculares en nuestros países”. (p.48), lo que se puede ver en las políticas vigentes, donde se establecen los contenidos a desarrollar y se habla de los procesos de pensamiento de los educandos.

En consonancia con lo dicho en el párrafo anterior, las políticas educativas son las que más determinan la concepción curricular que manejen los docentes hoy día, debido a que han convertido el currículo de cada institución en un instrumento que sirve a los intereses de quienes están en el poder y de los organismos internacionales. Con respecto a esto “a Tyler se le reconoce la concepción de currículo utilitarista, es decir, todo pensado como la organización del currículo, de tal manera, que fuera útil a las empresas y a los monopolios en los Estados Unidos” (Aristizabal, et al.2005, p.5); es decir un currículo que antes que atender a

necesidades específicas del contexto atiende a las sugerencias de organismos económicos ajenos al proceso educativo, y cuyo propósito se aleja de la formación de sujetos políticos, éticos y sociales.

Todo lo expuesto en este apartado en torno al concepto de currículo y a los distintos enfoques curriculares, es pertinente para tener un referente teórico que permita caracterizar las concepciones curriculares de los docentes, como uno de los objetivos de este proyecto. Así mismo cabe recordar que:

[...] Son pocos los elementos, fenómenos, actividades y hechos de la realidad escolar que no tengan alguna implicación con el currículum o no se vea afectado por él. Problemas como el fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre profesores y el alumnado, la indisciplina en clase, etc., son preocupaciones y temas de contenido psicopedagógico que tienen algo que ver, sin duda, con el currículum que se ofrece a los alumnos y alumnas y con el cómo se les ofrece. (Gimeno, 2010, p.12)

Es decir que todo lo que ocurre en el contexto local y global, de una u otra forma debe atravesar el currículo, en tanto proceso y producto; e independientemente que se centre en la academia, en el estudiante, en la sociedad o en los objetivos, debido a que todos los elementos del contexto inciden en los fenómenos que se dan anterior de las instituciones escolares.

## **2.2 Currículo técnico**

Las políticas educativas actuales apuntan a la consolidación de una “perspectiva técnica del currículo”, (Friz Carrera, & Sanhueza, 2009,p.52) en el cual se inscriben las concepciones académica, cognitiva y tecnológica, expuesta en el apartado anterior; esta perspectiva se aleja de los ideales de una educación de calidad y equitativa, ya que algunos son los privilegiados y otros excluidos, debido a privilegia un currículo que responde a pruebas externas para ocupar un lugar en el ranking nacional, más que para transformar vidas y apuntar a una mejor sociedad. Esto por supuesto tiene que ver con la incorporación del concepto currículum en educación, el cual según Gimeno (2010):

[...] tiene lugar bajo los supuestos eficientistas acerca de la escolarización y de la eficiencia de la sociedad, en general. Con ello se buscaba introducir un orden intermedio basado en el establecimiento de unidades de tiempo menores dentro de la escolaridad total: el curso escolar, por lo general que cada estudiante debería completar progresivamente, pero más amplias que las clases que eran las unidades de tiempo y contenido. (p.23)

Es así como el currículo se ha convertido en un instrumento de poder, en el que los gobiernos dan lineamientos de carácter obligatorio a las instituciones para que éstas bajo la supuesta Autonomía escolar construyan sus propios currículos; Autonomía que debe responder a los requerimientos de las políticas externas o quedara rezagado en las competencias que se dan entre un colegio y otro a través de pruebas externas. Es por eso que hoy en día en las instituciones, el currículo es de carácter técnico.

EL currículo técnico, tuvo su auge a comienzos del siglo XX, es concebido como aquel en el que “la sociedad y la cultura son representadas como una trama externa a la escolarización” (Quiroz & Mesa, 2011, p.624); es un currículo en el que las necesidades sociales y propósitos de formación, son ajenas al contexto en el que se ejecutan; pero en cambio sí reproducen los ideales de aquellos que tienen el poder, un currículo como el Colombiano, sujeto a estándares de competencias homogenizante en todas las áreas y para todo el país, bajo la consigna de educación para todos bajo los mismos criterios.

De acuerdo a Díaz Barriga (s.f) citado por Aristizabal, et al. (2005) este currículo técnico es “a-histórico es decir que hace presencia un diseño de programa como “puesto allí” sin que previamente se haya reconocido o pensado en el contexto histórico de procesos y dinámicas de desarrollo dentro de las instituciones.” (p.2). Es un texto externo, ajeno al colectivo de maestros de cada institución, a las diversidades socioculturales; y además es un currículo fragmentado y disperso, en medio del asignaturismo

En esta línea técnica del currículo los profesores y la comunidad educativa en general “son pensados por el estado de acuerdo con las expectativas de los expertos disciplinares. Esta racionalidad es aplicada a través de los profesores, pero no pensada por ellos como profesionales”. (Quiroz & Mesa,2011, p.625); es decir los docentes son ajenos al proceso de planeación general, pero si deben obligatoriamente reproducir los lineamientos que provienen del estado, en tanto es parte de su labor propender por obtener buenos resultados en las pruebas externas que le son aplicadas a sus alumnos, de lo contrario pueden ser calificados como malos docentes, con respecto a los demás, y obtendrán por ende menos recursos y más

seguimiento por parte del ministerio y de los entes territoriales De esta forma se convierten en seres pasivos e irreflexivos, que solo reproducen las ideología dominante

Reconocer las características de un currículo técnico es fundamental para este proyecto puesto que esta perspectiva es la que más prima en los lineamientos que establece el MEN en la actualidad, un currículo que aunque debe ser diseñado al interior de la institución, tiene que obedecer a los lineamientos externos que se le imponen y que son controlados a través de evaluaciones externas. Es preciso ver en que medida esto se da o no dentro de la institución  
Marceliano Polo

### **2.3. Currículo y estándares**

En el sentido de la perspectiva técnica del currículo cobra gran importancia la imposición de estándares básicos de competencias, ya que estos se convierten en criterios de carácter obligatorio para el diseño del currículo en cada institución colombiana, debido a que se les hace control a través de evaluaciones externas homogenizante. Es de esta forma que desde el Ministerio de Educación Nacional se dicta lo que se debe establecer como contenidos curriculares y se deja en entre dicho la llamada autonomía curricular. En este sentido Casanova (2012) afirma:

[...] Siempre que aparece, en un momento determinado del sistema, una prueba evaluadora, todo lo que se hace con anterioridad a la misma se convierte en una preparación para superarla. El sentido inicial con que se planteó el nivel correspondiente pierde su sentido y se transforma en cursos preparatorios para la prueba establecida a posteriori.... Es un hecho cierto que ocurre de este modo en cualquier país del mundo y más aún en el momento actual, en que las evaluaciones externas a la escuela y al país, se imponen como estándar de calidad ante el que todos se doblegan. (p.18)

Es evidente que las evaluaciones externas, basadas en los estándares que debe desarrollarse en cada institución; desestabilizan la lógica del currículo escolar y lo ponen al servicio de lo que se va a evaluar, de los estándares básicos de competencias, así el currículo es un instrumento al servicio de las ideologías dominantes y que descuida los procesos formativos integrales y en correspondencia al contexto.

A pesar de las críticas que existen en torno a los estándares en el campo educativo, este concepto según Camilloni (2009):

[...] se ha convertido en las últimas décadas en un concepto estrella en el campo del currículo. Su uso en el espacio pedagógico anglosajón en general, desde donde se ha irradiado universalmente, resulta de la instalación en la política educativa de un enfoque orientado a reforzar los lazos entre la educación y la economía, buscando eficiencia en la formación de recursos humanos, en tanto sigue destinado, igualmente, a lograr confiabilidad en las mediciones de la calidad de los aprendizajes y de otros objetos en el campo de la educación garantizando, de esta manera, su comparabilidad. Por esta razón, se emplea de manera consistente en los exámenes internacionales destinados a comparar sistemas educativos de regiones y países como son los administrados por la IEA y la OCDE. (p.57)

Es así que los estándares en el currículo tiene un fin evaluativo y de medición antes que pedagógico; además de que responden a fines económicos, en tanto contribuyen a formar capital humano y no a formar ciudadanos.

Camilloni (2009), también afirma que “el currículo por estándares en sus diversas concreciones, encuentra su justificación en la capacidad, que le es propia, de brindar condiciones que facilitan el logro de la uniformidad y la comparabilidad de la formación que pueden obtener los alumnos” (p.66). Es así como se justifica este tipo de currículo técnico a nivel global y obviamente en Colombia, un currículo que uniformiza en condiciones totalmente distintas y que aumenta las brechas sociales. Muchos pedagogos y estudiosos de la educación reafirman lo expresado; sin embargo los docentes en ejercicio parecen desconocer esta realidad y día a día reproducen este currículo en las instituciones.

Como se ha visto la relación entre estándares es estrecha, debido a que estos determinan los contenidos a desarrollar en la instituciones educativas del país; pero también es cierto que esta relación en la praxis depende de la concepción curricular del docentes, debido a que si un docente maneja una concepción crítica del currículo, por más políticas de estandarización que existan, buscara las formas de ajustar el currículo a una mejor praxis educativa. Si por el contrario tiene una concepción académica, cognitiva o tecnológica, es posible que consolide en su práctica pedagógica esta estandarización del currículo.

## **2.4. Aproximándonos a la construcción de un currículo crítico**

Ante la estandarización del currículo y los efectos negativos de esto en la educación que se ofrece actualmente, se plantea como alternativa, reconstruir poco a poco la cultura curricular, de modo que sin dejar de responder a las exigencias gubernamentales, sin olvidar el macro contexto, atienda a la formación de los individuos en contexto; es una labor de los colectivos de maestros en cada institución, y además debe convertirse en un reto del movimiento pedagógico colombiano, en el que el maestro recupere su rol de intelectual y deje de ser un mero reproductor de políticas y empiece a deconstruir y construir el currículo

En este sentido, el currículo crítico se convierte en una alternativa para contrarrestar en gran parte la instrumentalidad del currículo y trabajar en pro de una educación que en verdad sea de calidad y responda antes que nada a las necesidades específicas de un contexto en particular. “Es un currículo que está contextualizado, entendiéndose que la estructura curricular está integrada por elementos que han sido incorporados, gracias a un proceso de diagnóstico y evaluación del contexto...es así como el currículo es construido continua y permanentemente” (Gallego & Gallego, 2009, p.21). Se refiere entonces a un currículo construido desde la colectividad, que se reconstruye constantemente, que permea y se deja permear por la realidad circundante.

Para construir un currículo crítico es necesario en las ideas de Giroux y McLaren (1989) y Giroux y Purpel (1983), citado por Inciarte (s.f):

[...] Formar al hombre en la construcción de significados y experiencias personales, y desde su mirada de la vida y su contexto, se encaminen a la transformación social, justicia y equidad. El contexto no sólo como el espacio geográfico, más allá la red de significados que se comparten desde diferentes ámbitos: familiar, social, cultural y educativo. El problema para la escuela es identificar limitaciones y potenciar competencias, de tal forma que sean la base para la superación personal y social. (p.1)

Si bien es cierto que todos estos procesos de construcción de significados, hacia la transformación social, la justicia y la equidad, que se pretenden desarrollar a través de un currículo crítico no son responsabilidad absoluta de la escuela, pues este proceso de formación crítica debe tener lineamientos desde afuera, desde las políticas educativas, desde la

formación en el hogar; es importante entender que no se puede dejar de realizar los intentos desde la práctica pedagógica. Es tal como afirma Freire, (s/f), citado por Inciarte (s.f.) “una cuestión dialéctica la que vive la escuela y la realidad social, es una cuestión de entender, asumir, comprender y a partir de esto, transformar, evolucionar, mejorar” (p.1). Es decir desde las instituciones se puede ir poco a poco contrarrestando la ideología dominante en pro de una sociedad más justa y equitativa.

Un currículo crítico debe apuntar a comprender las realidades de los seres humanos, y sobre todo a lograr transformaciones en ellas, eso es lo que plantea la pedagogía crítica en cuanto a los propósitos de la educación, por lo tanto el currículo debe trascender más allá de los contenidos emitidos por los estándares, buscando en todo momento, responder a una realidad social más que a una evaluación externa, que lo convierte en un currículo rígido y sistemático. Hoy día los estándares limitan los currículos y la labor diaria del docente, pero es un reto mejorar la educación en medio de estas políticas de corte globalizante y neoliberal.

Abordar el *currículo crítico* como elemento fundamental de este proyecto, es pertinente, debido a que se pretende plantear una alternativa al currículo técnico impuesto por el MEN, alternativa que surja de la reflexión de los docentes en torno a las concepciones curriculares predominantes y la influencia de la política de estándares, y que vea en el currículo crítico una salida para construir educación de calidad desde los docentes y en contexto, sin olvidar las lógicas estatales a las que no se puede escapar, pero atendiendo ante todo a la formación de sujetos crítico, éticos y autónomos capaces de transformar la realidad en la que están inmerso. El currículo crítico, desde la perspectiva de los estándares tal como están concebidos, es difícil de implementar, por lo tanto producto de la reflexión crítica y el debate pedagógico se abre una posibilidad de rediseño en tanto se pueden adaptar los estándares en el caso de los Lengua Castellana, al contexto, a la realidad de la Institución Educativa Marceliano Polo, procurando ir más allá de estos, resignificarlo, darles nuevos sentidos, de tal forma que sean los estándares puestos al servicio de la escuela y no la escuela puesta al servicio de la estandarización en educación y todos sus dispositivos.

Y para finalizar es pertinente evocar el concepto que emite Tadeu (2001) sobre el currículo cuando dice: “el currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae; en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad” (p. 187). El currículo es un territorio donde hay mucho que explorar todavía, un espacio en el que los docentes pueden reelaborar su praxis, reinventarla diariamente aunque las políticas educativas vayan en sentido contrario, es aunar esfuerzos en pro de una mejor educación, es un acto de gran valor.

### **3. ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA**

En consonancia con lo expuesto en capítulos anteriores en torno a políticas educativas en el marco de la estandarización y currículo, se desarrolla este apartado, de tal forma que se pueda establecer relaciones específicas entre los estándares de lengua castellana y lo expresado sobre políticas educativas y currículo. En las siguientes páginas se dará una mirada a la política de estándares en Lengua castellana, partiendo de su origen en forma general, pasando por su contextualización en Colombia, hasta llegar a los estándares de competencias en lengua castellana.

Finalmente se abordará una perspectiva crítica sobre los estándares en lengua castellana, que trata de analizarlos más a fondo, así como de establecer propuestas para asumirlos desde una postura más crítica y ajustada al contexto.

#### **3.1 Hacia una conceptualización de estándares**

El concepto de estándares tiene su origen en los procesos de producción industrial y ha sido adoptado en muchos ámbitos de la administración pública que precisaban medidas o parámetros muy claros para asegurar y evaluar la calidad o las condiciones de funcionamiento de los servicios y espacios públicos. Afirmación esta que es reconocida por los organismos que impulsan estas políticas pero que es defendida para llevar el concepto a la educación, bajo el argumento de que el vacío en la “gestión de los sistemas educativos reside en la ausencia de estándares de calidad respecto a los resultados de la experiencia escolar en

términos de aprendizajes logrados y a las medidas de política que deben emplazarse para promoverlos y garantizarlos.” (Ferrer, 2006, p.11). Argumentos poco validos si se analiza la realidad educativa de cada país, donde más que estándares faltan condiciones de vida, donde hay pobreza, desempleo, inequidad...

La estandarización de la educación según el estado, corresponde al deseo de que el sistema educativo funcione de manera más organizada, de tal forma que se logren mejores aprendizajes; sin embargo es evidente que primero estuvieron más vinculados a los procedimientos administrativos y operativos propios de una gran burocracia, que a la atención de la calidad de los procesos y los resultados de la tarea pedagógica. Aun así, poco a poco, han intervenido en el currículo de cada institución, bajo el slogan de generar calidad educativa a través del control y medición de productos más que de procesos escolares, sin tener en cuenta contextos, ni realidades propias de cada comunidad.

Aterrizando en el concepto de estándar, en palabras de Ravitch (1995) se considera “tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de evaluación realista” (p.3). En el mismo sentido Casassus (1997), considera que un estándar es una construcción colectiva de carácter teórico, cuya sistematización es pública, de tal manera que pueda ser operacionalizable, generando seguridad en torno a lo que se espera ocurra. Además son elaborados por personas que poseen el conocimiento y la autoridad en la materia.

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional (2006) define Un estándar como:

[...] un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (p.11)

Los primeros dos conceptos encierran visiones positivas de los estándares, vistos como una meta propuesta que va de la mano de estrategias evaluativas de seguimiento y control, bajo

unos parámetros realizados en colectivo. Esto no sería nocivo siempre y cuando el objetivo en la realidad no estuviese enfocado a medir y controlar bajo las mismas condiciones y perspectivas a las instituciones educativas; lo cual se hace evidente en el concepto emitido por el MEN, concepto que convoca así mismo a reflexionar por un nivel de calidad esperado en todo el país, un nivel homogenizante en condiciones muy heterogéneas. Además que quienes tendrían el conocimiento y autoridad para elaborar dichos estándares serían los mismos educadores en contexto; así sí se considerarían como una meta desde una mirada objetiva, en pro de un mejoramiento de los procesos y no como una forma de exclusión y legitimación de políticas, que más que contemplar las verdaderas realidades educativas, lo que hacen es seguir parámetros internacionales sin reflexión alguna.

En consecuencia a las falencias encontradas en los estándares la misma Ravitch (1995), (citada por Evaluando\_nos, 2013) acepta las razones por las cuales se critica la implementación de estándares en Estados Unidos, destacando nueve aspectos, entre los que se encuentran que deben ser mínimos; que a través de ellos el gobierno puede llegar a oponer valores y opiniones controversiales; limitan el currículo por su tradicionalidad en la temáticas; no ayudan a expandir la igualdad de oportunidades, más aumentan la brecha entre minorías y no minorías. Agregado a esto Bigelow (2010), HueyShan (2010) y Cohen (2010) (citados por Evaluando\_nos (2013) “muestran que los estándares hacen el currículo rígido, limitando el abordar problemas de la vida real, acrecentando las diferencias de raza, clase, género” (p.16). Estas críticas generan una nueva perspectiva, para analizar los estándares más allá de su alentador discurso de eficiencia y calidad, y develar el verdadero sentido que trae dicha política así como la poca pertinencia de esta política en el campo educativo.

En correspondencia con las críticas a los estándares, Reyes (2006) considera que:

[...] Los estándares tienden a pensar la escuela desde una lógica causal: la escuela es propuesta como una caja negra cuyo funcionamiento se reduce a inputs y outputs. No existe una reflexión pedagógica propiamente dicha sino empresarial manejada por estadística y cálculos cuantitativos. (p.7)

Esta apreciación es muy válida si miramos el contexto de medición, control, clasificación y formación de capital humano en el que se hacen viables los estándares a nivel mundial y

lógicamente en las Instituciones educativas colombianas, donde más que calidad educativa generan homogenización en contextos geográficos, culturales, sociales y políticos tan diversos como los que conforman nuestra geografía. Además generan pasividad por parte de los docentes quienes se ciñen a lo establecido y dejan de crear e innovar muchas veces, en un ambiente tan cambiante como el educativo.

Múltiples críticas más ha tenido la implementación de estándares en educación; sin embargo, Colombia hoy día continúa con esta política y su deseo más que replantearla es reforzarla, por ejemplo en el actual gobierno del presidente Santos, se está llevando a cabo el programa PTA (Programa todos a Aprender) donde se pretende a través de charlas y capacitaciones insitu divulgar los estándares de matemática y lenguaje, logrando que los docentes se apropien más de estos y los lleven a las aulas. Además se dotan a las instituciones y a los estudiantes de textos que afianzan la estandarización; a la vez que se aplican pruebas diagnósticas y pruebas censales para ver que tanto se responde a lo planteado en los estándares de matemática y lenguaje en la básica primaria.

### **3.2 La ruta de los estándares en Colombia**

En Colombia de acuerdo a Vargas, Tejada & Colmenares (2008) desde la década de 1980 el MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia) ha venido planteando, con la colaboración de investigadores y expertos en las distintas áreas unas políticas curriculares para orientar los procesos de enseñanza, que se llevan a cabo las Instituciones del país, en áreas denominadas “fundamentales”; esto con el objetivo de contribuir al mejoramiento significativo de la calidad en la educación colombiana; es así como en 1984 se inició la llamada Renovación Curricular, seguida de documentos que contenían orientaciones teóricas y pedagogías para cada área. Todo esto en contraste con modelos macroeconómicos de corte neoliberal donde se maneja el discurso de calidad asociado a eficiencia en el gasto y rentabilidad.

A raíz de lo expuesto en el párrafo anterior se infiere que más que una reforma del 80 que analiza las necesidades de Colombia en materia educativa del país y en pro de un verdadero

mejoramiento de la calidad lo que se sigue es una política de corte internacional economicista, con tendencia a la rentabilidad.

Y en esta línea de políticas de corte internacional, después del 80 y luego de múltiples reformas educativas, después de objetivos, logros, indicadores y todo lo que eso implicó, se inicia con la política de estándares en Colombia durante el gobierno de Andrés Pastrana; en ese afán de seguir los lineamientos internacionales y entrar en la políticas globalizantes . En esta época, el Ministerio de Educación Nacional y varias Secretarías de educación de los departamentos contrataron personas muy prestantes para que diseñaran estándares de evaluación (Vasco, 2002).

Otro aliciente que impulso la adopción de estándares en educación en Colombia, fue el informe "Quedándonos atrás" publicado en 2001, que dio la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, informe que expresa que los principales problemas que generan brechas en la educación en América Latina, giran en torno a la ausencia de estándares curriculares, situación que además imposibilita a los países tener una mirada clara de su norte, y que cuenten con una percepción de dónde están, a dónde quieren ir y que falta para lograr la meta propuesta. (MEN, 2002). Perspectivas como estas, que son impulsadas por organismos ajenos a los problemas educativos puestos en contexto, han hecho que la política de estandarización se haya proliferado rápidamente en América y pos supuesto en Colombia, sin reflexión pedagógica alguna y sin consenso, convirtiendo a los docentes en simple espectadores y reproductores de decisiones gubernamentales.

Siguiendo con el recorrido, es entonces en el año 2003 que Colombia publica los primeros documentos de estándares de competencias en las áreas básicas, (matemática, lenguaje, naturales y sociales) bajo el discurso de mejoramiento de la calidad de la educación, en todos sus niveles; sin embargo estas publicaciones y las siguientes han estado acompañadas de poco debate y discusión pedagógica en la comunidad educativa nacional (Vargas et al., 2008). Ante esto último es claro que los docentes no esperaban la implementación de

estándares en medio de tantas reformas desde el 80 hacia acá, y por tanto no hubo tiempo de asimilar, analizar y/o reflexionar sobre la propuesta. Sin embargo y ante las críticas los documentos de estándares se han divulgado a todo el país.

Con respecto a esta política de estándares en Colombia, Noguera & Rodríguez (s.f) afirman:

[...] Ante esta situación, consideramos que la estandarización curricular promovida por el MEN pretende hacer ajustes a una lógica de evaluación del sistema educativo desde una perspectiva homogenizante, en aras de estabilizar la comparabilidad “interna y externa”. En este sentido, más allá de los estándares, e independientemente de por quién hayan sido diseñados o de la manera como se llevó a cabo tal diseño, el asunto de fondo es el modelo de evaluación, de investigación que la sustenta y la manera como se ha venido implementando por parte del MEN (parr.3)

Se observa como se percibe la estandarización vista desde una perspectiva que homogeniza, que conlleva a otra serie de reformas en materia evaluativa, y que esta sustentada en fundamentos epistemológicos de carácter económico y globalizante.

Así mismo Orozco (Evaluando\_nos 2013) expresa que el Ministerio de Educación Nacional se anticipó en el campo latinoamericano a implementar políticas diseñadas para otros contextos y bajo otros fines; desconociendo los debates, discusiones y el encuentro de múltiples sectores que se habían dado para generar propuestas de los que se esperaba de la Educación Básica y Media en Colombia, y que se había concretado en el diseño del esquema de lineamientos curriculares. Esta política privilegia unas áreas sobre otras; además existen procesos formativos que se escapan a la lógica de los estándares, pero a los que la escuela debe atender dentro de un panorama social.

Sumado a lo anterior otro aspecto que generó tensiones, con los estándares, de acuerdo a Vargas et al. (2008) “es el desconocimiento de las características regionales, de las culturas locales y los contextos de las instituciones educativas evidenciado en los modelos de evaluación presentes en los *Estándares* básicos que tienden a considerar la nación como un país homogéneo... ( p.246); es decir esta política olvida la diversidad socio cultural presente en el país, que debe enriquecer los currículos y no quedar relegadas a un segundo plano,

plano en el que por la premura del tiempo y por responder a una prueba en infinidad de ocasiones las ignorará

Otra tensión presente en esta estandarización de acuerdo a Rincón (2004) es:

[...] justificar la existencia y definición de estándares para que se produzca la “equidad” en las instituciones educativas colombianas (en el sentido de que ahora si será posible que los niños de todo el país aspiren a que les enseñen lo mismo), es una falacia. Creo que las causas para que exista inequidad en nuestro país, son de orden social económico y no únicamente académico. En este sentido una consideración tendría sentido si va paralela con proyectos que tengan como propósitos la justicia social. Un documento y su aplicación a ciegas no es el camino para lograr la equidad, como tampoco lo es pensar que abordar en la enseñanza los mismos contenidos es lo que nos hace iguales ante el conocimiento y desarrollo intelectual. (parr.38)

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, se puede ver como los estándares en educación, más que una política de calidad en pro de la educación Colombiana es una política de seguimiento a parámetros internacionales, que lejos de cerrar las brechas de inequidad las abren mucho más y sumen al docente y al estudiantado en un constante control y sometimiento a factores externos, dejando poco tiempo para afrontar los problemas locales, y formar de acuerdo a lo que cada comunidad necesita, obvio sin descuidar lo nacional y global. Es pertinente afirmar que la estandarización más que una necesidad educativa colombiana, y un deseo de mejorar la calidad educativa partiendo de la realidad, de lo que se tiene y lo que falta en el país, es un afán por responder a sugerencias internacionales, por seguir lineamientos de corte globalizante, olvidando lo que se había hecho y logrado en materia educativa luego del movimiento pedagógico y de las luchas alcanzadas por el magisterio colombiano.

### **3.3 Sobre la estandarización en el área de Lengua Castellana**

Con respecto a la estandarización en Lengua Castellana, Vargas et al. (2008) afirman que:

[...] en el caso de los *Estándares* en Lengua Castellana la discusión, tuvo mayores repercusiones lo que obligo a que se retiraran los que inicialmente se habían publicado en el año 2003 y fueran reemplazados por un documento de mayor elaboración conceptual y pedagógica que, sin embargo no tuvo mucha circulación. La crítica se ha centrado principalmente en la desarticulación que hubo entre los Lineamientos y los *Estándares*, que en el caso concreto de Lengua castellana borraba con el codo lo que se había hecho con la mano. Eran documentos que no lograban complementarse.

Para citar un ejemplo, mientras que en los Lineamientos se hablaba de la intertextualidad como estrategia para abordar los textos literarios, en los *Estándares* se legitimaba la lectura de textos literarios de acuerdo con un modelo historiográfico, que por otra parte se consideraba superado. (P.246)

Este texto permite inferir que el debate en torno a los estándares en lenguaje ha sido un poco más profundo, y que la comunidad académica se pronunció en el momento de la divulgación del documento de estudio de los estándares de Lengua Castellana, logrando un texto del área mejor elaborado, pero que aun así no deja de ser homogenizante y descontextualizado.

Luego de las críticas hechas al documento inicial de los estándares de Lengua Castellana surgió el nuevo documento que circula en la actualidad, que tiene una mejor formulación, debido a que incluye la perspectiva de ciclos, la oralidad como parte de la producción textual, la inclusión de los niveles intertextuales, la intratextuales y la extratextuales; así como una concepción de lenguaje ligada a lo humano. (Rodríguez & Jaimes, 2003)

El documento de estándares en Lengua Castellana que circula en la actualidad, está construido partir de cinco factores de organización (MEN, 2006):

- ✓ Producción textual
- ✓ Comprensión e interpretación textual
- ✓ Literatura
- ✓ Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- ✓ Ética de la comunicación.

Partiendo de los factores enunciados los estándares del lenguaje tienen una estructura conformada por un enunciado identificador y unos subprocesos que evidencian su materialización, el enunciado expresa un saber específico y una finalidad inmediata, que se desglosa y/o manifiesta en los subprocesos básicos. Los estándares tienen una secuencialidad y un nivel de complejidad creciente, a medida que avanza los grados. (MEN, 2006).

Con respecto a estos estándares de Lengua Castellana Rodríguez & Jaimes (2003) plantean que el análisis de éstos, dejan ver que las formulaciones requieren mayor precisión y coherencia, debido a que desde el punto de vista de la secuencialidad entre ciclos se desconocen los procesos de adquisición de la lengua materna en los que se articula los

desarrollos cognitivos y las estrategias discursivas, visto esto por ejemplo en el desarrollo de la argumentación que solo aparece desde grado séptimo, la explicación en grado noveno y el dialogo en once, lo que quiere decir que no hay niveles claros de complejidad y secuencialidad del aprendizaje sino que se aísla un proceso de otro. Además las autoras manifiestan que se presentan incoherencias entre la enunciación del estándar, la finalidad adscrita y los subprocesos, ejemplificando esto cuando en el factor de producción textual de grado séptimo se habla de texto argumentativo y para el de oralidad se habla de texto narrativo, lo cual distrae al docente; es necesario una coherencia entre un proceso y otro para que el aprendizaje no se interrumpa de manera abrupta.

Por su parte Rincón (2004), cree que la mayor problemática de los estándares en lenguaje se sitúa, en que pueden llevar a “prácticas de enseñanza de la lengua caracterizadas por su falta de funcionalidad, sentido y significatividad” (Rincón, 2004, párr. 39); esto debido a que los estándares parecen prescripciones, que no contienen ejemplos, ni una didáctica de situaciones en las que se pueden desarrollar. Este documento puede llevar a cumplir órdenes mas no a razonar sobre los subprocesos, es así que enunciados como “describirá eventos de manera secuencial “pueden volverse la justificación de una clase, y olvidar que la descripción debe verse como organización discursiva con intenciones comunicativas calaras, en situaciones comunicativas auténticas, de tal forma que se avance en el desarrollo de estos procesos.

De acuerdo a lo anterior es evidente que hay inconsistencias en el documento de estándares de Lengua Castellana, inconsistencias en la claridad, precisión y pertinencia de lo que se va a enseñar, además que al igual que todos los estándares homogenizan la enseñanza, sin tener en cuenta los contextos y por ende responde a una evaluación que también se aleja de la realidad y cuyos resultados son alejados de lo deseado...

De todas formas y a pesar de las criticas los estándares surgieron, en el caso de lenguaje con algunas reestructuraciones, que sin embrago no logran llenar los vacíos de esta área en educación y no responden a las necesidades de cada contexto, pues a pesar de la globalidad siempre habrán realidades múltiples, factores a los cuales apuntar más en una comunidad que

en otra, talentos que explotar, proyectos que inventar y los estándares cercenan estas posibilidades, pues aunque se presentan como criterios mínimos, en la evaluación de control que hace el ICFES ( Instituto colombiano para el fomento de la Educación superior ) y el MEN no hay lugar para otra cosa, muy por el contrario se reafirma que es lo que se debe dar en cada institución del país y se clasifica cada plantel de acuerdo a lo obtenido en las pruebas y no a los logros que obtiene el área y /o la institución en materia formativa, cultural, deportiva, científica.

En consecuencia a lo expresado en el párrafo anterior y teniendo en cuenta las ideas de Eisner (2003), los estándares vistos desde cualquier óptica limitan la escuela, y es así como independientemente del área que direccionen, y aunque el MEN plantee que son criterios mínimos, el tiempo escolar no da para tantas cosas, por lo que las instituciones deben limitarse a desarrollarlos para responder a las evaluaciones externas que se le aplican a la escuela, evaluaciones que tienen como fin controlar, medir y categorizar. Es así como una institución que sigue la política de estándares literalmente, dedica todo su tiempo a esto, dejando en entredicho lo de criterios mínimos y ajustables, en el sentido de que obligatoriamente se debe cumplir a eso si se quiere obtener un ranking en la escala y un reconocimiento público.

De acuerdo a lo expuesto en este apartado en torno a los estándares en Lengua castellana, es evidente que además de la homogenización, el control, la calidad de la educación en función de eficiencia y calidad..., existen muchas otras tensiones en el diseño e implementación de los estándares al momento de situarse en un área en particular, como en este caso; y esto hace que la dinámica curricular de cualquier institución se vea afectada y viceversa. Así quienes asuman los estándares de forma pasiva estarán prolongando una hegemonía dominante y el desarrollo de una educación acrítica y poco reflexiva, por el contrario quienes desde una postura crítica asuman los estándares en relación al currículo, analizarán que aspectos pueden adaptar a su contexto, de qué forma y bajo que presupuestos epistemológicos.

### 3.4 Alternativas en la re-conceptualización de los Estándares En Lengua Castellana

La política de estándares en educación que ha implantado Colombia durante los últimos años y que cada día intenta afianzar con mucha más vehemencia, no ha dado los resultados esperados, el gobierno la sigue implementándola, más que como una forma de solucionar la problemática educativa del país, como una forma de seguir los lineamientos de organismos internacionales que dirigen estas políticas, y tal como lo expresa Gimeno (2009), políticas que esconden sus intenciones tras un lenguaje inocente, que van en detrimento de la educación, favoreciendo a unos pocos, lenguaje que en palabras Eisner (2003) terminan siendo según “un lenguaje más limitativo que liberador” (p.260).

Refirmando lo anterior, es claro que esta política no solo en el área de Lengua Castellana, sino en todas las demás, no ha dado los resultados que se desean debido a que los puntajes de las instituciones en las pruebas externas que se le aplican, no mejoran mucho año tras año y quienes ocupan el puesto número uno a nivel nacional, departamental y hasta municipal siempre son Instituciones privadas, con muy pocas excepciones. Esto también ratifica que la brecha entre privado y público continúa. En este mismo sentido la prueba Pisa que mide a nivel internacional competencias en lenguaje y matemática, muestra unos resultados bajos para Colombia; lo cual indica que la política aplicada no tiene el éxito esperado. Sin embargo los estándares siguen siendo reforzados en las Instituciones educativas hoy con más fuerza que en el pasado.

A partir de esta realidad educativa, desde las políticas educativas vigentes en Colombia, que nos enfatizan en la estandarización como el camino para superar los problemas educativos, se requiere entonces una reflexión profunda en cuanto a la implementación de estándares básicos de competencias, reflexión, que tal como afirma Niño (2005) conlleve a:

[...] más que pensar en seguir uniformando según estándares, podría pensarse en brindar posibilidades reales de formación y respuesta a necesidades de maestros y estudiantes, amparadas en lo pedagógico y lo humano, para que así, la educación pueda aportar a la autorrealización de los sujetos, lo cual implica la inclusión de lo afectivo, lo ético, lo estético, lo físico, en los programas educativos (Niño Zafra, 2005). En consecuencia, las acciones de

maestros y estudiantes en diversos espacios serían más asertivas, ya que los maestros serían ejemplo de lo que enseñan, al ser proveídos de las mismas experiencias que se espera ellos promuevan en sus estudiantes... (p.188)

Desde la propuesta anterior, y desde los presupuestos epistemológicos y pedagógicos de las Pedagogías Críticas, se puede incitar la reflexión de los docentes, para que además de reproducir una política de estandarización y evaluación, se analicen sus alcances, la adapten a las necesidades de sus instituciones y además den gran importancia a procesos valorativos y de formación del ser humano, que son muy descuidados en los estándares, pero que hoy día nuestra sociedad reclama a gritos. Los Documentos sobre estándares “desconocen que existen factores de tipo individual, socioeconómico y cultural en el aprendizaje y desenvolvimiento escolar” (Reyes, 2006, p.7); sin embargo los docentes son los llamados a transformar sus prácticas en medio de una cultura hegemónica, en pro de la formación integral que propenda por la formación de sujetos éticos, políticos

En este mismo sentido y retomando el planteamiento de Giroux (2001), los profesores concebidos como intelectuales transformativos, son capaces de reflexionar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y dejar de ser meros ejecutores, reproductores de los objetivos, metas y/ o propósitos que el estado les encarga y les , y señala hacer, y así poco a poco ir transformando la mirada técnico instrumental de la educación e ir posicionando desde sus institución una formación también de intelectuales, de ciudadanos con espíritu emancipador, crítico y con deseos de construir una sociedad más justa y equitativa. Ante esto es pertinente evocar la a Giroux (2001) quien considera que:

[...]Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder...

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. (pp. 65-66)

Hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico, es un desafío de los docentes no solo del Marceliano Polo, donde se contextualiza este proyecto, sino de todas las instituciones del país, es un desafío que implica transformar las prácticas pedagógicas de tal manera que no se desvinculen del escenario político y de poder en el que están inmersas, posicionándose a través de una mirada reflexiva, crítica y de acción, a la vez que se aprovecha la capacidad política de los estudiantes como sujetos activos y crítico en pro de enfocar estas cualidades y habilidades en una lucha que conlleve desde ideologías proyectos a una sociedad mejor.

Además de lo expuesto, no se trata de como dice Rincón (2004) “de hacer la guerra a los estándares, o de hacerles venia. Se trata de discutir, de analizar, de proponer y elaborar diseños curriculares... de la construcción de currículos que atiendan a las necesidades reales y concretas con las que trabajamos.” (p.43), en fin de unir esfuerzo en pro de una educación más justa, equitativa y que atienda a las necesidades sociales vigentes y luche por no perpetuarlas sino transformarlas

Desde el área de Lengua Castellana , re conceptualizar esta política de estandarización y currículo, implica que los docentes analicen los pros y los contras de esta, bajo una mirada política y pedagógica que los lleve a tomar una posición individual y la vez colectiva de lo que realmente implica estándares en educación y luego definir las acciones a seguir de manera institucional , transformando lo que sea necesario en el diseño e implementación del currículo, sin el temor de producir y de aportar significativamente grandes ideas a su comunidad educativa y por ende a la educación del país que tanto lo necesita, sin que esto signifique dejar de seguir los lineamientos generales del MEN,; pero teniendo la certeza de que aunando ideas y cambiando “el sentido común” que dice Apple (2001, p.8) poco a poco se `puede ir transformando la educación y formando un movimiento pedagógico y político fuerte.

Los docentes del área de lenguaje de cada institución están llamados a analizar el contenido de estos estándares, para así re significarlos en las discusiones pedagógicas que se dan en el día a día, de tal forma que no solo se puedan subsanar los vacíos conceptuales y pedagógicos que

presenta esta propuesta de MEN, sino que también se generen nuevas ideas para su adopción sin que esto implique perder la esencia de una educación que responda antes que todo a las necesidades del contexto local sin olvidar lo global, en la que el lenguaje sea un instrumento que le permita a los individuos transformar su realidad y vivir mejor, siendo críticos, racionales y sobre todo hablando con propiedad sobre un tema determinado.

La labor también va enfocada a los estudiantes, pues ellos deben saber que se les enseña y que no, pero no de manera informativa, sino crítica de tal forma que sean capaces de emitir un juicio de valor con criterios justificables y suficientes sobre su opinión al respecto, y de esta forma vayan consolidando una ideología política que los oriente no solo en la escuela sino en la vida en general, ideología que les permita luchar por ideales justos y valiosos para la sociedad en general y no para una clase en específica; claro que esto será factible, en la medida que las educación que se les brinde les abra estas posibilidades.

#### **4. RECORRIDO METODOLÓGICO**

La ruta metodológica que guía el presente proyecto parte de explicar la postura epistemológica que cimienta la investigación, en este caso la Pedagogía Crítica, perteneciente a la teoría crítica, y luego se describe el paradigma Alternativo en el que está basada la investigación; desde un enfoque hermenéutico interpretativo, que se consolida específicamente en un estudio de caso, estudio que se realizará a través de instrumentos definidos (encuesta estructurada y talleres).

Esta metodología está acorde al problema, orienta el marco teórico y el posterior análisis de la información, debido a que se busca conocer las concepciones curriculares de los docentes y su relación con la política de estándares básicos de competencias en el área de lengua castellana, lo cual visto desde las pedagogías críticas permite otra mirada para analizar las políticas públicas educativas asociadas a estándares, sin desconocer lo que ya existe lógicamente, y desde un paradigma alternativo, permite la reflexión en contexto del hecho en cuestión, dándole la relevancia necesaria al ser un estudio de caso de una Institución en

particular, cuyas características serán totalmente distintas a las de cualquier otra o porque no similares, depende de lo que arroje la investigación. Las técnicas usadas permiten hallar la información necesaria para poder elaborar un Informe Final de Investigación que describa los hallazgos encontrados en correspondencia con el objetivo del proyecto.

#### **4.1 Postura epistemológica en el diseño de investigación**

Esta investigación se propone desde una teoría crítica que busca la emancipación de los individuos que están dominados algunas veces sin darse cuenta por ideologías de poder que los subestiman y aumentan las brechas de inequidad e injusticia a nivel mundial (Denzin y Lincoln, 2012), es así como esta teoría sustenta este proyecto desde la perspectiva que las políticas educativas están atravesadas por ideologías dominantes y que muchas veces los docentes reproducen sin una discusión pedagogía y reflexiva. En el campo educativo, como es en este caso, “los discursos legitimados de poder dicen a los educadores, con insidia, que libros pueden leer los alumnos, que métodos instructivos utilizarse y que visiones de creencias y visiones del éxito pueden enseñarse” (Kincheloe & McLaren, 2012, p.253), de una manera muy sutil muy convincente el discurso estatal acerca de las políticas educativas señalan al docentes que hacer, donde y cuando.

En este sentido, de una manera más específica, y partiendo de la teoría crítica el proyecto está en el marco de los presupuestos epistemológicos de la pedagogía crítica, la cual es una nueva forma de abordar el conocimiento y el sujeto de la investigación; promoviendo la participación activa de éste último en la indagación y la incidencia de los resultados de éstas en contexto. Esta propuesta es una forma de concebir el mundo y por ende la educación como factor importante dentro de la formación de ciudadanos y/o sujetos críticos, éticos y políticos. En este sentido Bórquez (2006) afirma que:

[...]Los pedagogos críticos comparten la idea de que la educación debe impulsar el cambio social, que favorezca la disminución de las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, etc., pero también se propone incidir en la formación de buenos ciudadanos, que sean capaces de luchar por mejores formas de vida pública, comprometiéndose con los valores de la libertad, igualdad, y justicia social. (p.105)

La pedagogía crítica cree en la educación como eje fundamental de la transformación social, hace un llamado al docente para que en medio de la esperanza de lograr un mundo mejor, propicie desde su quehacer la formación de ciudadanos comprometidos con este fin.

En este proyecto que busca caracterizar las concepciones curriculares de los docentes y su relación con la política de estándares en el área de Lengua Castellana, la pedagogía crítica, aporta tal como lo expresa Peter McLaren (1998) citado por Bórquez (2006), “dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación, que aún se atreven a tener esperanza” (p.105). Así mismo, el proyecto se inscribe en esta pedagogía crítica dado que esta es un investigación que no solo pretende recolectar una información y analizarla, sino generar reflexiones críticas en los educadores sobre su quehacer pedagógico y sus concepciones teórico – prácticas sobre la política educativa vigente y su incidencia en la praxis escolar; de tal forma que los docentes participantes se atrevan a proponer e implementar alternativas en pro de una educación más contextualizada, crítica y pertinente.

Dentro de este proyecto se analiza la política de estándares como producto de unas políticas de corte globalizante, alejadas del contexto colombiano y que atiende a las sugerencias intereses, e ideologías de organismos internacionales, así mismo atiende a una hegemonía que se fortalece cada vez más. En relación con la pedagogía crítica esta hegemonía, en palabras de McLaren (2005):

[...] se refiere al liderazgo moral e intelectual de una clase dominante sobre una clase subordinada llevado a efecto no por medio de coerción (por ejemplo, amenaza de prisión o de tortura), ni de la construcción intencionada de reglas y regulaciones (como en un régimen dictatorial o fascista), sino más bien gracias al consentimiento de las clase subordinada a la autoridad de la clase dominante. La clase dominante no necesita emplear la fuerza para la manufactura de la hegemonía dado que la clase subordinada se suscribe activamente a muchos de los valores y objetivo de la clase dominantes sin estar consciente de la fuente de esos valores o los intereses que los conforman.(p.276)

Desde esta óptica, abordar este proyecto conlleva a repensar y develar las intencionalidades de la política educativa con respecto a estándares básicos de competencias y su relación en contexto con el currículo de la Institución Educativa Marceliano Polo, (específicamente en el área de Lengua Castellana) , teniendo como referente que suele ocurrir que los docentes

asienten todo lo que la política promueve sin estar conscientes del origen y las consecuencias de lo que se reproduce en el discurso y la praxis escolar. Es así como sin mayor fuerza se mantiene el liderazgo hegemónico.

## 4. 2 Características de la investigación alternativa

*Los métodos mixtos no nos proveen de soluciones perfectas, sin embargo, hasta hoy son la mejor alternativa para indagar científicamente cualquier investigación. Conjuntan información cuantitativa y cualitativa, y la en sustantivo y profundo.*

*Roberto Hernández Sampieri*

En esta línea el proyecto también responde a un paradigma alternativo que “asumen lo ontológico, epistemológico e instrumental de formas diversas, aunque se trate de cobijarlas bajo una sola sombrilla anti-positivista” (Paramo, 2006, p.5); en tanto es un paradigma que surge ante la dicotomía existente entre lo cualitativo y cuantitativo, y propone una nueva forma de concebir la investigación al igual que los métodos y las técnica usadas.

Con respecto a lo anterior Paramo (2006) afirma

[...] La distinción cualitativo-cuantitativo es de poca utilidad para distinguir entre posturas epistemológicas, por cuanto las técnicas pueden ser utilizados de forma intercambiable por uno u otro paradigma. Más que imponerse barreras en la investigación a partir de las técnicas de recolección y análisis de la información, el investigador debe buscar la forma más efectiva de incorporar elementos de una y otra clase para mejorar la precisión y profundidad de su trabajo. (p.6)

Es así, que este proyecto responde a una investigación alternativa en tanto se sirve de técnicas cuantitativas (encuesta estructurada) y cualitativas (talleres), en pro de obtener la información requerida para conseguir el objetivo, el cual se materializa en caracterizar las concepciones curriculares de los docentes y su relación con la política de estándares básicos de competencias en la Institución Educativa Marceliano Polo. En palabras de Johnson y Onwuegbuzie (2004), esta sería una investigación de métodos mixtos, definida “como la clase de investigación donde el investigador mezcla o combina técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje en un único estudio”

(p.17). Lo importante aquí es que esta combinación de técnicas y enfoques permite una mayor confiabilidad de los resultados obtenidos, claro está desde el dialogo entre los instrumentos utilizados, dado que no se pueden analizar sin pensar en una integralidad.

Pese a lo anterior, entre la comunidad de investigadores la idea de utilizar técnicas intercambiables entre un paradigma y otro, sigue dando lugar según a creer que:

[...] todo aquel que defienda el uso de la cuantificación, el análisis estadístico o a quien trata de mantener cierta independencia entre teoría y dato y pretender explicar algo, es tildado de positivista para endilgarle todas las críticas que se le hicieron en el pasado a esta propuesta epistemológica. Tanto las teorías como los datos dan razón de la realidad: los datos deben deducirse de unos principios, obtenerse en unas prácticas bien desarrolladas, procesarse con las mejores técnicas> y dar resultados sin el sesgo del investigador hacia el cumplimiento de sus intereses (Gordon 1995). No por pretender ser sistemáticos se comparten los supuestos positivistas, ni abandonamos la búsqueda de información útil. (Páramo 2006, p.6).

En consonancia a lo anterior, en esta investigación se combinan teorías y datos, de tal forma que los resultados sean más confiables, desde la información recolectada en la encuesta estructurada hasta la de los talleres, para luego realizar una triangulación de esta.

En este orden de ideas, y reconociendo el paradigma al que pertenece la investigación, se opta por realizar el proyecto desde un enfoque hermenéutico interpretativo, que en palabras de Sandoval (1996) “parte de reconocer como principio, la posibilidad de interpretar cualquier texto, en una de dos formas principalmente. La primera, como una interpretación literal y la segunda, como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto” (p.68); es decir enmarcar el proyecto dentro de este enfoque permite dos formas de interpretarlos, es así como se leerán las voces de los maestros, tanto en la encuesta como en los talleres y posteriormente se reconstruirán estas voces a partir del contexto y la postura que orienta la investigación

Enfatizando en lo anterior y retomando los planteamientos de Sandoval (1996), las interpretaciones que se hagan en el proyecto tendrán aceptación en la medida en que se dé una acertada y real explicación a toda la información relevante que se recolecte, sin prejuicios del investigador y atendiendo solo a lo que en contexto se descubra.

Además de lo anterior y de acuerdo a Kincheloe & McLaren, (2012) “el acto hermenéutico de interpretación supone, en su articulación más elemental encontrar sentido a lo que se ha observado de un modo que comunique comprensión” (p.255); es decir todo lo que se encuentre en la investigación está dotado de sentidos para está y tiene un significado no solo para el proyecto sino también para la población participante e inevitablemente para la Institución. En este proyecto es de vital importancia lo que los docentes hacen, dicen, creen, expresan, proponen, de tal forma que desde sus voces se puedan caracterizar las concepciones de currículo que tienen los docentes de Educación Básica y Media de la Institución Educativa Marceliano Polo, en relación con la política de estándares básicos de competencias, relación que busca establecer la intencionalidad que perciben los docentes de esta política en el área de Lengua Castellana, y de esta forma proponer criterios para la construcción de un currículo crítico desde esta área.

En consonancia a lo anterior, en esta investigación se combinan teorías y datos, de tal forma que los resultados sean más confiables, desde la información recolectada en la encuesta estructurada hasta la de los talleres, para luego realizar una triangulación de esta.

En este orden de ideas, y reconociendo el paradigma al que pertenece la investigación, se opta por realizar el proyecto desde un enfoque hermenéutico interpretativo, que en palabras de Sandoval (1996,) “parte de reconocer como principio, la posibilidad de interpretar cualquier texto, en una de dos formas principalmente. La primera, como una interpretación literal y la segunda, como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto” (p.68); es decir enmarcar el proyecto dentro de este enfoque permite dos formas de interpretarlos, es así como se leerán las voces de los maestros, tanto en la encuesta como en los talleres y posteriormente se reconstruirán estas voces a partir del contexto y la postura que orienta la investigación

Enfatizando en lo anterior y retomando los planteamientos de Sandoval (1996), las interpretaciones que se hagan en el proyecto tendrán aceptación en la medida en que se dé una acertada y real explicación a toda la información relevante que se recolecte, sin prejuicios del investigador y atendiendo solo a lo que en contexto se descubra.

Además de lo anterior y de acuerdo a Kincheloe & McLaren, (2012) “el acto hermenéutico de interpretación supone, en su articulación más elemental encontrar sentido a lo que se ha observado de un modo que comunique comprensión” (p.255); es decir todo lo que se encuentre en la investigación está dotado de sentidos para está y tiene un significado no solo para el proyecto sino también para la población participante e inevitablemente para la Institución. En este proyecto es de vital importancia lo que los docentes hacen, dicen, creen, expresan, proponen, de tal forma que desde sus voces se puedan caracterizar las concepciones de currículo que tienen los docentes de Educación Básica y Media de la Institución Educativa Marceliano Polo, en relación con la política de estándares básicos de competencias, relación que busca establecer la intencionalidad que perciben los docentes de esta política en el área de Lengua Castellana, y de esta forma proponer criterios para la construcción de un currículo crítico desde esta área.

#### **4.3 Estrategia de Investigación: Estudio de Caso**

En este hilo metodológico la investigación utilizará como enfoque metodológico el Estudio de Caso, el cual según Simons (2011) “es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo”, (p.19); y según Paramo (2011,) es una estrategia metodológica de investigación orientada a la comprensión de un fenómeno social de interés por su particularidad, que debe posibilitar el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de teorías existentes o proponer nuevas para entender o explicar el fenómeno” (p.307) . Mientras que para Hernández Sampieri y Mendoza, (2008), citado por Hernández Sampieri, Collado & Baptista (2010). Es un estudio que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (163). Estos tres conceptos se complementan entre sí, dado que el primero concibe el estudio de caso como un estudio muy particular, único, y que en razón al segundo concepto tiene como fin comprender un fenómeno social que fortalecerá o desarrollara teorías que ya existen, y que de acuerdo al último concepto responde a un estudio en este caso desde un paradigma alternativo que analizará la unidad investigativa en relación al problema planteado.

En el marco de esta investigación en torno a las concepciones curriculares de los docentes y su relación con la política de estándares en la Institución Educativa Marceliano Polo, los tres conceptos expuestos en el párrafo anterior, alimentan el proyecto, debido a que visto como enfoque o como estrategia permiten consolidarlo como un estudio de caso, dado que las concepciones curriculares y su relación con estándares, temática sobre las que se indagará, hacen parte de la particularidad de un grupo de docentes a nivel nacional y local, adscritos a una institución con unas características únicas, y cuyo fin es comprender el fenómeno que ahí ocurre con respecto a los objetivos trazados, a través de la utilización de técnicas cualitativas (talleres) y cuantitativas (encuesta), en pro de realizar una lectura profunda a la información recolectada desde las pedagogías críticas, en la que se posibilite el fortalecimiento de lo que expresan los teóricos de esta rama o bien se abran otras posibilidades de estudio. Además la información se puede contrastar con otras concepciones existentes sobre currículo y estándares.

Una característica del estudio de caso, de acuerdo a lo planteado por Simons (2011) y que es pertinente resaltar en este proyecto es que permite “implicar a los participantes en el proceso de investigación” (p.46) de tal forma que se haga circular el poder del investigador y se reconozca la importancia de la co-construcción de la realidad que se percibe a través de las relaciones y las interpretaciones conjuntas; característica que cobra fuerza en esta investigación en tanto los participantes además de llenar encuestas y participar en talleres, estarán al tanto de la información recolectada y posterior análisis, con el fin de reflexionar sobre lo que se está haciendo en la institución. Además en la aplicación de los talleres habrá espacios de plenaria en donde pueden dar sus opiniones con respecto a la temática abordada

Sumado a lo anterior para este proyecto apunta el estudio de caso en cuanto se centra en el caso de la Institución Educativa Marceliano Polo, estudiando e interpretando en contexto las concepciones curriculares de los docentes y su relación con la política de estándares, de tal forma que se valoraran las múltiples ideas de esta población, construyendo la realidad de manera conjunta, teniendo como base el análisis de lo que existe, se cree y se practica en esta

institución. Es pertinente ante lo expresado evocar lo afirmado por Hernández Sampieri et al. (2010) cuando dice:

[...] que la unidad o caso investigado puede tratarse de un individuo, una pareja, una familia, un objeto (una pirámide como la de Keops, un material radiactivo), un sistema (fiscal, educativo, terapéutico, de capacitación, de trabajo social), una organización (hospital, fábrica, escuela), un hecho histórico, un desastre natural, una comunidad, un municipio, un departamento o estado, una nación, etc. (pp.163-164)

Con respecto a lo afirmado, este estudio de caso se centra en una organización, en este caso la Institución Educativa Marceliano Polo, en donde se realizará el trabajo de campo y la reflexión en torno al proyecto, más específicamente con los docentes del área de lengua castellana. En este mismo sentido Simons (2011) plantea que “el caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema. Cada unidad investigativa posee características que el investigador plantea, que la diferencian de otros casos que se puedan presentar.

Ante lo anterior, también se puede reafirmar que el estudio de caso es pertinente para el proyecto pues de acuerdo a Simons (2011) permite un “proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión” (p.39) , en esta ocasión, la investigación sistemática se hará en torno al currículo y su relación con la política de estándares en la Institución Educativa Marceliano Polo, específicamente con los docentes del área de Lengua Castellana, investigación que generará resultados que se contrastarán o articularán con las investigaciones y teorías en torno al tema, es decir con los conocimientos públicos que ya existen, haciendo especial énfasis a los discursos desde las pedagogías críticas, generando a la vez una reflexión profunda de la política de estándares vigente en Colombia, así como su verdadera intencionalidad epistemológica, política y pedagógica.

#### **4. 4 Técnicas e Instrumentos utilizados para la recolección de información**

Con el fin de cumplir con el objetivo de este proyecto de investigación y en aras de utilizar técnicas de recolección pertinentes a la postura y objeto se proponen las siguientes técnicas:

#### **4.4.1 Encuesta**

Una encuesta es una técnica en la que el investigador pretende recopilar datos precisos a través de un cuestionario diseñado con antelación.

Teniendo en cuenta lo expresado por Alvira Martin (2011); la encuesta presenta dos características básicas que la distinguen del resto de los métodos de recolección de información:

- “Recoge información proporcionada verbalmente o por escrito por un informe mediante un cuestionario estructurado
- Utiliza muestras de la población objeto de estudio”( p.6)

La metodología de la aplicación de la encuesta, de acuerdo a lo expresado por Alvira Martin (2011) se define por la “utilización de cuestionarios estructurados como instrumento básico de captura de información y la utilización de muestras que pretenden representar a la población objeto de estudio” (p.7). Esta técnica y su metodología es pertinente a la investigación ya que desde un paradigma alternativo se estructurara un cuestionario que busca recopilar información sistematizada y cuantificable sobre las concepciones curriculares de los docentes y su conocimiento sobre la política de estándares y la relación entre esto.

En esta investigación se aplicará una encuesta estructurada a docentes, que consta de 15 preguntas cerradas con cuatro opciones de respuesta, en la que el docente escogerá la opción que considere pertinente (Cfr. Anexo 02). La encuesta al no ser tan directa permite a los sujetos participantes expresar puntos de vista muy acertados a la realidad y sin temores desde las preguntas hechas

#### **4.4.2 Taller**

Tomando como base el propósito general de la investigación en el que se busca conocer las concepciones curriculares que tienen los docentes y como están articuladas con los estándares básicos de competencias en el área de lengua castellana, es pertinente el uso del taller como técnica que permite identificar los pensamientos e ideas de los profesores en torno a la

temática, de manera que se le den con antelación insumos que permitan contrastar lo que creen con respecto a algunas posiciones actuales.

De acuerdo a lo planteado por el grupo Evaluando\_nos (2013)

[...] el taller se entiende como una estrategia de tipo colectivo que busca aprender haciendo, reflexionando en grupo y motiva la participación activa en un diálogo de saberes que develan lo mejor de los conocimientos de cada uno de los actores para construir un texto dotado de sentido y significado. (p.9)

El taller como estrategia colectiva en esta investigación, permite construir espacios de reflexión en medio del diálogo y el respeto hacia las opiniones de los demás. El taller es una técnica que permite contrastar lo que se piensa y cree, con referentes teóricos que sirven de pretexto para despertar o afianzar concepciones existentes sobre temáticas en particular, producto de la praxis o de estudios realizados.

En esta investigación se desarrollarán dos talleres (Cfr. Anexo 03- Anexo 04), teniendo unos propósitos claros, unos contenidos fijados con antelación y acordes a las metas trazadas en el proyecto, en donde se pretende caracterizar las concepciones de los docentes en torno a currículo y estándares, y la relación entre estas, desde el área de Lengua Castellana. A partir de unas lecturas, seleccionadas con base en la temática y la postura epistemológica que guía la investigación (Pedagogía Crítica) se pretende propiciar el análisis y la reflexión y así luego los docentes pueden dar respuesta reflexiva a las preguntas que se plantean en cada taller (ver talleres en los anexos)

#### **4.5 Análisis de la información recolectada desde la perspectiva crítica educativa de Eliot Eisner**

Para el análisis de la información recolectada se usará el modelo de análisis propuesto por Elliot Eisner (1998), en el que se partirá de una descripción de la información recolectada en cada pregunta, posteriormente se procederá a realizar una interpretación, luego una valoración

y finalmente después de haber aplicado esta estructura, tanto a la información recolectada en la encuesta, como en el taller, se elaborará la tematización.

El análisis propuesto por Elliot Eisner (1998), hace parte de una propuesta, que el autor explica en el texto *El ojo ilustrado*, libro que tal como afirma “está íntimamente relacionado con su vida como pintor, y su vida como pintor está íntimamente relacionada con la manera en que piensa la indagación” (p.15). Es por estar ligado a la indagación desde una mirada artística, pero también critica que se emplea este modelo de análisis en el presente proyecto de investigación, modelo denominado *Crítica Educativa*

La crítica educativa es un acto de revelación, que adquiere valor en la medida en que se incrementa la percepción y se profundice el entendimiento, es decir es necesario tener conocimiento sobre el tema a tratar en la crítica. De acuerdo Eisner (1998), la labor del crítico:

[...] es realizar correctamente una misteriosa hazaña: transformar las cualidades de un cuadro, una obra de teatro, una novela, un poema, un aula o una escuela, o un acto de enseñanza y aprendizaje en una forma pública que ilustre, interprete y valore las cualidades que se han experimentado...De esta manera, cada acto de crítica es una reconstrucción. La reconstrucción toma la forma de una narrativa argumentada, apoyada por la evidencia de que nunca es incontestable; siempre habar interpretaciones alternativas de la misma obra... (p. 106)

Contextualizando en el presente proyecto, a través de la crítica educativa se va a indagar sobre las concepciones curriculares de los docentes y su relación con la política de estándares básicos de competencias en educación básica y media, ilustrando, interpretando y valorando los hallazgos obtenidos en los instrumentos aplicados(encuesta y talleres), de manera que se reconstruya paso a paso lo encontrado, desde una pedagogía crítica, presente en el marco teórico y que es elemento indispensable para el desarrollo de las dimensiones de la crítica educativa (Descripción, Interpretación, Evaluación o valoración y Tematización)

A continuación se desglosa la estructura corroborativa de la Crítica educativa propuesta por Eisner (1998):

**Descripción:** “permite a los lectores visualizar como es un lugar o un proceso” (Eisner, 1998 p.109); es decir en este caso es una forma de ver y sentir los resultados de la encuestas y los talleres aplicados a los docentes en su forma primaria, mostrando lo que se obtiene de una forma real y significativa.

En la descripción según Eisner (1998) el sentir y el parecer son igual de importantes; en este paso de la crítica educativa, no se dice todo, solo se puntualizan las observaciones y o datos obtenidos, selecciona la información relevante ayudando de esta forma a los lectores a aprender a mirar a través de los escrito.

**La Interpretación:** la interpretación es “situar en contexto, exponer, desvelar, explicar. Es como alguien podría decir, una actividad hermenéutica de << descodificación>>de mensajes dentro del sistema” (Eisner, 1998, p.119). Es la justificación de lo descrito, es la explicación de aquello que se encontró a la luz de una teoría que la sustenta y racionaliza; de tal forma que se encuentre sentido a lo hallado y se puedan plantear nuevos interrogantes.

La interpretación de acuerdo a Eisner (1998), es fundamental en la medida en que se quiera comprender la importancia que tienen los hechos o las situaciones para las personas, es un paso que va más allá de explicar lo que se describió, debido a que lo que se pretende es ubicar al lector en la significación de esto, justificado en teorías existentes. Para lograr esto es necesario que el investigador se distancie de la escena para así dar un significado objetivo.

**La valoración o evaluación:** Se refiere al hecho de emitir un juicio de valor sobre lo descrito e interpretado, dichos juicios de valor deben ir de la mano de la postura epistemológica que guía la investigación y que define los criterios del investigador. En este momento del análisis “a diferencia del llamado observador distante, quien en cierto modo, solo es competente en la descripción, los críticos educativos tienen la tarea de valorar” (p.121); es aquí cuando el investigador deja escuchar su voz y adquieren relevancia los juicios emitidos con respecto a los hallazgos en las respuestas de los docentes, y así puede juzgar, proponer, sugerir, en pro de alternativas de mejoramiento a los procesos.

Con respecto a esta valoración, Eisner (1998) plantea que “las tareas de los críticos educativos es más sutil, más compleja, y siempre se relaciona con el contexto” (p.121), por lo que en este momento el investigador no puede desligar sus juicios de valor del contexto en el que está inmersa la investigación.

**Tematización:** “pudiera parecer que un crítico hace todo lo que se pueda hacer cuando se han completado la descripción, la interpretación y la evaluación. Pero hay más” (Eisner, 1998, p.25); es decir que el proceso no culmina con estos pasos de los que ya se ha hablado, sino que continua, y culmina con la tematización.

La tematización consiste en mostrar los rasgos comunes de dos o más temas, criterios o resultados obtenidos, es hacer generalizaciones. Según Eisner (1998)

[...] La formulación de temas dentro de una crítica educativa significa identificar los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la cual el crítico escribe. Los temas son los rasgos dominantes de la situación o la persona, aquellas cualidades de lugar, persona u objeto que definen o describen la identidad. En cierto sentido, un tema es como una cualidad dominante. Las cualidades dominantes tienden a impregnar y unificar situaciones y objetos. (p.126)

Es así como las tematizaciones o temas son el producto de las ideas que más predominan en la descripción ,interpretación y valoración, es aquello que más hace eco en el discurso, que persiste a lo largo de este, y que cobra un gran valor en la investigación, por ser rasgos esenciales dentro de esta.

Para esta investigación la tematización será producto de la triangulación entre los resultados obtenidos en la encuesta y en los dos talleres. Tematización que en palabras de Eisner (1998) pueden proporcionar “las claves o señales para las percepciones de otras situaciones, como la situación desde la cual se extrajeron los tema”, es decir las tematizaciones pueden ser punto de partida para otras investigaciones, para profundizar, o discutir sobre temáticas que se necesitan o simplemente para contrastar ideas previas.

#### **4.6 Características de la población participante**

Esta investigación va dirigida a 20 docentes del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Marceliano Polo, que laboran en educación básica y media, docentes comprometidos con su labor y con el mejoramiento de la institución. Entre estos docentes encontramos algunos pertenecientes al estatuto 2277 y otros al 1278; todos son licenciados; los del 2277 poseen especializaciones y del 1278, solo una, y posee maestría. Es un grupo muy diverso y activo, que se reúne semanalmente a dialogar sobre los problemas de la institución y sobre el quehacer docente en el área de lenguaje.

En cuanto a la Institución educativa Marceliano Polo, está ubicada en el caso urbano del municipio de Cerete, departamento de Córdoba; este año (2014) cumplió 50 años de brindar sus servicios a la comunidad cereteana. En ella confluyen estudiantes de la zona urbana, pero también de las veredas aledañas al municipio, que se distribuyen en todos los niveles desde preescolar hasta la media y en tres jornadas: mañana, tarde y noche. Así mismo atiende estudiantes de estrato 0 hasta 3, predominando los de estrato cero y 1 en la jornada de la tarde y nocturna.

### **5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

En este capítulo se muestran los resultados de los instrumentos aplicados a los docentes de básica y media del área de Lengua Castellana para recolectar la información correspondiente al presente proyecto que pretende caracterizar las concepciones que los docentes tienen sobre currículo y establecer la relación entre estas y la política de estándares básicos de competencias, específicamente del área de Lenguaje

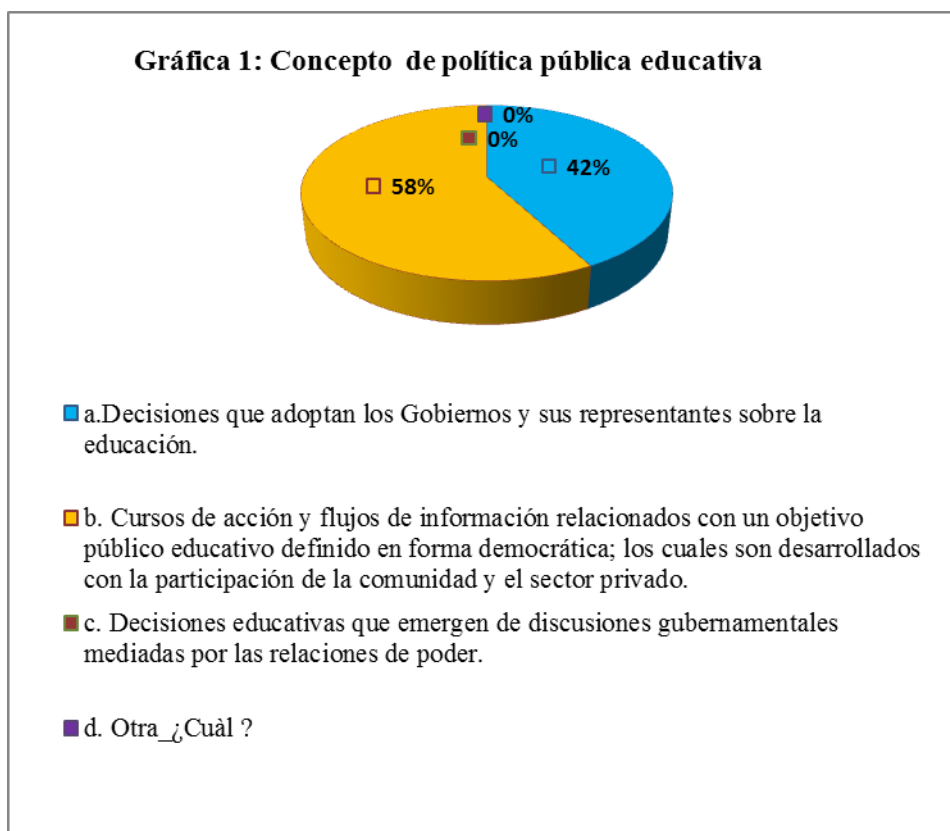
Los resultados de ambos instrumentos serán analizados desde el modelo de evaluación crítica de Eliot Eisner (1998) a través de sus cuatro fases: descripción, interpretación, valoración y tematización.

## 5.1 Análisis de la encuesta a Docentes

En este apartado se se muestran los resultados de la encuesta estructurada que se aplicó a los docentes de la Institución Educativa Marceliano Polo, para recolectar información sobre las nociones que poseen éstos sobre las políticas educativas vigentes en Colombia, el currículo y los estándares básicos de competencias de lenguaje, así como la relación existente entre estos.

### CATEGORÍA I: POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA ASOCIADA A ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS

1. De los siguientes conceptos de políticas públicas educativas, seleccione aquel con el cual se identifica



**Descripción:**

En el gráfico 1 se puede ver que el 58% de los docentes conciben la política pública educativa como cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público educativo definido en forma democrática; los cuales son desarrollados con la participación de la comunidad y el sector privado; mientras que un 22% piensa que son decisiones que adoptan, los Gobiernos y sus representantes sobre la educación. La opción C y D no fue seleccionada por ninguno de los encuestados

**Interpretación:**

Es de apreciar que las respuestas de los docentes participantes en la encuesta, muestran dos tendencias con respecto al concepto de política pública educativa, donde la que más prima es aquella que la define como “cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público educativo, política que promueva la participación activa de la comunidad; (Lahera,2002, p.16) los cuales son desarrollados con la participación de la comunidad y el sector privado”; esto lógicamente la convierte en una política consensuada, con la participación de diversos actores y que responda a las necesidades del contexto. Este concepto deja ver el hecho de que las políticas públicas, deben convertirse en un objetivo público en pro del mejoramiento de la sociedad, en términos de proceso (cursos) y de resultado (flujos), que no centra su atención solo en el estado sino que involucra a la sociedad como objetivo y recurso

La otra tendencia que también tiene bastante aceptación entre los encuestados es un concepto, simple de lo que puede ser una política pública educativa, en términos de ser decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes sobre la educación. En este sentido Dye, citado por Espinosa (2009, p.3) define política en términos de “*lo que los gobiernos eligen hacer o no hacer*”; en este caso lo que el MEN decide desarrollar o no en materia educativa, dado que dichas políticas emergen de decisiones de los gobiernos ya sean políticas de estado o gubernamentales; tal manera que es posible inferir que en torno a la política pública educativa se ha venido gestando un discurso desde lógicas que desvirtúan la función de la escuela y la concepción de sujeto.

Por otro lado al no seleccionar la opción c o dar su opinión en otra, es evidente que los docentes parecen desconocer que las políticas públicas educativas apuntan más a expresar lo que desean los que están en el poder que lo que realmente necesita un país en materia educativa, es decir los docentes no dan testimonio de conocer que todo emerge de discusiones gubernamentales mediadas por una relaciones de poder, donde prima la de la clase dominante. Con respecto a esto Herrera & Infante” (2002), afirma que esta política en general “siempre maneja tensiones sociales entre el proyecto dominante, o sea, quien se encuentra facultado legalmente para la toma de decisiones políticas, los grupos sociales que presentan demandas alternativas y diversos actores del contexto internacional” (p.77). Esta afirmación abre otra posibilidad al concepto de política pública educativa, aun así para ningún docente de los encuestados hay tensiones sociales que afecten este concepto, tensiones que se generan entre quienes tienen el poder, y los que velan por los intereses del resto de la sociedad.

### **Valoración:**

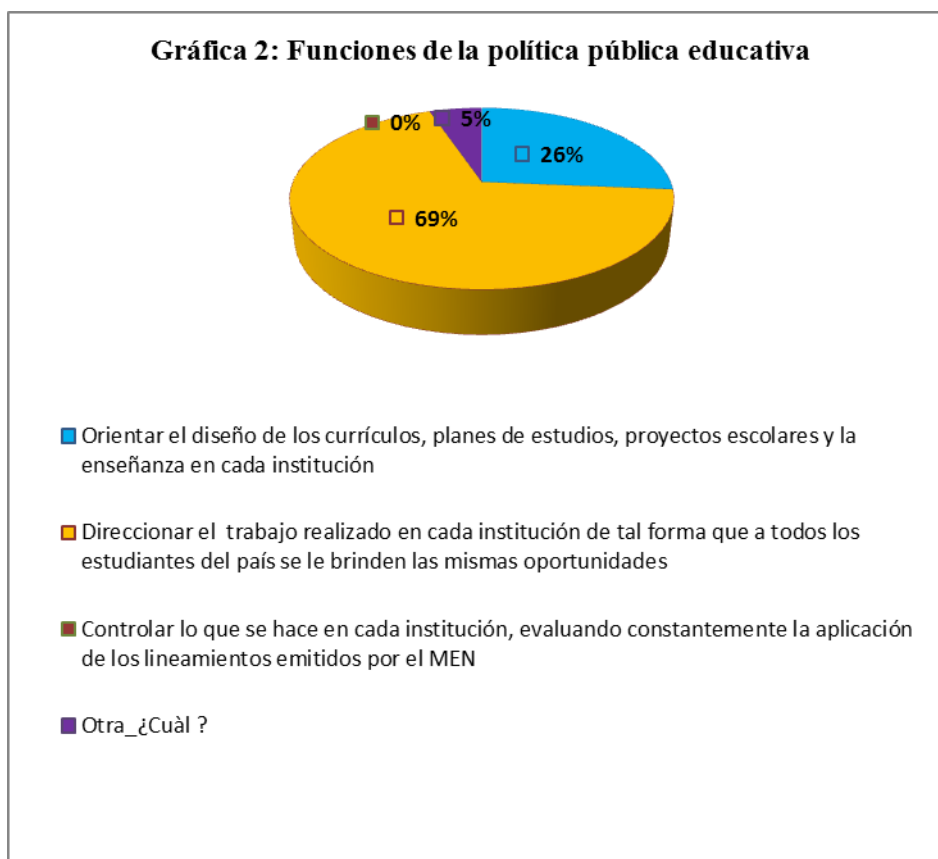
Partiendo de la interpretación, se observan dos tendencias en cuanto a la conceptualización de la política pública educativa, las cuales permiten inferir que los docentes manejan concepciones distintas en torno a esta definición, pero muy cercanas a las que promueve el estado. Ambas tendencias apuntan a inferir que los docentes manejan imaginarios colectivos en torno al tema; en la tendencia uno, hay una inclinación a esa política que los gobiernos diseñan y ejecutan de manera unilateral, siendo estos los que tienen el control sobre las políticas educativas y en la tendencia dos se salta a una concepción democrática, en las que las políticas son de todos y para todos, tal como se desea que fuese. Ante esto es pertinente afirmar que es necesario realizar otras lecturas del tema, dar otras miradas a nuevos concepto, de tal forma que se contrasten la noción que se tienen con las que se encuentren y se pueda ser más objetivo a la hora de emitir un juicio.

Además de lo anterior se refleja en las respuestas, que no hay visiones críticas al respecto, lo cual puede ser consecuencia de las pocas discusiones pedagógicas que se dan al interior de las instituciones educativas, debido a que por lo general, lo que se hace es seguir los lineamientos

de la política educativa sin hacer mayor análisis de lo que está en realidad persigue. Es así como ningún docente asume un concepto crítico sobre el tema. Ante esto, urge una mirada más crítica de los docentes hacia el tema, debido a que estos, deben ser los actores que rechacen la función reduccionista de la educación y de la formación de los sujetos, que rechacen el discurso aparentemente benévolo de las políticas educativas y puedan develar lo que hay detrás de estas en realidad.

Otro aspecto que llama la atención es que los docentes no dieron a conocer otras opciones, observaciones y puntos de divergencias. Así las cosas, se requiere promover el debate pedagógico de las políticas públicas educativas desde una visión política, humanístico y social.

2. De las siguientes funciones de la política pública educativa ¿cuál piensa Usted es la que más priorizan los gobiernos la actualidad?



**Descripción:**

El gráfico 2 indica que el 69% de los docentes encuestados y/o participantes creen que la función de la política pública educativa que más priorizan los gobiernos en la actualidad es el direccionamiento del trabajo realizado en cada institución de tal forma que a todos los estudiantes se les brinden las mismas oportunidades, mientras que un 26% considera que es la orientación del diseño de los currículos, planes de estudio, proyectos escolares y la enseñanza en cada institución; por su parte solo un 5% tiene una opción distinta, que consiste en determinar como la función más importante de la política educativa, es la orientación, pero también control del diseño de los currículos, planes de estudios, proyectos escolares y la enseñanza en cada institución.

**Interpretación:**

La mayoría de los encuestados cree que las políticas actuales están diseñadas con el fin de brindar a todos los estudiantes las mismas oportunidades, a través de la educación que se ofrece en las distintas Instituciones; oportunidades que de acuerdo a las políticas educativas de los últimos años se logra con cobertura, calidad y eficiencia. Es así como la revolución educativa 2002 -2006, de acuerdo a los expresado por Botero (2004) difundía como propósito “dar respuestas a las necesidades de cobertura y calidad que requiere el país para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico y mejorar la calidad de vida de la población” (p.151). Este propósito corresponde a la noción que manejan los docentes con respecto al tema, argumenta su respuesta en gran medida ya que las oportunidades se logran con mejores condiciones de desarrollo social y económico

Por otro lado, también es claro que hay un grupo de docentes para quienes la importancia de la política se basa solo en sus fines orientadores, es decir la conciben como algo que no permea del todo lo que se hace en la Institución, y son solo directrices para la construcción de planes de estudio, currículos; un grupo para quienes al ser orientaciones para la construcción de planes de estudio, proyectos escolares, tal vez no generan ningún tipo de peligro

Finalmente es un muy reducido el porcentaje que ve otra opción en la que combina la función de la política entre la orientación y el control, es decir un gobierno que da caminos pero que a la vez controla la escogencia de estos, y en ese control o “acción de evaluar desestabiliza, intimida, castiga, excluye o aísla en cuanto viene siendo cada vez menos la Educación Pública” (Díaz Borbón 2004, p.1). Esta posición deja ver que los fines evaluativos de la política no son equitativos, en cuanto las condiciones sociales, políticas y económicas para evaluaciones homogéneas a las instituciones, genera temor, aísla procesos y excluye de una ranking a quienes no cumplan las expectativas de medición

### **Valoración:**

Con respecto a lo que la mayoría de docentes cree en torno a que la función primordial de las políticas públicas educativas en la actualidad, se centra en el direccionamiento del trabajo realizado en cada institución de tal forma que a todos los estudiantes se les brinden las mismas oportunidades; no existiría objeción alguna, si coincidiera totalmente con la realidad, pero es evidente que está muy distanciado de esto, ya que a través de estándares que homogenizan el currículo, de evaluaciones de control y seguimiento a esto, en condiciones sociales deprimentes, es muy difícil brindar las mismas oportunidades y lograr mejores resultados. Es claro como en la gráfica se ve que los docentes comparten totalmente el imaginario que sobre las políticas públicas educativas vigentes difunde el estado en sus discursos de calidad, cobertura y cierre de brechas.

Sería preciso que los docentes analicen otros puntos de vistas sobre las políticas y que de manera crítica reflexionen sobre estas, dado que el ideal es que la educación tuviese como objetivo principal brindar las mismas oportunidades a todos, pero en la actualidad esto solo es un discurso, debido a que es imposible brindar las mismas oportunidades en medio de la inequidad social, de la pobreza, y el control a través de pruebas homogenizantes. La función de la política va más allá, porque dichas orientaciones están ligadas a una ideología dominante, a la construcción de un tipo de individuo que llene las expectativas del mercado y sea poco o nada crítico.

Además que no puede haber equidad, ni igualdad de oportunidades midiendo a todos los estudiantes de Colombia con el mismo racero, y emitiendo a partir de esto, juicios sobre las calidad de la educación que se brinda en las instituciones, cuando los contextos son distintos, los recursos también y se olvida el trabajo pedagógico que desarrolla cada docentes en su Institución, donde más que preparar para una prueba saber se prepara en y para la vida.

Es necesario que al interior de la escuela se den discusiones pedagógicas en pro de revisar otras miradas a estas políticas, para que así además de leerlas y reproducirlas, se puedan develar las intencionalidades que subyacen a partir de dichas políticas y forjar alternativas que conduzcan al desarrollo del pensamiento creativo, a la emancipación de los sujetos, a luchas por igualdad de oportunidades, pero no solo en el discurso, sino en la praxis, y además que sean adaptables a lo que realmente necesita cada institución.

3. Las políticas públicas educativas de los últimos años en el marco de la globalización neoliberal responden a



**Descripción:**

La gráfica 3 muestra la política pública en relación a la globalización, y el 42% de los participantes comparten que en este sentido la política educativa responde a las necesidades de los distintos países en materia educativa y social; el 32% afirma que responde al mejoramiento de la calidad educativa desde valores económicos y políticos y un 26% creen que apunta al cierre de brechas entre lo público y lo privado.

**Interpretación:**

En esta pregunta las opiniones de los encuestados están divididas, debido a que hay tres opciones viables, siendo la que más prima la que atiende al ideal de un estado que en el marco de la globalización neoliberal atiende a las necesidades de su país en materia educativa y social. Con respecto a esto Tiramonti, (1997) considera que la globalización es “una nueva organización del orden mundial que está resignificando las tradicionales desigualdades que ahora se fundamentan en el control diferencial del cambio tecnológico” (p.50); por lo que es difícil pensar en un estado benefactor dentro de unas políticas de este cohorte, que atienden más a directrices internacionales que a contextos nacionales.

Es notable también que haya un alto porcentaje que cree que en el marco de esta globalización neoliberal, la educación se ve desde valores económicos y políticos, debido a que es notorio como en la actualidad más que una política de calidad se ve una política de servicios y costos, tras un discurso de mejoramiento de la calidad educativa. En este orden de ideas Diez (2010), plantea que el Neoliberalismo “Se ha convertido en el “telón de Fondo” de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas” (p.23). Esta afirmación justifica la posición de los docentes al resaltar que las políticas educativas actuales responden a un control del gasto público desde ideologías de una educación como un servicio cualquiera.

El otro porcentaje de docentes que cree que se cierran las brechas entre lo público y lo privado, evidencia una posición estatal que da fe en los discursos que tanto se manejan

alrededor de la educación, sobre todo en la actualidad, cuando el programa Bandera del gobierno actual, el PTA( programa todos a aprender), llega a miles de escuelas con este tipo de argumentos y entregando libros a todos y todas las niñas y niños de colegios públicos; y acompañado de un docente externo a la Institución que se denominan Tutor, el cual guía a los docentes de primaria en la aplicación de estándares de competencias en lenguaje y matemática, con el fin de que estos profesores, comprendan dicha política desde el discurso estatal lógicamente, y así la implementen al pie de la letra y demuestren mejores resultados en las pruebas saber 3°, 5° y por ende 9° y 11°. Ante esto se observa que a pesar de que no se han obtenido los resultados deseados en cuanto a esta política de estandarización de la educación, el gobierno enfatiza firmemente en ella y cada vez la promueve con más rigor.

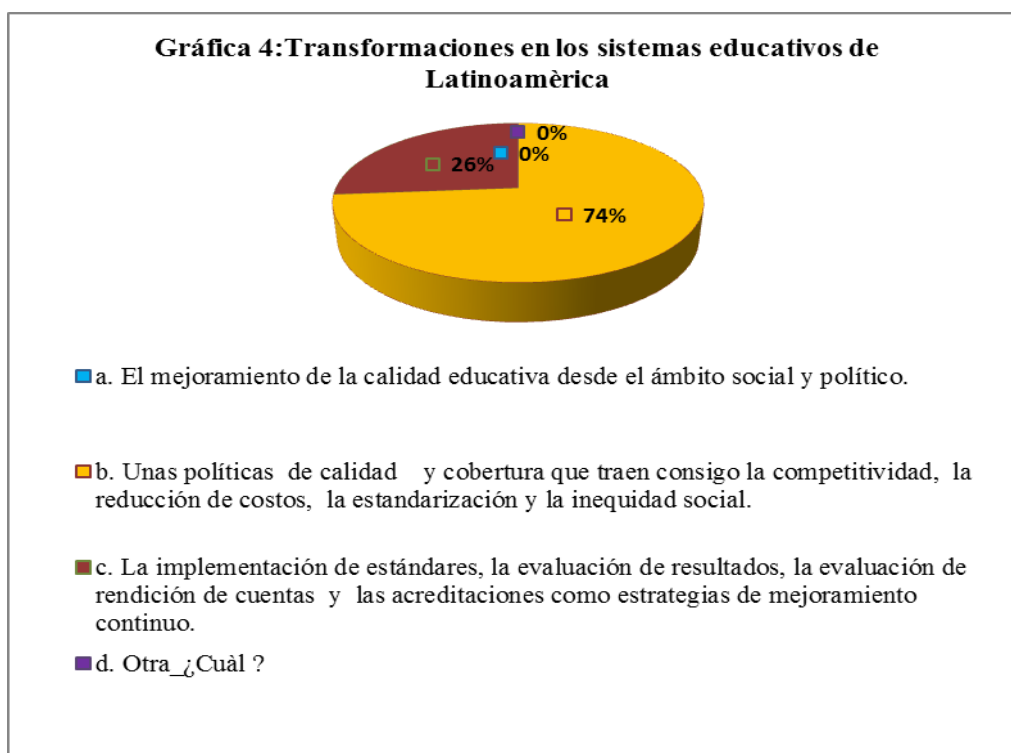
### **Valoración**

En coherencia con las otras respuestas dadas por los docentes es notable como se cree en los discursos estatales de corte Neoliberal que vociferan que la política educativa vigente es el camino para romper las brechas existentes entre lo público y lo privado, atendiendo a las necesidades de los distintos países. En esta medida es lógico que programas como el PTA, dedicados a reafirmar la política de estandarización en la educación, encuentren adeptos y líderes reproductores de esta, en los docentes.

Sin embargo y ante lo anterior es difícil lograr el objetivo que plantea el gobierno, con medidas reduccionistas, con estándares de calidad unificados para todas las escuelas colombianas, con evaluaciones homogéneas, con menos inversión y más evaluación. Es por eso que programas como PTA ,no son la solución para cerrar las brechas de inequidad social y brindar las mismas oportunidades a todos; el asunto es mucho más que regalar libro a las instituciones libros y hacer acompañamiento insitu, se necesitan medidas desde lo social, lo políticos que ayuden a combatir la pobreza, la injusticia, la violencia.; y además se eduque en una cultura para la emancipación de los sujetos, que no solo reproduzcan las hegemonía dominante, sino que propongan otros caminos desde sus contextos. Los docentes son llamados a ir cultivando en los estudiantes estas actitudes, aun en medio de las políticas educativas vigentes.

En este orden de ideas, cabe resaltar que también hay un grupo de docentes que ve como la globalización lo que añade a las políticas educativas es valor económico y político, lo que significa que tienen otras miradas, que hay grupos con los cuales entablar una discusión pedagógica en la institución alrededor del tema, que hay posiciones críticas que ven más allá del lenguaje hermoso que se da en los discursos que constantemente dan los gobiernos en torno al tema y por ende también deben haber resistencia. Estos docentes reconocen que el MEN pretende a través de sus políticas educativas controles en las instituciones del país, medir a través de resultados cuantitativo la profesión docente y el aumento de inversión estatal por alumno. Todo esto le añade valor económico y político a la educación y por lo tanto desvirtúa la función social de la educación.

4. Las transformaciones que hoy observamos en los sistemas educativos de Latinoamérica y Colombia están asociadas a:



**Descripción:**

En la gráfica 4 se observa que el 74% de los docentes encuestados asocian las transformaciones de los sistemas educativos de Latinoamérica y Colombia con unas políticas

de calidad y cobertura que traen consigo, la competitividad, la reducción de costos, la estandarización y la inequidad social, mientras que un 26% las asocia a la implementación de estándares, la evaluación de resultados, la evaluación de rendición de cuentas y las acreditaciones como estrategias de mejoramiento continuo. La opción a y d no fue señalada por ningún participante

### **Interpretación:**

Es claro como la tendencia en esta pregunta, visto desde el mayor porcentaje de respuestas (opción b) apunta a asumir las transformaciones de los sistemas educativos de Latinoamérica y por supuesto de Colombia, en relación a un discurso enmarcado en calidad y cobertura, enfocadas desde la competitividad, la estandarización y sus pruebas; la reducción de costos y la inequidad social, En este sentido Javier Botero (2004), en su texto la revolución educativa, Plan Sectorial 2002\_2006, expone las políticas educativas a implementar durante este periodo, y es ahí donde se puede ver que dichas políticas están enmarcadas dentro de un marco de cobertura y calidad, donde la primera se pretende atacar tras contrataciones de docentes como modalidad complementaria, recursos adicionales para la población vulnerable y fortalecimiento de la educación rural y la segunda se pretende mejorar a través de la implementación de estándares, la evaluación de resultados, la dotación de recursos informáticos, textos, y acreditaciones; calidad que se verá reflejada en el aumento de los resultados de las pruebas estandarizadas de carácter nacional e internacional.

Y aunque el porcentaje que asume la opción c es bajo, con respecto al anterior, es pertinente afirmar que a pesar que aceptan que la educación está enmarcada en la evaluación de resultados, la rendición de cuentas y las acreditaciones, lo ven como una estrategia de mejoramiento continuo, a la que hay que apostarle. Es esta idea la escuela estaría al servicio de lo que arrojen las pruebas homogenizantes que olvidan las individualidades, la educación sería un servicio más en el que las cuentas deben arrojar resultados sino se convierte en una actividad poco rentable con camino a la privatización. Además con respecto a la acreditación está más que un medio de buscar calidad se convierte en un medio de cumplir con formatos

requerimientos de orden externo más que interno. Esto es claro en el sentido que plantea Casanova (2012):

[...] Siempre que aparece, en un momento determinado del sistema, una prueba evaluadora, todo lo que se hace con anterioridad a la misma se convierte en una preparación para superarla. El sentido inicial con que se planteó el nivel correspondiente pierde su sentido y se transforma en cursos preparatorios para la prueba establecida a posteriori.... Es un hecho cierto que ocurre de este modo en cualquier país del mundo y más aún en el momento actual, en que las evaluaciones externas a la escuela y al país, se imponen como estándar de calidad ante el que todos se doblegan. (p.18)

Es así, que las instituciones a través de sus currículos son instrumento para la consecución de fines políticos y económicos, preparando a los educandos para una prueba de carácter externo que van en detrimento de la educación pública, y que se aleja de la realidad socio cultural de los estudiantes y sus familias

### **Valoración:**

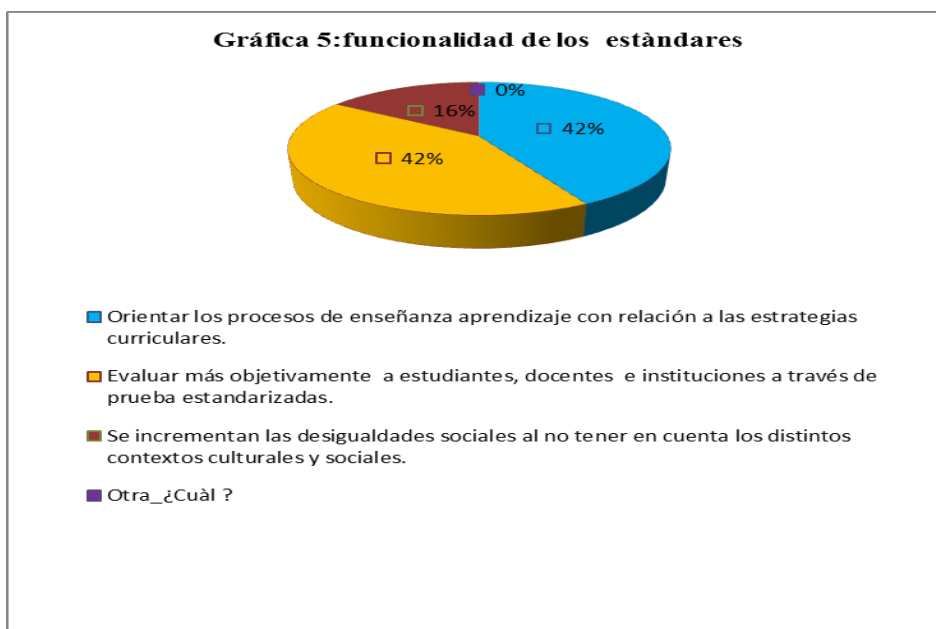
A pesar de que en las anteriores preguntas los docentes manifestaban una concepción idealista de la política como aquella que propende por disminuir las brechas entre lo privado y lo pública, que surge de decisiones consensuadas de los gobiernos, para brindar a todos las mismas oportunidades; en esta pregunta dejan ver otra posición, una más crítica donde no solo ven lo ideal sino lo real. La mayoría de los encuestados es consciente que las transformaciones de los sistemas educativos en los últimos años está asociada a políticas de calidad y cobertura, pero que dichas políticas tienen un enfoque erróneo de lo que en realidad es calidad, debido a que la competitividad es su principal fin, a través de pruebas estandarizadas, de reducción de costos lo que lógicamente no soluciona problemas de fondo sino que aumenta la inequidad social.

La ruptura entre esta respuesta y las anteriores es sinónimo de que los docentes tienen conocimiento de algunos fenómenos educativos pero que es preciso profundizarlos a través de lecturas y discusiones pedagógicas para fundamentarlos más. En este sentido en el contexto de la Institución Educativa Marceliano Polo existen grandes posibilidades de luchar por una educación mejor y de más calidad que propenda por la configuración de sujetos autónomos, críticos, políticos y éticos, debido al gran porcentaje de docentes que poseen una mirada

crítica con respecto al tema; sin embargo también se dificulta, en la medida que hay un grupo de docentes que no tienen esta mirada crítica, que cuestione las políticas educativas vigentes, producto de las transformaciones de los sistemas educativos en los últimos años. Estas dos miradas hacen que no existan posiciones colectivas institucionalizadas, en torno a un currículo que responda a las necesidades socio cultural del contexto y a la configuración del tipo de sujetos que la sociedad requiere.

Es apremiante entonces, abrir espacios de reflexión acerca de las transformaciones de los sistemas educativos en Colombia en los últimos años de tal forma que se analicen las intencionalidades de las políticas educativas, así como la función del maestro y sus papel en estas transformaciones, analizando la función reproductora de la educación, a través de un currículo rígido que aún hoy está vigente en medio de un discursos de autonomía escolar, calidad, eficiencia, rentabilidad y productividad.

5. La política educativa en busca de calidad, que se ha impulsado en Colombia en los últimos años ha traído consigo la implementación de estándares, como el dispositivo a través del cual:



**Descripción:**

La gráfica muestra que un 42% de los docentes encuestados conciben los estándares como el dispositivo a través del cual se orientan los procesos de enseñanza aprendizaje con relación a las estrategias metodológicas propias del currículo; así mismo un 42% también considera que son un dispositivo para evaluar más objetivamente a estudiantes, docentes e instituciones a través de pruebas estandarizadas. Por su parte solo un 16% ven en los estándares un medio para incrementar las desigualdades sociales, debido a que no tiene en cuenta los distintos contextos culturales y sociales

**Interpretación:**

La tendencia es clara, se ve una configuración positiva de los estándares, donde los docentes ven más las bondades de la política en torno a esto que las dificultades. El grupo que selecciona la opción que concibe los estándares como el dispositivo a través del cual se orientan los procesos de enseñanza aprendizaje en relación a las estrategias metodológicas propias del currículo ve en estos una ayuda en la planeación y una forma de reproducir estrategias en el desarrollo de sus clases; estrategias que le aportan al maestro nuevos elementos para llevar a sus estudiantes y así lograr la deseada calidad educativa desde lo expresado por el estado.

Lo anterior es evidente cuando el Ministerio de educación Nacional (2002) promueve estándares como “el punto de partida para que las instituciones escolares, los municipios, las localidades y regiones definan su propio marco de trabajo curricular., y también para aseguran que todas las escuelas ofrezcan educación similar y de alta calidad, lo que permite la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes” (p.3). Bajo este lenguaje los docentes manejan esta política, reproduciendo lo que conocen y saben del tema.

Por su parte quienes plantan una posición desde la evaluación objetiva creen en que la estandarización es la vía para mejorar las dificultades que tiene la educación; esto se debe a que los entes que rigen la educación han impulsado los estándares bajo el argumento de que el vacío en la “gestión de los sistemas educativos reside en la ausencia de estándares de

calidad respecto a los resultados de la experiencia escolar en términos de aprendizajes logrados y a las medidas de política que deben emplazarse para promoverlos y garantizarlos” (Ferrer, 2006, p.11). Quienes creen en esta concepción validan una estandarización en educación que permita evaluar y controlar.

Finalmente el 16% que posee una visión crítica y que ve en los estándares un medio para incrementar las desigualdades sociales, debido a que no tiene en cuenta los distintos contextos culturales y sociales, reafirma lo dicho por Santos Guerra con la política de estándares se corre el peligro de potenciar las desigualdades y los desequilibrios, ya que los estudiantes que partan de mejores condiciones sociales económicas, culturales, lógicamente tendrán mejores resultados y esto hará que se premien a unos y a otros no, aumentando así la desigualdad de oportunidades (Evaluando\_nos, 2013). Es decir este grupo de maestros ve más allá de las bondades de los estándares y tiene en cuenta que es una política que disminuye las oportunidades para los menos favorecidos.

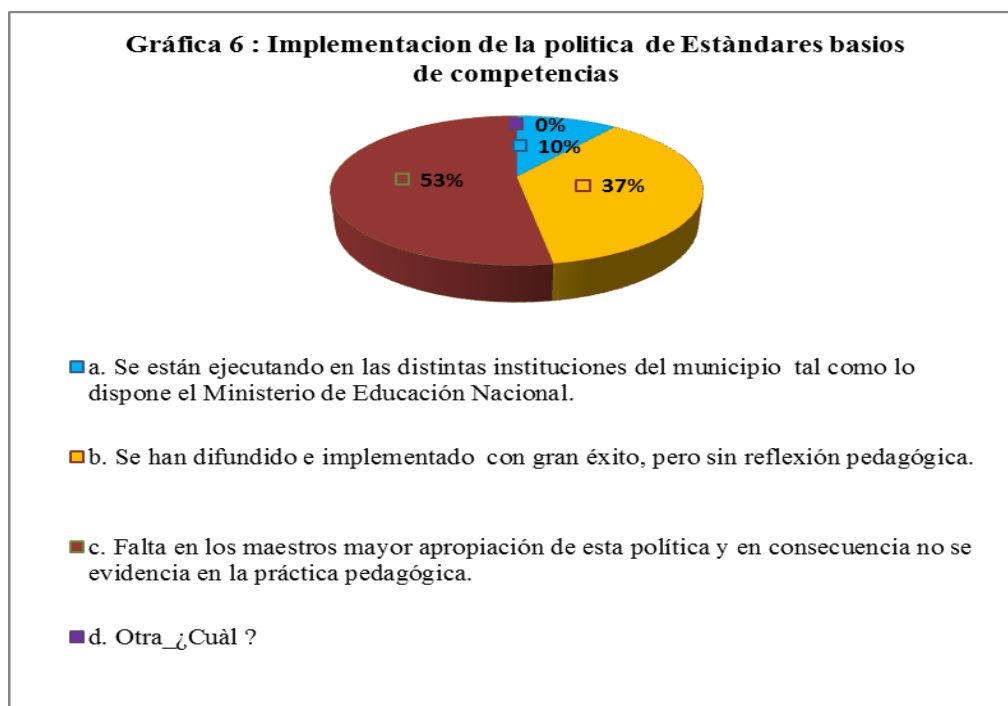
### **Valoración:**

Es evidente como un número equivalente marca dos posiciones, una que concibe los estándares como orientadores de los procesos de enseñanza, aportando estrategias de aprendizaje, esto desde una óptica benéfica para la educación, y otra que los ve como mecanismo de evaluación objetiva hacia estudiantes, docentes e instituciones. Ambas posiciones desde una mirada pasiva a esta política; la primera ve una de sus bondades y es que sin duda alguna los estándares aportan estrategias metodológicas dentro de los procesos curriculares, el problema es que dichas estrategias no son opcionales debido a que se convierten en contenidos de carácter obligatorio debido a que están sujetos a evaluación externa, evaluación de control. Con respecto a la segunda posición, desde una mirada crítica es muy poco probable, en el sentido es que es muy difícil lograr una evaluación objetiva dentro de unos parámetros rígidos u homogéneos, que desconocen la gran mayoría de los procesos que se llevan a interior de las Instituciones.

Si bien es cierto que estas políticas llegan a los maestros de manera impuesta, sin debates pedagógicos a nivel nacional, sino elaboradas por algunos expertos, que desconocen las necesidades de Colombia a nivel glolocal, es necesario que los docentes comiencen a reflexionar como intelectuales y a ver más allá del discurso convincente con que llegan estas políticas y así develar sus verdaderas intencionalidades y su procedencia. El maestro no puede ser un mero receptor y reproductor de lineamientos sobre estándares y competencias, es pertinente que sea un agente activo que analiza y reflexiona antes de aplicar.

Es de suma importancia que en la Institución educativa Marceliano Polo se generen espacio de estudio, reflexión y discusión sobre la política de estándares básicos de competencias, de tal manera que se construyan otras posibilidades para mejorar su aplicación en pro de una educación que responda a lo que la comunidad educativa necesita, en todos los aspectos en los cuales la escuela puede intervenir.

6. Desde su desempeño como docente, ¿Usted considera que las políticas públicas educativas de estándares:



### **Descripción:**

En la gráfica 6 se observa que el 53% de los docentes encuestados seleccionó la opción c, en la que manifiestan que la política pública educativa de estándares necesita mayor apropiación por parte de los maestros y en consecuencia no se evidencia en la práctica pedagógica; un 37% seleccionó la opción b, expresando que los estándares se han difundido e implementado pero sin reflexión pedagógica y un 10% seleccionó la opción a en donde afirman que la política de estándares se está ejecutando en las distintas instituciones del municipio de Cereté tal como lo dispone el Ministerio de Educación Nacional

### **Interpretación:**

Los resultados que se observan en la gráfica muestran el imaginario que tiene los docentes en cuanto a la implementación de la política de estándares, resaltando que son conscientes que el maestro aún no se ha apropiado totalmente de la política y que por ende no se lleva a la praxis, lo que significa que a pesar de los años que lleva vigente esta política aun no logra los resultados esperados y su aplicación en la institución Marceliano Polo, específicamente en los docentes de lenguaje que son quienes en su mayoría lo expresan. Ortiz, citado por Evaluando\_nos (2013) refirma con respecto a lo anterior:

[...] no hago una dicotomía en que sean buenos o malos, sino que el mismo proceso con los estándares no ha sido claro, y se dio en un contexto que implicó ciertas reacciones de los estándares. Son escasos los maestros que vayan en contra de los estándares, pues se les pregunta sus propuestas y no existe tal propuesta, entonces los estándares pueden servir de base para organizar sus currículos y sus prácticas de enseñanza, pero si veo un gran deficiencia en la forma como se socializaron. (p.39)

Es entonces, en sustentos como estos que los profesores manifiestan que si bien conocen la política de estándares básicos de competencias, aun no se han apropiado de esta, no conocen a fondo esta política y será muy difícil llevarla a la praxis exitosamente de esta forma.

Sin embargo un porcentaje del 37% en contraposición con lo anterior expresa que los estándares si se han difundido e implementado pero sin reflexión pedagógica, es decir estos si los hacen evidentes en su práctica pero no de manera reflexiva sino de manera mecánica, es

decir parte de una política impuesta y no que nace del seno de los movimientos pedagógicos.

Con respecto a esto Puiggrós (1996) plantea que:

[...]Las políticas impuestas verticalmente en forma homogénea e inconsulta a numerosos constituyen probables fracasos y requieren de medidas autoritarias para sostenerse. Las innovaciones introducidas deben experimentarse, los modelos pedagógicos deben sufrir la hibridación a la cual lo somete su confrontación con los procesos educacionales específicos. Una reforma responsable debe ser respetuosa de los tiempos y modalidades culturales, de las demandas específicas y del derecho de los sujetos de la comunidad educativa a participar de la reforma de su educación, la de sus hijos o la que los compromete como docentes”. (p.12)

Ante esto surge una política de estandarización sin la debida reflexión y que se mantiene por medidas autoritarias como las evaluaciones externas obligatorias, las calificaciones a planteles, la inclusión en una ranking a nivel nacional, la competencias entre una institución y otra, las plataformas de seguimiento a las escuelas como el SIGCE , (sistema de gestión de la calidad de la educación), donde las instituciones deben montar sus planes de estudios, hacer cruce de los estándares en las áreas, en fin, múltiples mecanismos de control para que se apliquen los estándares en todas las instituciones . Los maestros en el afán de cumplir con lo impuesto por le Men, tienden a deja de reflexionar sobre su quehacer pedagógico.

Por otro lado y de forma paradójica un 10% de los docentes asegura que en Cerete se está llevando a cabo la política de estándares tal como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional, es decir se han desarrollado todos los procesos que sugiere el estado con respecto a la aplicación de estos estándares, lo que significaría que se están implementando acorde al modelo que se sugiere y por tanto dando los resultados esperados, son puntos de vista personales de un número reducido de docentes, que se puede contrastar con lo afirmado por Pulido, Heredia, & Ángel, (2010), cuando afirman:

[...] No obstante, en este momento la oposición atraviesa por momentos de fragmentación, la mediatización del pueblo por medio de los canales de televisión privados, de alta difusión y adscritos a las políticas neoliberales, se convirtieron en otra forma de combatir la cohesión social. La resistencia encuentra también otro obstáculo en la forma en cómo se pronuncian, desde el discurso, las políticas de la llamada “Revolución Educativa”, que tras los eufemismos de cobertura, calidad, pertinencia y permanencia ocultan un proyecto tecnocrático que obedece a los intereses de la globalización y que en su continuidad en el tiempo se encuentra la etapa terminal de la educación pública, popular, gratuita, libre y abierta para todos y todas. (Pp.65-66)

Es evidente como estas respuesta de docentes hacen parte de la fragmentación de los docentes como equipo de trabajo, debido a múltiples factores que inciden en esto, tales como la televisión, la prensa, que en muchos casos vociferan una política de estándares que está llegando a todos los lugares, intentando cerrar brechas sociales y brindar a todos las mismas oportunidades, y esto se convierte en un discurso convincente y aplaudible que adhiere a muchos docentes a la estandarización de los procesos escolares.

### **Valoración:**

Los resultados obtenidos en esta pregunta permiten deducir que aunque los docentes en su gran mayoría creen en la política de estándares y en sus buenos propósitos, son conscientes de que en los maestros aún falta mayor apropiación, que aún falta mucho por conocer y por ende la praxis no corresponde con el ideal planteado por el Ministerio de Educación Nacional. Ante esto es evidente que los docentes necesitan mayor conocimiento de los presupuestos epistemológicos y pedagógicos que sustentan los estándares y que develan su verdadera intencionalidad ,solo así se podrían llevar a las praxis de manera reflexiva y tal vez adaptándolos a sus necesidades, o evadiéndolo en caso de no corresponder con el objetivo que se traza la Institución.

Es necesario que los docentes asuman actitud de cambio, ante el papel de reproductor de políticas educativas, y de esta forma se pueda contribuir en la construcción de escenarios democráticos, pensamiento creativo y formación de ciudadanía a partir el trabajo colaborativo, la promoción de las artes, el pensamiento científico y el respeto por la cultura como escenario de conocimiento que forman al estudiante no desde la medición de resultados sino desde aprendizajes para su vida y su realidad.

En este sentido, desde la pedagogía crítica, la escuela es un espacio en donde se generan cambios en la sociedad, donde el sujeto escolar es concebido como un agente de transformación de la cultura y su entorno, con el fin de construir estructuras justas y de equidad. Ante esto se hace necesario no solo desde los gestores de la política, sino desde las mismas instituciones, desde el corazón de la escuela, generar este tipo de reflexiones,

desarrollar propuestas para sus prácticas que estén acordes a lo que en realidad necesitan los niños, niñas, jóvenes del contexto en el que laboran y que vaya en consonancia con un sociedad más justa, equitativa, con un deseo de cambiar la hegemonía ideológica que existe, en pro de una que abra lugar a la verdadera democracia.

Se trata entonces de recuperar el significado de la Educación el cual se ha desdibujado gracias a las ideas del neoliberalismo, debido a la inserción de estándares y evaluaciones externas. De tal manera que es pertinente que a partir de las pedagogías críticas movilizar escenarios para los invisibilizados del sistema, en especial para los abandonados y azotados por el sistema.

## CATEGORIA II: CONCEPCIONES CURRICULARES

7. Para Usted y teniendo en cuenta su ejercicio docente, el currículo se podría entender como



### **Descripción:**

La gráfica 7 muestra que la mayoría de los docentes encuestados, el 84% comparten la opción b, en la que conciben el currículo como una construcción colectiva que refleja lo que la institución hace teniendo en cuenta las necesidades socioculturales del contexto; un 10% lo ven como un conjunto de planes de estudios y contenidos para enseñar y aprender y un 5% plantea otra opción que corresponde a un currículo como construcción colectiva de planes de estudio y contenidos que reflejan las necesidades socioculturales del contexto y propende por la formación integral de los estudiantes.

### **Interpretación:**

La mayoría de los docentes coinciden con el concepto de currículo desde los ideales críticos, un currículo que emerja de discusiones colectivas que refleje lo que en verdad necesita cada Institución, tal como lo concibe Gimeno (2010), cuando dice que el currículo es:

[...] El texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos. (p15).

Esta definición corresponde a un ideal de currículo, a un currículo desde una visión crítica que ante todo debe responder a las necesidades sociales, culturales, políticas y económicas en la que está inmersa la escuela y su comunidad educativa. Un currículo en contexto.

La segunda opción en el orden de lo elegido por los encuestados, pero con un margen mucho menor que la anterior, corresponde a un currículo que expresa una visión técnica en la que se vislumbra lo que se va a enseñar y como se va a enseñar, reflejado en un conjunto de planes de estudio y contenidos para enseñar. Esta visión retoma el concepto dado por Glazman y De Ibarrola (1978), citado por Lafrancesco (2003) que concibe el currículo como:

[...] El conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal maneras que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y

aprendizaje que se realizan bajo la dirección de la institución educativa responsable, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza. (p.20)

En esta concepción se maneja una planeación hecha con antelación que defina rigurosamente la actividad escolar, más que la experiencia se rescata el conjunto de lo planeado, de lo que se enseña y como se enseña sin mayor relevancia del contexto y las necesidades de la comunidad educativa...

En este ítem también se puede observar que hay un porcentaje, que aunque muy mínimo, se atreve a plantear otra opción, en la se retoma el concepto de currículo acogido por la tendencia más alta y se combina con formación integral, como elemento adicional. Es decir es una tendencia hacia la construcción crítica del currículo como ya se expresó, pero que propenda por una formación integral.

### **Valoración:**

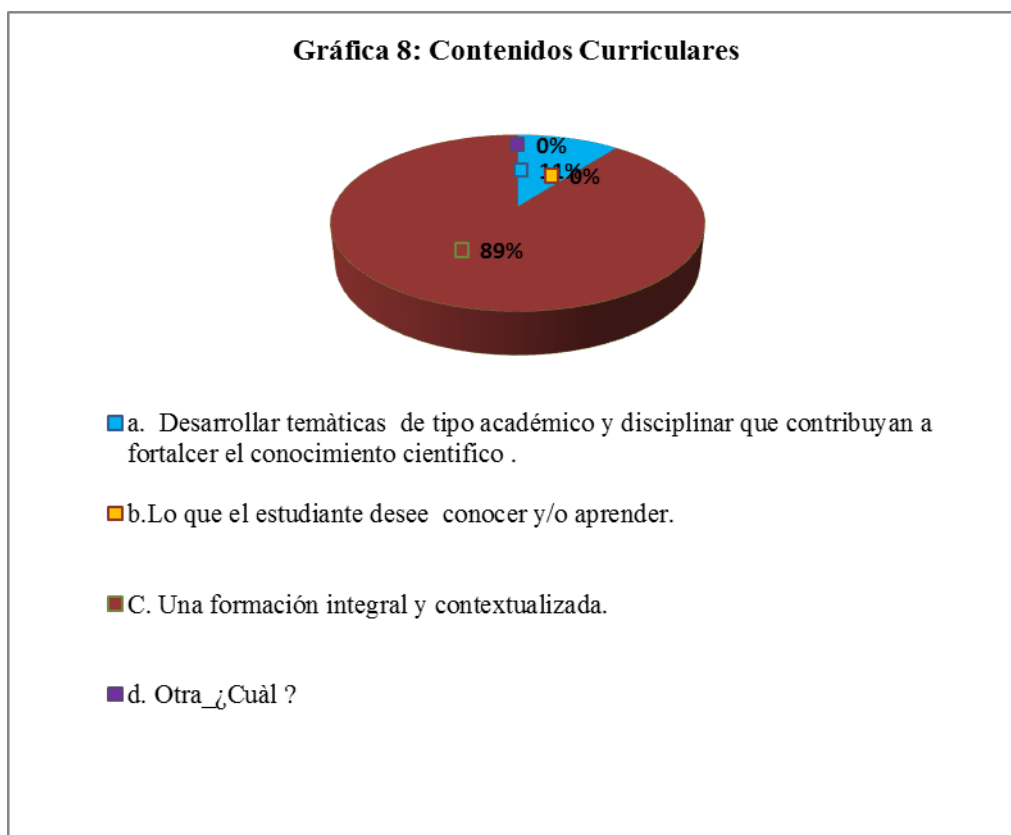
A pesar de que la gran mayoría de docentes seleccionaron una visión crítica del currículo que lo concibe como construcción colectiva que refleja lo que la institución hace teniendo en cuenta las necesidades socioculturales del contexto, e incluso alguien se atrevió hasta agregarle que además de lo anterior propenda por una formación integral, se ve una contradicción entre lo que hasta ahora han planteado los docentes; y es que si bien para ellos la política pública educativa responde a lo que en verdad necesita la educación y además orienta el diseño curricular de tal forma que cierre brechas entre lo público y lo privado, resulta un poco ilógico que en este sentido conciban el currículo como una construcción colectiva pues si los estándares definen de antemano lo que se va a enseñar, en qué grado y cómo, hacerlo, entonces ¿a qué se le denomina construcción? o acaso ¿sería eso una construcción?

En este sentido, es pertinente recordar que los estándares no tienen en cuenta el contexto sociocultural pues son iguales para la selva, y para la urbe, así que muy difícilmente pueden reflejar lo que la institución hace en realidades distintas. Una concepción curricular como la adoptada por la mayoría de los docentes, dista de una inclusión de la política de estándares de

manera exitosa, en la medida en que no se puede desarrollar una construcción colectiva basada en las necesidades políticas, sociales, culturales y económicas del contexto si se concibe los estándares como elemento fundamental y de gran valor en el diseño curricular, dado que estos criterios son muy homogéneos y olvidan todos estos aspectos.

Ante esta contradicción es pertinente, propiciar al interior de la institución Educativa Marceliano Polo, debates pedagógicos en torno a los estándares y el currículo, de tal forma que los docentes como intelectuales transformativos tengan elementos para sustentar una posición coherente frente a estos temas.

8. Los contenidos curriculares deben centrarse en:



**Descripción:**

En esta grafica se muestra que un 89% de los docentes afirman que los contenidos del currículo deben responder a una formación integral y contextualizada, mientras que un 11% creen que solo debe atender al desarrollo de contenidos de tipo académico y disciplinar que contribuyan a fortalecer el conocimiento científico. Las otras opciones no fueron seleccionadas por ningún docente.

**Interpretación:**

Desde esta grafica se puede inferir que la mayoría de los docentes manejan una concepción holística y critica del currículo, obedece no solo a enseñar una serie de contenidos disciplinares sino que también debe propender por la formación integral y acorde al contexto de un buen ser humano; un currículo que en palabras de Giroux y McLaren (1989) y Giroux y Purpel (1983) busque: “Formar al hombre en la construcción de significados y experiencias personales, y desde su mirada de la vida y su contexto, se encaminen a la transformación social, justicia y equidad (Inciarte, p.1). Es un deseo en búsqueda de una educación que día a día transforme las realidades que se viven dentro de cada comunidad, educación que contrarreste los ideales dominantes de pobreza y conformismo.

Así mismo también se deduce que hay otro pequeño grupo de docentes, que aún persisten en el currículo centrado en las disciplinas, un currículo meramente académico donde el docente posee los conocimientos científicos y el estudiante es un mero receptor, currículo que es altamente criticado por ser muy tradicional, pero que aún hace parte de ese currículo oculto que se da en la Instituciones. El currículo académico “se centra en la valoración de contenido cultural sistematizado y en el proceso de trasmisión de ese contenido, que permite la imposición de capital cultural. Acentúa el valor instrumental de la escuela como transmisora de la cultura universal visualizada como asignaturas aisladas” (Bolaños y Molina, 1990, p. 93). Este tipo de currículo es una guía que le permite al docente saber que va a hacer, como lo va hacer y que da prioridad al conocimiento científico aun en contravía de las necesidades contextuales.

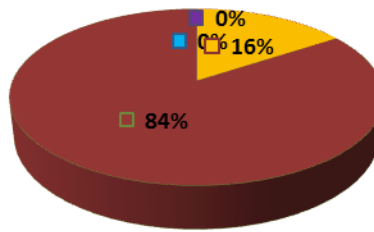
**Valoración:**

Es de resaltar que las respuestas de esta pregunta concuerdan con la anterior en tanto, la mayoría de docentes poseen una concepción crítica del currículo, dado que lo conciben como el texto que responde a las necesidades del contexto, que surge de discusiones colectivas y no de dictámenes estatales, y busca la formación de individuos integrales; es decir manifiestan una concepción curricular que aporta elementos para la formación de ciudadanos críticos, políticos y éticos. A partir de esto se puede inferir que a pesar que los docentes creen en los estándares y en las buenas intenciones de la política, al momento de hablar de sus prácticas educativas en contexto, del diseño del currículo y su concepción de este, la mayoría adoptan una posición distinta a la del estado y manifiestan mayor reflexión pedagógica.

Como consecuencia de lo anterior es posible fortalecer este tipo de ideas en la institución, de tal forma que se construyan lineamientos para la construcción de un currículo crítico, de tal forma que poco a poco se consolide la propuesta y se propenda por una educación más contextualizada, teniendo en cuenta que las instituciones de acuerdo a Giroux (1985), no solo se rigen “por la lógica del lugar de trabajo o de la sociedad dominante; no son meras instituciones económicas sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía de mercado capitalista” (p.5). Es decir las escuelas son mucho más que espacio de reproducción, son espacio de resistencia, desde donde se pueden luchar por construir una sociedad más justa.

9. Las políticas educativas implementadas por el estado en los últimos años en materia curricular apuntan a:

**Gráfica 9: Políticas educativas en materia curricular**



- a. Fortalecer la visión del estado dominante.
- b. El desarrollo de la economía y de las organizaciones económicas.
- c. Contribuir a la formación de un sujeto crítico, ético y político.
- d. Otra ¿Cuál ?

### **Descripción:**

En la gráfica 9 se evidencia que el 84% de los docentes encuestados afirman que las políticas educativas del estado en los últimos años han contribuido a la formación de un sujeto crítico, éticos y político, mientras que un 16% afirma que esta política ha apuntado es al desarrollo de la economía y de las organizaciones económicas. Es evidente que ningún docente seleccionó las otras opciones.

### **Interpretación:**

Las políticas educativas tienen una intencionalidades que se manifiestan en los discursos que divulgan los entes educativos al mando, es así como en esta pregunta los docentes en su mayoría refirman lo que el estado pregona en sus discursos con relación a las políticas en materia curricular, en tanto creen que se está trabajando en la formación de un sujeto crítico, ético y político desde la implementación de estándares hasta las evaluación sobre la eficiencia

y la calidad. Es una posibilidad con la que cada docente sueña pero que se aleja de la instrumentalidad que la práctica impone, donde la política educativa “es aplicada a través de los profesores, pero no pensada por ellos como profesionales” (Quiroz & Mesa, 2011, p.625). Es así como más que sujetos críticos formamos sujetos pasivos, empezando por los docentes que deben llevarlas a cabo sin reflexión sobre su aplicabilidad y procedencia para responder a las exigencia del Ministerio y/ o gobierno.

En contraposición a lo anterior un porcentaje menor, considera que las política curriculares lo que están buscando es el desarrollo de la economía y de las organizaciones económicas, es decir se está gestando un currículo técnico, como aquel en el que “la sociedad y la cultura son representadas como una trama externa a la escolarización y, por tanto, caracterizado por necesidades y objetivos sociales, tendientes a desarrollar programas para alcanzar propósitos de formación y objetivos que la sociedad hegemónica demanda...”. (Quiroz & Mesa, 2011, p.624); es así como el currículo esta puesto al servicio de los grupos dominantes, que responde a la reproducción de las desigualdades, a las exigencias del banco mundial, del fondo monetario, debido a los aportes de estos a la nación.

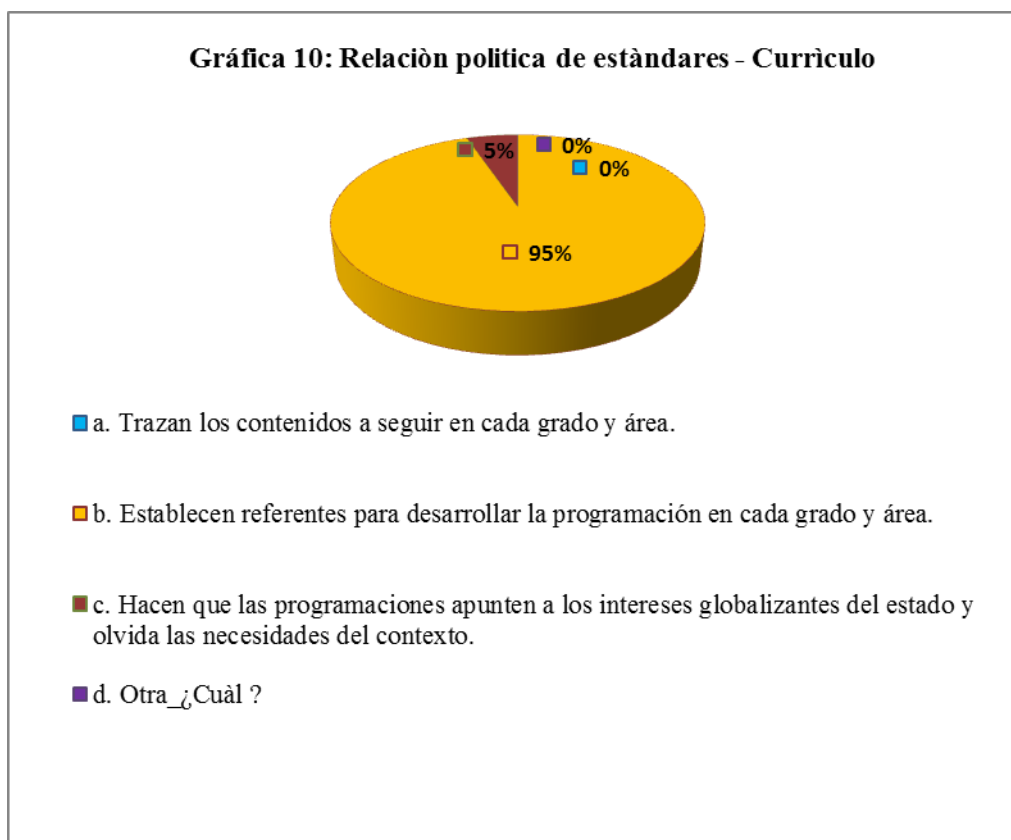
### **Valoración:**

Aquí se sigue reafirmando lo afirmado en apartados anteriores, y es que los docentes creen y reproducen verbalmente el discurso de las políticas educativas vigentes, aunque en contexto opinen y hagan otras cosas. En este sentido, y con respecto a este ítem, creer que la política educativa en materia curricular apunta a formar sujetos críticos, éticos y políticos es ilógico, puesto que sí, debería ser un objetivo a priori y tal vez en los discursos lo es, pero la realidad es otra, se busca formar ciudadanos críticos, que sigan lo establecido, al servicio de los intereses económicos de las grandes organizaciones económicas. Todo esto con una política de estándares que homogenizan la educación y que dan prioridad a aspectos técnicos más que a aspectos de fondo. Si el currículo actual propendiera por formar sujetos políticos se daría menos prioridad a evaluaciones que solo miden resultados, no procesos, se daría importancia a al contexto, y se buscaría que los estudiantes tomen posturas críticas y de carácter emancipador ante algunos hechos, actividades sociales, políticas, económicas que los atañen

y que hacen parte de una educación al servicio de la sociedad en general y no de grupos dominantes. .

Una vez más se sigue percibiendo que faltan discusiones pedagógicas en torno a las políticas educativas vigentes, discusiones que generen otras posiciones más críticas, que encaminen al docente a ser una intelectual, creador, transformador de su praxis diaria. Es el momento de hacer un pare en la Instituciones educativa Marceliano polo y comenzar a construir debates pedagógicos que conlleven a un proyecto pedagógico contextualizado, que propenda por la emancipación de los sujetos, por las transformación de la sociedad hacia ideales más justos y con más oportunidades para todos, donde se deje participar al estudiante y se genere sujetos críticos, políticos y éticos.

10. Las políticas educativas en torno a estándares influyen en el currículo de su Institución de la siguiente manera:



**Descripción:**

En esta gráfica 10 se muestra que el 95% de los docentes participantes en la encuesta establecen la relación estándares currículo en la medida en que los primeros establecen referentes para desarrollar la programación en cada grado y área; mientras que solo un 5% cree que los estándares en relación al currículo hacen que las programaciones apunten a los intereses globalizantes del estado y olvide las necesidades del contexto. Ningún participante seleccionó las otras opciones.

**Interpretación:**

Siguiendo con la lógica de los resultados encontrados hasta ahora, para la mayoría de los docentes la relación estándares- currículo, no es para nada rígida, debido a que los estándares solo son referentes para desarrollar las programaciones anuales de la institución en cada grado y área. Esta relación se ve en el discurso que maneja el Ministerio de Educación Nacional en el que concibe que los estándares básicos de competencias “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”.( MEN, 2004, parr.1) Definición que sustenta lo que los maestros consideran como un referente en busca de la calidad educativa brindándoles un guía para el desarrollo de programaciones en las distintas áreas y grados en el año lectivo.

Por otro lado, un porcentaje muy mínimo de solo el 5%, cree que los estándares dan rigidez a las programaciones de la instituciones haciendo que estas apunten a los intereses globalizantes del estado y olviden las necesidades del contexto, opción que es válida desde una postura crítica en donde los estándares se convierten en elementos obligatorios en el desarrollo de los currículos dado su constante evaluación a través de pruebas externas de carácter homogenizantes, donde se evalúa a todos lo mismo, desde el mismo ángulo y en diferentes contextos. En relación a esto, Bigelow (2010), HueyShan Tan (2010) y Cohen (2010) citados por Niño, & Gama (2013), reafirman que “los estándares hacen el currículo rígido, al limitar el abordaje de problemas de la vida real, acrecentando las diferencias de raza, clase, género”(p.188); esta afirmación acentúan lo que plantean los docentes que seleccionan esta

opción, debido a que desde una escuela que cumpla las políticas estatales en cuanto a currículo y estándares, se volverá rígida, se centrara en reproducir lo que emite el MEN, desconociendo los diferentes estilos de aprendizaje y las diferencias sociales que se puedan encontrar en contexto.

### **Valoración:**

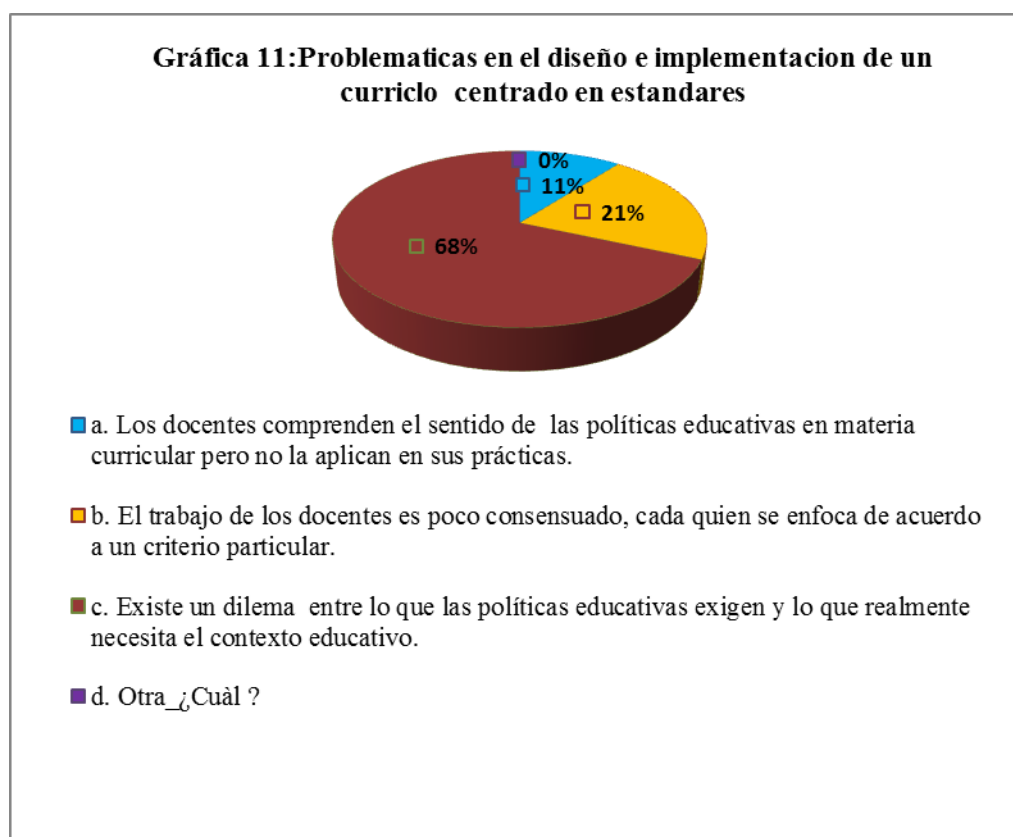
En esta lógica del discurso que sustentan las políticas educativas, se puede pensar que la mayoría de docentes del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Marceliano Polo, creen en estos de manera fehaciente; dado que afirman que los estándares solo son referentes para las programaciones en cada grado y área. Sin embargo estos estándares no han adquirido para ellos el valor que el Ministerio les quiere dar, dado que de hecho son, pero de carácter obligatorio en la medida en que se debe dar cuenta de ello en la evaluaciones externas y en las distintas planeaciones escolares, y ante lo cual se ha visto que en los últimos años muchas instituciones educan a los estudiantes para la prueba saber y no para ser parte de una sociedad que los necesita de manera urgente y con carácter transformador.

En cuanto a lo planteado en el párrafo anterior, se dice que los estándares son solo referentes, pero se evalúan de manera muy constante, tanto así que la prueba saber 3°,5° y 9° que anteriormente no se realizaba de forma anual, ahora se realiza año, tras año, y además con el PTA han llegado a la básica primaria una serie de evaluaciones que están obligando a los docentes a seguir los estándares aunque no de manera reflexiva.

Por otro lado, y aunque el porcentaje de docentes es muy bajo, es evidente que si existe una visión crítica al interior de la institución, visión que se expresa al considerar que los estándares apuntan a intereses de la llamada globalización, debido a que la política educativa general también está apuntando a esto, tal y como lo dice Tiramonti, (1997) “los sistemas educativos de la región se encuentran, sobre-determinados por este contexto de globalización, desintegración y reconversión del lugar social del Estado” (p.52). Esta lógica de la globalización determina cada una de las decisiones gubernamentales en materia educativa en los países latinoamericanos, como es el caso de Colombia en los últimos años.

Estas dos posturas frente a la relación currículo- estándares, reafirma lo que se ha planteado en valoraciones anteriores, es necesario que al interior de la Institución Educativa Marceliano se abran espacios de debate pedagógico en torno a las políticas educativas asociadas a currículo y estándares, en donde se repiense el papel de la escuela en la sociedad, la función del maestro como orientador e intelectual..., de tal forma que se brinde elementos teóricos a los docentes para asumir su rol docentes de una manera activa.

11. ¿Qué problemáticas se presentan en su institución al momento de diseñar e implementar el currículo centrado en estándares básicos de competencias?



### Descripción

La gráfica 11, muestra como el 68% de la población encuestada considera que los problemas que se presentan en su institución al momento de diseñar e implementar un currículo centrado en estándares básicos de competencias, giran en torno a la existencia de un dilema entre lo que

exigen las políticas educativas y lo que realmente necesita el contexto en el que se desenvuelven; así mismo un 21% cree que el problema se remite a que el trabajo de los docentes es poco consensuado y cada quien se enfoca en criterios particulares, y por ultimo un 11% percibe el problema desde la no aplicación por parte de los docentes de las políticas educativas en materia curricular a pesar de que las conocen y comprenden.

### **Interpretación:**

De acuerdo a los resultados obtenidos es evidente que los problemas que los docentes perciben en torno a la implementación del currículo centrado en estándares está relacionado con el distanciamiento entre la política y el contexto, es decir la implementación de un currículo técnico que según Díaz Barriga (s.f) citado por Aristizabal, et al. (2005) “es a-histórico es decir que hace presencia un diseño de programa como “puesto allí” sin que previamente se haya reconocido o pensado en el contexto histórico de procesos y dinámicas de desarrollo dentro de las instituciones” (p.2). Esta concepción técnica del currículo es la que perciben los docentes encuestados como problema al ver como día a día las políticas en torno a estándares permean los currículo olvidando las individualidades de los contextos y `por supuesto las riquezas de estos y donde la escuela es el instrumento para desarrollar ideologías externas a ella y su contexto.

El otro porcentaje de docentes que concibe el problema en la implementación de un currículo centrado en estándares, radica en que el trabajo de los docentes es poco consensuado y cada quien se enfoca en criterios particulares; hace alusión a una problemática a nivel institucional con respecto a la dificultad para trabajar en equipo. Al respecto Tedesco & Tenti (2002) plantean que:

[...] Pasar de una cultura de ejercicio individual del oficio a una cultura de profesionalismo colectivo no es un proceso fácil. En primer lugar, es importante reconocer que si bien la reforma institucional basada en la mayor autonomía y la existencia de proyectos por establecimiento es un paso muy importante, ello no agota el proceso. La autonomía institucional es una condición necesaria, pero no suficiente para el trabajo en equipo. (p.18)

Ante esta respuesta y en consonancia con lo citado, la respuesta de los docentes adquiere validez, en el sentido de que si hay dificultades para el trabajo en equipo es lógico que no se implemente bien una política educativa que exige de este.

Finalmente quienes dicen que la problemática en la implementación de un currículo centrado en estándares en la no aplicación por parte de los docentes de las políticas educativas en materia curricular a pesar de que las conocen y comprenden, permite ver que si no las aplican aun conociéndolas es porque no las comparten.

### **Valoración:**

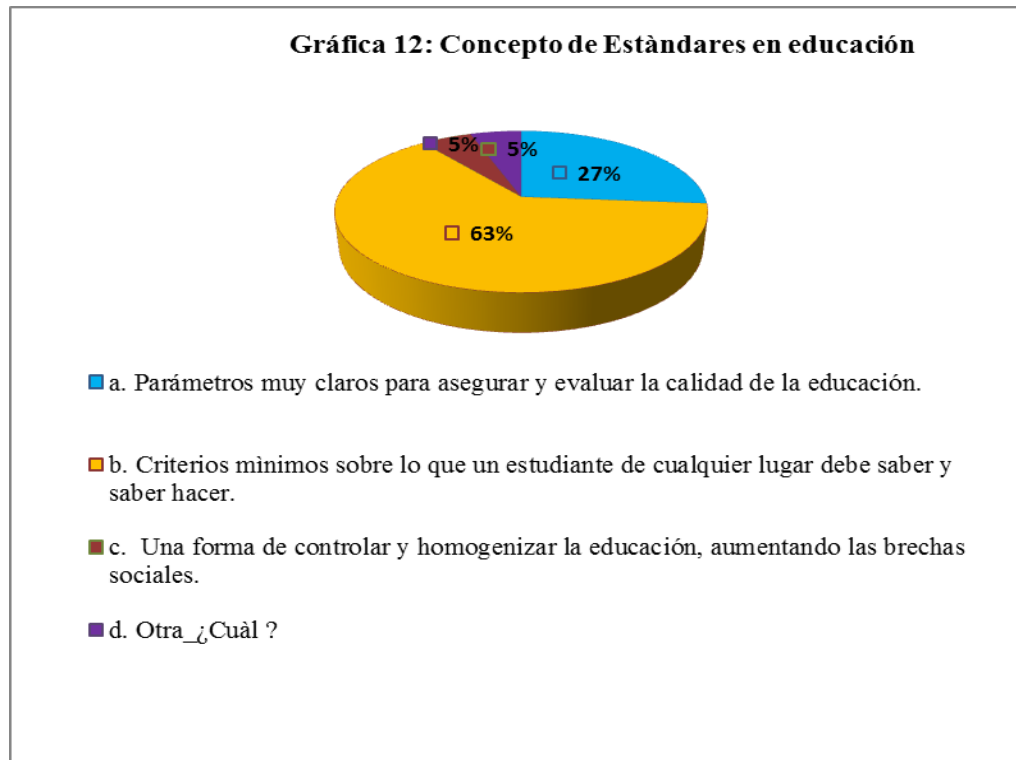
Los docentes manejan un criterio crítico en torno a la problemática expuesta, criterio que es necesario argumentar a un más para que sea coherente con otros pensamientos en este sentido, de tal modo que no solo se piense que la política está alejada de lo que en verdad necesita un currículo institucional hoy día, sino que de la mano de argumentos de peso se propenda por la construcción de un currículo crítico que parta de atenuar los ideales del currículo técnico instrumental que pretende imponer el MEN a través de sus orientaciones y de sus formas de control y evaluación y propenda por una construcción colectiva que responda a las necesidades socioculturales de donde está inmersa la escuela sin dejar de responder también a exigencias globales.

Además, permite inferir que en relación a esto, los docentes manejan un criterio distinto a los que creen los organismos que direccionan la educación en Colombia, debido a que estos creen que las falencias se dan porque los docentes no han aplicado las directrices ministeriales porque no las desarrollan como se proponer; afirmación que se hace evidente en la implementación del programa Todos a Aprender, donde más que mirar las posibles debilidades de la política de estado en materia educativa lo que hacen es reafirmarla explicándole al docentes qué debe hacer, cómo lo debe hacer y para qué lo debe hacer ,porque aducen que los docentes no aplican los estándares y por lo tanto los resultados en las pruebas externas no son los mejores. En este sentido los docentes encuestados no son tan pasivos y creen en un currículo mejor que el propuesto por el MEN.

## CATEGORÍA III

### ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA

12. ¿Cuál de los siguientes enunciados conceptualiza mejor el dispositivo de Estándares en Educación?



#### Descripción

En la gráfica 12 se observa que el 63% de los encuestados manejan un concepto de estándares en términos de los criterios mínimos sobre lo que un estudiante de cualquier lugar debe saber y saber hacer en cada área y grado, un 27% cree que son parámetros muy claros para asegurar y evaluar la calidad de la educación, un 5% los define como un dispositivo para controlar y homogenizar la educación, aumentando las brechas sociales y por último otro 5% toma una posición particular, concibiéndolos como dispositivo para el desarrollo de las capacidades críticas de cada estudiante.

## **Interpretación:**

A pesar de que la concepción sobre estándares está muy dividida, es evidente que prima aquella que los considera como criterios mínimos sobre lo que un estudiante de cualquier lugar debe saber y saber hacer en cada área y grado, es decir manejan el concepto que emite el gobierno nacional sobre estos, dado el Ministerio de Educación Nacional (2006) define Un estándar como:

[...] un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (p.11)

Es evidente que los docentes manejan el concepto que el Men, difunde en torno a estándares, y que al parecer tiene las mejores intenciones, sin embargo, detrás de detrás de este lenguaje existe otras intencionalidades, dado que los estándares, tal como plantea Reyes (2006) “tienden a pensar la escuela desde una lógica causal: la escuela es propuesta como una caja negra cuyo funcionamiento se reduce a inputs y outputs. No existe una reflexión pedagógica propiamente dicha sino empresarial manejada por estadística y cálculos cuantitativos” (p.7). Lo planteado por Galindo es una visión que encierra otra mirada que aun la mayoría de los docentes no asume en la Institución.

Para complementar este concepto y más desde la lógica de los parámetros que garantizan calidad hay otro grupo de docentes que comparten dicho criterio, de tal forma que si hay estándares la calidad de la educación esta asegurados, como si la Institución fuera una empresa que vende y/o compra servicios que pueden ser medidos con exactitud con criterios rígidos prestablecido. En correspondencia con todo esto surge otro que cree en los estándares como el medio para el desarrollo de las capacidades críticas.

Desde otra mirada hay un muy pequeño, pero significativo porcentaje de docentes que tienen otra visión, y ven en los estándares un medio para controlar y homogenizar la educación, aumentando las brechas sociales, mirada que se valida si se tiene en cuenta que con estándares unificados para todo el país se mide a todas las instituciones ( pública y privadas ) con el

mismo racero, sin tener en cuenta las diferencias, por lo tanto algunas tendrán ventajas sobre otras y la equidad se romperá en ese momento. En estos términos se retoman las ideas de Diez, citado por Evaluando\_nos (2013) cuando asevera que los estándares son el:

[...] resultado de una búsqueda de control y utilización del sistema educativo como forma de “adoctrinamiento” en lo que el gobierno de turno considera que ha de formar y educar a las futuras generaciones. Es una forma de mercantilización de la educación, a través del “enlatado” de conocimientos estandarizados para uniformar el pensamiento y la formación de los estudiantes. (p27)

Desde esta mirada los estándares son vistos como una forma de dar conocimientos sin reflexión y sobre la base de las mismas directrices para las múltiples realidades de un país, en busca de control y de poder.

### **Valoración:**

Los resultados reafirman una vez más que la mayoría de docentes cree ciegamente en los discursos estatales sobre estándares y la finalidad de estos en el campo educativo, tiene fe en la política y por ende reafirman ese discurso con el que la educación alcanzara la calidad tan esperada a través de la implementación de estándares que como se sabe proviene del medio empresarial. Las posiciones al respecto son muy respetables pero es necesario reflexionar, ver el origen y trasfondo de la política, analizar el pro y los contras y de qué forma puede ser menos dañina para cada institución en particular.

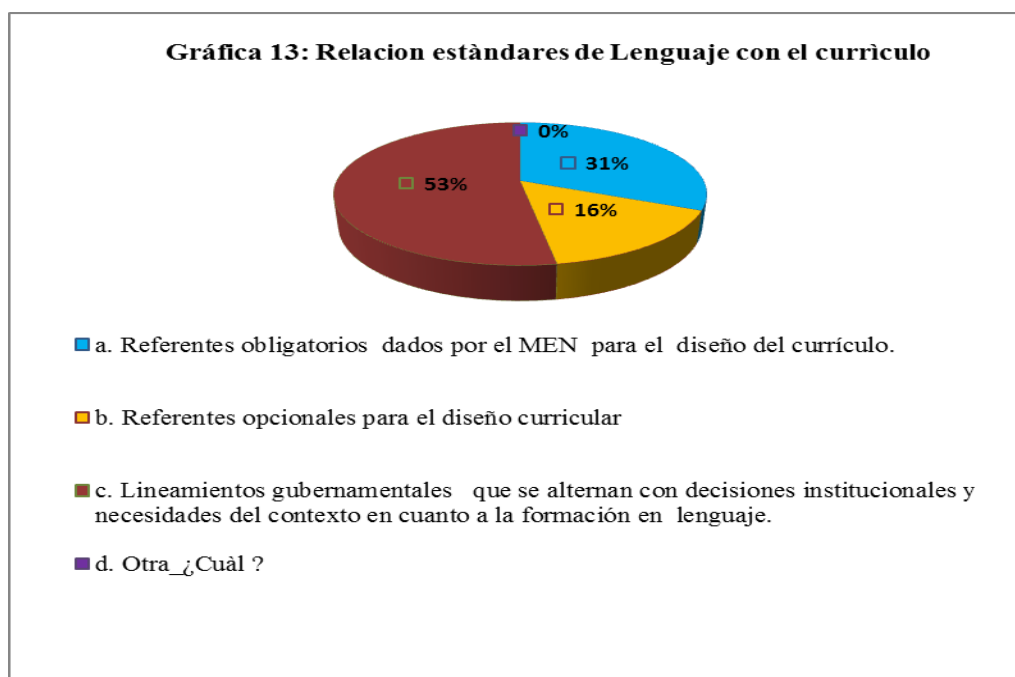
De igual forma al contrastar esta respuesta con las anteriores, se infiere que a pesar que los docentes en la praxis tiene otra concepción de currículo y estándares y de las problemáticas en su implementación; cuando se habla de conceptos, de teoría, lo que hacen es reproducir lo que el MEN y los entes de gobierno pregonan. Es así que existe una dicotomía entre el pensar y el actuar, en la que con respecto al pensar siguen los lineamientos estatales y reproducen el discurso y con respecto al actuar, asumen posturas críticas, demuestran inconformidad con la estandarización y el currículo, desde lo establecido por el MEN.

Ante esta visiones de refuerza aún más la necesidad de abrir los espacios de debate pedagógico, de empoderar al docente de los presupuestos epistemológicos y pedagógicos de

las políticas en torno a estándares y currículo, de tal forma que se opte por un redireccionamiento del discurso y de las prácticas pedagógicas, con el fin de ofrecer en la Institución la educación que realmente necesita la comunidad educativa de Marceliano Polo en el municipio de Cereté.

Por otra parte es rescatable la concepción de quienes afirman conocer la política de estándares pero no aplicarla, lo cual es un llamado a una política de más difusión, motivación y que ante todo cuente con la participación de docentes en su construcción.

13. En el caso de los estándares de lengua castellana, ¿cómo cree usted que se relacionan estos con el currículo de su Institución?



**Descripción:**

Esta grafica 13 muestra que un 53% de los docentes encuestados consideran que los estándares de Lenguaje específicamente permean el área dado que se convierten en lineamientos gubernamentales que se alternan con decisiones institucionales y necesidades del contexto en cuanto a la formación en lenguaje; un 31% en cambio cree que influyen en el currículo de la Institución debido a que son referentes obligatorios dados por el MEN para el

diseño del currículo; por su lado un 16 % considera que para el área solo son referentes opcionales para su diseño curricular.

### **Interpretación:**

Al observar la gráfica 13 observamos dos tendencias bien marcadas, la primera tendencia establece la relación entre estándares de lenguaje y currículo, en tanto los estándares son lineamientos gubernamentales que se alternan con decisiones institucionales y necesidades del contexto en cuanto a la formación en lenguaje, visión que está enfocada al ideal de una visión crítica de esta relación, y que en este caso determina como la autonomía de los docentes del área de lenguaje de la Institución Marceliano Polo al utilizar los estándares al momento de diseñar y ejecutar el currículo. Al respecto Bustamante, citado por Evaluando\_nos (2013) afirma que:

[...] El conocimiento es el problema del profesor. Para eso estudia. A quien está interesado en tener una relación sólida con el conocimiento no se le puede “centralizar” el conocimiento o “uniformizar” la cultura. Ahora bien, la política educativa parece descomprometerse con el conocimiento e impulsar más una “cultura de masas”. Lo que tenemos, entonces, es una tensión. Si el maestro no es un profesional, si requiere que la política educativa lo guíe en su labor, entonces —aún sin quererlo— forma parte de la centralización y la homogenización; pero si es un profesional, si tiene relación con el saber, entonces no necesita ser orientado en aquello para lo que se formó y, en consecuencia, tensionará la inclinación oficial a centralizar y homogenizar. (p.54)

En estos términos los docentes tienen bases para sustentar su respuesta, en la medida en que sin asumir actitud pasiva ante las políticas, son ellos los responsables de su saber y pueden desde su institución descentralizar los estándares y adaptar a su contexto, tensionando las políticas vigentes en torno a esto.

La otra tendencia que se destaca, es aquella que los considera como referentes obligatorios para el diseño curricular, a pesar de que las directrices ministeriales no lo enuncien así, es cierto que son obligatorios debido a que de lo contrario no serían evaluados tal como ocurre año a año; de tal forma que Gómez (2004), plantea “el verdadero curriculum para la mayoría de los colegios de este país es la preparación para el examen de estado y el entrenamiento para la evaluación de competencias” (p.176); examen que está regido por la implementación

de los estándares básicos de competencias y que por lo tanto hace que estos sean obligatorios en aras de ubicar al colegio en un buen lugar nacional.

Por otro lado se destaca, que existe un porcentaje de docentes para quienes estos estándares parecen no importar mucho y solo los consideran opcionales, es decir si desean los utilizan, sino continúan con sus clases tradicionales o de acuerdo al enfoque que tengan desconociendo directrices nacionales. Es una posición pasiva con respecto al tema, dada la labor que ejerce el docente en cuanto a la formación crítica y reflexiva del estudiantes sobre todo lo que hace, piensa y siente.

### **Valoración**

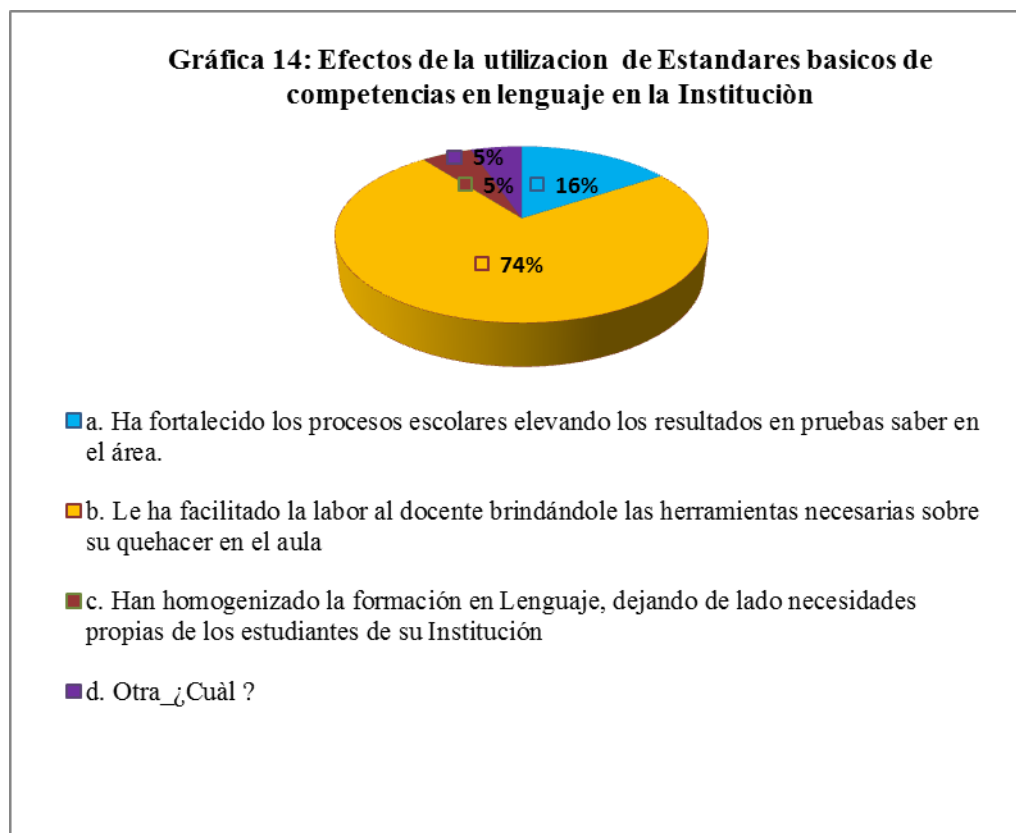
Si bien es cierto que existen dos tendencia fuertes, es claro que las opiniones están divididas al respecto al interior del área de Lenguaje, lo cual deja mucho que decir por qué significa que van por distintos caminos dentro de un misma área, y que cada uno interpreta y hace lo que mejor cree, es decir, no hay posturas institucionales con respecto al tema, y cada uno asume la estandarización en lenguaje como cree conveniente, para algunos obligatorias, para otros opcionales, para otros combinación de ambas.

Para quienes creen que es obligatoria, es necesario ofrecer espacios y herramientas teóricas con el fin de que se pueda reconsiderar dicha postura, en la medida en que están reproduciendo una estandarización sin mayor reflexión y su práctica pedagógica sus traduce en una preparación para las prueba Saber, en cátedras de conocimientos que no se sabe si son pertinentes al contexto y que desconocen las múltiples problemáticas en las que está inmersa la institución.

Ante lo anterior, es pertinente una postura de tipo institucional debido a que si una área de determinada institución trabajo de manera aislada y cada miembro hace lo que cree y desea será muy difícil obtener resultados satisfactorios como grupo, como equipo aunque ese logren algunos de manera individual. Sin perder la posición individual es necesario concertar, y así

como profesionales de su saber puedan tensionar las políticas vigentes y ponerlas al servicio de los intereses y necesidades del contexto y no al contrario.

14. ¿Qué efectos ha tenido la utilización de estándares básicos de competencias en lenguaje en su institución?



### **Descripción:**

La gráfica 14 deja ver que un 74% de la población encuestada considera que la utilización de estándares básicos de competencias en lenguaje en la Institución Marceliano polo le ha facilitado la labor a los docentes de área, brindándole las herramientas necesarias sobre su quehacer en el aula, así mismo un 16 % cree que los estándares han fortalecido los proceso escolares elevando los resultados en pruebas saber dentro del área. Un 5% ve sus efectos en la homogenización que se ha dado con respecto a la formación en lenguaje dejando de lado las necesidades propias de los estudiantes de la Institución; y por ultimo un 5% cree que el efecto

ha sido otro en tanto *“le ha brindado herramientas a los docentes, pero falta mayor contextualización y ejecución”*.

### **Interpretación:**

Son más las bondades que los docentes ven a la política que las limitaciones, debido a que se observa que para la mayoría de docente los estándares básicos de competencias en lenguaje le han facilitado la labor a los docentes de área, brindándole las herramientas necesarias sobre su quehacer en el aula. Es decir consideran que han encontrado elementos de gran valor que les han hecho mucho más llevadera la planeación del área.

Siguiendo el orden, el otro porcentaje, en escala de mayor menor, considera que los estándares en lenguaje han fortalecido los proceso escolares elevando los resultados en pruebas saber dentro del área, lo que permite inferir que muchos de los establecimientos educativos en la actualidad, trabajan en función de una prueba de estado y que los estándares son el puente para lograr mejores resultados. En este caso se tiene en cuenta lo que afirma Botero (2004), “otra forma de medir la calidad de la educación en el país es a través de los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en algunos proyectos de evaluación en el contexto internacional” (p.146). Es por esto que los docentes ven los estándares una opción para mejorar los procesos escolares en relación a una calificación obtenida en las pruebas de estado.

Con respecto a los otros porcentajes, es evidente que hay un mínimo pero de igual forma significativo porcentaje que adoptan una posición distinta, unos afirman que los estándares han homogenizado la formación en lenguaje dejando de lado las necesidades propias de los estudiantes de la Institución; y por ultimo otros creen que el efecto ha sido otro, en tanto *“le ha brindado herramientas a los docentes, pero falta mayor contextualización y ejecución”*. Estas dos opciones dejan ver una posición crítica respecto a los estándares den lengua Castellana que contrasta con lo que afirma, Noguera & Rodríguez (s.f):

[...]Ante esta situación, consideramos que la estandarización curricular promovida por el MEN pretende hacer ajustes a una lógica de evaluación del sistema educativo desde una perspectiva homogenizante, en aras de estabilizar la comparabilidad “interna y externa”. En

este sentido, más allá de los estándares, e independientemente de por quién hayan sido diseñados o de la manera como se llevó a cabo tal diseño, el asunto de fondo es el modelo de evaluación, de investigación que la sustenta y la manera como se ha venido implementando por parte del MEN (parr.3).

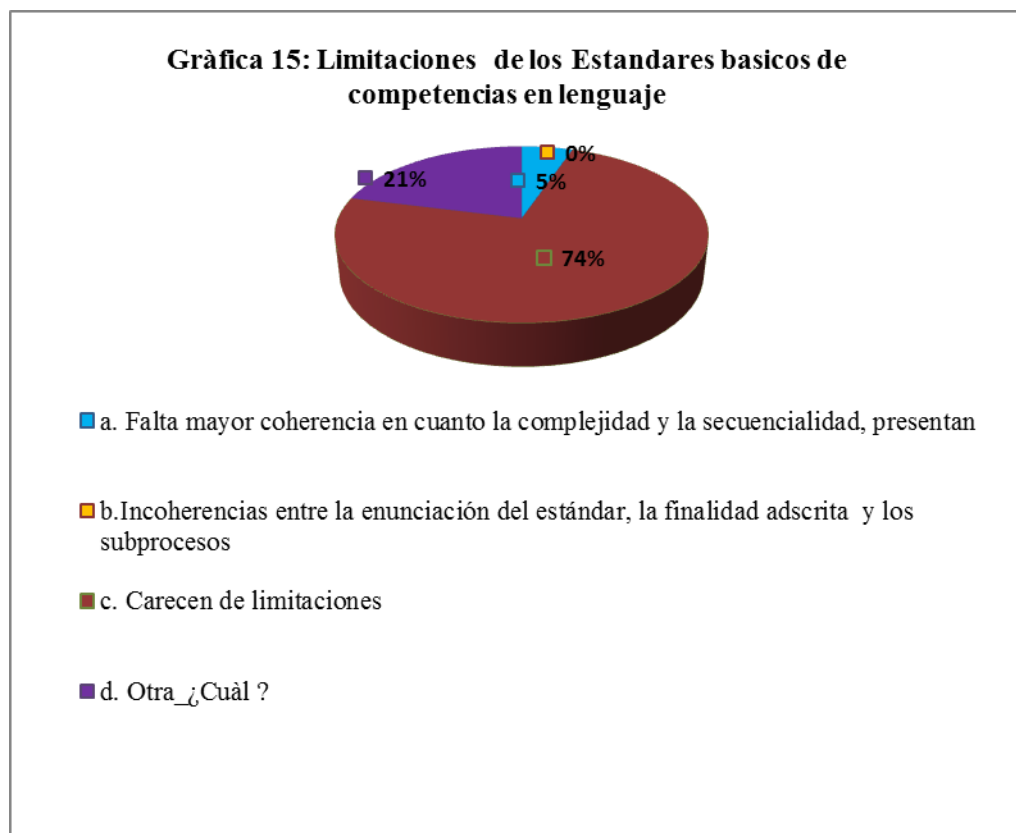
Se infiere que la estandarización promueve la igualdad de oportunidades bajo la homogenización del conocimiento y sobre todo de la evaluación, midiendo a través de pruebas cuyo fin último es mejorar en contexto, sino que pretende comparar, desconociendo contextos, tanto a nivel nacional como internacional.

### **Valoración:**

Es evidente y constante que la mayoría de docentes tiene concepciones favorables de la política de estandarización tanto a nivel general como a nivel del área y que las posiciones reflexivas y críticas son muy pocas. La mayoría de los docentes que comparte las posiciones del Men, lo hace dado que estas políticas en su discurso son muy convincentes, de cierta forma responden a una educación ideal y soñada por todos. El problema está en que al analizar de fondo su implementación y ver sus presupuestos epistemológicos y pedagógicos, se develan otras realidades y se enfrenta al docente con lo que en verdad se busca tras ese discurso, y se puede inferir que la estandarización y todo lo que esta trae consigo, no es el camino que conduce a la verdadera calidad de la educación; dado a través de mediciones homogéneas, de estándares proveniente de sugerencias de organismos internacionales, no se podrán contextualizar las necesidades educativas colombianas y no se puede propender por la formación de sujetos críticos, éticos y políticos.

Es pertinente afirmar nuevamente que los docentes necesitan leer, documentarse de otras fuentes en torno a la políticas, de tal forma que se analice con más detenimiento esta y se adopten posiciones convincentes, posturas críticas de tal forma que se propenda por hacer de la pedagogía no solo un asunto pedagógico, sino político, que rescate el papel del maestro como productor de conocimientos y conocedor de los contextos en los que labora.

Pregunta 15. ¿Qué limitaciones evidencia usted en los estándares básicos de competencias en el área de lenguaje?



**Descripción:**

La grafica 15 muestra que el 74% de los docentes encuestados considera que los estándares básicos de competencias en el área de lenguaje carecen de limitaciones, un 21 % da otra opción entre las que están: \_ los estándares no tienen en cuenta los problemas de los alumnos.\_ Dejan de lado que cada estudiante es único y poseen ritmos de aprendizaje diferentes. \_Posibilidad de alcanzarlos en un contexto particular. \_ Poca difusión y además no dan valor a la literatura regional. Finalmente un 5% cree que la carencia radica en la falta de coherencia en cuanto a la complejidad y la secuencialidad que presentan.

## **Interpretación:**

Existe una concepción bien marcada entre los docentes y es la que apunta a que los estándares básicos de competencia en lenguaje carecen de limitaciones, apreciación que es válida en la medida de que el diseño de estos y el discurso tras el cual son promovidos encierra grandes posibilidades de mejorar la educación en Colombia. Al respecto Noguera & Rodríguez (s.f) afirman que:

[...] Al decir del Ministerio de Educación, el paquete legislativo y las distintas disposiciones adoptadas recientemente, constituyen una estrategia coherente de transformación educativa, cuyo propósito último es obtener la *excelencia en la educación* o, dicho en otras palabras, lograr un mejoramiento significativo de su calidad. La reciente publicación de los estándares curriculares forma parte de esta misma estrategia. (párr. 1)

Es así como tras el discurso de mejorar la calidad de la educación, de buscar la excelencia se promueven los estándares y se convence a los docentes de que son un dispositivo que permitirá una mejor educación en Colombia.

Por otro lado hay respuestas alternas que muestran algunas falencias de los estándares, que contrastan con las posiciones críticas de autores que ven una homogenización del conocimiento, una formación en este caso en lenguaje que olvida las particularidades del educando y su contexto. En este sentido, pero desde una perspectiva más general a la del área de Lengua Castellana, Pulido et al., (2010), afirma que:

[...]La estandarización curricular es una de las expresiones de la política neoliberal en el ámbito educativo que va en detrimento de proyectos político-pedagógicos de reconocimiento y valoración de la diversidad de conocimientos existentes en la escuela. Los currículos, trazados desde los estándares y las competencias tienen en su trasfondo la intención de construir un modelo de ciudadano “útil”, “eficiente” y “competente” para el sistema, silenciando la diversidad de saberes, las formas de educar y aprender y la interculturalidad que debe representar el acto educativo. (pp. 31-32)

Es la estandarización, no solo en lenguaje, sino en general, que desconoce contextos, que apunta a homogenizar la educación, en pro de la formación de un ciudadano competente para lo que el mercado quiere, donde las brechas sociales se agudizan más y se olvidan la multiplicidad de saberes, de contextos, de estilos de aprendizaje ...

Finalmente un 5% ve una incoherencia en cuanto a la complejidad y la secuencialidad que presentan estos estándares de lenguaje ; en correspondencia a esto Rodríguez y Jaimes (2003), plantea que el análisis de estos estándares de lengua Castellana deja ver que las formulaciones requieren mayor precisión y coherencia , debido a que desde el punto de vista de la secuencialidad entre ciclos se desconocen los procesos de adquisición de la lengua materna en los que se articula los desarrollos cognitivos y las estrategias discursivas, visto esto por ejemplo en el desarrollo de la argumentación que solo aparece desde grado séptimo, la explicación en grado noveno y el dialogo en once, lo que quiere decir que no hay niveles claros de complejidad y secuencialidad del aprendizaje sino que se aísla un proceso de otro.

### **Valoración:**

Esta respuesta es coherentes con las dadas anteriormente, dado que en ella se e refirma que la mayoría de los docentes ven el lado positivo de los estándares y los consideran herramientas de gran valor para el diseño del currículo y el desarrollo de clase por lo que aprecian sus bondades y expresa en esta ocasión que carecen de limitaciones, en el caso de los estándares de lenguaje; apreciación que muestra una mirada superficial tanto a la política de estandarización en general, como a la estructura de los estándares en el área de Lengua Castellana en la que se vislumbra al maestro como reproductor de las políticas educativas, sin mayor reflexión ni adecuación al contexto. Todo esto desde una óptica discursiva, que aún no se contrasta con la praxis.

Sin embargo hay otro grupo de docentes que aunque menor que el anterior, es muy significativo, que se inquieta por los estándares y su aplicación, y por ende encuentra algunas falencias en estos criterios que dictamina el MEN, rescatando que son ellos quienes plantean otra respuesta y mencionan estas limitaciones que ven en la política de estandarización desde el área de lengua Castellana. Desde esa perspectiva se puede afirmar que hay un grupo de maestros críticos al interior de la Institución educativa Marceliano Polo y con el cual se puede iniciar una debate pedagógico que involucre a los demás docentes, que tiene una mirada superficial de la políticas, en aras de tener elementos teóricos sólidos, que soporten la postura

que se adopte en torno a este tema, y de ahí se parta hacia a la construcción de lineamientos o criterio institucionales que permitan la construcción de un currículo critico como alternativa a la rigidez del currículo técnico que promueve el Ministerio.

## **5.2 Taller 1: Políticas educativas asociadas al currículo y la estandarización de la educación**

El propósito principal de este ejercicio fue reconocer las percepciones que tienen los docentes de Lengua Castellana de la institución educativa Marceliano Polo en torno al currículo y los estándares básicos de competencias, a través de la lectura y reflexión de unos documentos y de la discusión pedagógica en subgrupos y en plenaria (Cfr. Anexo 03). Así mismo se socializaron los resultados de la encuesta aplicada a los docentes en la ocasión anterior. Esto en el marco del proyecto “Relaciones del currículo con los estándares básicos de competencias: estudio de caso en educación básica y media”.

El taller se desarrolló con veinte profesores, que trabajaron en subgrupos de cuatro y tres. Se analiza bajo la perspectiva de Eisner (1998) a partir de la descripción, interpretación, valoración. A continuación se presenta el análisis de las respuestas dadas a las cuatro grandes preguntas que buscaban profundizar y generar reflexión crítica en los participantes:

### **Pregunta 01:**

**¿De qué manera las últimas políticas educativas vienen incidiendo en la construcción del currículo en nuestra Región e Institución Educativa?**

### **Descripción:**

Las respuestas de los profesores fueron diversas, y cada subgrupo expresó una respuesta distinta, de tal forma que hay seis respuestas una por cada subgrupo. A continuación aparecen dichas respuestas, desde las voces de los maestros:

**Subgrupo 1:** “A pesar de la autonomía que tienen las instituciones para el desarrollo curricular, las políticas educativas inciden notablemente en la construcción de estos, evidenciándose en las áreas de carácter obligatorio y en la estandarización vigente, lo que conlleva a no tener en cuenta las necesidades de los estudiantes en los diferentes contextos, además en esta estandarización se puede evidenciar el llamado currículo oculto, con el que se pretende homogenizar el pensamiento de los docentes y los estudiantes”

**Subgrupo 2:** “A través de leyes claras y precisas que buscan la inclusión de todos los estudiantes en el proceso educativo, buscando seres íntegros que interactúen con los demás sin exclusión alguna”.

**Subgrupo 3:** “Influyen de manera negativa pues se da una unificación de la educación, en cuanto a la evaluación y el decreto 1290 que fija unos parámetros evaluativos a nivel nacional, internacional. Se establecen una competencias que las instituciones educativas deben trabajar con carácter obligatorio dizque con el fin de mejorar la calidad de la educación”

**Subgrupo 4:** “Las políticas educativas que se implementan responden a interés de unos cuantos y no a las necesidades de cada región o población específica, es por esto que es difícil construcción de un currículo pertinente en las instituciones educativas y por ende en la región. Si no existe libertad en la construcción curricular solo seremos serviles de un sistema”

**Subgrupo 5:** “Ayudan a mejorar la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje”.

**Subgrupo 6:** “Inciden de una manera onírica en la que queremos que sea y en lo que en realidad es, haciendo currículos muy distantes de la realidad y cuando la práctica pide otra cosa”.

### **Interpretación:**

Se pueden observar multiplicidad de respuestas ante esta pregunta, lo que deja ver opiniones divididas en el área y por ende en la institución. Uno de los subgrupos (4 participantes) considera que las últimas políticas educativas en Colombia, influyen en la construcción de un currículo en la región e institución de tal forma que emiten leyes claras y precisas que buscan la inclusión de todos los estudiantes en el proceso educativo, buscando seres íntegros que interactúen con los demás sin exclusión alguna. A esto se suma que otro subgrupo (3 participantes) dicen que “Ayudan a mejorar la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje”.

Estos aportes tienen sus sustentos en lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional (2004) cuando afirma por ejemplo que “la política de calidad está orientada al mejoramiento y fortalecimiento institucional a través de un proceso de adquisición y enriquecimiento de las herramientas necesarias desde el punto de vista pedagógico y organizacional” (p.10). Este discurso permea el discurso de los docentes y por lo tanto lo reproducen de tal forma que en su discurso también se hace evidente y ven las bondades de la política desde el mejoramiento de la calidad, aún sin conocer otras intencionalidades de carácter político y económico que sustentan la política educativa. En contraposición a lo expuesto por el MEN, Mejía (2008), plantea que:

[...] la política de formación se convierte en un nuevo campo de lucha, ya que desde esta visión se ha venido convirtiendo en un puro adiestramiento técnico para el funcionamiento instrumental con un nuevo proyecto de control que circula aparentemente neutro, con figuras como: servicio, descentralización, calidad, equidad, evaluación, flexibilización, profesionalización, abandonando la reflexión de sentido y epistemológica inherente a la pedagogía como un hecho social de saber. (p.96)

Lo anterior se constituye en una mirada crítica de la forma en que políticas educativas vienen incidiendo en la construcción del currículo en nuestra Región e Institución Educativa, dado que más allá del discurso de calidad y mejoramiento institucional que plantea el MEN, se evidencia una formación técnico instrumental en pro de unos criterios establecidos a priori, bajo la figura de calidad, eficiencia, eficacia, educación para todos, inclusión, criterios que desconocen los contextos educativos y las múltiples realidades de Colombia.

En otro sentido, las respuestas de los que consideran (4 participantes) que a pesar de la autonomía que tienen las instituciones para el diseño curricular, las políticas educativas inciden notablemente en la construcción de éste, evidenciándose en la obligatoriedad de las áreas y en la estandarización vigente, olvidando así las necesidades de los estudiantes en los diferentes contextos, pretendiendo homogenizar el pensamiento de los docentes y los estudiantes; y la de otros maestros (3 participantes) que afirman que las políticas educativas que se implementan responden a intereses de unos cuantos y no a las necesidades de cada región o población específica, por lo tanto impiden la construcción de un currículo pertinente, y dan paso a uno obligatorio que homogeniza tanto a estudiantes como a docentes, limitando la libertad en la construcción curricular; se pueden relacionar, en la medida en que ambas respuestas ven falencias similares en la influencia de las políticas educativas de los últimos años en materia curricular, dejando ver que están incidiendo en la pérdida de la autonomía escolar y en el afianzamiento de la homogenización del conocimiento y el desconocimiento del contexto en el diseño curricular. Ante estas reflexiones es pertinente evocar el planteamiento de Casanova (2012):

[...] cuando se plantea y se pretende cambiar el modelo educativo, el sistema en su conjunto, se aborda su estructura, la organización del profesorado, las materias que deben desarrollarse..., pero casi nunca se llega a una definición del currículum que ofrezca respuestas válidas y viables a las necesidades personales contextualizadas en el mundo cercano”. (p.7).

Es así que los dispositivos o tecnologías que vehiculan las políticas educativas no han dado respuestas válidas y viables que respondan a las verdaderas necesidades de las distintas comunidades educativas, pero si se han centrado en la definición de qué se debe dar, cuándo y cómo, desde perspectivas ajenas a los contextos.

Con respecto al subgrupo 3 (3 maestros), que afirman que las políticas educativas “influyen de manera negativa en el diseño del currículo de la región y de la institución, pues se da una unificación de la educación, en cuanto a la evaluación, a través del el decreto 1290 que fija unos parámetros evaluativos a nivel nacional, internacional. Además se establecen unas competencias que las instituciones educativas deben trabajar con carácter obligatorio dizque con el fin de mejorar la calidad de la educación”; se puede inferir que estos maestros centran

su atención en las políticas de evaluación que actúan sobre el currículo en la actualidad, desde donde ven una uniformidad de la educación .En este sentido Díaz Borbón (2004) plantea que:

[...] la evaluación, bajo la era neoliberal, ha sido convertida, de un lado, en estrategia principal de las políticas públicas en la Educación. De otro lado, ha sido colmada de un conjunto de poderosos efectos en el proceso de cambiar el mundo de la esfera pública dirigida por el Estado en materia de los negocios privados. Mientras tanto, su acción de evaluar desestabiliza, intimida, castiga, excluye o aísla en cuanto viene siendo cada vez menos la Educación Pública. (p.1)

La evaluación cobra importancia como medio de uniformización que se ha planteado por este grupo de maestros, debido a que las políticas educativas de los últimos años (era neoliberal) han centrado su atención en los procesos evaluativos como el medio de lograr mejorar la calidad de la educación, bajo supuestos de eficacia y eficiencia. Así mismo el decreto 1290/2009, tiene como fin servir de instrumento para las evaluaciones externas, que son el producto de la implementación del dispositivo de estándares básicos de competencias en los currículo de la instituciones del país y tienen un carácter excluyente y que demerita la profesión docente en tanto se desconocen múltiples hechos que ocurren al interior de la institución y se clasifican los establecimientos en buenos o malos solo con el resultado de estas evaluaciones.

Finalmente desde el subgrupo 6 (3 maestros), que consideran que las políticas educativas “inciden de una manera onírica en la que queremos que sea y en lo que en realidad es, haciendo currículos muy distantes de la realidad y cuando la práctica pide otra cosa”, se puede inferir que las políticas educativas manejan metas y objetivos distantes de la realidad de las instituciones educativas colombianas, sin desconocer que son objetivos y metas que en el discurso encierran un ideal de educación; pero que en la praxis no se corresponde. Es así como en el caso de la política de estándares, que está vigente, Ferrer (2006) plantea que:

[...] Los estándares buscan garantizar el derecho de todos los alumnos a adquirir y acreditar conocimientos socialmente relevantes, y no simplemente el derecho a asistir a clases y obtener una certificación escolar de culminación de estudios. (p.16)

Se puede ver que hay un distanciamiento entre lo que se desea que las políticas educativas promuevan y lo que en realidad ocurre, los discursos que las sustenta y sus objetivos son loables, pero en la praxis pedagógica no da lugar para una educación que uniformice, que

atienda a todos por igual, pues las condiciones, los contextos, las instituciones son distintas y los estudiantes también.

**Valoración:**

Las respuestas de los maestros, con respecto a la influencia de las políticas educativas en la construcción del currículo de la Región e Institución Educativa, como unidad de análisis, dejan ver que aún falta reflexión pedagógica en torno a estos temas; debido a la diversidad de respuestas, lo que permite inferir que en la praxis el currículo está segmentado, y que aún no se define la posición del área frente a las políticas en materia curricular.

Es pertinente, ofrecer nuevas miradas a los docentes, de las políticas educativas en Colombia, de los dispositivos de poder que están encierran, de las intencionalidades que se esconden tras los discursos de calidad y eficiencia; discutir de manera pedagógica textos, y así poder plantear nuevas propuestas de construcción curricular que vayan más allá de lo planteado en las políticas, pero que surjan del colectivo de la institución y que muestren un norte, una posición colectiva y no individualizada de lo que se hace en la institución, sin que esto signifique perder la individualidad, sino que ante metas colectivas institucionales, todos los docentes deben remar en la misma dirección, de lo contrario los procesos y por ende los resultados no serán los esperados.

**Pregunta 02:**

**La implementación de un currículo escolar, modelado desde las recomendaciones de los organismos internacionales y el Ministerio de Educación Nacional, centrado en contenidos disciplinares y en evaluaciones externas ¿qué reflexiones ha suscitado en Usted?, ¿Qué le ha permitido como docente? ¿Qué logros y o dificultades ha encontrado en su implementación en la práctica docente?**

**Descripción:**

Ante la pregunta sobre las reflexiones que ha suscitado la implementación de un currículo modelado desde las recomendaciones de organismos internacionales y el Men, centrado en contenidos disciplinares y en evaluaciones externas, la mayoría de los maestros (10 participantes ) coinciden en responder que se han dado cuenta que “las directrices externas desde el MEN, obedecen a intereses particulares y dejan de lado la realidad socioeconómica de las regiones, que hay un enfoque técnico, no humanista y que “los organismos internacionales y el MEN envían orientaciones sin tener en cuenta el contexto de las diferentes regiones de Colombia”; otros maestros (3 participantes) plantean que “se puede ver una alienación en las propuestas desde las políticas educativas de los últimos años y que esto genera “sentimientos encontrados debido a que el sistema no permite ser flexible en el proceso escolar”; otros (3 participantes ) dicen que “los currículos deben estar concebidos teniendo en cuenta las características de una realidad concreta” y por ultimo 4 participantes, plantean que les ha permitido reflexionar sobre su quehacer educativo, buscando estrategias para desarrollar el pensamiento y mejorar la competencia lectora, entendiendo que es necesario aprenderse los estándares para aplicarlos en el aula.

En este orden con respecto a la segunda pregunta de este ítem, la mayoría de los maestros (13 participantes) no dio respuesta ante esta pregunta, y una minoría (7 participantes) respondió que el currículo escolar, modelado desde las recomendaciones de los organismos internacionales y el Ministerio de Educación Nacional, centrado en contenidos disciplinares y en evaluaciones externas, “les ha permitido organizar sus planes de área y preocuparse por preparar bien a los estudiantes para la pruebas saber”.

Finalmente ante las tercera pregunta de este ítem, la mayoría de los maestros, 4 subgrupos (14 participantes) mencionan más dificultades que logros, obtenido con respecto a la implementación de un currículo escolar, modelado desde las recomendaciones de los organismos internacionales y el Ministerio de Educación Nacional, centrado en contenidos disciplinares y en evaluaciones externas. Los logros expresados por dos subgrupos de maestros (6 participantes), se basan en que se ha “organizado el currículo de las

instituciones, todos los estudiantes del país ven los mismo temas” y “se han unificado criterios en torno a la educación en el país.”

En cuanto a las dificultades, la mayoría de los participantes del taller, dos subgrupos (8 participantes) expresan que “se apoya la discriminación a los estudiantes que no rinden como el estado desea y aún “no se alcanza un resultado óptimo en las pruebas saber”. Otros dos subgrupos (6 participantes) creen que hay “poco acompañamiento de la familia en los procesos escolares para lograr lo propuesto por el currículo. Padres no preparados”. En este orden un subgrupo también plantea que existe “dificultad para implementar los estándares curriculares, porque los estudiantes no alcanzan lo propuesto en la guía sobre estándares y al final de los ciclos no se alcanza a lograr lo que se establece ahí”. Y finalmente un subgrupo cree que las dificultades están en “la implementación de la competencias planteadas para el área, y en la ausencia de una dimensión valorativa”

### **Interpretación:**

Es evidente la variedad de respuestas dadas por los maestros ante la pregunta planteada, en las que se observa que la implementación de un currículo escolar, modelado desde las recomendaciones de los organismos internacionales y el Ministerio de Educación Nacional, centrado en contenidos disciplinares y en evaluaciones externas, ha suscitado una serie de reflexiones en ellos, reflexiones que dejan ver que las directrices externas desde el MEN, y los organismos internacionales, obedecen a intereses particulares y olvidan los contextos socioeconómicos de las regiones y por ende de las instituciones del país, directrices que no tienen un enfoque humanista sino técnico, lo que genera en algunos participantes “sentimientos encontrados debido a que el sistema no permite ser flexible en el proceso escolar”; lo que indica que se les coacciona la creatividad adaptando un currículo impuesto que se aleja del contexto socio económico y cultural de la escuela.

En consonancia con lo anterior, Bocanegra (2006) plantea que se pretende que las instituciones marchen al compás de “reformas que en materia curricular estén orientadas por

una política pública que define lineamientos y estándares para todos los niveles, evaluación por competencias básicas, evaluaciones censales y exámenes de estado de obligatoria presentación” (p.46). Así la mayoría de reflexiones de los docentes giran en torno esta distancia que existe entre las políticas impuesta y los contextos en los que de forma obligatoria debe implementar. Estas reformas en cierta medida les impiden a los maestros ser creativos, y por el contrario los obliga a trabajar en pro de pruebas externas, alejadas del contexto.

Otra reflexión que suscita en los maestros este currículo, está relacionada con la invitación que les hace a buscar estrategias que propicien el desarrollo del pensamiento y mejoramiento la competencia lectora, reflexión que denota un docente preocupado por desarrollar las competencias que se plantean en los Estándares, desde el MEN (2006) cuando en torno a los estándares invita “al maestro a llevar a cabo procesos de planeación de su trabajo pedagógico para desarrollar planes, programas, procesos y prácticas pedagógicas y evaluativas con referencia a ellos para proponerse intencionalmente que los estudiantes efectivamente los alcancen y superen” (p.14). Desde este punto de vista la reflexión que genere en los maestros busca que apoyados en esto, deben planear de la mejor manera la forma de llevarlo a la praxis y hacerlo realidad y así desarrollar el pensamiento y los procesos de comprensión lectora, pero no como el contexto lo exija sino como se plantea desde los estándares.

En relación a lo anterior Bustamante, citado por Evaluando\_nos (2013) plantea que:

[...] En la práctica, cuando se trata de estándares para evaluar, pues el camino que coge un maestro sin iniciativa proveniente de su relación con el conocimiento es el de tratar de que a sus estudiantes les vaya bien en las pruebas, toda vez que su propio desempeño está en juego, de acuerdo con los resultados de los estudiantes. No sabe que estudiantes bien orientados en el saber (no hacia las pruebas) suelen tener buenos resultados en las pruebas, así no se hayan entrenado en esta modalidad de evaluación. Pero, lo más triste es que la recíproca no es cierta: un estudiante “entrenado” en pruebas no necesariamente se orienta bien en el saber. (p.39)

Planteamientos como este, en contraste con lo expuesto por los maestros en torno a un currículo centrado en contenidos disciplinares, y evaluaciones externas, que permite desarrollar el pensamiento y la competencia lectora, deja ver que se necesita iniciativa por parte del maestro para no reproducir tal cual lo que está contemplado en los estándares, ya que no necesariamente como se preestablece ahí se debe desarrollar el pensamiento y la

comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Marceliano Polo, porque tal vez se logren buenos resultados en pruebas, pero no se alcance lo que en realidad necesita el educando en contexto y de acuerdo a sus estilos de aprendizaje.

Con respecto a los logros y/ o dificultades en la implementación de un currículo escolar, modelado desde las recomendaciones de los organismos internacionales y el Ministerio de Educación Nacional, centrado en contenidos disciplinares y en evaluaciones externas se observa que priman más las dificultades enumeradas por los docentes que los logros, es decir para los maestros no ha sido fácil implementar este currículo y han encontrado múltiples obstáculos, es así como dicen que se apoya la discriminación a los estudiantes que no rinden como el estado desea, y que se percibe la ausencia de una dimensión valorativa del estudiante, además de que los chicos no han logrado alcanzar lo propuesto en el aula, y por ende aún no se ha alcanzado un resultado óptimo en las pruebas saber. En este sentido Niño & Gama. (2013) afirman que la política de estándares “hace del currículo un elemento pre-establecido, sometiendo al profesor a la competitividad entre instituciones y docentes con el fin de mejorar los resultados en las pruebas externas y que conduce al abandono progresivo de la formación integral de los estudiantes” (p.195), esto hace que la brechas entre la educación pública y privada aumenten, debido a que los colegios privados tendrán más oportunidades de alcanzar mejores puntajes en las pruebas externas, dadas las condiciones socio económicas de los estudiantes, las cuales influyen al momento de prepararse para una prueba, más que para la vida.

En cuanto a los logros aunque los maestros enumeran muy pocos, es claro que hay voces que manifiestan que el currículo centrado en contenidos disciplinares y evaluaciones externas, ha traído consigo la unificación de criterios en torno a la educación (qué enseñar, cómo enseñar y qué evaluar), y ha permitido la organización de los currículos de las instituciones, esto en tanto brinda elementos para el diseño de los planes de estudio que terminan direccionando la práctica docente.

**Valoración:**

Reflexionando en torno a las respuesta de los docentes, es loable que prima la existencia de un sentido crítico por parte de algunos docentes, que con base en la lectura y en sus apreciaciones personales dejan ver que en torno a la imposición de un currículo escolar, modelado desde las recomendaciones de los organismos internacionales y el Ministerio de Educación Nacional, centrado en contenidos disciplinares y en evaluaciones externas; hay mucho que decir, en tanto se aleja del contexto, así mismo son muchas las dificultades que encuentran en la aplicación de este tipo de currículos, que distan de lo que la educación colombiana necesita.

En contraste con lo anterior las opiniones siguen divididas al igual que en la encuesta; y para algunos esta política de estandarización en el área de lengua es una respuesta a lo que necesitan. Lo que sí es loable es que después de la lectura y de la socialización de los resultados de la encuesta se nota respuestas más reflexivas de los participantes en tanto no reproducen el discurso de la política tal cual ni en forma unánime

Es necesario plantear alternativas de solución para el mejoramiento de los procesos escolares en medio de estas políticas de estandarización, analizando detenidamente que exige el contexto en el que está inmersa la Institución educativa Marceliano Polo. Éstas alternativas deben surgir de discusiones al interior de la institución, no pueden ser impuestas por las directivas ni por el investigador, dado que hay que tener en cuenta el papel de intelectual que tienen los docentes en los procesos escolares. Este taller puede ser el inicio de discusiones más profundas en torno al tema y de nuevos proyectos para el rediseño curricular, mientras se va consolidando un movimiento en el país que paso a paso luche por políticas acordes a las necesidades educativas

**Pregunta 03:**

**Teniendo como base la lectura ¿considera validos las razones que expone Ravitch en torno a los estándares en 2010? ¿Cuáles sería su opinión a en torno a los efectos**

**concretos de las políticas de estandarización en educación, basado en su experiencia como docente y contrastándolo con la lectura antes analizada?**

**Descripción**

Con respecto a la validez de las razones expuesta por Ravitch (2010) en torno a la implementación de estándares, los maestros en su totalidad expresan que dichos “planteamientos son válidos”, la mayoría aduce que esto es válido puesto que “reflejan la realidad que se vive en las instituciones escolares colombiana”, en tanto “la educación actual por estar inmersa en esa estandarización de contenidos que responden a unas políticas gubernamentales y a unas evaluaciones externas, que olvida los contextos sociales, culturales, económicos” otros grupo de docentes expresa que son válidos dado que es cierto que “se ha perdido el propósito fundamental de la educación :formar integralmente; se ha dejado a un lado la dimensión valorativa del ser y la proyección de los seres humanos en la sociedad, por lo que se han disminuido los líderes sociales y la valoración de la diversidad cultural del país”.

Con respecto al segundo ítem de la pregunta, la mayoría de los maestros, dos subgrupos (7 participantes) opinan que los efectos concretos de las políticas de estandarización en educación se dan en “la gestación de un sistema educativo uniformizado, que rotula negativamente a los estudiantes que no alcancen lo propuesto por los estándares y que apunta día a día al desarrollo de las mismas competencias en todos los alumnos, olvidando que las personas son diversas, las sociedades son diversas, las formas de comprender el mundo también lo son y por tanto la educación debería cultivar la diversidad”. En este mismo sentido, pero en otras palabras otro subgrupo de maestros (4 participantes) afirma que estos efectos se centran en que “la discriminación se hace más grande, las brechas, las distancias aumentan y tiende a perpetuar sometedores y sometidos”, donde los primeros priorizan sus intereses particulares a los sociales. Otro subgrupo (3 participantes) cree que se da “inconformidad e insatisfacción por parte de los docentes. Otros (3 participantes) creen que las políticas de estandarización en educación “aleja a las familias del sector público de los proceso escolares ya que estos no están preparados para esa calidad educativa; y finalmente

un subgrupo (3 participantes) expresa que “los efectos son negativos porque aún persisten los problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje”.

### **Interpretación**

Los maestros de manera unánime comparten la posición de Ravitch (2010) (citada por Evaluando\_nos, 2013), lo que es justificado bajo los argumentos de reflejar parte de lo que se vive en las instituciones colombianas y por supuesto de Cereté hoy día, en este caso en la Institución Marceliano Polo, donde además se olvidan muchas veces los contextos sociales, culturales y económicos y la formación del ser humano, con sentido social y espíritu de liderazgo. En palabras de Ravitch (2010) (citada por Evaluando\_nos, 2013) “hoy, observando los efectos concretos de estas políticas, cambié de opinión: ahora considero que la calidad de la enseñanza que reciben los niños es más importante que los problemas de gestión, organización o evaluación de los establecimientos” (p.12). En este sentido los docentes consideran que es vital el desarrollo de la dimensión valorativa del niño, ajustada a las necesidades del contexto que una política de evaluación y control.

Siguiendo el orden y en consonancia con las opiniones expresadas por los docentes con respecto a los efectos concretos de las políticas de estandarización en educación, se puede ver que existe una inconformidad con este sistema, que son muchos los aspectos negativos que los docentes perciben y que van de la mano de los planteamientos de expertos en el tema, tal como Orozco (citado por Evaluando\_nos, 2013), que afirma que esta política “ha jugado un papel muy fuerte en términos de uniformación de la cultura, con todo lo que eso significa, el trasfondo en términos de los que son la construcción de relación de poder, y de proyectos hegemónicos” (p.54). Es así como estableciendo paralelos con afirmaciones como esta, se puede evidenciar que los profesores creen que se está gestando un sistema educativo uniforme y discriminatorio, donde impera una ideología dominante que perpetúa las brechas sociales, que olvida la diversidad tanto en seres humanos como en contextos, y que aun así persisten los problemas en el proceso enseñanza aprendizaje, cuando los chicos no alcanzan ni los logros mínimos propuestos.

Con respecto a un sistema escolar discriminatorio, expresado por los profesores, es pertinente interpretar la opinión de los docentes a la luz de los planteamiento de Diez (2010) cuando afirma que:

[...]En la medida en que se juzga a las escuelas según una escala unidimensional de “excelencia académica” basada en los resultados de los test académicos y en la clase social, los estudiantes con ‘necesidades educativas’ o de minorías no solamente son costosos, sino que desacreditan los resultados de los exámenes. Reducen las puntuaciones en esas tablas de clasificación que tan importantes parecen ser. Y esto “perjudica” la “imagen pública” del centro. Por lo que se vuelve más rentable y eficaz la asignación de los escasos recursos a la publicidad y las relaciones públicas para atraer a estudiantes “motivados” que eleven la posición del centro en el ranking de resultados efectivos, que dedicarlos a estudiantes con necesidades educativas. (p.29)

Esto frase remite a una idea más clara del concepto de discriminación en la política de estándares, que privilegia a los mejores estudiantes académicamente y va excluyendo a aquellos cuyo rendimiento sea bajo, con el fin de mostrar mejores resultados en pruebas externas, así no se soluciones otras problemáticas escolares.

### **Valoración:**

Los efectos negativos que perciben los docentes de los estándares, y su posición ante la postura de Ravitch en el 2010, es consecuencia de su práctica docente, pero también de la reflexión generada en la lectura y en el taller. Es de anotar que los estándares han sido asumidos e implementados en forma general por la mayoría de los docentes de Lengua Castellana de la institución educativa Marceliano polo de una manera irreflexiva; juicio que se emite teniendo en cuenta que los resultados de la encuesta dejaban ver que en su mayoría las percepciones en torno a las políticas educativas en torno a currículo y estándares eran favorables; sin embargo en los talleres, siendo los mismos docentes las concepciones en torno al tema varían y la mayoría encuentra desaciertos en la estandarización y su relación con el currículo, percibiendo efectos que si bien no son generalizados y les falta más solidez teórica, constituyen el inicio de un proceso reflexivo en torno a estas políticas, y como ir más allá de estas para ofrecer una educación que responda a las exigencias de la sociedad en la que está inmersa la institución.

En consecuencia a los anterior, es necesario ir más allá de la simple reproducción de los lineamientos emitidos en las políticas educativas, cuyos fines aparentemente son los mejores y acordes a lo que necesita la educación colombiana, el problema es que al llevarlos a la praxis, se encuentran vacíos que radican en la forma como son implementados, controlados, y se puede establecer así relación con los presupuestos epistemológicos y pedagógicos que los sustentan. Se trata entonces de buscar caminos desde la institución para ir transformando la educación que se está ofreciendo de tal forma que responda a las necesidades del contexto, es la oportunidad de rescatar el papel del maestro como protagonista de la práctica pedagógica y como conocedor de lo que hace. Esto se puede lograr, abriendo espacios para la reflexión, el trabajo en equipo, la construcción de lineamientos para el diseño de un currículo crítico propenso por la formación de sujetos éticos y políticos.

#### **Pregunta 04:**

**La implementación de estándares en educación es un tema que ha generado controversia dentro del campo educativo, para algunos docentes es el camino para lograr una educación de calidad, para otros esta política obedece a una política de globalización que olvida los contextos ¿Qué concepto le merece la estandarización de la educación, y en particular la estandarización de los procesos de enseñanza aprendizaje en el área de lengua castellana; desde su experiencia pedagógica?**

#### **Descripción:**

En cuanto al concepto que a juicio de los docentes merece la estandarización de la educación, y en particular la estandarización de los procesos de enseñanza aprendizaje en el área de Lengua Castellana, la mayoría de los maestros, 2 subgrupos ( 7 participantes) consideran que “los estándares son parámetros, medidas con los que se ha pretendido unificar a todos los estudiantes de Colombia, sin tener en cuenta sus diferencias sociales ,culturales y económicas”, agregando que “ habría que contextualizarlos y en lengua castellana retomar la estética del arte y la valoración de este para sensibilizar a los estudiantes y desarrollar seres humanos multidimensionales ,amantes de su cultura y respetuoso de los seres humanos y su medio ambiente”. Por su parte, dos subgrupos (6 de los docentes participantes) plantean que

“los estándares buscan un mejor proceso de enseñanza aprendizaje, pero debe ser flexibles” y que “los estándares en lenguaje están bien orientados porque abarcan lo que se debe hacer en las instituciones de manera clara y precisas”. Para otro subgrupo (4 docentes) “la estandarización de la educación es un proceso muy desalentador y en español aún más, debido a que el lenguaje es la expresión del pensamiento y como se puede pretender estandarizar un pensamiento, gran problema”.

Y por último, otro subgrupo (3 participantes), creen que “este proceso de estandarización debe estar enmarcado en términos flexibles atendiendo a realidad del contexto y a los estilos de aprendizaje, no todos adquieren el lenguaje de la misma forma se requiere pertinencia y coherencia con respecto a lo planteado en el currículo y las necesidades e intereses de la comunidad educativa”.

### **Interpretación:**

Las respuestas de los maestros ante el concepto que tienen en torno a la estandarización de la educación, y en particular la estandarización de los procesos de enseñanza aprendizaje en el área de lengua castellana; desde la experiencia pedagógica de cada uno, muestra múltiples posiciones que se pueden agrupar en fortalezas y limitaciones. Las fortalezas se ven desde las concepciones que conciben la estandarización como una forma de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, de tal manera que son criterios claros y precisos sobre lo que se debe hacer. Esta posición contrasta con los tres propósitos de un sistema educativo centrado en estándares, de acuerdo a los planteamientos de Esquivel (1998), citado por Ferrer (2006)

- a) contribuir a comunicar las metas curriculares que se espera sean alcanzadas en las escuelas;*
  - b) operacionalizar las metas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje; c) centrar el esfuerzo de educadores y estudiantes en el alcance de las metas de desempeño específicas.*
- (p.47)

Este texto remite al discurso bajo el que los estándares en educación tienen sus sustentos, y que ha sido pródigo en América latina en la última década, hoy aun con la misma intensidad que cuando se originó este movimiento, a pesar de sus detractores.

La otra posición que asumen los maestros en esta pregunta y que se puede determinar cómo limitaciones de la estandarización, permite inferir que los docentes no se han identificado con la política de estándares y que han encontrado múltiples falencias en estos, por cuanto los consideran como medidas con las que se ha pretendido unificar a todos los estudiantes de Colombia, sin tener en cuenta sus diferencias sociales, culturales y económicas, medidas que pretenden a la vez homogenizar el pensamiento sin respetar los estilos de aprendizaje.

Ante lo anterior Elmore. (2003) dice:

[...] Desafortunadamente las escuelas y los sistemas escolares no se han diseñado para responder a la presión por el rendimiento que los estándares y rendimiento de cuentas exigen y sus fracasos para traducir esta presión en trabajo provechoso y satisfactorio para los estudiantes y los adultos pone en peligro el futuro de la educación pública. (p.9)

Las palabras de Elmore en contraste con el planteado por los docentes son un agravante para la educación pública que según los docentes está siendo guiada por políticas de medición, control y exclusión.

### **Valoración:**

Se puede ver que al aterrizar a la percepción desde el área en particular, aunque sigue primando las limitaciones de la política de estandarización es de anotar, que hay maestros que tienen un concepto distinto y que al igual que en la primera pregunta ven una posibilidad en esta política, en este caso en el área de lengua castellana, posibilidad que se abre paso ante la buena intención, claridad y precisión que para estos profesores poseen los estándares.

Sin embargo ante esta divergencia de pensamientos es necesario seguir debatiendo el tema, para construir una posición colectiva en torno a las políticas educativas asociadas a currículo y estándares, de tal forma que incida en la construcción y ejecución del currículo de la Institución, sin que esto indique una alienación de los docentes, sino que en medio de las divergencias se pueda llegar a establecer acuerdos pedagógicos en pro de procesos institucionales y no individuales; posición que bien puede revalidar la estandarización o ajustar esta política a procesos críticos y que respondan a las verdaderas necesidades del contexto sociocultural.

### **5.3 Taller 2: Sobre los estándares en el área de Lengua Castellana**

El propósito principal de este ejercicio fue continuar caracterizando las percepciones de los docentes de la Institución Educativa Marceliano Polo, en torno a los estándares, específicamente los de Lengua Castellana y su relación con el currículo; esto desde una lectura reflexiva del documento que se utilizó para el taller.(Cfr. Anexo 04).

El taller dos, al igual que el uno, se desarrolló con veinte profesores, organizados en 4 subgrupos de tres participantes y dos subgrupos de cuatro participantes. Los resultados se analizan bajo la perspectiva de Eisner (1998), a partir de la estructura: descripción, interpretación y valoración. A continuación se presenta el análisis de las respuestas dadas a las cuatro grandes preguntas que buscaban profundizar y generar reflexión crítica en los participantes:

#### **Pregunta 01:**

**En el caso de Lengua Castellana, los estándares tienen sus particularidades como en toda área. Contrastando lo que se expresa en la lectura y su experiencia, ¿Son realmente los estándares en Lengua Castellana pertinentes para una formación integral y que tienda a transformación de la sociedad? Argumente su respuesta**

#### **Descripción**

Para la mayoría de los docentes participantes del taller (13), los estándares de lengua castellana “no son pertinentes para una formación integral de los educandos, pues no permiten el desarrollo de la parte valorativa y social del estudiante, se centran en procesos cognitivos y uno que otro subproceso muy aislado que habla de valores y en términos muy elementales como : respetar el uso de la palabra )”; además que “no tienen en cuenta el énfasis en la literatura y lenguaje regional, en los procesos de construcción de la lengua desde el contexto, y sobre todo desde los estilos de aprendizaje de los estudiantes”; y todo esto hace parte de la integralidad de la formación. En cuanto a “la transformación de la sociedad sino se trabaja sobre contextos sino sobre imaginarios generalizados muy difícilmente se podrá incidir sobre

cambios de manera local, ni global”. Tal vez se logren personas muy sabias pero con más problemas sociales de los que hay hoy día.

Por otro lado un número menor (7 participantes), pero significativo de maestros consideran que los estándares de Lengua Castellana “son pertinentes en la formación integral de los estudiantes, ya que son puerta de entrada en la adquisición de nuevos saberes, reconocen la importancia de la interacción humana, ayudan a organizar el pensamiento”. Además conllevan a que “los estudiantes asuman una actitud crítica, los estándares impulsan el deseo de leer, de fortalecer las competencia comunicativa y las manifestaciones del lenguaje (caricatura, música, imágenes, entre otras)”. En cuanto a la transformación de la sociedad “permiten una interacción basada en el respeto y el dialogo”.

### **Interpretación:**

Las respuestas ante esta pregunta, cómo se puede observar en la descripción, están divididas; un grupo de maestros afirman que los estándares en Lengua Castellana no son pertinentes para una formación integral y que tienda a transformación de la sociedad, y otro grupo afirma que si son pertinentes.

La primera posición considera que no son pertinentes, en tanto no se puede lograr una formación integral si se descuida, la dimensión valorativa del ser, los estilos de aprendizaje y los procesos de construcción de la lengua desde el contexto. Con respecto a esto el grupo de Lenguaje de la Universidad Nacional (2003) considera que “Los estándares son listados de contenidos del área, y no dominios del saber articulados a niveles de desarrollo integral de los sujetos en formación(p.94); es decir se puede ver en los estándares un referente de contenidos que se debe tener a la mano al momento de construir el currículo, pero que son contenidos que distan de una formación integral, y atienden más a el desarrollo cognitivo, desarticulado de las otras esferas de desarrollo del ser humano, por lo que es difícil lograr una transformación social, cuando se descuidan dimensiones fundamentales del ser humano. En este mismo sentido el Grupo de Investigación, Lenguaje, identidad y cultura de la Universidad Distrital francisco José de Caldas (2002) afirma que los estándares del área de lenguaje están

concebidos principalmente sobre los contenidos de las áreas del conocimiento de tal forma que:

[...] desconocen así las propuestas que abogan por una educación que forme en el conocimiento (aprender a conocer), la convivencia (aprender a vivir juntos) y en las posibilidades expresivas (aprender a ser) para las cuales el área de lenguaje es espacio privilegiado, si tenemos en cuenta que en el lenguaje se construye no sólo el conocimiento, sino también el sentido de lo humano, a través de la interacción y la recreación de la realidad. (parr.28)

Estas posiciones reafirman lo expresado por los maestros en torno a la no pertinencia de los estándares de lengua Castellana, para el desarrollo integral del ser, en el que el lenguaje posee un papel fundamental como herramienta que a través de la cual se manifiestan los pensamientos, los sentimientos, los puntos de vista y que no puede ser igual en un contexto que en otro. Esta diversidad que se desconoce en los estándares es la que enriquece el lenguaje.

En este mismo sentido Niño (2013) considera que más que estándares que uniformicen, es pertinente una formación que atienda a necesidades reales de formación tanto de maestros como estudiantes, desde una visión pedagógica y humana, que tienda a la autorrealización de los sujetos en el campo afectivo, ético, estético, y demás que en el contexto demande. De esta forma las respuestas de los maestros también encuentran sustentos, que permiten una mirada desde una perspectiva crítica y reflexiva a los estándares en el área de Lengua Castellana.

La segunda posición de los maestros en torno a que los estándares de Lengua Castellana, si son pertinentes para una formación integral y que tienda a transformación de la sociedad, se puede inferir que creen en el discurso que emiten el estado, por ejemplo el que difunde el Men (2006) donde plantea que refiriéndose a los estándares de lenguaje:

[...] De ahí que estos estándares orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo.(p.21)

Este discurso aparece explícito dentro del documento de estándares, y hacen parte de los argumentos con los que el estado convence a los maestros de la necesidad de implementar y consolidar una política de estándares en Colombia.

**Valoración:**

Es evidente que este taller es consecuente con el taller 1, en el que las respuestas de los docentes están divididas en torno a los estándares, es así como se puede apreciar que algunos consideran que los estándares de Lengua Castellana son pertinentes para una formación integral que tienda a la transformación de la sociedad, y otros, por su parte considera que no son pertinentes. Se mantiene la tendencia de no tener una posición como institución, de mantener posiciones individuales.

Los argumentos de los que consideran que son pertinentes son muy débiles y parecen desconocer los fundamentos epistemológicos y pedagógicos de estándares, en tanto argumentan que estos si propenden por la formación en valores y que conllevan al dialogo, de igual forma se puede pensar que esta aceptación no tanto es por desconocimiento de la fundamentación de los estándares, sino por la manera convincente como el Men los promulga, y hace de ellos la solución a los problemas educativos. En este sentido es preciso reflexionar si una política de estándares que llega de manera impuesta a las instituciones, que se centra en contenidos puede generar formación integral y transformación social; además leyendo los subprocesos de los estándares de Lengua Castellana es evidente la poca importancia que se le da a la parte valorativa, y más aún, cuando en las pruebas censales que evalúan la educación estandarizada , no se evidencia la dimensión del ser humano, solo se evalúan conocimientos; y de hacerlo como se pretende hacer creer con las competencias ciudadanas, están muy alejadas del fin, porque a través de test homogéneos es muy difícil medir comportamientos heterogéneos reales y no simulados.

Es necesario como se ha dicho ya, generar espacios de reflexión pedagógica en los cuales se profundice más en esto temas, y se les brinden herramientas conceptuales a los maestros para que tomen una posición u otra lo hagan bajo justificaciones fundamentadas.

## **Pregunta 02:**

**¿Qué función cumplen los estándares de competencias en Lenguaje al momento de construir el currículo y en sus mismas prácticas pedagógicas y evaluativas?**

### **Descripción:**

En cuanto a la función que cumplen los estándares de competencias en lenguaje al momento de construir el currículo y en las practicas pedagógicas y evaluativas, la mayoría de maestros, es decir 4 subgrupos (13 participantes), consideran que “cumplen una función de controlar y vigilar lo que se hacen a través de la evaluación, pero que en la práctica pedagógica es difícil implementarlos debido a que se alejan de lo que los estudiantes saben y del contexto en el que está inmersa la institución”. Otro subgrupo (4 participantes) considera que estos “permiten unificar criterios en el diseño curricular y en el aula, a nivel de contenidos, metodología y evaluación”, para que el conocimiento que se imparta a nivel de la Institución Educativa Marceliano y de Colombia sea parecido, así mismo “permiten al docente un trabajo más organizado”. Y por último un subgrupo (3 participantes) afirma que “son referentes para organizar los contenidos del área a lo largo del año escolar”.

### **Interpretación:**

Teniendo en cuenta las respuestas de los maestros se puede observar que hay distanciamiento entre unas y otras respuestas. Ante la respuesta que impera, que es aquella que considera que los estándares tienen funciones de control y vigilancia, lo que se hace a través de las evaluaciones externas, aunque en la práctica ese control y vigilancia no opere, debido a lo difícil que es implementar estándares cuando hay otras realidades más apremiantes; es pertinente evocar lo afirmado por Elmore (2003) cuando asocia los estándares al rendimiento de cuentas y dice:

[...] los profesores que trabajan en escuelas que poseen los más graves problemas de rendimiento hacen frente a condiciones verdaderamente cambiantes sin que su formación o experiencia previa les haya preparado para afrontarlas- extremada pobreza, diversidad cultural y lingüística sin precedentes, familias y pautas comunitarias inestables. Trabajar con eficacia bajo estas condiciones requiere un nivel de conocimientos y destreza que no se les requieren a los profesores y administradores que trabajan en otras situaciones menos demandantes; sin embargo los sistemas de rendición de cuentas esperan el mismo nivel de funcionamiento de todos los estudiantes, sin tener en cuenta las condiciones sociales. (p.10)

Desde esta óptica de control, de rendir cuentas a través de los estándares, estos docentes conciben la función de los estándares en el currículo, las prácticas pedagógicas y evaluativas de tal forma que en la singularidad del contexto de la Institución Educativas Marceliano Polo, es difícil llevarlos a la práctica tal cual.

La otra respuesta que va en sentido contrario a la anterior muestra que para otros maestros, los estándares tienen una importante función al momento de construir el currículo y en sus mismas prácticas pedagógicas y evaluativas, en tanto permiten unificar criterios en el diseño curricular y en el aula, a nivel de contenidos, metodología y evaluación, para que el conocimiento que se imparta en Colombia sea uniforme. Esta respuesta muestra como la política “condiciona de manera muy sutil toda autonomía y capacidad de decisión por parte del docentes y del estudiante, reduciendo su actividad a un ejercicio simple y pasivo de administrador- receptor, respectivamente de un conocimiento terminando, estático que se aplica de manera dosificada y conducida”( Rey, Camargo, Arandia, Lemus y Pérez, 2003, p.15), condicionamiento que comparten los adeptos de un currículo preestablecido con el fin de que todos los estudiantes del país aprendan lo mismo en condiciones distintas.

Por último, un subgrupo de maestros, considera que solo son unos referentes para la planeación escolar; esto en consonancia con lo expuesto por el MEN (2006) cuando dice que “en los subprocesos básicos se manifiesta el estándar y aunque no son los únicos, cumplen el papel de ser referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje” (p.30), es decir que de acuerdo a esto el docente solo los debe tomar como referentes y no es obligación seguirlos al pie de la letra. Sin embargo surge una contrariedad cuando en el mismo documento del MEN (2006), refiriéndose a los parámetros establecidos por los estándares se afirma que “la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares” (p.9); es decir son referentes, pero de carácter obligatorio, si no se toman como están establecidos no se va a cumplir la meta establecida en las evaluaciones.

**Valoración:**

Analizando las respuesta de los docentes, se observa que no hay unidad en cuanto a la función de los estándares de lenguaje al momento de construir el currículo y en sus mismas prácticas pedagógicas y evaluativas, lo que sigue indicando que no hay criterio institucionales definidos en torno a los estándares como referentes curriculares emitidos por el MEN, de esta forma algunos los siguen al pie de la letra, otros simplemente como referentes y otros que los perciben como instrumentos de control tratando de plasmarlos en el diseño curricular, pero en la praxis encuentran grandes obstáculos en su implementación y se alejan de ellos.

Llama la atención la respuesta tres y su interpretación, debido a que no hay una claridad en lo que desea el MEN con los estándares, hay un discurso que se contradice: tomar los estándares como referentes básicos, pero al mismo tiempo seguirlos al pie de la letra para responder a evaluaciones externas. Aquí se nota un lenguaje ambiguo, que de una forma muy implícita le pide al docente de manera obligatoria seguir los estándares al pie de la letra. Ante esto se necesitan maestros reflexivos que no se dejen intimidar por los discursos y puedan adaptar los estándares al escenario en el que está inmersa la escuela, respondiendo en primer lugar a lo que el contexto en verdad necesita, desde la parte cognitiva, ética, estética, social y cultural.

**Pregunta 03:**

**¿Cuál cree Usted que han sido las experiencias pedagógicas exitosas que ha tenido en la implementación de los estándares en el área de Lengua Castellana en su Institución?**  
**¿Cuáles han sido los obstáculos?**

Con respecto a las experiencias exitosas la mayoría de los subgrupos (3) afirman que la implementación de estándares en el área de Lengua Castellana en la institución, les ha brindado “elementos para el desarrollo de las clases y la evaluación, con el fin de desarrollar mejor la competencia comunicativa del estudiante”; otros dos subgrupos coinciden en plantear que “Existe un currículo más organizado en la institución”; y finalmente un subgrupo resalta

que “Se ha organizado un proyecto de lectura en torno a la secuencialidad del factor de comprensión e interpretación textual contemplado en los estándares”.

Con respecto al ítem de los obstáculos en la implementación de los estándares en el área de Lengua Castellana en su Institución, las respuestas de los maestros organizados en subgrupos, de forma literal son las siguientes:

**Subgrupo 1:** “Las demás áreas han descuidado los proceso de lectura y se los han dejado solo al área de humanidades”

**Subgrupo 2:** “En el aula no se desarrollan los estándares como en lo planeado, la realidad de los estudiantes no permite alcanzar los logros propuestos en estos.”

**Subgrupo 3:** “Como área no hemos llegado a consensos claro de lo que piden los estándares y como adaptarlo a nuestra Institución.”

**Subgrupo 4:** “Se han descuidado temas de importancia con respecto a la oralidad, la expresión, al argumentación por estar preparando para el tipo de pregunta de la prueba Saber”

**Subgrupo 5:** “En nuestra institución en la jornada de la tarde hay mucha ausencia de valores y problemas de los estudiantes y se descuidan por tratar de planear de acuerdo a estándares”

**Subgrupo 6:** La práctica pedagógica en la realidad no es consensuada, “cada uno hace lo que puede en el salón de clases”.

### **Interpretación:**

Es visible como los docentes encuentran más obstáculos que enumerar, que experiencias exitosas con respecto a la implementación de estándares en el área de Lengua Castellana. Esto permite inferir que a pesar del tiempo que ha pasado desde que se publicaron los estándares en el 2003, hasta hoy, aún hay muchos obstáculos que enfrentar.

Las experiencias exitosas que mencionan, son muy pocas, pero es de destacar que los estándares les han permitido organizar un proyecto lector, teniendo en cuenta la secuencia y complejidad que se establece en estos, es decir encontraron un norte en este documento de tal

forma que les direcciona un proceso, así mismo los profesores manifiestan que a partir de los estándares se le ha facilitado la organización del currículo y tienen más elementos para el desarrollo de sus clases. Pese a esto, para el grupo Prometeo (2003) con la a propuesta de estándares se da una vuelta al currículo cerrado, normativo, que no permite entender los desempeños de los estudiantes en tanto los conocimientos contrsuidos, sino que se trabaja desde el objetivo propuesto, y por otra parte se limita la creativiadd del docente que solo sigue lo establecido en los estándares para mostrar resultados.

En terminos de los obstaculos que encuentran los docentes en el ejercicio de la implemementacion de los estándares, es pertinente señalar que tal como plantea Puiggrós (1996) “Las políticas impuestas verticalmente en forma homogénea e inconsulta a numerosos países constituyen probables fracasos y requieren de medidas autoritarias para sostenerse” (p.12), tal es el caso de los estándares de Leguaje en ideas de Rincón (2003), que en su primera edición no tuvieron en cuenta la participación de la comunidad académica de Colombia en el área; pero que por la renuencia ante el tema, de esta comunidad que se ha consolidado en torno a la enseñanza de la lengua, se convocó a quienes se opusieron a aceptar estos estándares y surgió en 2003 un documento más elaborado con mayor participación; pero que de todas formas no refleja el sentir de las instituciones en su totalidad y que por ende puede constituir un posible fracaso.

En el listado de obstaculos que enumeran los docentes en la implemementacion de los estándares de lenguaje, mencionan que las demás áreas han descuidado los proceso de lectura y se los han dejado solo al área de humanidades; lo que se convierte en una realidad debido a que cada área tiene sus estándares, que apuntan a disciplinas distintas, además que los única área que tiene un factor de comprensión e interpretación textual es Lengua Castellana. Otros obstáculos, se refieren al hecho de que en el aula no se desarrollan los estándares como en lo planeado, la realidad de los estudiantes no permite alcanzar los logros propuestos en estos, y de la misma manera afirman que como área no han llegado a consenso al interior de la institución, debido a la poca claridad en torno a lo que piden los estándares y como adaptarlo y que se han descuidado temas de importancia con respecto a la oralidad, la

expresión, la argumentación por estar preparando para el tipo de pregunta estandarizada de la prueba Saber y también se ha descuidado la formación en valores, pues el tiempo es corto para tantas cosas.

Lo anterior significa que la estandarización del área de lengua castellana, en la Institución Educativa Marceliano polo no se ha dado como establece el MEN, pues los obstáculos no lo han permitido y los docentes no se han puesto de acuerdo en torno a esto. De hecho el Men es consciente de eso y lo que ha hecho en el actual gobierno a través del PTA (Programa Todos a Aprender) es reforzar los estándares en las instituciones educativas, explicando paso a paso en el área de matemáticas y lenguaje, con el fin de que se implementen tal como lo disponen.

### **Valoración:**

Los maestros encuentran múltiples obstáculos en su quehacer en relación a la implementación de estándares, y por tanto es difícil consumir experiencias exitosas ante algo que no se domina muy bien. Las voces de los maestros dejan ver una política que a pesar que se difunde con vehemencia por parte de los organismos estatales, para responder a exigencias de organismos internacionales, en la praxis no se está implementando de la mejor manera, tal es el caso de la Institución Educativa Marceliano Polo, en la cual el área de Lengua Castellana aún no unifica criterios en torno a los estándares, los evidencian en la construcción curricular pero al momento de la ejecución se encuentran con que los estudiantes no logran lo propuesto, sus estilos de aprendizaje y sus realidades son muy distintas a lo anhelado en los estándares.

Ante lo anterior es pertinente reconstruir dicho currículo a la luz de una reflexión profunda, que parta de un diagnóstico del contexto y que atendiendo a los estándares, se preocupe principalmente por satisfacer las necesidades del entorno, sin que esto indique aislarse de lo global. Se trata entonces de permitir que los docentes sean “más que ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas señaladas” (Giroux, 2001, p.64) y sean creadores de sus propios escenarios de transformación pedagógica y por ende social.

**Pregunta 04:**

**Debido a que el gobierno nacional ratifica cada vez más la política de estandarización, ¿Qué vías o alternativas podría proponer para buscar nuevos sentidos y resignificar la política de estándares en la Institución y en el área de lenguaje, con el propósitos de que respondan a una formación más contextualizada, y que incida en el proyecto de vida de los educandos?**

En torno a esta pregunta, los maestros desde su organización en subgrupos, proponen las siguientes vías o alternativas para buscar nuevos sentidos y resignificar la política de estándares en la Institución y en el área de Lengua Castellana, con el propósito de que respondan a una formación más contextualizada, y que incida en el proyecto de vida de los educandos:

**Subgrupo 1:** ““Más capacitación de parte del Men sobre los estándares en Lengua Castellana en todos los niveles.”

**Subgrupo 2:** “Los docentes no pueden ser radicales ni someterse al pie de la letra, a esta carta de, navegación que serían los estándares, sino que deben estar prestos a la flexibilidad de la realidad en la que está la institución.”

**Subgrupo 3:** “Que el Men y las secretarias de educación convoquen a docentes de todo el país y escuchen sus planteamientos en cuanto a esta política de estándares con el fin de mejorarla.”

**Subgrupo 4:** “Desde el área de Lengua Castellana es imprescindible favorecer los procesos de comprensión y producción textual atendiendo a las particularidades del contexto y a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así mismo favorecer la dimensión valorativa del estudiante y la convivencia pacífica.”

**Subgrupo 5:** “Es importante atender a las directrices del Men, pero es válido conocer la población estudiantil”

“Los estándares serían pertinentes en la medida que realmente se tome lo que favorece al estudiantes acorde con la realidad del contexto y atendiendo a las necesidades e intereses del mismo”

**Subgrupo 6:** “Más acompañamiento de parte del Men y las secretarías de educación para que se lleven los estándares en las instituciones tal como lo establece la ley.

### **Interpretación:**

Se puede observar en las respuestas de los docentes unas alternativas para resignificar y dar nuevos sentidos a los estándares en el currículo de la institución educativa Marceliano Polo y más en el área de Lengua castellana, alternativas que van en dos direcciones una que busca perpetuar la propuesta vigente desde el MEN, y otras que dan una mirada distinta a la que se emana desde el gobierno e implica un re direccionamiento de esta desde la institución.

Frente a las alternativas que buscan perpetuar la propuesta de estándares, vigente desde el Men, en las que se plantea la necesidad de más espacios de capacitación sobre los estándares en lengua castellana en todos los niveles y más acompañamiento de parte del Men y las secretarías de educación para que se desarrolle esta política en las instituciones, tal como lo establece la ley, es evidente que para estos maestros, los estándares básicos de competencias se convierten en el camino para lograr una educación de calidad. Antes esto es preciso reflexionar de acuerdo a lo planteado por Giroux (2001) en torno a que:

[...]Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. (p.65)

Es decir, es necesario que el docente sea agente activo en la cuestión de lo que enseña y porque lo enseña, en la configuración del sujeto que necesita el contexto en el que está inscrita la Institución y que hacer para lograrlo. Es así que sin demeritar el trabajo hecho por el MEN, los docentes deben plantearse otras alternativas que los hagan ver como intelectuales y no meros reproductores.

En cuanto a las alternativas que se plantean para resignificar y dar nuevos sentidos a los estándares, en la institución educativa Marceliano Polo, desde una óptica distinta a la promovida por el Men, se puede afirmar que hay posibilidades de mejorar lo que se hace en las institución; es así como los docentes plantean que es importante atender a las directrices

del Men, pero es válido conocer la población estudiantil, tomando de los estándares lo que realmente favorece al estudiantes acorde con el contexto y atendiendo a las necesidades e intereses del mismo, es así que no se puede ser radical ni someterse al pie de la letra, a la carta de navegación que serían los estándares, sino que se debe estar presto a la flexibilidad que se requiera en la institución, estableciendo criterios institucionales que obedezcan a la realidad socioeconómica en la que está inmersa la institución. Complementando esto, en palabras de Giroux(2001),es necesario “servirse de formas de pedagogía que traten los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (p.66). Es en otras palabras repensar la lógica de los estándares tal como están planteados, y como docentes intelectuales propender por la formación contextualizada de sujetos críticos, éticos, autónomos con deseos de hacer parte de la sociedad y de transformarlas en la medida de lo posible desde sus saberes.

En este mismo sentido Rincón (2004) plantea que no se trata “de hacer la guerra a los estándares, o de hacerles venia. Se trata de discutir, de analizar, de proponer y elaborar diseños curriculares... de la construcción de currículos que atiendan a las necesidades reales y concretas con las que trabajamos” (p.43), es rescatar lo mejor posible de esta política, planteando propuestas y no solo polemizando, propuestas que vayan de la mano de una educación más pertinente, integral.

A partir de estas alternativas, y un poco más centrados en el área de Lengua Castellana, los profesores también trazan otras miradas en las que se hace imprescindible favorecer los procesos de comprensión y producción textual atendiendo a las particularidades del contexto y a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así mismo favorecer la dimensión valorativa del estudiante y la convivencia pacífica, de tal forma que los docentes de esta área deben desarrollar un trabajo consensuado que no se ciña únicamente a unos subprocesos preestablecidos en los estándares sino a una realidad que atender. Es así como:

[...] no se puede desconocer que la complejidad de este acto es tal, que ningún ejercicio de planeación es suficiente, que siempre surgen factores no considerados que cambian todo lo planeado. Los maestros aprendemos a fuerza de práctica, a reconstruir todo un plan de clases

en minutos, frente a algo inesperado. Uno piensa que va con la mejor clase que ha preparado bajo el brazo, a sorprender a los estudiantes que esperan en el aula, y cuando llega...y los ve, y los percibe, sabe inmediatamente que es más urgente atender el asunto que los ocupa o replantear el enfoque de la actividad que ejecutar lo que uno llevaba preparado. (Grupo Aluna, 2003, p.64)

Lo anterior hace parte de la realidad que se evidencia en las instituciones educativas, y a la que se debe atender con prioridad, porque los estándares distan de la diversidad de estudiantes que existen en Colombia y de los problemas que tienen en cuanto a lectura, comprensión, producción textual, manejo de expresión en fin. Solo el contexto demarca el currículo que necesita organizar la escuela.

### **Valoración:**

En aras de resignificar esta política de estándares, es pertinente las propuestas que desde la segunda dirección plantean los maestros, dado que la primera lo que hace es perpetuarlos tal como están, entre otras razones por el discurso convincente que promueve el Men, pero también por la falta de análisis y reflexión en torno a la política, porque si bien es cierto que resulta “importante reconocer el esfuerzo que hace el MEN por establecer una correlación entre un estándar y el criterio de equidad...el encajonamiento de estándares curriculares o contenidos, para que cada maestro o maestra los dicte, no es la alternativa” (Grupo Prometeo, 2003, p.49). No es la alternativa por la distancia que hay entre estos y la realidad, por el criterio de rendición de cuentas que manejan en contextos totalmente distintos, por el poco espíritu crítico y emancipatorio que reflejan, por el papel pasivo del docente en su construcción...

Es necesario que en la institución educativa Marceliano Polo se generen espacios de discusión y concertación pedagógica en aras de que se resignifiquen los estándares no solo desde el área de lengua Castellana, sino desde todas las áreas, en pro de una mejor educación. Este es el camino y desde los mismos maestros, deben salir las propuestas de tal manera que no sientan que se les ha impuesto nada sino que ellos son intelectuales capaces de crear y transformar su praxis, entendiendo que indudablemente la docencia está mediada por una carga política e ideológica inherente al ser humano.

## **5.4 Nivel de Tematización**

Finalizado el análisis de los instrumentos utilizados en la presente investigación, es decir de la Encuesta Estructurada y de los dos Talleres, es prioritario establecer las categorías emergentes de dichos análisis, las cuales surgen de los elementos comunes encontrados a partir del ejercicio de triangular los datos y las fuentes, con el fin de describir aquellas temáticas predominantes que marcan nuevas ideas, conceptos o hallazgos en torno al objeto de investigación propuesto para este estudio; en este caso sobre las relaciones del currículo con los estándares básicos de competencias desde el área de Lengua Castellana. A continuación se presentan las tematizaciones que evidencian las voces de los maestros y maestras participantes de esta investigación.

### **5.4.1 La política educativa entre la diversidad y la confusión, en el colectivo de los maestros**

Al interior del área de Lengua Castellana, y entre los maestros es visible la diversidad de conceptualizaciones que existen en torno al concepto de política y de política educativa, lo que incide en la reflexión en torno a esta, dado que sin pretender homogenizar estas concepciones, es evidente una confusión al momento de emitir un juicio, responder una pregunta o expresar una postura. En el ejercicio de triangulación se evidencia que los maestros en algunos momentos afirmaban que los dispositivos que encarna la política educativa, como son los estándares, las evaluaciones, las directrices desde organismos internacionales, inciden de manera positiva en la educación; sin embargo en otros momentos la tendencia cambia y posterior a las lecturas de los textos sugeridos, la mayoría de maestros, encontró falencias en estos dispositivos y dejaban ver un grado de insatisfacción ante esto. No hay claridad ni argumentos sólidos ante sus respuestas en torno a precisar un concepto pertinente y teórico práctico.

Los maestros demuestran en sus apreciaciones un dilema, en el que se nota que unos tienen una concepción de política educativa desde definiciones democráticas; otros las perciben como definiciones unilaterales; para otros propende por el mejoramiento de la calidad educativa, y para algunos parece ser simplemente un sofisma de distracción en el ejercicio

docente. Todo este panorama de confusión y diversidad de conceptos, se puede contrastar con lo planteado por Giroux (2001), al afirmar que en los debates actuales sobre educación, se desconoce e ignora el papel del maestro y su experiencia como formador de sujetos críticos y activos, lo cual sería vital en la definición de políticas y por ende en la implementación y claridad de éstas.

En este orden de ideas, sería conveniente tener en cuenta el punto de vista de los docentes al momento de construir los lineamientos de políticas educativas de tal forma que estén pensadas desde la pedagogía, los contextos, y los sujetos educativos y sus necesidades. Sumado a lo anterior se precisa convocar a las facultades de educación para que en la formación inicial de los maestros se les brinden elementos teóricos que potencien el pensamiento crítico y propositivo en relación con las políticas y su implementación en el sistema educativo.

#### **5.4.2 La política de estandarización: dualismo entre teoría y práctica pedagógica**

Dentro de las políticas educativas vigentes surgen los estándares básicos de competencias en áreas como Lengua Castellana, Matemáticas, Sociales, Ciencias Naturales e Inglés, con el fin de orientar el diseño y ejecución del currículo en todas las instituciones educativas del país. Sin embargo y a pesar del esfuerzo del gobierno por afianzar esta políticas desde el 2003, existe dentro de la institución educativa Marceliano Polo, una dualidad entre teoría y práctica, de manera que la teoría que sustenta dichos estándares encierra discurso convincentes que hablan de calidad, de equidad, de mejoramiento continuo, pero en la praxis desde las voces de algunos los docentes y desde las realidades que encierran las instituciones educativas colombianas existen otras miradas, que la alejan de lo que aparentemente se pretende.

En este orden de ideas, de acuerdo a lo encontrado en esta investigación, los maestros perciben que en la praxis es difícil implementar los estándares tal como están planeados, que los estudiantes de la Instituciones educativa Marceliano Polo no alcanzan lo establecido en estos, que hay otras realidades que merecen la atención de la institución y de los procesos escolares. En este sentido, Moreno, citado por Evaluando\_nos (2013) expresa que desde la lógica de los estándares es poco importante el contexto de la institución y las condiciones

particulares de los educandos y los maestros. Es así como se encuentra este distanciamiento entre teoría y praxis en torno a la estandarización de la educación, en la que se olvidan los contextos y se homogeniza el currículo.

### **5.4.3 El currículo tensionado entre el enfoque técnico y el alternativo**

En los hallazgos encontrados en este proyecto, es evidente que la mayoría de los docentes sueñan con un currículo alternativo, crítico, construido desde la colectividad, que este contextualizado, entendiéndose de acuerdo a Gallego & Gallego (2009), que sea un currículo que integre elementos producto de diagnósticos serios y evaluación de la realidad en las que este inmersa la institución; así mismo que permita que este sea dinámico y flexible. Sin embargo se evidencia una fragmentación del currículo en cuanto no existe una apuesta en común que los direccionen, y aún sobreviven concepciones academicistas del currículo cuyo eje fundamental y prioritario son los contenidos disciplinares, y descuidan la formación del ser humano.

Existe el dilema, y posiciones divididas entre los docentes, entre el currículo que sirva como instrumento para afianzar el discurso hegemónico existente, currículo que enfatiza en una formación para las pruebas externas, para ocupar un lugar en el ranking nacional, y en consonancia con lo expuesto por Giroux (1985), promueva el papel reproductor de las escuelas y legitime conocimientos, valores, lenguaje, ideas de la cultura dominante; olvidando así las necesidades socioeconómicas y culturales del contexto en el que se encuentra inscrita la institución, y que deben incidir en la transformación de la sociedad y en la formación de sujetos autónomos, críticos, éticos con espíritu emancipatorio; y el currículo alternativo construido desde el seno de la institución de manera colectiva, como alternativa a la mirada técnico - instrumental de la educación.

#### **5.4.4 El Currículo como dispositivo que refuerza el asignaturismo y/o el saber disciplinar o propende por la formación integral**

Si bien es cierto que en la mayoría de los PEI de las instituciones educativas de Colombia se enfatiza en la formación integral del educando, en el ejercicio de triangulación dentro de esta investigación, se evidenció que en la Institución Educativa Marceliano Polo aún persiste una “concepción académica y una concepción cognitiva del currículo” en palabras de Magendzo (2008), la primera cuyo fin único es la formación científica desde las disciplinas del saber, desde el asignaturismo y la segunda que privilegia los procesos mentales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es así que en algunos momentos en la institución se descuida la formación integral del educando, además de acuerdo a lo expresado por algunos maestros hay ausencia de valores en la comunidad estudiantil y múltiples problemas sociales.

Sumado a lo anterior y reforzando esa concepción académica y cognitiva, la estructura de los estándares desconoce la dimensión valorativa del estudiante, se centra en desarrollo de procesos y contenidos disciplinares y muy tímidamente toca esos temas. Así mismo estos estándares y con ellos el dispositivo de las evaluaciones de control, enfatizan en el asignaturismo y desconocen las problemáticas locales en torno a valores y otros problemas del contexto. Los maestros también afirman que se han disminuido los líderes sociales en el municipio de cerete y el rescate por los valores culturales de la región; en cambio se promueve la cultura de la prueba, del examen, de la clasificación del plantel en el municipio y el país.

#### **5.4.5 Los estándares básicos de competencias, dispositivos para organizar el currículo o para homogenizar un tipo de educación**

En el colectivo de maestros de la institución educativa Marceliano Polo, se perciben dos tendencias, una que apunta a considerar los estándares como criterios que han permitido organizar el currículo, facilitar y direccionar la labor del docente brindándole las herramientas necesarias para la planeación ,diseño curricular, la formulación de proyectos , y otra, para quienes los estándares son parámetros que homogenizan la educación y la formación, al igual

que el pensamiento de docentes y estudiantes, olvidando las necesidades de los diferentes contextos de Colombia, e incidiendo en la autonomía escolar, en la medida en que la institución y en ella, el maestro, es quien debe construir y deconstruir el currículo.

Aunque el discurso con el que se promueven los estándares no prescribe uniformidad, y niega que se esté gestando un sistema educativo uniforme, es claro que las acciones que desarrolla la política educativa en la actualidad a través de sus dispositivos desconoce la diversidad cultural, social, económica de los estudiantes y los contextos y en cambio, tal como expresa Moreno, citado por Grupo Evaluando\_nos (2013) se está preparando a los chicos para que sepan cómo responder un examen estandarizado tipo Icfes, pero no se les está enseñando a pensar, a formular sus propios interrogantes, y solucionar problemas complejos que van más allá de una respuesta, se están perpetuando unos conocimientos en detrimento de otros como el conocimiento local.

En consecuencia a lo anterior surge una reflexión para los docentes que afirman que los estándares han unificado criterios para la organización del currículo y les han brindado herramientas que facilitan su labor: ¿La definición de estándares de contenido que se controlan a través de pruebas homogéneas son criterios o se constituyen en un currículo preestablecido? ¿Esto facilita su labor o lo convierte en reproductor?

#### **5.4.6 Los estándares en educación, una tecnología del liberalismo de avanzada en función de la inclusión o de la exclusión?**

*“Desde el punto de vista de las políticas, la igualdad que realmente importa es la igualdad de los resultados”. García Huidobro Juan*

Entre los hallazgos encontrados, en la triangulación de la información recolectada, hace eco el sentir de algunos maestros en forma constante en torno a la discriminación que se está generando con la implementación de un currículo desde los estándares básicos de competencias, discriminación que describen en tanto se excluye a los estudiantes que no alcanzan los resultados propuestos por los estándares al interior de la institución y en las

pruebas anuales de 3°, 5°, 9° y 11°, resaltando los mejores puntajes en todo momento, aunque el promedio en general no sea el esperado ni deseado. Es esto se olvida que la educación va mucho más allá de una prueba y que incluye a todos los estudiantes en sus individualidades y contextos sociales, económicos, políticos y culturales.

En este mismo orden de ideas se evidencia que los maestros creen que las brechas sociales aumentan y que la discriminación se está perpetuando; esto en tanto se evalúan bajo la misma medida y en igualdad de condiciones a los estudiantes del sector público y a los del sector privado. Aquí se puede ver que los colegios privados siempre han obtenido los mejores resultados en esta pruebas externas, a excepción de algunos públicos (muy pocos) que logran ocupar un buen lugar; y es que resulta ilógico someter a la misma evaluación a estos estudiantes, al igual que a los de la educación acelerada y los nocturnos.

En relación a lo anterior el discurso desde el gobierno y el MEN, promueve en todo momento equidad, pero ¿Es realmente equidad proporcionar a todos los estudiantes de Colombia los mismos estándares de contenido en condiciones totalmente distintas?, esto más que equidad e inclusión es desigualdad de oportunidades y exclusión. Al respecto Pulido et al. (2010) considera que la escuela está diseñada para reproducir las desigualdades que propone el mercado, asociando calidad con el factor socioeconómico de los estudiantes, con los resultados y los niveles de logro de los estudiantes tanto en las pruebas externas como en el sistema de evaluación interno. En este sentido la institución Marceliano contribuye a reproducir las desigualdades y discrimina a quienes no alcancen los que se propone desde los estándares y desde la evaluación interna y externa.

#### **5.4.7 Los estándares de Lengua Castellana, tensionados entre lo referente y lo normativo**

En esta investigación, se evidencia que existe una tensión entre lo referente y lo normativo que sustenta los estándares, en la medida en que luego de la triangulación de la información recolectada, para algunos docentes los estándares no son más que lineamientos de carácter referencial, opcionales, en el diseños curricular, y para otros se convierten en una carta obligatoria, en tanto son evaluados de forma externa y dan una clasificación al plantel de acuerdo a los resultados obtenidos en esas pruebas.

El Ministerio de Educación Nacional también maneja esa tensión que se hace extensiva a docentes, ya que promueve los estándares como referentes para el diseño del currículo, como criterios mínimos que todos los estudiantes deben alcanzar en las áreas dispuestas. Sin embargo también dice que se hará seguimiento a través de evaluaciones periódicas, lo que convierte estos estándares en algo normativo de estricto cumplimiento y que coacciona la labor del docente. En relación a esto, Casanova (2012) plantea que con la existencia de las pruebas externas, construidas por profesores distintos a los de las instituciones en las que se aplica, los estándares pierden la flexibilidad que se les quiera dar, y por ende adquieren carácter de obligatoriedad. Todo esto genera una tensión que divide posturas en torno a los estándares y las acomoda al interior de una institución como es Marceliano Polo, para algunos simplemente referentes opcionales, a pesar de su espíritu de obligatoriedad y para otros una normativa rígida que les impide llevar cabo su papel de maestros constructores de conocimiento y saber.

#### **5.4.8 Los estándares en función de la reconfiguración de los actores educativos**

Desde el contexto de la institución educativa Marceliano Polo, se evidencia que con la implementación de estándares básicos de competencias, se está limitando el papel el maestro y del estudiante, como protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, y se está reconfigurando unos sujetos educativos, más pasivos y reproductores de las ideologías dominantes. En el caso de los docentes, además de la confusión que tienen en torno al concepto de políticas educativas, parecen estar dispersos como equipo de trabajo y algunos al vaivén de la reproducción de los estándares al servicio de las pruebas externas, mientras que otros un tanto reflexivos pero sin mayor incidencia en la deconstrucción curricular. Del mismo modo el docente que solo reproduce, pierde poco a poco su papel de intelectual.

Con respecto a lo anterior, Mejía (2008), sostiene que se está configurando un imaginario de docentes mal preparados, malos trabajadores, en la medida de los resultados de las pruebas de evaluación aplicadas a sus estudiantes y que determinan el nivel de “calidad” de la

Institución y lógicamente del maestro, cuya profesión debe cargar con el peso de estas evaluaciones. Esto genera además “sentimientos encontrados” como los expresaron los maestros.

En cuanto a los estudiantes, se están reconfigurando individuos acríticos, con poco liderazgo, preparados para una prueba pero no para la vida. Desde las voces de los maestros se percibe que se están descuidando elementos esenciales en la formación integral del educando por centrarse en los contenidos de los estándares básicos de competencias para responder a la presión de las evaluaciones externas y así ocupar una posición loable en el municipio y en país. Del mismo modo se descuidan la formación de líderes, con sentidos crítico, enmaipador, que en la medida de lo posible luchan por transformar el contexto en el que viven, propendiendo por una sociedad más justa y equitativa realmente. Los estándares las evaluaciones que dan cuenta de ellos desconocen todos estos escenarios y procesos de aprendizaje y en su discurso de criterios mínimos no dejan tiempo para nada más.

Como alternativa a esta nueva reconfiguración de los sujetos educativos, se necesita que el maestro este empoderado de su rol y de la, pedagogía para que con su equipo de trabajo en la institución, construya lineamientos más allá de los estándares que hagan su planeación escolar y su praxis más contextualizada y tendiente a la formación de estudiantes críticos, éticos y políticos, en tanto también se recupera poco a poco el espacio de intelectual, del cual las políticas educativas muy sutilmente han intentado despojar.

#### **5.4.9 La formación en lenguaje: ¿Al servicio de las pruebas estandarizada o para el desarrollo de la oralidad, la expresión y la argumentación, la comprensión...?**

Desde el área de Lengua Castellana se debe propiciar el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa en todas las formas del lenguaje: oral, escrito, gráfico, simbólico, para esto es necesario que el estudiante desarrolle procesos de argumentación, de interpretación, del manejo del discurso, de desarrollo de la creatividad, de comprensión y producción textual; así mismo es preciso promover el gusto por la literatura, entre esta la literatura regional. Sin embargo estos procesos de acuerdo a los hallazgos encontrados en

este proyecto de investigación para la gran mayoría de los maestros se ven limitados por los estándares del el área, dado que listan contenidos generales que evalúan en las pruebas y olvidan que cada estudiante de la Institución Educativa Marceliano Polo, tiene sus particularidades, sus estilos de aprendizaje, sus inteligencia múltiples, esto lo desconoce este dispositivo.

En relación a lo anterior, el maestro se encuentra ante un gran dilema, responder al contexto y al desarrollo de los procesos de fortalecimiento de la oralidad, la argumentación, la expresión oral, corporal, la comprensión y producción textual... acorde a las necesidades de los estudiantes de la Institución, o responder a las exigencias de los estándares como referentes obligatorios que garanticen un buen resultado en las pruebas saber. Un gran interrogante que solo se puede resolver desde el colectivo de maestros, a través de discusiones pedagógicas, de la documentación teórica y el análisis crítico , de tal manera que se tomen decisiones de carácter pedagógico que inciden en una educación que transforme realidades, sujetos, que libere, que cree, una mejor educación para nuestros niños y niñas.

#### **5.4.10 Posibilidades de formación desde la implementación de los estándares básicos de competencias**

A pesar de las múltiples falencias encontradas en la política de estandarización de la educación en general y en el área de Lengua Castellana en la Institución Educativa Marceliano Polo, también se evidencia que hay un número de maestros que comparten las posturas y dispositivos de estas políticas, aunque sin reflexión alguna ni argumentos sólidos. De todas formas hay adeptos de la política y son criterios totalmente respetables teniendo en cuenta que la política por si misma tiene como fin mejorar la calidad educativa, el problema son los dispositivos de poder que utiliza para llegar a la praxis y que se le alejan de lo que cada contexto necesita y por ende los problemas educativos persisten y hasta se agudizan.

En este sentido los maestros encuentran posibilidades de formación desde los estándares, las cuales se complementan desde la mirada crítica que hacen los otros maestros, en tanto se propone que se adapten los estándares a la realidad socioeconómica, cultural y política de la institución, siendo flexibles en todo momento, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes y en el caso de Lengua Castellana la forma en que se adquiere el lenguaje y las particularidades del área, es decir se puede desde el rol de pedagogo, y tal como plantea Bustamante, citado por Evaluando\_nos (2013) tensionar y descentralizar la política, en bien de la comunidad educativa, y desde los saberes que se tiene, mostrando que existen otras posibilidades de educar y de ofrecer calidad.

Se hace necesario entonces generar desde el área y a nivel institucional espacios de debate y de reflexión crítica para consolidar las posibilidades de una formación que sin desconocer totalmente las directrices de la política educativa en cuanto a estándares, haga una nueva apuesta educativa en pro de una educación que responda a las necesidades de la comunidad educativa de la instituciones Educativa Marceliano Polo.

## CONCLUSIONES

Al iniciar el presente proyecto se estableció como objetivo macro, caracterizar las concepciones de currículo que evidencian los docentes de Educación Básica y media de la Institución Educativa Marceliano Polo y su relación con la política de estándares de competencias en el área de Humanidades, Lengua Castellana, con el fin de generar alternativas desde la construcción de lineamientos para un currículo crítico. En este momento a partir de la revisión documental, la aplicación de los instrumentos, la información recolectada, la triangulación de la información y la descripción de las categorías emergentes, se pueden emitir algunos juicios de valor a manera de conclusiones, que dan una mirada a lo que se alcanzó con este proyecto.

Partiendo del problema descrito y de los objetivos planteados se puede decir que se ajustaron a lo que se deseaba investigar en tanto se puede afirmar de forma general que en los maestros de la Institución educativa Marceliano Polo, específicamente en los del área de Lengua Castellana, predominan las concepciones crítica y académica del currículo, en tanto hay opiniones divididas al respecto; lo cual en contraste con la política de estándares, permite inferir que existe una relación directa en tanto para algunos estos son referentes obligatorios que acentúan la academicidad y a la vez la uniformidad del currículo, para otros son referentes opcionales en tanto pretenden adaptarlos a su práctica pedagógica y a las exigencias del contexto, aunque encuentran múltiples dificultades con la política educativa que impera, que los confunde y divide como equipo de trabajo.

En este orden de ideas, es de anotar que los objetivos específicos lograron direccionar el proceso, debido a que permitieron materializar lo investigado; es así como a través de los instrumentos aplicados y de la revisión teórica, se determinó desde el lente de los maestros la intencionalidad que tienen los lineamientos y políticas educativas en relación con el currículo y los estándares básicos de competencias en humanidades en la Institución Educativa Marceliano Polo; se describieron sus conceptos, y se estableció la relación

existente entre estos conceptos y el enfoque de estándares en el área de Lengua Castellana; proponiendo desde cada análisis criterios que orienten la reconstrucción colectiva de un currículo crítico que posibilite nuevos significados a los estándares básicos de competencias en humanidades.

En relación a lo anterior, el marco teórico fue un elemento esencial de reconstrucción teórica que permitió a través de la indagación exhaustiva, poner a dialogar las voces de distintos autores en contraste con la del investigador, en torno las categorías de políticas educativas asociadas a estándares, concepciones curriculares y estándares básicos de competencias en Lengua Castellana. Se logró un dialogo teórico, reflexivo y propositivo, desde las Pedagogías Críticas, que posteriormente permitió el análisis de la información recolectada.

En este sentido desde la categoría de “Política pública educativa asociada a estándares en educación, se puede afirmar desde los referentes teóricos y la reflexión en torno al tema, que las políticas educativas están mediadas por relaciones de poder, y evidencia tensiones en cuanto al proyecto educativo dominante que se impulsa y en el que parecen desconocerse las necesidades los sujetos educativos dentro de un contexto determinado. Es así como en los últimos años las directrices gubernamentales en los sistemas educativos, específicamente el Colombiano han estado orientadas por la globalización y las recomendaciones de organismos internacionales, a los que el país debe rendir cuentas en pro de deudas externas; es por esto que dichas políticas han estado orientadas a la competencia, la estandarización, la evaluación, la calidad en términos de eficiencia y eficacia, aumentando de esta forma la exclusión social y las brechas de inequidad entre el sector público y el privado, entre un nivel socioeconómico y otro.

En consonancia con lo expuesto en el párrafo anterior, la política de estándares en educación ha cobrado fuerza en los últimos años a nivel internacional y por supuesto nacional, como un esfuerzo de los entes gubernamentales por mejorar la calidad de la educación del país y brindar a todos las mismas oportunidades; sin embargo se evidencia que contrario a esto se homogeniza a maestros y estudiantes bajo criterios mínimos desde los cuales se lista todos lo

que los estudiantes del país deben saber y saber hacer en términos de competencias, listado que es controlado a través de evaluaciones externas, y se aleja de las necesidades socioculturales del contexto en el que está inmersa una institución.

En cuanto a la categoría de Concepciones curriculares, permitió reconocer la multiplicidad de conceptos que existen en torno al currículo, algunos que apuntan a una mirada técnica instrumental y otros a un enfoque crítico. Dentro de la mirada técnica se encuentran las concepciones académica, cognitiva y tecnológica del currículo, expuestas por Magendzo (2008), en tanto promueven un currículo rígido ajeno al contexto, la institución educativa no está puesta al servicio del contexto sino el contexto esta perspectiva se aleja de los ideales de una educación de calidad y equitativa, ya que algunos son los privilegiados y otros excluidos, debido a privilegia un currículo que responde a pruebas externas para ocupar un lugar en el ranking nacional, más que para transformar vidas y apuntar a una mejor sociedad.

Como alternativa a este mirada técnica instrumental, centrada en una política de estándares, surge el currículo crítico que trata de comprender las realidades de los contextos y trabaja en pro de lograr transformaciones significativas de estas, es un currículo construido desde la colectividad, que se reconstruye constantemente, que permea y se deja permear por la realidad circundante y que rescata el papel del maestro como de intelectual transformativo y no mero reproductor de políticas, al servicio de la hegemonía.

Y en esta misma línea, desde la categoría de Estándares básicos de competencia en Lengua Castellana, o Lenguaje como lo denomina el documento del MEN, se evidenció una reflexión desde esta área en torno al concepto de estándares y su origen, y como por recomendación de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, en el 2001, se comienza a implementar una política en torno a estos, desconociendo tal como lo plantea Orozco, citado por Evaluando\_nos (2013), los procesos que se venían desarrollando en el país en torno al diseño curricular y lo propuesto en la ley 115, al igual que los consensos logrados en relación a estos procesos, ignorando a su vez el trabajo y los aportes de los maestros .

En este sentido los estándares irrumpen la lógica del sistema educativo colombiano, homogenizando el currículo, desconociendo las características regionales, las culturas locales y los contextos de las múltiples instituciones educativas del país, así como los estilos de aprendizaje de los educandos y las inteligencias múltiples. En el caso de Lenguaje, la comunidad académica no permitió que estos estándares fueran promovidos como se redactaron inicialmente y se propusieron múltiples ajustes, con el fin de reestructurar lo que se había hecho, en pro de unos lineamientos desde los estándares con mayor elaboración conceptual y pedagógica del área. Sin embargo y a pesar de esta reestructuración la estandarización del área de Lenguaje también desconoce aspectos centrales de los contextos de la institución, de las individualidades de los estudiantes en los procesos de adquisición del lenguaje, el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa y del papel del docente como dueño de un saber y de una creatividad. Es así como se hace urgente un rediseño curricular que apunte a repensar los estándares desde el área de Lenguaje, a propender caminos en su implementación, a ir más allá de ellos, a través del debate pedagógico constante y con fines de una educación más justa, equitativa y con ideal emancipatorio.

Desde estas tres categorías y la reflexión que suscitaron en la investigación, se llevó a cabo el diseño metodológico de la investigación, partiendo desde una postura epistemológica de las Pedagogías Críticas, a la luz de un paradigma alternativo, un enfoque hermenéutico interpretativo, y centrados en un Estudio de Caso como estrategia metodológica; diseño que se ajustó al objeto de investigación, puesto que desde las bases de la pedagogía crítica que rescata el valor de la educación, la esperanza de un mundo mejor y el papel del maestro en la formación de sujetos éticos críticos y políticos, y un paradigma alternativo que invisibiliza la brecha entre lo cuantitativo y lo cualitativo, se determinó la encuesta estructurada y el taller como técnica a utilizar para recolectar la información en este estudio de caso en la Institución Educativa Marceliano Polo, estudio que permitió conocer más sobre el área de Lengua Castellana, sus percepciones sobre currículo y estándares la relación entre estos, dejando ver

que son múltiples las percepciones y las relaciones que evidencian los docentes, y que están mediadas por los discursos del MEN y algunas reflexiones críticas al respecto.

En este orden de ideas, se utilizó la estructura planteada por Eisner (1998) en su evaluación crítica para el análisis de la información recolectada, estructura que planteada desde una descripción, interpretación y valoración, permitió un acercamiento a las voces de los maestros vertidas en la encuesta y los talleres aplicados, al mismo tiempo que desde las pedagogías críticas se da gran valor a lo expresado por los docentes y su participación en la propuesta investigativa.

Como hallazgos se destacan múltiples en esta investigación, dado que desde el análisis de las voces de los maestros se pudo evidenciar, tal como se dijo al principio que en la institución Educativa Marceliano Polo, desde el área de Lengua Castellana, existe una relación directa entre las concepciones curriculares de los maestros y la política de estándares básicos de competencias, relación establecida en la medida en que se reconocen las concepciones académicas, la cognitiva y la crítica en el colectivo de maestros, y se puede ver que estas van de la mano de diversas posturas en torno a los estándares, las cuales interviene en el diseño curricular de la institución, en tanto para algunos docente, estos han sido el camino para unificar criterios en educación, trazando los contenidos en cada grado y área, otros solo los ven como referentes en la planeación escolar, otros perciben una cultura del control, de la homogenización y de la educación al servicio de las pruebas que desconoce contextos y el papel del docente como intelectual y apunta a intereses globalizantes.

En concordancia con lo expuesto, y en vista de que los maestros demuestran posiciones divididas en tono a la estandarización en educación y su relación con el currículo, se evidenció una apuesta por un currículo técnico desde la mirada de los estándares como elementos que definen el quehacer docente y le facilitan estrategias en pro de la obtención de buenos resultados en las pruebas externas, pero también hay una apuesta por un currículo alternativo, crítico, que aunque todavía tiene bases teóricas débiles, propende por una formación integral, en contexto, desde los intereses de la comunidad y que forje estudiantes con espíritu

emancipador, con espíritu de liderazgo. Así mismo se percibe una mirada indiferente de algunos para quienes las políticas no son muy dicientes ni positiva ni negativamente y por supuesto su práctica puede o no verse afectada por esto

Sumado a lo anterior, se encontró que se está gestando una reconfiguración del maestro que va en detrimento de la educación, debido que se está ignorando su papel de intelectual transformativo en palabras de Giroux (2001) y se está reafirmando una educación de masas, de maestros reproductores y acríticos, lo que lógicamente también incide en la configuración del estudiante que está siendo educado para el mercado, para aumentar las brechas sociales, para no criticar y para desconocer su contexto. Así mismo se está acentuando el papel de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales, porque se discrimina a los estudiantes por los resultados desde los estándares establecidos y desde los resultados obtenidos en las pruebas externas y olvida las condiciones socioeconómicas de los educandos y sus estilos de aprendizaje, se está forjando una escuela que excluye y no que incluye, que desea tener a los mejores estudiantes y rechaza a los que no tengan la posibilidad de aportarle buenos resultados ante el Icfes.

En esta lógica de confusión ante las políticas públicas educativas en materia curricular y en relación a los estándares y la prevalencia de posturas distanciadas en torno a lo expuesto, también es notable que hay un grueso número de docentes que hacen un llamado a la formación integral del estudiante, en tanto consideran que se está descuidando, a razón de preparar a los estudiantes para las pruebas saber y obtener buenos resultados. En este sentido se opta por la descontextualización de la educación, y prima el currículo técnico- global que deja de lado las múltiples realidades educativas, en este caso de Cereté, en donde la población estudiantil tiene muchos problemas sociales, y en la medida de implementar un currículo desde una concepción academicista y cognitiva centrado en estándares se ignora este panorama.

Con respecto al área de Lengua Castellana en particular surge una preocupación por el desarrollo de procesos tendientes al desarrollo y/o fortalecimiento de la competencia

comunicativa, dado que los estudiantes no alcanzan lo propuesto en los estándares, además no se privilegian desde estos, los procesos de oralidad, expresión oral, argumentación..., sino que todo es muy superficial y en ese listado de contenidos y competencias expresados en los subprocesos y tendientes a la participación en la prueba se descuida esto y no se les da el énfasis y el tiempo necesario, al igual que a la literatura regional. En esta medida el docente enfrenta un dilema: responder al contexto y al desarrollo de los procesos de fortalecimiento de la oralidad, la argumentación, la expresión oral, corporal, la comprensión...o desarrollar el listado de contenidos y competencias desde el MEN, a espaldas del contexto y procurar unos buenos resultados en la prueba de tal forma que la clasificación del plantel sea la mejor.

Finalmente es evidente que esta investigación ha permitido encontrar muchos hallazgos, a la luz de la pregunta de investigación, de los objetivos planteados inicialmente y de la reconstrucción teórica y metodológica desarrollada, lo que se evidencia en los instrumentos aplicados y sus posteriores análisis y categorías emergentes. Sin embargo quedan aún muchas inquietudes, muchos aspectos sobre los cuales indagar y puertas abiertas que permiten encontrar otras tematizaciones, y proponer investigaciones tendientes a conocer más a los maestros, a debatir sobre sus concepciones, y de esta forma construir lineamientos que fortalezcan el quehacer docente de la Institución Educativa Marceliano Polo y de cualquier institución de país, aun en medio de estas políticas de corte globalizante, centradas en estándares, evaluación, control y rendición de cuentas.

## RECOMENDACIONES

Es pertinente emitir unas recomendaciones producto del recorrido hecho en este proyecto de investigación, recomendaciones que están planteadas desde la pedagogía crítica y giran en torno a la política educativa, la implementación de los estándares básicos de competencias en rediseño curricular y el papel del maestro ante estas políticas.

En primer lugar se sugiere abrir espacios de debate pedagógico en la Institución Educativa Marceliano Polo, en cuanto al tema de Políticas educativas vigentes en Colombia, con referentes teóricos de gran solidez y desde diferentes posturas, para contrastar; de tal forma que se generen reflexiones críticas en los maestros sobre los dispositivos de poder que encierran estas políticas, y las intencionalidades que hay en sus discursos; abriendo caminos de resistencia ante las políticas que vayan en detrimento de la educación pública.

En segundo lugar se precisa rescatar el papel del docente como intelectual capaz de incidir en la transformación pedagógica que la Institución y el país necesita. Se trata entonces de reconfigurar el rol docente de simple reproductor y ejecutor de políticas a creador e innovador en su práctica pedagógica, empoderado de su saber y de lo que hace, que pueda reconstruir constantemente su quehacer y tienda a la formación de estudiantes críticos, éticos y políticos.

En tercer lugar y retomando textualmente los planteamientos de Giroux (2001) se plantea “la necesidad conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (p.65). Esto se convierte en una recomendación y un desafío para los maestros de las Institución Educativa Marceliano Polo, que implica transformar las practicas pedagógicas, teniendo en cuenta que desde la pedagogía se puede incidir en un pensamiento político con deseos de justicia y equidad, a la vez que se canaliza y se fortalece la capacidad política de los estudiantes y se pedagogiza en pro de crear líderes que tengan proyectos e ideologías de una sociedad mejor dad mejor.

En cuarto lugar, se recomienda resignificar la política de estándares desde su adaptación al contexto de la Institución Marceliano Polo respondiendo en primer lugar a lo que el contexto en verdad necesita, desde la parte cognitiva, ética, estética, social y cultural, retomando de estos estándares en el área de Lengua Castellana y extensivo a las demás áreas, lo que conviene al contexto y no solo a las pruebas saber.

En quinto lugar y desde todas las anteriores recomendaciones, se sugiere un trabajo en equipo, que establezca posturas institucionales, que sin perder la individualidad de los docentes se haga una apuesta en común en torno al rediseño curricular de tal forma que en la planeación y en la praxis se tenga el mismo norte y se propongan metas como colectivo, como área y como institución.

En sexto lugar, de manera más general y ambiciosa, se convoca a las a las facultades de educación del Córdoba y del país, para que en la formación inicial de los maestros se les brinden elementos teóricos, que potencien el pensamiento crítico y propositivo en relación con las políticas y su implementación en el sistema educativo.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Alvira, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. España: Centro de investigaciones sociológicas.
- Apple, M. (2001) ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Revista Opciones Pedagógicas*, (24), pp.8-44. Bogotá: Universidad Distrital
- Aristizabal, M., Calvache C, L., Castro B, G., Fernández F. A., Lozada O, L., Mejía S, M. & Zúñiga C, J. O. (2005) Aproximación Crítica Al Concepto De Currículo. En: *Revista Iered: Revista Electrónica De La Red De Investigación Educativa*.1, (.2). Recuperado de: <<http://revista.iered.org>>.
- Bocanegra, H. (2006). Globalización y política pública educativa en Colombia. *Revista Dialogo de Saberes*, (24), 33-50.
- Bolaños, G. & Molina, Z. (1990). *Introducción al Currículo*. Costa Rica: EUNED. EUNED. Recuperado en: [http://books.google.com.co/books?id=Ew\\_JkA-5EaUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=Ew_JkA-5EaUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Bolívar Boitia, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero Muñoz, J.M. (1999). *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. (pp.27-34). Madrid.
- Bórquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Editorial Trillas.
- Botero, J. (2004). La revolución educativa, Plan Sectorial 2002\_2006. En Arturo Laguado Duca (2004). *La Política Social Desde La Constitución De 1991 ¿Una Década Perdida?* (pp. 138-161). Bogotá: Universidad Nacional
- Camilloni, A. R. W. de (2009) Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3). Recuperado 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)

- Cantón, M. I., Pino, M. (2011). *Diseño y desarrollo del curriculum*. Madrid: Alianza Editorial.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4). Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Casassus, J. (1997). *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Unesco
- Colectivo sociedad colombiana de pedagogía1. (s.f) *Estándares curriculares, evaluación y escuela*. Recuperado de <http://www.socolpe.org/data/public/Articulos%20Compartidos/Articulos%20colectivos%20Socolpe%20PDF/Evaluacion-serie-politicas-socolpe.pdf>
- Díaz Borbón, R. (2004). Políticas Educativas y Evaluación en la era Neoliberal. *Revista Opciones pedagógicas n°29 y 30*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Díez, E. J. (2010). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación*. REIFOP, 13 (2), 23-38. Recuperado de [http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/2205/Globalizacion\\_neoliberal\\_Rev\\_Formac\\_Prof.pdf?sequence=1](http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/2205/Globalizacion_neoliberal_Rev_Formac_Prof.pdf?sequence=1)
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Ensayos personales. Buenos Aires, Amorrortu.
- Elmore, R. F (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo Profesional en educación. *Revista de curriculum y formación del profesorado* Recuperado de <http://libro.ugr.es/handle/10481/15144>

- Espinosa, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas *.Revista académica evaluada por pares*. Chile.
- Evaluando\_nos, G. (2013). *Informe final proyecto 2012*. Bogota: Universidad Pedagogia Nacional
- Ferrer, G. (2006). Estándares en Educación, Implicancias para su aplicación en América Latina. Chile: San marino
- Fonseca, R. (2011). Fundamentación teórica para una propuesta de Pedagogía Crítica (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Nacional De Colombia.
- Franze, J. (1993). *El concepto de política en Juan B. Justo*. Argentina: Centro Editor de América Latina
- Friz, M. Carrera. C & Sanhueza H.S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la educación parvularia. Revista de pedagogía, Vol. 30(86) 47-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=65911663003>
- Gallego, H. & Gallego, L. (2009) Elucidación De Lo Curricular. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 5(2) ,11-28. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=134116861002>
- Gimeno Sacristán, J. (2009) *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación* .Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2010) La función abierta de la obra y su contenido. En Gimeno J. (Comp.) . (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Editorial Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el curriculum? En Gimeno, J. (Comp.).(2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid): ediciones Morata

- Giroux, H. A.(1985, julio-diciembre). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos n°44, 36-65. México, D. F.: Editorial Era. Recuperado de <http://envia.xoc.uam.mx/tid/lecturas/Unidad%20I/Giroux.pdf>
- Giroux, H. A.(2001). Los profesores como intelectuales transformativos.Docencia (15). Recuperado de: <http://www.centroalerta.cl/wp-content/uploads/2011/09/22-Los-profesores-como-intelectuales-transformativos-Giroux.pdf>
- Gómez, V.M. (2004). Gerencialismo y "testing". Dos nuevas modalidades de Política. Educativa en Colombia. En Arturo Laguado Duca (2004).*La Política Social Desde La Constitución De 1991 ¿Una Década Perdida?* (pp. 167- ). Bogotá: Universidad Nacional
- Grupo de lenguaje, Universidad Nacional. (2003). El discurso sobre los “estándares para la Excelencia en la educación” .En Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje (2003). *Frente a los estándares curriculares, el caso de Lenguaje y literatura*. Bogotá. Editorial magisterio.
- Grupo Aluna. Colegio Abraham Lincoln. (2003).Estándares curriculares vs pedagogía proyectos? (p63-66). En Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje (2003). *Frente a los estándares curriculares, el caso de Lenguaje y literatura*. Bogotá: Editorial magisterio.
- Grupo Prometeo (2003).Acerca de los Estándares curriculares en Lengua Castellana. En Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje (2003). (45-50)*Frente a los estándares curriculares, el caso de Lenguaje y literatura*. Bogotá: Editorial magisterio.
- Grupo de Investigación, Lenguaje, identidad y cultura. Universidad Distrital francisco José de

Caldas (2002). Consideraciones preliminares sobre los estándares curriculares en el área de la lengua castellana. Recuperado de:

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2457/3417>

Inciarte, A. (s.f) *Hacia Un Currículo Crítico. Algunas Tendencias.*

Goodnow, F. (1980). *La función política. Revista de administración pública.* México.

Hernández, R., Collado, C.F. & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación Quinta edición.* México: McGraw-Hill Interamericana

Herrera, M. C. & Infante, R. (2002) .*Las Políticas Públicas y Su Impacto en el Sistema Educativo Colombiano: Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002.* Nómadas.

Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A. J (2004, October). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come.* [Los métodos de investigación mixtos: Un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33 (7), (14-26). Recuperado de <http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2014/Johnson%20&%20Onwuegbuzie%20PDF.pdf>

Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012) *Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa.* En Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. (Coord.) (2012). *Manual de investigación cualitativa II. Paradigmas y perspectivas en disputa.* España: Edit. Gedisa.

Lafrancesco, G.(2003) *Nuevos Fundamentos para la transformación curricular. A propósito de los estándares.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Lahera Parada, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas.* Chile: Fondo de Cultura Económica.

McLaren, P. (2005). *La Vida En Las Escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en*

los fundamentos de la educación. España: México: Siglo XXI editores. Recuperado de [http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/pedagoga\\_critica.pdf](http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/pedagoga_critica.pdf)

Magendzo K., A. (1998) *El currículum escolar y los objetivos transversales*. En Pensamiento Educativo. Vol. 22 – 1998. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/120/public/120-315-1-PB.pdf>

Magendzo K., A (2003) *Transversalidad y Currículum*. Bogotá: Magisterio

Magendzo K., A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México: Cal y arena.

Malagón, L. A. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación.  
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215278013>

Mejía, R. (2008, mayo 22-24). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo, 2(2).  
Recuperado de: <http://aletheia.cinde.org.co/>

Ministerio de Educación Nacional. (2002, 14 Mayo). Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia. *Al tablero N 14*. Recuperado de: [:http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87440.html](http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87440.html)

Ministerio de Educación Nacional. (2004, Junio-Julio). ¿Qué son los estándares? *Al tablero N 30*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87440.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). El desarrollo de la educación en el siglo XXI. Informe Nacional de Colombia. Bogotá: Recuperado en <http://www.oei.es/quipu/colombia/ibecolombia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Documento n° 3: Estándares básicos de

competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá.

Niño, L.E. & Gama, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 185-198.

Noguera R. C. E. & Rodríguez, S. (s.f) Escuela y Calidad de la educación. Recuperado en <http://www.socolpe.org/data/public/Articulos%20Compartidos/Articulos%20colectivos%20Socolpe%20PDF/Concepcionescuela-revisado.pdf>

Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. En *Nueva Sociedad*, 146, (pp.90-101). México.

Quesada, F. (2001). *Manual de Ciencia Política*. Lima Perú: Libros Publicaciones

Quiroz, R. E. & Mesa A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 15(52) 621-628. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379008>

Páramo, P. y Otálvaro. G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta moebio* 25(1-7)

Páramo, P. (2011). *La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

Pulido, O., Heredia, M. & Ángel, C. (2010, Agosto ). Las desigualdades educativas en Colombia. *Ensayos & Investigaciones del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*. Buenos Aires. Recuperado de [https://www.academia.edu/4034824/Las\\_desigualdades\\_educativas\\_en\\_Colombia](https://www.academia.edu/4034824/Las_desigualdades_educativas_en_Colombia)

Ravitch, D. (1996). *Estándares Nacionales en Educación*. Chile: Preal.

Reyes Galindo, R. (2006) *Estándares curriculares y competencias de Aprendizaje*.

Garantía para la calidad o trivialización del acto pedagógico. Bogotá, D.C: Pontificia Universidad Javeriana.

Rey S., Camargo N., Arandia N., Lemus E. & Pérez D. (2003). Algunas Reflexiones sobre los Estándares para la excelencia en la educación. *Área de Lengua Castellana*. (13-32)  
En Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje (2003). *Frente a los estándares curriculares, el caso de Lenguaje y literatura*. Bogotá: Editorial magisterio.

Rincón B., G. (2004). Es...tan...dar...es de Lenguaje. *Hechos y proyecciones del Lenguaje*, (13).San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

Rodríguez, M. E & Jaimes, G. (2003) Estándares en Lengua Castellana: la distancia entre la norma tecnocrática y la práctica pedagógica de los maestros. *Revista Educación y Cultura*, (63), 32-37

Sandoval C., C. A. (1996). Investigación cualitativa. Bogotá: Colombia

Tadeu da Silva, T. (2001).Espacios de identidad. España: Octaedro.

Tarabini C. A, Bonal S., X. (2011). *Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Tedesco, J. & Tenti Fanfani, E. (2002, 10 - 12 Julio). Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades” Brasil – Brasilia. Recuperado de  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>

Tiramonti, G. (1997). Los Imperativos De Las Políticas Educativas De Los 90. *Revista da Facultad de Educação*, 23(23). Recuperado de  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551997000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551997000100005&script=sci_arttext)

Vargas, A., Tejada, H., Colmenares, S. (2008).*Estándares Básicos de Competencias En Lenguas Extranjeras (inglés)*.Recuperado de  
<http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/443>

Vasco U, C. E. (2002) ¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares? En  
seminario sobre estándares curriculares en matemáticas. Bogotá

# **ANEXOS**



Anexo 1. Matriz de Encuesta estructurada

REJILLA PARA ELABORAR INSTRUMENTO PARA DOCENTES

PROYECTO:

RELACIONES DEL CURRÍCULO CON LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS
<b>Política Pública educativa</b>	<b>Nociones</b>	Con esta subcategoría se pretende conocer Las diferentes percepciones que manejan los docentes sobre políticas educativas	<p><b>1. De los siguientes conceptos de políticas públicas educativas seleccione aquel con el cual se identifica :</b></p> <p>a. Decisiones que adoptan los Gobiernos y sus representantes sobre la educación</p> <p>b. Cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público educativo definido en forma democrática; los cuales son desarrollados con la participación de la comunidad y el sector privado</p> <p>c. Decisiones educativa que emergen de discusiones gubernamentales mediadas por las relaciones de poder</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____</p> <p>_____</p>
			<p><b>2. De las siguientes funciones de la política pública educativa cual piensa Usted es la más importante :</b></p> <p>a. Orientar el diseño de los currículos, planes de estudios, proyectos escolares y la enseñanza en cada institución.</p>

			<p>b. Direccionar el trabajo realizado en cada institución de tal forma que a todos los estudiantes del país se le brinden las mismas oportunidades.</p> <p>c. Controlar lo que se hace en cada institución, evaluando constantemente la aplicación de los lineamientos emitidos por el MEN.</p> <p>d. Otro ____ Cuál?.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS
<b>Política Pública educativa</b>	<b>Intencionalidades</b>	Esta subcategoría tiene como propósito develar el sentido y el para qué de las políticas educativas en relación con los sistemas educativos e instituciones	<p><b>3.Las políticas públicas educativas de los últimos años en el marco de la globalización neoliberal responden a:</b></p> <p>a. Las necesidades de los distintos países en materia educativa y social.</p> <p>b. El cierre de brechas entre lo público y lo privado.</p> <p>c. EL mejoramiento de la calidad educativa desde valores económicos y políticos.</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____</p> <p>_____</p>
			<p><b>4. Las transformaciones que hoy observamos en los sistemas educativos de Latinoamérica y Colombiana están asociadas a :</b></p> <p>a. El mejoramiento de la calidad educativa desde el ámbito social y político.</p>

			<p>b. Unas políticas de calidad y cobertura que traen consigo la competitividad, la reducción de costos, la estandarización y la inequidad social.</p> <p>c. La implementación de estándares, la evaluación de resultados, la rendición de cuentas y las acreditaciones.</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____</p> <hr/> <hr/>
			<p><b>5. La política educativa en busca de calidad, que se ha impulsado en Colombia en los últimos años ha traído consigo la implementación de estándares, como el dispositivo a través del cual:</b></p> <p>a. Orientar los procesos de enseñanza aprendizaje con relación a las estrategias curriculares.</p> <p>b. Evaluar más objetivamente a estudiantes, docentes e instituciones a través de pruebas estandarizadas.</p> <p>c. Se incrementan las desigualdades sociales al no tener en cuenta los distintos contextos culturales y sociales.</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>PREGUNTAS</b>
		Con esta subcategoría se indagar sobre las actuales políticas de	<p><b>6. Desde su desempeño como docente, ¿Usted considera que las políticas públicas educativas de estándares :</b></p> <p>a. Se están ejecutando en las distintas instituciones del país tal como lo</p>

	<b>Implementación</b>	estandarización en su ejecución, y el papel del maestro ante estas.	<p>dispone el Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>b. Se han difundido e implementado con gran éxito, pero sin reflexión pedagógica.</p> <p>c. Falta en los maestros mayor apropiación de esta política y en consecuencia no se evidencia en la práctica pedagógica.</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____          _____          _____</p> <hr/> <p><b>7. La política educativa de estándares permite al maestro :</b></p> <p>a. Tener criterios claros y definidos de qué y cómo enseñar y de qué y cómo evaluar.</p> <p>b. Tener libertad para innovar y enseñar de acuerdo al contexto en el que se desenvuelve.</p> <p>c. Reproducir lo que se le indica para obtener resultados deseado en pruebas externas.</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____          _____          _____</p> <hr/>
--	-----------------------	---	---

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS
CURRÍCULO	Nociones	En esta subcategoría se explorará sobre las concepciones que tiene los docentes sobre el currículo.	<p><b>8. Para Usted y teniendo en cuenta su ejercicio docente, el currículo se podría entender como :</b></p> <p>a. El texto que refleja lo que el MEN pide a las instituciones.</p> <p>b. Una construcción colectiva que refleja lo que la institución hace teniendo en cuenta las necesidades socioculturales del contexto.</p> <p>c. Un conjunto de planes de estudios y contenidos para enseñar y aprender.</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____</p> <hr/> <p><b>9. Los contenidos curriculares deben centrarse en:</b></p> <p>a. Desarrollar contenidos de tipo académico y disciplinar.</p> <p>b. Lo que el estudiante desee aprender.</p> <p>c. Una formación integral y contextualizada.</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____</p> <hr/>
	Intencionalidades	La presente subcategoría tiene como propósito develar cuales son las intencionalidades de las políticas educativas asociadas a estándares en el currículo de la institución materia	<p><b>10. Las políticas educativas implementadas por el estado en los últimos años en materia curricular apuntan a:</b></p> <p>a. Fortalecer la visión del estado dominante.</p> <p>b. El desarrollo de la economía y de las organizaciones económicas.</p> <p>c. Contribuir a la formación de un sujeto crítico, ético y político.</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____</p> <hr/>

		curricular.	<p><b>11. Las políticas educativas en torno a estándares influye en el currículo de su Institución de la siguiente manera</b></p> <p>a. Trazan los contenidos a seguir en cada grado y área.</p> <p>b. Establecen referentes para desarrollar la programación en cada grado y área.</p> <p>c. Hacen que las programaciones apunten a los intereses globalizantes del estado y olvida las necesidades del contexto.</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____</p>
	<b>Problemáticas</b>	En esta subcategoría se indagará sobre las limitaciones u obstáculos que encuentran los docentes en los estándares con respecto al diseño e implementación del currículo.	<p><b>12.¿Qué problemáticas se presentan en su institución al momento de diseñar e implementar el currículo centrado en estándares básicos de competencias?</b></p> <p>a. Los docentes comprenden el sentido de las políticas educativas en materia curricular pero no la aplican en sus prácticas.</p> <p>b. El trabajo de los docentes es poco consensuado, cada quien se enfoca de acuerdo a un criterio particular.</p> <p>c. Existe un dilema entre lo que las políticas educativas exigen y lo que realmente necesita el contexto educativo.</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____</p>

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS
<b>ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA</b>	<b>Nociones</b>	Esta subcategoría pretende indagar por las <b>ideas</b> que manejan los docentes en torno a estándares	<p><b>13. . ¿Cuál de los siguientes enunciados conceptualiza mejor el dispositivo de estándares en Educación?</b></p> <p>a. Parámetros muy claros para asegurar y evaluar la calidad de la educación.</p> <p>b .Lo que un estudiante debe saber y saber hacer en contexto.</p> <p>c. Una forma de controlar y homogenizar la educación, aumentando las brechas sociales.</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____</p>
	<b>Relaciones estándares- currículo</b>	Esta subcategoría busca obtener información sobre lo que piensan los docentes en torno al <b>propósito</b> de los estándares en educación	<p><b>14. En el caso de los estándares de lengua castellana,. ¿Cómo cree usted que se relacionan éstos con el currículo de su Institución?</b></p> <p>a. Referentes obligatorios dados por el MEN para el diseño del currículo.</p> <p>b. Referentes opcionales para el diseño curricular en el desarrollo de competencias comunicativas.</p> <p>c. Lineamientos gubernamentales que se alternan con decisiones institucionales y necesidades del contexto en cuanto a la formación en lenguaje.</p> <p>d. ____ Otro? Cuál _____</p>

			<p><b>15. ¿Qué efectos ha tenido la utilización de estándares básicos de competencias en lenguaje en su institución? :</b></p> <p>a. ___ Ha fortalecido los procesos escolares elevando los resultados en pruebas saber en el área</p> <p>b. ___ Le ha facilitado la labor al docente brindándole las herramientas necesarias sobre su quehacer en el aula</p> <p>c. ___ Han homogenizado la formación en Lenguaje, dejando de lado necesidades propias de los estudiantes de su Institución</p> <p>d. ___ Otro? Cuál _____ _____</p> <hr/> <p><b>16- ¿Que limitaciones evidencia usted en los estándares básicos de competencias en el área de lenguaje?</b></p> <p>a. ___ Falta mayor coherencia en cuanto la complejidad y la secuencialidad, presentan</p> <p>b. ___ Incoherencias entre la enunciación del estándar, la finalidad adscrita y los subprocesos</p> <p>C. ___ Carecen de limitaciones</p> <p>d. ___ Otro? Cuál _____ _____</p> <hr/>
--	--	--	--

	<p><b>Implementación</b></p>	<p>Con la presente subcategoría se pretende encontrar detalles sobre la <b>implementación</b> de estándares en el área de lenguaje</p>	<p><b>17. En su institución los estándares son tomados como:</b></p> <p>a. referentes obligatorios para el currículo y la planeación en general.</p> <p>b. referentes opcionales para el diseño curricular</p> <p>c. lineamientos gubernamentales que se alternan con decisiones institucionales y necesidades del contexto</p> <p>d. ___ Otro? Cuál _____</p> <hr/> <p><b>18. ¿Qué efectos ha tenido la utilización de estándares básicos de competencias en lenguaje en su institución? :</b></p> <p>a. Ha fortalecido los procesos escolares elevando los resultados en pruebas saber.</p> <p>b. Le ha facilitado la labor al docente brindándole las herramientas necesarias sobre qué hacer en el aula</p> <p>c. Han homogenizado la formación en Lenguaje, dejando de lado necesidades propias de los estudiantes de la Institución</p> <p>d. ___ Otro? Cuál _____</p> <hr/> <p><b>19. Teniendo en cuenta que desde el año 2003 el gobierno nacional ha impulsado la política de estándares básicos de competencias en lenguaje y demás áreas, usted considera que</b></p> <p>a. Esta política está clara para la mayoría de docentes y se sigue en la mayoría de las instituciones</p> <p>b. Ha mejorado la calidad educativa y responde a las necesidades educativas actuales.</p> <p>c. Fue implementada sin la debida reflexión pedagógica y por ende no ha dado los resultados esperados .</p> <p>d. ___ Otro? Cuál _____</p>
--	------------------------------	--	--

## Anexo 1. Encuesta Estructurada a Docentes



### CONCEPCIONES Y RELACIONES DEL CURRÍCULO CON LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

PROPÓSITO: Reconocer y reflexionar sobre las nociones que poseen los docentes sobre las políticas educativas vigentes en Colombia, el currículo y los estándares básicos de competencias, así como la relación existente entre estos.

#### **INSTRUCCIONES:**

Lea cada pregunta y marque con una X la opción que considere se relacione con su manera de percibir las temáticas sobre Políticas Educativas, Currículo y Estándares Básicos de Lengua Castellana. Además si cree que hay otra posibilidad coméntela abiertamente.

Su respuesta es muy valiosa y será solo para fines académico.

### **POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA ASOCIADA A ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS**

**1. De los siguientes conceptos de políticas públicas educativas, seleccione aquel con el cual se identifica:**

- a.\_\_\_\_ Decisiones que adoptan los Gobiernos y sus representantes sobre la educación.
- b.\_\_\_\_ Cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público educativo definido en forma democrática; los cuales son desarrollados con la participación de la comunidad y el sector privado.

c. \_\_\_\_ Decisiones educativas que emergen de discusiones gubernamentales mediadas por las relaciones de poder.

d. \_\_\_\_ Otro \_\_\_\_Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2. De las siguientes funciones de la política pública educativa ¿cuál piensa Usted es la más importante?:**

a. \_\_\_\_ Orientar el diseño de los currículos, planes de estudios, proyectos escolares y la enseñanza en cada institución.

b. \_\_\_\_ Direccionar el trabajo realizado en cada institución de tal forma que a todos los estudiantes del país se le brinden las mismas oportunidades.

c. \_\_\_\_ Controlar lo que se hace en cada institución, evaluando constantemente la aplicación de los lineamientos emitidos por el MEN.

d. \_\_\_\_ Otro \_\_\_\_Cuál?. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3. Las políticas públicas educativas de los últimos años en el marco de la globalización neoliberal responden a:**

a. \_\_\_\_ Las necesidades de los distintos países en materia educativa y social.

b. \_\_\_\_ El cierre de brechas entre lo público y lo privado.

c. \_\_\_\_ EL mejoramiento de la calidad educativa desde valores económicos y políticos.

d. \_\_\_\_ Otro \_\_\_\_Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

**4. Las transformaciones que hoy observamos en los sistemas educativos de Latinoamérica y Colombia están asociadas a:**

- a. \_\_\_ El mejoramiento de la calidad educativa desde el ámbito social y político.
- b. \_\_\_ Unas políticas de calidad y cobertura que traen consigo la competitividad, la reducción de costos, la estandarización y la inequidad social.
- c. \_\_\_ La implementación de estándares, la evaluación de resultados, la evaluación de rendición de cuentas y las acreditaciones, como estrategias de mejoramiento continuo.

d. \_\_\_ Otro \_\_\_ Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. La política educativa en busca de calidad, que se ha impulsado en Colombia en los últimos años ha traído consigo la implementación de estándares, como el dispositivo a través del cual:**

- a. \_\_\_ Orientar los procesos de enseñanza aprendizaje con relación a las estrategias curriculares.
- b. \_\_\_ Evaluar más objetivamente a estudiantes, docentes e instituciones a través de pruebas estandarizadas.
- c. \_\_\_ Se incrementan las desigualdades sociales al no tener en cuenta los distintos contextos culturales y sociales.

d. \_\_\_ Otro \_\_\_ Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6. Desde su desempeño como docente, ¿Usted considera que las políticas públicas educativas de estándares:**

a.\_\_\_\_ Se están ejecutando en las distintas instituciones del municipio tal como lo dispone el Ministerio de Educación Nacional.

b.\_\_\_\_ Se han difundido e implementado con gran éxito, pero sin reflexión pedagógica.

c.\_\_\_\_ Falta en los maestros mayor apropiación de esta política y en consecuencia no se evidencia en la práctica pedagógica.

d.\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_ Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**CONCEPCIONES CURRICULARES**

**7. Para Usted y teniendo en cuenta su ejercicio docente, el currículo se podría entender como:**

a.\_\_\_\_ El texto que refleja lo que el MEN pide a las instituciones.

b.\_\_\_\_ Una construcción colectiva que refleja lo que la institución hace teniendo en cuenta las necesidades socioculturales del contexto.

c.\_\_\_\_ Un conjunto de planes de estudios y contenidos para enseñar y aprender.

d.\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_ Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8- El currículo debe responder especialmente a:**

a.\_\_\_\_ Desarrollar contenidos de tipo académico y disciplinar.

b.\_\_\_\_ Lo que el estudiante desee aprender.

c.\_\_\_\_ Una formación integral y contextualizada.

d.\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**9. Las políticas educativas implementadas por el estado en los últimos años en materia curricular apuntan a:**

a.\_\_\_\_ Fortalecer la visión del estado dominante.

b.\_\_\_\_ El desarrollo de la economía y de las organizaciones económicas.

c.\_\_\_\_ Contribuir a la formación de un sujeto crítico, ético y político.

d.\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**10. Las políticas educativas en torno a estándares influye en el currículo de su**

**Institución de la siguiente manera**

a.\_\_\_\_ Trazan los contenidos a seguir en cada grado y área.

b.\_\_\_\_ Establecen referentes para desarrollar la programación en cada grado y área.

c.\_\_\_\_ Hacen que las programaciones apunten a los intereses globalizantes del estado y olvida las necesidades del contexto.

d. \_\_\_\_ Otro \_\_\_\_Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**11. ¿Qué problemáticas se presentan en su institución al momento de diseñar e Implementar el currículo centrado en estándares básicos de competencias?**

- a. \_\_\_\_ Los docentes comprenden el sentido de las políticas educativas en materia curricular pero no la aplican en sus prácticas.
- b. \_\_\_\_ El trabajo de los docentes es poco consensuado, cada quien se enfoca de acuerdo a un criterio particular
- c. \_\_\_\_ Existe un dilema entre lo que las políticas educativas exigen y lo que realmente necesita el contexto educativo
- d. \_\_\_\_ Otro \_\_\_\_Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA**

**12. ¿Cuál de los siguientes enunciados conceptualiza mejor el dispositivo de Estándares en Educación?**

- a. \_\_\_\_ Parámetros muy claros para asegurar y evaluar la calidad de la educación.
- b. \_\_\_\_ Lo que un estudiante debe saber y saber hacer en contexto.
- c. \_\_\_\_ Una forma de controlar y homogenizar la educación, aumentando las brechas sociales.
- d. \_\_\_\_ Otro \_\_\_\_Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**13. En el caso de los estándares de lengua castellana, ¿cómo cree usted que se relacionan estos con el currículo de su Institución?**

- a. \_\_\_ Referentes obligatorios dados por el MEN para el diseño del currículo.
- b. \_\_\_ Referentes opcionales para el diseño curricular en el desarrollo de competencias comunicativas.
- c. \_\_\_ Lineamientos gubernamentales que se alternan con decisiones institucionales y necesidades del contexto en cuanto a la formación en lenguaje.
- d. \_\_\_ Otro \_\_\_ Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**14. ¿Qué efectos ha tenido la utilización de estándares básicos de competencias en lenguaje en su institución? :**

- a. \_\_\_ Ha fortalecido los procesos escolares elevando los resultados en pruebas saber en el área
- b. \_\_\_ Le ha facilitado la labor al docente brindándole las herramientas necesarias sobre su quehacer en el aula
- c. \_\_\_ Han homogenizado la formación en Lenguaje, dejando de lado necesidades propias de los estudiantes de su Institución
- d. \_\_\_ Otro \_\_\_ Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**15- ¿Que limitaciones evidencia usted en los estándares básicos de competencias en el área de lenguaje?**

- a. \_\_\_ Falta mayor coherencia en cuanto la complejidad y la secuencialidad, presentan
- b. \_\_\_ Incoherencias entre la enunciación del estándar, la finalidad adscrita y los subprocesos

C. \_\_\_ Carecen de limitaciones

d. \_\_\_ Otro \_\_\_ Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### INFORMACIÓN FINAL

**Sexo:** Masculino ( ) Femenino ( )

**Nivel Académico:** Doctor ( ) Magister ( ) Licenciado ( ) Ingeniero ( )  
Otro \_\_\_\_\_

**Años de experiencia académica (docencia):** De 1 a 5 años ( ) De 6 a 10 años ( ) De 11 a 15 ( ) De 16 a 20 ( ) De 21 y más ( )

**Estatuto docente al que pertenece:** estatuto 2277 ( ) estatuto 1278 ( )

***¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!***

## Anexo 2. Taller 01 aplicado a docentes



### RELACIONES DEL CURRÍCULO CON LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

#### TALLER 01

#### *Políticas educativas asociadas a currículo y estandarización de la educación*

#### **PROPÓSITOS**

1. Socializar los resultados de la encuesta aplicada a los docentes del área de lengua Castellana de la Institución Educativa Marceliano Polo.
2. Leer y reflexionar sobre algunos fragmentos asociados a políticas públicas educativas relacionadas a Currículo y Estándares básicos de Competencias.
3. Abrir un espacio de discusión pedagógica entre docentes de tal forma que se socialice la lectura y reflexión de los fragmentos leído

#### **CONTENIDOS**

1. Socialización del análisis y primeras conclusiones a partir de la encuesta estructurada aplicada a los docentes en ejercicio.
2. Participación en el desarrollo del taller
3. Ejercicio de reflexión personal.
4. Grupos de Discusión.
5. Plenaria y conclusiones

## **DESARROLLO:**

1. Socialización de los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de Lenguaje de la institución en el siguiente orden:

- Bienvenida y agradecimientos por su colaboración en el proyecto a todos los docentes participantes.
- Presentación en power point de las gráficas producto del resultado de la encuesta
- Comentarios y reflexiones de los docentes participantes.

2. Presentación y desarrollo del taller:

- Explicación del taller a realizar (propósitos, lecturas a desarrollar y metodología).
- Ejercicio de reflexión personal: conformación de grupos de trabajo para el desarrollo del taller (tres docentes por grupo).
- Grupos de Discusión: Realización del taller en los grupos conformados.

3. Plenaria y Conclusiones: se socializaran los resultados por grupos. Cada grupo designara un moderador para esta actividad. Y se elaborará una relatoría producto de los principales temas de discusión

**Actividad n° 1:** Lectura y reflexión de un fragmento del texto *“Currículo crítico en la formación ciudadana”*, (Quiroz y Meza, 2011) para así dar una mirada a las políticas públicas educativas que guían el currículo desde una postura crítica

La burocratización, en su relación con los procesos educativos, es criticada por su estructura y por las formas como procede al momento de tomar de decisiones, casi siempre de manera unilateral, colocando a los profesores en posiciones de dependencia con respecto al pensamiento hegemónico dominante, proporcionando prácticas o nuevas formas de acción social, a través de las cuales sea posible participar en la superación de las injusticias sociales. Se intenta comprender cómo el currículo escolar es modelado ideológicamente y, por tanto, refleja formas dominantes en la escuela.





cual se juzgan las decisiones que se han hecho. Al mismo tiempo un estándar es “algo que se formula y establece por una autoridad como una regla para medir cantidad, peso, valor o cualidad”. Ravitch (1995: 11)

### **¿Por qué cambie de opinión?**

#### **Pensamiento de Diana Ravitch en el 2010.**

Ante las crecientes dificultades de los sistemas educativos que afronta Estados Unidos la autora señala en su texto el origen de dichas problemáticas, y resalta su necesidad de cambiar de opinión y por ende de postura política frente a lo que años atrás había defendido con ahínco, iniciando su texto así:

“hoy, observando los efectos concretos de estas políticas, cambié de opinión: ahora considero que la calidad de la enseñanza que reciben los niños es más importante que los problemas de gestión, organización o evaluación de los establecimientos.”

Al continuar con la descripción de los puntos que sustentan el rumbo de su nueva mirada se encuentra que estos apuntan a considerar:

- El problema de que las escuelas que no alcancen los resultados esperados en un periodo no mayor a cinco años se exponen a la privatización, una reestructuración completa o al cierre, provocando despidos masivos.
- La enseñanza se interrumpe en las escuelas durante meses, con el fin de entrenar a los estudiantes para que respondan adecuadamente a las pruebas.
- Las asignaturas como lenguaje y matemáticas se han convertido en punto central de las escuelas, lo que provoca un serio descuido de las otras áreas, y por ende un vacío en la formación de los estudiantes.
- Se produce una segregación social, ya que las escuelas de alto nivel aceptan menos niños extranjeros, discapacitados o sin domicilio fijo, lo que les otorga una posición distinta a la de las escuelas públicas.





## Anexo 4. Taller 02 aplicado a docentes



### RELACIONES DEL CURRÍCULO CON LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

#### *Taller 02:*

#### *Sobre los estándares en el área de Lengua Castellana*

#### **PROPÓSITOS.**

1. Socializar los avances del análisis de los resultados del taller 01, aplicado a los docentes del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Marceliano Polo.
2. Generar un dialogo pedagógico producto de la lectura y reflexión de un documento asociado a estándares básicos de competencias en Lenguaje
3. Proponer nuevos caminos y miradas en la implementación de los estándares en Lengua castellana

#### **CONTENIDOS**

1. Socialización del análisis y primeras conclusiones del taller 1, aplicado a los docentes
2. Participación en el desarrollo del taller
3. Ejercicio de reflexión personal.
4. Grupos de Discusión.
5. Plenaria y conclusiones

## **DESARROLLO:**

1. Socialización de los avances del análisis de los resultados del taller 01, aplicado a los docentes del área de lengua Castellana de la Institución Educativa Marceliano Polo, en el siguiente orden:

- Bienvenida y agradecimientos por su colaboración en el proyecto a todos los docentes participantes.
- Presentación en power point de los avances del análisis de los resultados del taller 1
- Comentarios y reflexiones de los docentes participantes.

3. Presentación y desarrollo del taller:

- Explicación del taller a realizar (propósitos, lectura a desarrollar y metodología).
- Ejercicio de reflexión personal: Conformación de grupos de trabajo para el desarrollo del taller (tres docentes por grupo).
- Grupos de Discusión: Realización del taller en los grupos conformados.

4. Plenaria y Conclusiones: se socializaran los resultados por grupos. Cada grupo designara un moderador para esta actividad.

**Actividad nº 1.** Lea el siguiente texto de María Elvira Rodríguez y Gladys Jaimes (2003) en torno a la estandarización en Lengua Castellana, y luego resolver las preguntas propuestas.

### **Los estándares en lengua Castellana**

La primera versión de los estándares (2002) fue elaborada por especialistas del área con escasa participación de la comunidad investigativa, que tan sólo en la etapa de evaluación tuvo conocimiento de la propuesta. El resultado fue entonces un documento que, antes que representar un esfuerzo colectivo de comprensión de la realidad de la enseñanza de la lengua castellana en nuestro país, y una propuesta de solución a las problemáticas identificadas, creó un gran estado de confusión que afortunadamente fue bien aprovechado por la comunidad educativa del área. (p.34)

Ante lo anterior surge un nuevo documento que retoma aspectos críticos de la propuesta inicial y que alcanza una mejor formulación. Sin embargo, se advierten inconsistencias en los siguientes aspectos:

- Ejes curriculares y organización de los estándares: es importante la inclusión del estudio de los medios de comunicación en el dominio de la interpretación textual. Sin embargo deberían caracterizarse como oralidad secundaria y aclarar la confusión que se presenta al respecto, pues en los ejemplos de estándares se formula: “ *el estudiante comprende la información transmitida a través de los medios de comunicación masiva(tv, radio, prensa)*” en la descripción “*otros sistemas simbólicos*”; aunque en los cuadros posteriores que resumen la propuesta este estándar se sitúa en el ámbito de la interpretación textual
- Otros sistemas simbólicos: en contraste con lo anterior, se plantea como factor la construcción “*otros sistemas simbólicos*”, lo que resulta artificial, ya que los saberes que se ubican en esta perspectiva, con excepción del arte y algunos sistemas visuales, derivan su significación de la interrelación entre lo lingüístico, y lo visual, y en consecuencia la caracterización que se hace es en ocasiones errónea
- Las categorías textuales y las estrategias discursivas : a pesar de que los estándares, en su formulación, asumen las categorías de la lingüística textual, acorde con la definición de los procesos de construcción del significado, es contradictorio que para un estándar como “ *producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos* “(grado 3º) se plantee como proceso concomitante “ *el uso de vocabulario adecuado, la claridad de las ideas, la utilización de la entonación y matices afectivos*”, aspectos que no son los definitorios del saber involucrado en el estándar y que plantean la duda sobre la claridad conceptual del modelo que se pretende construir
- Coherencia, progresión y secuencialidad de los estándares: No se logra construir una adecuada progresión y articulación de los dominios de saberes propuestos. Se presentan incoherencias entre la enunciación del estándar, la finalidad adscrita y los subprocesos.







