



# Estándares y evaluación: ¿medición o formación?

Libia Stella Niño Zafra  
Alfonso Tamayo Valencia  
José Emilio Díaz Ballén  
Antonio Gama Bermúdez

Grupo Evaluándo\_nos  
Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*



Estándares y  
evaluación:  
**¿medición o formación?**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*



*Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional*

Estándares y evaluación: ¿medición o formación? / Libia Stella Niño Zafra... [et, al]. – 1a ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2014. 134 p.

ISBN: 978-958-8908-13-7 (Impreso)

ISBN: 978-958-8908-14-4 (Digital)

Incluye referencias bibliográficas

1. Política Educativa – Educación 2. Educación – Evaluación. 3. Educación – Estándares. 4. Educación – Currículos. 5. Educación – Enseñanza. 6. Formación Profesional de Maestros. Educación – Investigaciones I. Niño Zafra, Libia Stella. II. Tamayo Valencia, Alfonso. III. Díaz Ballén, José Emilio. IV. Gama Bermúdez, Antonio V. Tít.

370.7 cd. 21 ed.

Estándares y  
evaluación:  
**¿medición o formación?**

**Libia Stella Niño Zafra  
Alfonso Tamayo Valencia  
José Emilio Díaz Ballén  
Antonio Gama Bermúdez**

**Grupo Evaluándo\_nos  
Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*



## Universidad Pedagógica Nacional

Adolfo León Atehortúa Cruz  
**Rector**

María Cristina Martínez Pineda  
**Vicerrectora Académica**

Luis Enrique Salcedo Torres  
**Vicerrector de Gestión Universitaria**

Sandra Patricia Rodríguez Ávila  
**Subdirectora de Gestión de Proyectos - CIUP**

**Preparación Editorial**  
**Universidad Pedagógica Nacional**  
Fondo Editorial  
Carrera 16 A n.º 79 - 08  
Tel: 347 1190 y 594 1894  
editorial.pedagogica.edu.co

Víctor Eligio Espinosa Galán  
**Coordinador Fondo Editorial**

Maritza Ramírez Ramos  
**Editora**

Pedro José Román Hernández  
**Corrección de estilo**

María Teresa Jiménez Padilla  
**Estudiante, apoyo proyecto editorial**

Hernando Carrizosa  
Cuadro: Hidromelia Preventiva  
**Imagen de portada**

Johny Adrián Díaz Espitia  
**Diseño de carátula y diagramación**

Impreso y hecho en Colombia  
Grupo DAO  
Bogotá, Colombia, 2015

### **Estándares y evaluación: ¿medición o formación?**

© Universidad Pedagógica Nacional  
ISBN: 978-958-8908-13-7 (Impreso)  
ISBN: 978-958-8908-14-4 (Digital)  
Primera edición, Bogotá, D.C., abril 2015

### **Autores:**

Libia Stella Niño Zafra  
Alfonso Tamayo Valencia  
José Emilio Díaz Ballén  
Antonio Gama Bermúdez

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de  
1993 y decreto reglamentario 460 de 1995

Fecha de evaluación: 23 de julio de 2014  
Fecha de aprobación: 27 de julio de 2014

**Prohibida la reproducción total o parcial  
de esta obra sin permiso escrito**

# Los autores

## **Libia Stella Niño Zafra**

Doctora en Pedagogía de la Universidad de Valencia, España. Magíster en Psicología Educativa de la Universidad de Wisconsin, EEUU. Coordinadora del Grupo de Investigación Evaluando\_nos desde el año 2002 hasta el primer semestre del año 2013, y docente de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha realizado estudios de investigación en políticas educativas, evaluación educativa, evaluación de docentes, formación de docentes, las relaciones entre currículo, evaluación y formación, entre otros, todos ellos desde las perspectivas críticas y alternativas del conocimiento.

## **Alfonso Tamayo Valencia**

Magíster en Filosofía con estudios terminados en doctorado en esta misma área de la Universidad Javeriana de Colombia. Ha incursionado en investigaciones frente a la fundamentación crítica y alternativa de la epistemología y metodología de la investigación educativa, así como en la línea de la evaluación educativa y las innovaciones pedagógicas frente a las competencias, estándares, desempeños, desarrollo profesional docente, entre otros. Se desempeña como docente de las Universidades Pedagógica Nacional, Pedagógica y Tecnológica de Colombia y otras de reconocida trayectoria nacional e internacional.

## **José Emilio Díaz Ballén**

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, con adelantos en los estudios de Doctorado en Educación en el Énfasis de Políticas Públicas y Profesión Docente del Doctorado Interinstitucional en Educación. Profesor e Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Participante desde el año 2006 del Grupo de Investigación Evaluando\_nos, como co-investigador, y con el rol de coordinador desde el segundo semestre del año 2013.

## **Antonio Gama Bermúdez**

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Se desempeña como consejero en procesos académicos de formación en entornos virtuales de aprendizaje y como asesor pedagógico de diversas entidades en temas como la formación profesional de docentes, la evaluación educativa, el desarrollo curricular, investigación social y entornos de educación virtual y a distancia. Ha participado con el Grupo de Investigación Evaluando\_nos en el desarrollo de sus investigaciones desde el año 2006 hasta la actualidad.

*El grupo **Evaluándo\_nos**, Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación, agradece el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, en particular al Programa de Maestría en Educación y al Centro de Investigaciones –CIUP-. También expresamos nuestra gratitud a los expertos internacionales y nacionales por sus valiosos aportes y a las maestras y los maestros de los colegios participantes del Distrito Capital.*



# Tabla de contenido

Prólogo	13
Introducción	23
<hr/>	
Capítulo I.	27
Estándares, currículo y evaluación en educación: enfoques teóricos	
Políticas educativas sobre estándares, currículo y evaluación	27
Conceptualización y enfoques de currículo	29
Concepciones y modelos de evaluación	38
¿Qué son los estándares?	40
Estándares en educación	43
Capítulo 2.	49
Ruta de investigación: perspectiva cualitativa	
Perspectiva cualitativa de la investigación	49
La propuesta de indagación cualitativa de Elliot Eisner	51
Capítulo 3.	57
Conocimientos y experiencias de los maestros y académicos en torno al currículo, la evaluación y los estándares	
Talleres y entrevistas: acercamiento al problema	58

Aportes y experiencias de maestros, directivos y académicos	71
Capítulo 4.	115
Conclusiones: a manera de consideraciones finales “La tematización”	
Tematización sobre las reflexiones de los maestros	115
Tematización sobre las reflexiones de los académicos	117
<hr/>	
Referencias	123
Índice temático	127
Índice onomástico	131

# Índice de tablas

Tabla 1.	50
Diseño investigativo	
Tabla 2.	53
Distinciones y fases	
Tabla 3.	60
Taller n.º 1	
Tabla 4.	66
Taller n.º 2	
Tabla 5.	70
Preguntas encuesta a académicos	



# Prólogo

Gerardo Andrés Perafán Echeverri<sup>1</sup>

He aceptado con la mayor complacencia y con sentimiento de gratitud la invitación que la colega Libia Stella Niño y su equipo de investigación (todos pertenecientes al grupo *Evaluando\_nos*, que ella coordina) me han cursado para escribir este prólogo al libro *Están-dares y evaluación: ¿medición o formación?* Conocedor del apasionamiento disciplinado que ha acompañado a Libia Stella por el tema de la evaluación educativa – por más de 35 años como profesora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional– y de los muchos apor-tes que ha hecho, no solo a los maestros que se han formado con ella como investigadores sino al campo concreto de la evaluación desde los principios y supuestos de la pedagogía crítica, me resulta un reto referirme a este libro producto de una más de sus muchas y valiosas investigaciones llevadas a cabo con el apoyo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

Es claro ya para los lectores que este libro no trata solo de una mirada crítica sobre la evaluación sino que, además, busca presentar formas alternativas de comprender posibles relaciones (de la evaluación) con las políticas de estándares en educación y con las nuevas y viejas miradas sobre el currículo; todo lo anterior en el marco de lo que se ha denominado el *Estado evaluador* como dispositivo que ha perdido su injerencia directa en la conceptualización y destinación académica de la educación, para convertirse intencionalmente en agente tecnocrático, con sus ministerios de educación, al servicio de la empresa y su reducido y reduccionista mundo del mercado. En esta perspectiva –la de un Estado venido a menos, arrinconado por las fuerzas del capital en relación con las responsabilidades y decisiones que debería asumir, asociadas al bienestar de la humanidad en dimensiones que no sean las de la lógica de la producción– se entiende la *evaluación* como mecanismo de control y los *estándares* y el *currículo único* como mecanismos de homogeneización, según lo presentan

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Docente Investigador Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: anperafan@yahoo.com

y fundamentan de manera adecuada y precisa los autores de este trabajo. Docentes, académicos e investigadores del grupo *Evaluando\_nos* parecen coincidir todos en este punto: la evaluación como control, los estándares y el currículo único constituyen una estructura estratégica intencionada creada al interior de los sistemas neoliberales para garantizar las mejores condiciones materiales de sobrevivencia y expansión mundial de su lógica.

No obstante lo anterior, no parece darse el mismo consenso entre los investigadores, los académicos y los docentes que participaron de la investigación –que da origen al libro en cuestión– en lo relacionado con las fuerzas de resistencia a este fenómeno internacional que evidencia un “nuevo” intento de colonización de la escuela o de la conciencia escolar. Para unos, la colonización se ha dado ya en gran medida, convirtiendo a la escuela en un lugar homogéneo y de homogeneización, contando para ello con la anuencia y la falta de compromiso del profesorado con el saber y, además, con una supuesta actitud facilista y de adecuación de dicho profesorado a los estándares. Para otros, la resistencia es insular, pues depende más bien de los pocos maestros que hacen de su relación con “el saber” (en una comprensión más bien clásica del saber) una condición tensionante del poder hegemónico del sistema neoliberal. Para otros la resistencia depende de una toma de conciencia reflexiva sobre los efectos aparentemente nocivos del sistema en concordancia con principios que tienden más hacia actitudes y acciones democráticas, que empoderan la heterogeneidad como rasgo constitutivo de lo humano y que garantizan la equidad, el equilibrio y la justicia en relación con las condiciones materiales necesarias, requeridas en una educación integral para todos. En una vertiente de esta última postura prevalece el empoderamiento de los colectivos de maestros, antes que los empoderamientos individuales.

## A propósito del supuesto rol del maestro en la red currículo-evaluación

Al abordar críticamente la perspectiva tanto del currículo como de la evaluación, pensados y diseñados desde una racionalidad técnica, se afirma en el texto que:

Para los profesores, las propuestas tecnológicas de esta época influyeron en la *pérdida* de su rol y responsabilidad como profesionales de la cultura, con desempeños profesionales supeditados a los técnicos externos de las escuelas, quienes entregaban los paquetes instruccionales elaborados, sin que el maestro pudiera seleccionar el campo de trabajo propio de su disciplina y de su función docente (Pag. 34).

A mi juicio, esta mirada se constituye más bien en la descripción de un proyecto inacabado, precario, de colonización tanto de la conciencia psíquica y cultural como de la autonomía

del docente, cuyo fracaso histórico (el del proyecto de colonización) se debe no tanto a la falta de voluntad política, la cual ha sido y sigue siendo persistente, sino a la impostura epistemológica y ética que la misma implica. En efecto, no son pocos los desarrollos en el ámbito de la epistemología que identifican la emergencia del sujeto y la producción del conocimiento, en todos los ámbitos, como un proceso histórico de *co-nacimiento* cuya dinámica es inalienable; razón por la cual, intentar sustituirla por un estado catatónico donde el sujeto ceda a una especie de lugar de reproducción o reflejo deviene una impostura. La misma sigue su marcha demente en los modelos neoliberales, con sus ejércitos proclives, no obstante que los ríos profundos constitutivos de la conciencia histórica del profesorado resisten como única condición humana y ética posible de su existencia y de la existencia de la libertad del y en el sistema. El fracaso de los modelos técnicos para el proyecto de colonización de la vida en las aulas y de la conciencia docente, a través de la implementación de concepciones y prácticas curriculares y de evaluación de control, no obedece por lo tanto a razones técnicas sino a la cuestión humana misma que se debate en el corazón de la escuela y del maestro.

A mi juicio hay que diferenciar, entonces, entre la intencionalidad constitutiva de los sistemas que promueven una concepción técnica del currículo y de la evaluación –que conciben al docente como enajenado de su condición de sujeto de la función docente y del trabajo de producción del conocimiento que enseña (y que buscarían en la práctica hacer del docente precisamente eso)– y los maestros concretos que favorecen e incluso promueven a la existencia las diversas subjetividades que se movilizan en las aulas y en las escuelas, como consecuencia de su condición inalienable de ser sujetos productores de sentido. Así, tanto el currículo realmente existente como las evaluaciones que se suceden cotidiana y permanentemente en las aulas, más allá de las formales, no son otra cosa que el resultado de la condición histórica del profesorado de ser sujeto y no objeto de las mismas, situación que hay que documentar con miradas alternativas.

## El supuesto rol del maestro en la red estándares-calidad

Ese profesorado –del que decimos *ser* el sujeto del conocimiento que realmente existe y que se moviliza en las aulas– no ha sido suficientemente examinado por las investigaciones académicas como el responsable de la producción de un tipo de conocimiento escolar con el que educa y con el que resiste las arremetidas, como las del actual sistema de estándares y calidad. Al parecer, sabe más el contrapoder (el sistema neoliberal, por ejemplo) sobre

la función alternativa y determinante del profesorado en su condición de productor de conocimiento escolar efectivo –porque dicho contrapoder vive la resistencia de manera sustantiva y directa– que la misma investigación hecha por los académicos. En ese orden de ideas pueden leerse este tipo de afirmaciones, que si bien describen a profundidad la intencionalidad estructurante del modelo hegemónico aplicado por los tecnócratas a la educación, no así el lugar o, más bien, el no lugar del maestro en dicho modelo. Veamos:

La no participación del profesorado en la conceptualización y diseño de lo que debe enseñarse y sus formas de constatación en el proceso enseñanza-aprendizaje genera un tipo de maestro aplicador de normas y sujeto a las órdenes expresadas en normas legales, lo cual le anticipan una condición de reproductor de conocimientos prescritos desde la oficialidad de las agencias del Estado. Este nuevo sujeto ya no es depositario del saber pedagógico ni intelectual de la educación, sino un especialista en seguir formatos, libros textos y pruebas estandarizadas en la búsqueda de altos puntajes que le benefician en la renovación de sus contratos (Pag. 77).

A pesar de esta valiosa constatación relacionada con la valoración del docente desde las concepciones hegemónicas de estándares, de la manera maniaca como desde esas políticas se subvalora el dato histórico respecto a la constitución del ser-sujeto-docente, los profesores siguen irremediablemente una lógica diferente determinada por su condición inalienable de ser sujetos intencionales y situados. De esa misma forma, lo que enseñan y la manera como lo hacen responde a las únicas lógicas posibles que determinan o constituyen al docente como sujeto de sentido. En este orden de ideas, se hace necesario diferenciar entre la estructura y la intencionalidad del modelo hegemónico (así como sus lógicas de circulación) y los complejos y diversos procesos de producción de la subjetividad-conocimiento que se da en las aulas, aun a pesar de dicho modelo.

No obstante lo anterior, cabe reconocer que en el libro se plantea una alternativa de empoderamiento del docente más desde una perspectiva política: “Apropiación de los profesores como sujetos políticos desde una dimensión ética y pedagógica capaces de intervenir los intereses técnico e instrumentales a que se tiene sometida la educación actualmente” (Pag. 78), lo cual es muy importante para mantener un movimiento consciente y crítico respecto a las políticas que se están analizando; pero deviene necesario no olvidar esa condición ya mencionada y descuidada en los análisis de la pedagogía crítica, según la cual el docente es y ha sido un sujeto silencioso que construye siempre, más allá de dichas políticas, un mundo de sentido intencional en la enseñanza con la cual promueve efectivamente sujetos históricos diversos, como se puede constatar “empíricamente” extendiendo

nuestra mirada alrededor y en el horizonte de los sujetos no uniformes que somos (en relación con nosotros y con los demás) como producto de la escuela que tanto criticamos. Que teóricamente hayamos creado un sujeto ideal uniforme y acrítico, supuestamente producto de las políticas economicistas internacionales, para validar nuestras justas y necesarias críticas a los intereses siniestros y egoístas de los grupos empoderados económica, política y militarmente, no significa que en el horizonte de la vida cotidiana o de la praxis del vivir dicho sujeto pueda identificarse como algo realmente existente. Por el contrario, lo que encontramos como producto de la escuela (tanto en la vida social como en la escuela misma, por lo menos en América del Sur), es un sujeto diverso, polifónico, con conocimientos múltiples y con sentidos distribuidos, enriquecidos y en su mayoría inconmensurables, por los que los grupos mencionados no dejan de sentir malestar, desconcierto y frustración. La resistencia ni siquiera es intencional, como lo muestra el libro, sino constitutiva de la condición humana, de su libertad y, en este caso, de los maestros que, más allá de sus saberes conscientes, transitan como sujetos intencionales productores de sentidos múltiples, desde su variopinta experiencia vital, en su mayoría tácita; la misma que, junto a otras dimensiones igualmente constitutivas de su subjetividad, dota de un sentido complejo e inalienable el currículo, la evaluación y el conocimiento real que se moviliza en las aulas en la enseñanza interactiva. Deriva, esta última, en la que tiene lugar ese no lugar llamado sujeto al que nos estamos refiriendo.

De una u otra manera esta perspectiva de comprensión, que resta eficacia histórica al impacto de las políticas de estandarización por vía de una supuesta calidad, se va dibujando en los imaginarios de los académicos y de los maestros tal como se puede apreciar en algunas de las voces que han quedado registradas en este libro. En efecto, se afirma por ejemplo: “Hay maestros y colectivos pedagógicos, que han hecho posible que las políticas gubernamentales terminen adaptándose a las dinámicas culturales y sociales, y que el efecto de los estándares no haya sido tan catastrófico” (Pag. 98). No obstante, sobre lo que queremos llamar la atención es que antes que voluntarismos o acciones individuales o colectivas aisladas, con seguridad, encontramos de fondo una condición histórica inalienable propia del ser-sujeto-docente que debemos seguir rastreando y visibilizando (no en exceso; tanto que quede develado, dominado, el secreto). Los postulados constructivistas, por ejemplo, antes que presentarse como un deber ser o una orientación deseable de alcanzar, en términos epistemológicos –para ser implementada como una estrategia pedagógica, didáctica o incluso técnica en las escuelas–, constituyen una forma compleja de comprensión de lo que ocurre histórica y culturalmente con el devenir del ser-sujeto-docente y del ser-sujeto-estudiante como productores inalienables de sentidos y, más

concretamente, de saberes y de conocimientos en el aula. Siendo así, volvemos a la hipótesis según la cual la resistencia a las políticas de estandarización se mueve en las aulas, no vía proceso de concientización o transformación de la conciencia docente, sino vía visibilización de su acción cultural cotidiana como productor inalienable de sentido, cuyo empoderamiento espera nuestra comprensión adecuada –y descentrada del narcisismo académico– de ese fenómeno. Esto implica reconstruir en nosotros, y para nosotros mismos, posturas, imposturas y lugares viciados relacionados con los imaginarios sobre el conocimiento universal, entre otros, y superar la mirada que lee al maestro como un sujeto que se ubica en el lugar de la centralización y la homogeneización del lado de las políticas, en el marco de la tensión entre políticas de Estado y prácticas de aula heterogéneas. Toda práctica de aula es en realidad altamente heterogénea y toda relación con el saber que ahí ocurre corresponde estrictamente a la praxis del vivir que es fundamentalmente irrepetible. Este es el punto ciego que requiere de nuestra comprensión, para que discorra en nuestra práctica de *lenguajear* una voz que, a la vez que denuncia apropiadamente las intencionalidades recurrentes en el discurso oficial, permita ver de manera más clara la condición del maestro como agente de resistencia, no por efecto de otros discursos ilustrados que vendrían a iluminar su condición, lo que a la postre podría ser leído como otro tipo de intento de colonización, sino por la fuerza de su condición inalienable de ser, por principio y por definición, sujeto-productor de sentido.

A mi juicio este es, pues, uno de los importantes puntos para el debate que nos sugiere este valioso libro: cuál es rol asignado al maestro en la red currículo-evaluación y estándares-calidad, en el marco de las políticas neoliberales y cómo esa impostura es resistida por el profesorado aun más allá de su conciencia, por el solo hecho de ser históricamente un sujeto intencional que construye un tipo de conocimiento escolar con el que promueve a la existencia sujetos diversos, en relación consigo mismo y con otros.

## **El supuesto rol del conocimiento en la red estándares-calidad-evaluación: del conocimiento como mercancía al conocimiento como competencia en el discurso oficial**

La metáfora del conocimiento como una mercancía, como un objeto de uso dispuesto en la lógica del mercado para ser comprado y vendido, ha cedido el paso a una más compleja en la cual el conocimiento no es la riqueza en sí misma sino el medio para producirla. La

imagen del conocimiento como medio para producir riqueza, como valor agregado, ha dado fuerza al discurso de las competencias como uno de los objetos o, quizá, uno de los fines de la educación. El conocimiento ya no es el objeto intercambiable, sino la máquina productora de objetos. Al conocimiento compete producir mercancías, en el sentido común del término. Ahora bien, es claro que el conocimiento no puede ser pensado por fuera del sujeto, sino como un tipo de estructura del mismo, al fin y al cabo hemos comprendido, no sin dificultad, que el sujeto solo puede conocer lo que él construye. Siendo así, en este paradigma del conocimiento como competencia para producir mercancías, la educación no puede ser otra cosa que el lugar de promoción a la existencia de sujetos de conocimiento competente para producir riqueza. El sujeto es sujeto de conocimiento, en tanto sujeto estructurado por un tipo de competencia específica, estratificada, controlada y necesaria para producir riqueza.

En los sistemas educativos nacionales y transnacionales habría un tipo de estratificación –no contradictoria para el sistema; por el contrario, necesaria– según la cual el punto de partida no le es indiferente sino indispensable para legitimar el lugar del conocimiento competente necesario, según roles en la estratificación social: mano de obra calificada significa sujetos con estructuras epistémicas (estructuras de conocimiento) competentes según cada requerimiento de la pirámide de producción.

La calidad no es, pues, un concepto unívoco para el sistema educativo, sino diferencial según el tipo de requerimientos que aparezcan como necesarios y de los cuales demande el sistema de producción de riqueza, en relación con unos tipos particulares de conocimientos-competencia estructurantes de los sujetos que, por lo tanto, se requieren formar, de acuerdo al lugar que se les reconozca, ideológicamente como necesarios, en la empresa de producción de riqueza, desde el conocimiento. Los estándares, por su parte, constituyen el criterio de referencia y de medida del tipo de conocimiento-competencia en el que se requiere estructurar unos sujetos concretos, que a su vez son requeridos, también, en una demanda concreta del sistema de producción. Razón que hace que los resultados en las pruebas masivas cumplan, más allá de una clasificación, un referente de constatación internacional de que la tarea se está cumpliendo bien en cada sistema educativo nacional destinado a producir masivamente esta, y no otra, competencia-sujeto-conocimiento según estratificaciones sociales. Quizá sea esta la lectura oculta, por parte del sistema hegemónico, que debemos develar.

No obstante, planteamos la necesidad de oponer a esta y otras lecturas posibles de la lógica interna del sistema de producción y de sus demandas al sistema educativo, sobre el lugar

que ocupan en ella la política de estándares, el currículo único, la evaluación y los criterios de calidad, una lectura sobre lo que acontece históricamente en las aulas como fenómeno de resistencia “pasiva” del profesorado, emanada de su condición histórica inalienable de ser sujeto intencional y, por lo tanto, productor de sentido. Siendo así, se hace necesario indagar por los procesos reales de producción de sentido que ocurren en las aulas, en la enseñanza interactiva, a partir de esta condición. Es ahí, a mi juicio, en donde podremos encontrar los empoderamientos necesarios para transitar caminos alternativos. Es ahí donde otras concepciones de conocimiento diversas, efectivas para garantizar la heterogeneidad humana, se movilizan como resistencias, en su mayoría, no voluntarias.

En ese orden de ideas vale la pena resaltar una de las tematizaciones, a mi juicio más destacadas, que produce el grupo *Evaluándo\_nos* en este libro, a propósito de las reflexiones de los académicos en relación con los aspectos epistemológicos que subyacen al rol del conocimiento en la red estándares-calidad-evaluación. Veamos:

Los estándares limitan el conocimiento por las siguientes razones: primera, limita el abordaje del currículo más comprensivo de la realidad y la muestran como parcializada y fragmentada. En últimas se trata de la desnaturalización del saber y el empobrecimiento del currículo. Segunda, al limitarse el currículo, en consecuencia, trazan linderos descontextualizados al proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto reduce al profesorado y estudiantes a entender y explicar el mundo desde otros enfoques y, por ende, a dar razón desde formas más creativas y críticas del conocimiento (Pag. 118).

Es precisamente en este punto de la discusión en el que me parece importante llamar la atención sobre el hecho de que si bien, como lo plantean los académicos, la red estándares-calidad-evaluación emergente en el sistema neoliberal hegemónico constituye en su estructura interna un límite a otras formas comprensivas posibles de los fines de la educación –más allá de la producción de un sujeto-conocimiento-competencia–, también es cierto que el profesorado –como sujeto intencional que produce conocimiento y que desde él educa o promueve a la existencia los sujetos concretos y diversos con los que nos topamos todos los días (como lo evidencia una buena parte de la investigación sobre el conocimiento profesional docente)– no ha sido colonizado por este proyecto y sigue actuando silenciosamente (para el malestar del sistema) como intelectual comprometido –más allá de su discurso consciente–, ejerciendo su poder de resistencia como productor de conocimientos alternativos; los mismos que solo pueden comprenderse y entenderse cuando se mira el orden discursivo que produce al enseñar cada noción con un andamiaje conceptual alternativo al de los referentes del conocimiento definido por los discursos

oficiales. Y en estos comprendo no sólo los del sistema neoliberal sino todos aquellos que se oponen epistemológicamente a su validación como saber y conocimiento viable y pertinente. Cada vez que oponemos, por ejemplo, desde la investigación oficial, al conocimiento que produce el profesor otro tipo de conocimiento o saber pretendidamente universal para compararlo o descalificarlo, nos salimos de la lógica del conocimiento situado, del sujeto intencional que produce sentido al producirse a sí mismo, de la realidad como construcción del sujeto; y, como no aplicamos estos poderosos criterios a la comprensión del conocimiento del profesor, desde esa impostura, quizá inconscientemente, nos ubicamos en la misma lógica que le criticamos al modelo hegemónico.

## Red estándares-calidad y miedo a lo heterogéneo

¿Es posible y deseable pensar una sociedad en los márgenes de lo universal y la generalización? ¿Lo polilógico no es precisamente lo constitutivo de lo real? ¿No es la heterogeneidad el rasgo constitutivo del yo (de nuestra compleja relación con el yo) y de lo colectivo? ¿No hay que pensar la educación, entonces, en los márgenes de los criterios que pretenden la generalización? ¿No hay que reconocer el saber y el conocimiento más allá de toda pretensión de universalidad? Para romper con la tendencia hacia los estándares y la calidad que a ellos está inscrita, hay que superar el miedo a la heterogeneidad como palabra fundante que nos constituye; tenemos que ir a los márgenes de la identidad que nos imaginamos, para recuperar la identidad-diferencia en la heterogeneidad conatural a la palabra fundadora que nos constituye. La perspectiva crítica de los estándares que se nos ofrece en este libro aparece como una línea de fuga posible para descentrar la mirada neoliberal sobre los mismos. En efecto, la perspectiva de involucrar el trabajo colectivo de los directamente afectados para asumir la construcción de los criterios respecto a los procesos educativos que pueden ponerse en marcha, así como sobre los componentes epistemológicos, culturales, sociales, políticos y económicos que han de involucrarse, emerge como una alternativa frente a los direccionamientos interesados de las grandes multinacionales que favorecen y diseñan las políticas educativas asociadas a la definición transnacional de estándares y conceptos de calidad. No obstante, en los márgenes señalados, en la superación del miedo a la heterogeneidad constitutiva de nuestra condición humana, en su afirmación, habría de dibujarse la tachadura histórica de las nociones mismas de estándares y calidad.

De acuerdo con los planteamientos críticos que realiza el grupo *Evaluando\_nos* “El término estándar es comprendido como un criterio que permite asumir un nivel de calidad en un producto o situación que se espera generalizar, usualmente puestos en el mercado”

(Pag. 44). Así, esta denuncia muestra que al interior del modelo hegemónico los estándares en educación asociados a una mirada sobre el sujeto-conocimiento-competencia con pretensiones de universalidad (no importa qué tan valioso nos parezca el paradigma que sí deba ser generalizado y qué tan perverso el que no deba serlo, según nuestra emoción o postura política) son reforzados no solo por la pretensión de formar mano de obra calificada desde el sistema educativo, sino también por la idea misma de unos conocimientos o saberes pretendidamente universales, de cuya conservación, transmisión y cuidado se ha responsabilizado históricamente a la escuela (responsabilidad de la cual, al parecer, los académicos se encargan de vigilar su cumplimiento, emitiendo juicios “certeros” sobre el no-saber disciplinar del docente o sobre su supuesta no relación con el saber disciplinar) y a la que desde diferentes ámbitos se la critica por moverse en lógicas diferentes. A nuestro juicio, y en consecuencia con el hilo conductor que acompaña este prólogo, cuando se produce una valoración negativa sobre la no pertinencia del saber de la escuela con el sistema (como en ciertos análisis de los resultados de las pruebas masivas o de las investigaciones sobre el saber docente), que juzga el incumplimiento de los roles asignados a las escuelas y a los docentes (en el marco del modelo hegemónico en cuestión), no sucede otra cosa que un desconocimiento u ocultamiento de lo que realmente ocurre, y de la viabilidad y pertinencia histórica de lo que ahí ocurre en relación con lógicas alternas al sistema hegemónico, como lo son la producción de un conocimiento profesional docente alternativo que educa de otra manera y promueve a la existencia sujetos diversos, al margen de las evaluaciones masivas de control, de los estándares homogeneizantes y de los currículos únicos contra los que se estructura y ordena el libro *Estándares y evaluación: ¿medición o formación?*

# Introducción

El grupo *Evaluando\_nos, Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación*, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, ha venido consolidando una línea de investigaciones sobre el campo intelectual de la evaluación en sus diferentes dimensiones: aprendizajes, meta evaluación, políticas educativas, currículo, competencias, docentes, y en todas ellas ha mantenido una mirada crítica frente a la racionalidad técnico-instrumental predominante.

El contenido del presente libro sintetiza el avance teórico-práctico en el conocimiento sobre los estándares en educación y su relación con el currículo y la evaluación a través del proyecto de investigación “Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogeneización o posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?”<sup>2</sup>. Trabajo cuyo objeto de estudio fue la comprensión y análisis del sentido asignado por los maestros (profesores de educación básica y media) a la normatividad sobre los estándares básicos de competencias, en dos colegios públicos del Distrito Capital, las instituciones educativas República de China y Heladia Mejía, así como la revisión de las reflexiones calificadas de académicos (profesores universitarios nacionales e internacionales) expertos en el tema, sobre el significado, las implicaciones y las consecuencias que tales normatividades conllevan sobre el currículo y la evaluación.

A propósito de estas políticas educativas en evaluación, su estudio muestra que desde el año 2000 se ha entronizado una voluntad gubernamental de tipo neoliberal que decidió que nuestro país debería entrar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo –OCDE– con el fin de mejorar los indicadores de desarrollo económico a expensas del desarrollo humano y, con este derrotero, se toman decisiones que se orientan a la formación de mano de obra para el trabajo productivo de los empresarios y los industriales, cuyas necesidades son definidas como competencias laborales y a la formación de las cuales se deben dedicar las instituciones educativas. Estas son las premisas que explican las disposiciones de tipo legal que pretenden regular el sistema educativo y privilegiar el Estado evaluador.

---

2 Proyecto aprobado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional para la vigencia 2012.

A lo largo de este libro se incursiona en los conceptos básicos de currículo, evaluación y estándares para determinar su significado y sentido de acuerdo con dos tipos de racionalidad entre las pretensiones de las políticas de gobierno y la propia del campo intelectual de la pedagogía crítica. Los autores muestran que los conceptos tienen su historicidad y su estatuto epistemológico en la tradición académica, pero que han sido resignificados dentro del lenguaje de la administración de empresas, la gerencia y el control, para hacerlos funcionales a sus intereses economicistas.

En el libro se resalta la importancia que cobra, para el avance del campo de conocimiento en el tema de estudio, el proceso metodológico de indagación cualitativa de Elliot Eisner (1998), con el propósito de hacer una crítica educativa a las opiniones, pensamientos y planteamientos tanto del Ministerio de Educación, como de los profesores de colegios y de la Universidad. Estos enunciaron sus puntos de vista en forma escrita y, luego, un proceso metodológico cualitativo nos permitió no solamente cuantificar unos datos sino conocer directamente de unos de los actores fundamentales del proceso educativo –los profesores– sus concepciones y conocimientos para registrarlos en los documentos escritos. Con tal fin, teniendo como referente teórico al profesor de la Universidad de Stanford mencionado arriba, se adoptaron para el análisis las siguientes etapas: la descripción, la interpretación, la valoración y la tematización con miras a la formulación de ideas que se constituyeron en hilos conductores de lo expresado en los talleres. Estos mecanismos teórico-prácticos permitieron el trabajo colectivo con los maestros quienes, a la vez, construían nuevos significados para el currículo y la evaluación.

Contar con estudios sobre currículo y evaluación, en estos y otros colegios del Distrito Capital, le ha permitido al equipo investigador constatar el predominio de un enfoque técnico-instrumental, que refuerza la visión de currículo como plan de estudios, la evaluación como práctica de medición y los estándares como referentes mínimos de planeación; y, por lo tanto, ha propiciado la necesidad de abordar desde otras perspectivas teóricas y prácticas, posibles alternativas en la manera de abordar el uso y significado de los mismos.

Así, en el capítulo uno se encuentra la dimensión teórica asumida y desarrollada por el grupo a la luz de las categorías *currículo*, *evaluación* y *estándares*, siendo que estas se construyen desde referentes de políticas y normativas fundamentadas en intereses de globalización, de homogeneización y de predominio del mercado. En el capítulo dos se realiza una detallada exposición del proceso metodológico, donde se reconoce la importancia y significado que tienen para el ejercicio investigativo la propuesta de indagación cualitativa de Elliot Eisner. El enfoque metodológico utilizado es significativo para acudir a la

indagación educativa desde los postulados de la crítica artística, horizonte de la investigación cualitativa y referente para futuros investigadores.

En el capítulo tres se desarrollan los planteamientos de los maestros y académicos alrededor del tema de estudio, encontrando en todos ellos valiosos aportes que se suman en una visiones y perspectivas que promulgan la necesidad de hacer evidente un problema tan significativo como el de los estándares y la evaluación. En el capítulo cuatro se formulan unas conclusiones presentadas como *tematización*<sup>3</sup> o abstracción y síntesis de las ideas globales resultado del proceso investigativo con implicaciones epistemológicas, pedagógicas y político-culturales.

En este sentido, se propone avanzar en la relación currículo, evaluación y estándares como elementos básicos de un dispositivo de control simbólico que reproduce un lenguaje cientificista sobre la calidad de la educación y que impone un tipo de medición como evaluación con resultados discutibles para el campo de la pedagogía.

Estos aportes pueden contribuir al campo de la investigación en evaluación, sus corrientes, sus propuestas, sus tensiones, con miras a la ampliación de la producción intelectual existente y a promover la participación para la toma de decisiones en diversos escenarios que incluyen la política educativa.

En este libro queda claro que la visión limitada de un currículo en función de las competencias estandarizadas según el modelo neoliberal y el uso hegemónico de las pruebas como indicadores de calidad hacen parte de un dispositivo de control dentro de una racionalidad técnico-instrumental que niega, de hecho, el desarrollo humano integral y atenta contra el derecho igualitario a la educación.

Así confluyen desde diferentes experiencias y argumentos las reflexiones en torno a la estandarización y a la relación con el currículo y la evaluación. Asunto que despierta serios análisis y convoca a buscar nuevos sentidos y nuevas prácticas que superen la racionalidad predominante.

---

3 Tematización: se acerca a la abstracción y producción de conocimiento global en relación a las categorías de estudio y al contexto.



# Capítulo I. Estándares, currículo y evaluación en educación: **enfoques teóricos**

## **Políticas educativas sobre estándares, currículo y evaluación**

El propósito central de los gobiernos y de sus sistemas educativos ha sido derivar las mayores ganancias económicas en el campo laboral y educativo, en el contexto de la economía política de mercado. El objetivo de resultados más rentables en la producción de los bienes simbólicos, culturales y educativos se ha puesto en marcha a través del planteamiento de estándares y la reorientación del currículo y la evaluación hacia formas homogéneas, medibles y controladas para alcanzar la proclamada “calidad educativa”.

Las innumerables reformas educativas en Estados Unidos, Europa, Asia y Latinoamérica han enfatizado en problemas de calidad, eficiencia y equidad en la educación. Por ello, han considerado necesario crear sistemas de evaluación, medición y control de los desempeños en colegios y universidades a través de pruebas nacionales e internacionales. Con esta misma orientación, las organizaciones internacionales de carácter financiero han declarado el interés de someter a la competencia tanto a los países desarrollados como a los pobres mediante pruebas masivas estandarizadas, que requieren de sistemas de evaluación encaminados, supuestamente, a la obtención de mejores resultados en las pruebas nacionales. En palabras de Díez (2008), a partir de la creación de la convergencia para el espacio europeo de la educación superior –con el fin de facilitar la movilidad estudiantil y hacer homologable los títulos académicos– se propone una reforma a la edu-

cación universitaria que parece “desplegar un funcionamiento mercantil de la educación en Europa” (p. 125), con el fin de someter a la universidad a las necesidades del mercado del conocimiento. Así mismo el autor, retomando a Apple (1998), señala que “se está así integrando los sistemas escolares ‘dentro de proyectos industriales contemplados como recursos para la obtención del capital humano, para la creación de trabajadores y trabajadoras dóciles’” (p. 39).

Esta tendencia llega a los estados iberoamericanos con la intención de disminuir el tiempo de permanencia en los procesos de formación de los estudiantes de educación superior, con el fin de que la cualificación se dé a través de la formación pos gradual de carácter privado, a la vez que condiciona el ingreso de los estudiantes a la educación media a través de la obtención de resultados óptimos en las pruebas de competencias, aun en la diferencia evidente de los contextos en que se aplica y la desigualdad de condiciones económicas y sociales.

Para el caso de Colombia, según el estudio “Perspectivas en educación” (2010): Saber (evaluación censal periódica de las competencias básicas de estudiantes de 5° y 9° grados), Saber 11° (evaluación censal periódica de las competencias básicas de estudiantes de 11° grado, articulado al sistema de evaluación de competencias para el ingreso a la educación superior) y Saber Pro (exámenes de calidad de la educación superior, anteriormente conocidos como ECAES). En el ámbito mundial, se han hecho ejercicios de comparación y medición aplicados desde 1980; ejemplo de estos son las pruebas estandarizadas de “Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias” –TIMMS<sup>4</sup>– y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes –PISA<sup>5</sup>–, en las que Colombia ha participado, obteniendo bajos puntajes entre los países participantes. Estas desventajas en los resultados son debidas, posiblemente, a las diferencias en los contextos políticos, económicos, sociales y a las necesidades básicas insatisfechas de sus habitantes.

Se observa, sin embargo, que en escuelas ubicadas en las mismas condiciones socioeconómicas, los resultados muestran que hay unas instituciones mejores que otras, por lo tanto son muchos los factores que pueden influir en la obtención de altos puntajes en pruebas estandarizadas, tal como lo muestra la tesis de Ramírez (2011). El discurso de los estándares en la educación ha tenido como propósito mejorar la calidad mediante la transformación de los contenidos del currículo y la aplicación de reformas evaluativas (Art. 1,

---

4 Sigla del Inglés: Trends in International Mathematics and Science Study.

5 Sigla del Inglés: Programme for International Student Assessment.

Decreto 1290 del 2009<sup>6</sup>), como logro de objetivos medibles que se están promoviendo en los sistemas institucionales de evaluación de los países, estableciendo como prioridad la preparación para la obtención de altos resultados, en primer lugar, en las pruebas nacionales, para competir luego en las pruebas internacionales.

Para autores como Apple (1993, 2001, 2006), Pérez (2004), Niño (2005, 2006, 2007) y Magendzo (1996), el currículo y la evaluación funcionan como mecanismos centrales del “Estado evaluador” para la orientación de la educación hacia un currículo único, con estándares curriculares, pruebas estandarizadas y medición operativa de los instrumentos de evaluación de docentes. Teniendo en cuenta que el currículo y la evaluación son los instrumentos apropiados para que sobre ellos operen estas reformas políticas y sociales, se hace necesario que estos sean pensados desde otras perspectivas teóricas y prácticas, donde se enfatice más la formación de sujetos autónomos capaces de generar transformaciones pedagógicas encaminadas a formular nuevos estándares, tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje de los estudiantes. Estas visiones han de buscar la reconceptualización y los nuevos sentidos en las concepciones y prácticas evaluativas y curriculares, en lo relacionado con los estándares curriculares y los estándares de desempeño de los estudiantes (Díaz, 2004, 2006, 2008 y Díez, 2004, 2006, 2007, 2009).

## Conceptualización y enfoques de currículo

El concepto de currículo en el medio educativo tiene varias connotaciones. Con frecuencia se conceptualiza como un “documento escrito que tiene cierto carácter oficial” (Sancho, 1990, p. 65) el currículo que adopta un país, sector o institución. Desde otra mirada se caracteriza como un *sistema* que direcciona una institución, el trabajo del docente y la actividad en el aula; no necesariamente es escrito y oficial, esto hace referencia al currículo como plan de estudios, currículo oculto o resultados del aprendizaje. En otros ámbitos educativos el currículo se visualizó como “proceso de toma de decisiones”; es el caso de Dewey (1944) citado por Sancho (1990, p. 72), trata sobre qué enseñar y se centra en el papel del estudiante, las demandas de la sociedad y del mismo conocimiento. Al parecer, la idea más extendida, según los estudios de la investigadora española Sancho (1990), es la de identificar currículo con programación didáctica, con una carencia de un sentido global del diseño y el desarrollo de la enseñanza, en la que el sentido se termina centrando en la programación por áreas o por asignaturas.

6 Artículo Primero del Decreto 1290: “1. Internacional: El estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales. 2. Nacional: El MEN y el ICES realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior”.

A partir del Siglo XX, los Estados con mayor desarrollo industrial (Estados Unidos liderando esta tendencia) asumieron la educación de masas o de las grandes poblaciones a su cargo. Desde la década de 1910 y hasta la de 1940 iniciaron la búsqueda de un mecanismo apropiado de orientación y dirección de los proyectos presentes y futuros para la educación: un instrumento pedagógico que sintetizara las intencionalidades de formación de sus ciudadanos, que direccionara y seleccionara los contenidos de los núcleos centrales de formación de la población estudiantil en cada país. Esta motivación condujo a los psicólogos, como Edward Thorndike, a los sociólogos y educadores, como Charles Peters, Ross Finney y Franklin Bobbit, al diseño –en la segunda década de ese siglo– del *currículo*, el cual surgió como una de las categorías relevantes de la pedagogía y se constituyó en uno de los ejes fundamentales y en un factor determinante de los sistemas educativos que señaló los derroteros en la vida de las escuelas, con el anhelo de representar y llevar a la práctica tal propósito en la sociedad. En esas décadas de desarrollo industrial en Estados Unidos, el interés en la educación estaba centrado en responderle al gran número de ciudadanos que necesitaban de una educación que atendiera al desarrollo industrial del país y a las necesidades de formación de esos sujetos.

Es de destacar en la nueva sociología a Young (1980), citado por Sacristán (2007, p. 22), quien propone que el currículo es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente; Whitty (1985), igualmente citado por Sacristán (2007, p. 30), afirma que “el currículo pasa a considerarse como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes de la sociedad”. Así mismo, Apple (2008) refiere el currículo desde un enfoque económico para comprender el poder reproductor de la educación, y los resultados de la escuela son creados también por ella misma en tanto que es una instancia de mediación cultural. Y Bernstein (1988) considera dos perspectivas del currículo: por una parte, una forma como socialmente se selecciona, clasifica, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado de carácter público; por otra, lo que se considera un conocimiento válido, las formas pedagógicas y la evaluación como realización válida de dicho conocimiento (Sacristán, 2007).

En el contexto de los enfoques de currículo, la concepción técnica, según Sacristán (1993), “es la que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción” (p. 69). Para Martínez *et al* (2003), con la aparición de la tecnología educativa hacia la primera mitad del siglo XX, se da preponderancia a la instrucción, integrando en la tarea pedagógica los mecanismos de saber y poder. Grundy (1998) hace una presentación del currículo técnico, el currículo práctico y el currículo emancipatorio, analizando los alcances

de cada uno de ellos. Todos los autores mencionados coinciden en considerar a Ralph Tyler como el creador del enfoque técnico, hacia la década de 1940. Para López (2001) esta concepción da mayor importancia al experto, al planificador de la enseñanza, de la organización de contenidos y de contrastación de objetivos, mediante la evaluación externa que se lleva a cabo.

Desde otra perspectiva epistemológica, surge el currículo con interés práctico: según Grundy (1998) “se considera como el proceso en que el alumno y el profesor interactúan con el fin de dar sentido a su mundo” (p. 33). Kemmis, Schwab, Walter y Reid son representantes del currículo práctico como actores del proceso educativo y responsables del desarrollo moral de los sujetos, realizando la importancia de la toma de decisiones para la vida y para el mundo escolar, “se considera a la persona como un sujeto activo, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones, no solo de actuar, sino de actuar sensatamente” (1998, p. 72). Sin embargo, señala limitaciones en el papel de los profesores en la discusión de las decisiones del Estado sobre la educación, por cuanto se mantiene el *statu quo* y se olvida las consecuencias que tiene la política en la educación. En esta dirección de trabajo teórico, Stenhouse (1993) propone un modelo alternativo para el desarrollo del currículo denominado “‘modelo de proceso’ para el desarrollo del *currículo*, mostrando cómo el conocimiento y la comprensión se desarrollan a través de procedimientos que no predeterminan los resultados del aprendizaje” (Kemmis, 1998, p. 75).

Otra forma del currículo es el crítico, interesado en la mejora de los contextos sociales en que opera la escuela; esto supone la necesidad de que los estudiantes y profesores reflexionen hacia la reconstrucción de la sociedad. El fundamento filosófico en que se cimenta el currículo crítico, por una parte, está en la teoría crítica de la sociedad propuesta por Habermas (1989), a partir de la cual se considera que el currículo atiende las interrelaciones dinámicas e interactivas individuo-vida social, teoría-práctica y vida escolar. En otro escrito de Habermas, *Intereses Constitutivos del Saber* (1971), se pone en evidencia su interés emancipador: revela cómo los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales. Por otra parte, para Stephen Kemmis (1986), se trata de “esclarecer un orden en el que todos puedan participar en la toma de decisiones” (p. 132). Así mismo, el razonamiento de este currículo se fundamenta en lo “dialéctico: se examina lo que puede decirse acerca del nivel de pensamiento que no puede decirse desde él” (Kemmis, 1986, p. 81). Con base en lo anterior y a juicio de varios académicos, la teoría que sustenta el currículo crítico es la emancipación presente en el discurso dialéctico, estableciendo la relación dinámica entre sujeto-objeto, individuo-sociedad, convivencia-cultura, organización democrática y comunitaria.

Desde la perspectiva de Magendzo (2003), el currículo crítico, en cuanto conocimiento ético y político, “considera que el aprendizaje es parte de la vida, antes que algo separado de otras partes de la vida e irrelevante para ellas” (p. 24). En esta misma dirección continúa el autor afirmando que una concepción crítica de currículo “considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones –dentro de los condicionamientos generales del currículo, la materia por cubrir, los textos que se usan, las preguntas de examen y los temas de redacción- como un importante componente de poder” (p. 25). Y finalmente, un currículo crítico “implica una acción pedagógica estratégica de parte de los docentes de aula dirigida a emancipar de toda forma de dominación abierta o encubierta [...]. La problematización de la conciencia y de los valores afirmados en ella es, pues, la característica clave de una teoría crítica del currículo” (p.26).

En este mismo enfoque, bajo la teoría crítica de la enseñanza, Carr y Kemmis (1988) consideran el currículo crítico desde un planteamiento estratégico y lo desarrollan en cuatro postulados como toma de conciencia: primero, las actividades académicas están históricamente localizadas; segundo, la educación constituye una actividad social; tercero, la educación es extrínsecamente política y es “la conciencia de quienes pueden influir sobre la naturaleza de la educación están en condiciones de influir sobre el carácter y las expectativas de los futuros ciudadanos” (p. 56), y por último, los actos educativos de enseñanza y aprendizaje son problemáticos. En este sentido es pertinente y complementario citar a Apple y Beane (2000), quienes plantean el currículo crítico desde un enfoque democrático, caracterizado por unos postulados a tener en cuenta: un currículo democrático enfatiza el logro de una variedad de información y el derecho a escuchar los puntos de vista de quienes tienen otros puntos de opinión; en este marco, es importante comprender su sentido participativo y práctico, en cuanto el currículo es una construcción social, producido y difundido por personas que tienen *valores, intereses y sesgos particulares*.

En consecuencia, los participantes niños y jóvenes *aprenden a ser interpretes críticos* de su sociedad. Por otra parte, un currículo democrático invita a los jóvenes *a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado*. En definitiva, invita a explorar nuevas posibilidades de imaginar respuestas a problemas y conflictos que en el contexto presente y futuro van apareciendo en el entramado social, político, económico y, particularmente, en el educativo. Finalmente se trata de trabajar solidariamente para formar comunidad curricular crítica que tenga la competencia de elaborar una crítica sistemática a todos los dispositivos institucionales creadores de desigualdad e inequidad y que, por tanto, requiere de inmediata emancipación y de acción participativa y transformadora (Apple, 2008).

Coherente con estos planteamientos, para Lundgren (1992) un sistema educativo ha de considerar tres componentes importantes como instrumentos de gobierno: lo legal, lo económico y, junto a estos, el “sistema de dirección ideológico (finés y contenidos)” (p. 113); que en este caso vendría a ser el currículo, por cuanto a través de él se expresan las intencionalidades que tiene el Estado en la formación de sus ciudadanos, se seleccionan los contenidos que son pensados apropiados para enseñar y se llevan a la práctica pedagógica en las aulas de clase, mediante la puesta en acción de la teoría y práctica de los profesores para adelantar tales propósitos.

Así como se concibe el currículo como eje de la tarea pedagógica, durante la primera y segunda década del siglo pasado tiene su génesis la evaluación, con un carácter restringido al control y la medición de resultados en las fábricas. Más adelante, en la década de 1940, a la evaluación se le considera parte esencial del currículo, en cuanto aporta las valoraciones e interpretaciones en forma operativa, registrando los logros propuestos. Dos categorías, currículo y evaluación, que se corresponden y relacionan en forma interdependiente: el currículo en cuanto orienta sobre el propósito de lo que se va a enseñar y la evaluación por la valoración de cómo se ha realizado esa tarea. Por esta razón, desde sus inicios en 1940, en la educación en Estados Unidos (con Ralph Tyler) el currículo y la evaluación fueron concebidos para señalar los propósitos de la escuela (currículo) y mostrar cuánto de esas metas se ha alcanzado (evaluación); es decir, mediante la confrontación medios-fines.

Esto estaría mostrando que desde los años setenta, tanto el currículo como la evaluación han sido propuestos desde una visión instrumental y constituidos en instrumentos de control, para responder a la educación como tecnología de la conducta y a la pedagogía como tecnología del aprendizaje. En este caso, en la primera década del Siglo XXI, los conceptos de currículo y evaluación se formulan de manera oficial para responder a las demandas de la sociedad de mercado que antepone los valores de eficiencia y eficacia, que refuerzan las visiones técnico-rationales.

De acuerdo con López Ruíz (2005) lo medular del currículo ha estado en reconocer las habilidades y conocimientos que los estudiantes requieren para la vida futura: “El currículum se desglosa entonces en una amplia serie de objetivos conductuales específicos que los alumnos tienen que ir adquiriendo a lo largo de la escolaridad en función de cada edad concreta” (p.142). Para Estados Unidos, los fracasos de la era espacial frente a Rusia hicieron que se replantearan los planes curriculares, dándole mayor importancia a aquellas asignaturas, como ciencias y matemáticas, que podían brindar posibilidades

de retomar el dominio de las ciencias; por tanto, el currículo asumió la responsabilidad de liderar el avance en las ciencias en Estados Unidos, mediante la determinación de los objetivos formulados en términos de conducta, con la creencia absoluta en el poder de la razón instrumental medios-fines, para lograr resultados más eficientes tanto en las escuelas como en los sectores industriales de ese país.

Este currículo y la evaluación, tradicionales en su visión instrumental de búsqueda de resultados eficientes, han dominado los sistemas educativos latinoamericanos. En Colombia, desde la segunda mitad del Siglo XX, hacia la década de 1970, se planteó para la educación primaria y secundaria una gran reforma del sistema educativo a través de la tecnología educativa. Esta reforma, influenciada en gran medida por los desarrollos de la psicología conductista, la psicometría y la estadística, interesadas en el manejo y control de la conducta, propone para la educación formas objetivas de medición, como las pruebas llamadas “objetivas”, con la intención de medir resultados en la educación. Para los profesores, las propuestas tecnológicas de esta época influyeron en la pérdida de su rol y responsabilidad como profesionales de la cultura, con desempeños profesionales supeditados a los técnicos externos a las escuelas, quienes entregaban los paquetes instruccionales elaborados sin que el maestro pudiera seleccionar el campo de trabajo propio de su disciplina y de su función docente.

Entre las críticas más notorias a este modelo pueden señalarse las siguientes: para López (2005) este enfoque técnico no puede abarcar los aspectos no racionales que se presentan en el aula de clase. El sinnúmero de situaciones no planeadas impide que los planeamientos curriculares queden, muchas veces, sin su realización. De otra parte, las conductas que se esperan alcanzar con el desarrollo de los objetivos son, la mayoría de las veces, inconmensurables y no tan claramente definibles. En otros casos, los procesos de aprendizaje y de enseñanza ocurren en un presente no planeado ni previsto por los planeamientos curriculares. En este sentido, el currículo técnico pensado para una situación ideal desconoce el contexto donde este ocurre y, por lo tanto, su aplicación se dificulta al no encontrar los espacios académicos neutros que se acomoden a las planeaciones generales.

De otro lado, el maestro no es el ejecutor de sus propios proyectos, no existe una autonomía del profesor para pensar sobre su tarea pedagógica, los proyectos son elaborados por otros, en otras realidades. Los expertos, generalmente profesionales externos a las aulas de primaria y secundaria, diseñan lo que a los profesores les corresponde llevar a la práctica, con los problemas de descontextualización, fragmentación del conocimiento, separación en asignaturas aisladas unas de otras, formulación de objetivos conductuales,

con el propósito de representar conductas definidas en forma operacional; cuando lo que sucede en el entorno escolar siempre representa situaciones complejas que demandan de la intervención de varias disciplinas y varios paradigmas y un número mayor a un profesor para atender tales problemáticas. Estos procedimientos instrumentales están minimizando el trabajo del docente, esquematizando el currículo por cuanto se plantean unas metas como fines a alcanzar, mediante unos objetivos operacionales, formulados para lograr la obtención de unos medios orientados a unos fines instrumentales. Posiblemente, una de las limitaciones mayores del presente enfoque está en la separación del currículo de la praxis del profesor, la formulación de lo que se ha de hacer en la escuela sin la presencia del profesor, su aislamiento como individuo, y el empobrecimiento en su rol profesional. Es relevante la pérdida de la autonomía del profesor para llevar a cabo su proyecto educativo, con la consecuencia en el desarrollo pedagógico de los estudiantes, quienes reciben un currículo predefinido, sin posibilidades de decisión sobre las problemáticas que les interesan y en respuesta a las necesidades de formación de los mismos.

Sin embargo, nuevos paradigmas epistemológicos, surgidos hacia finales de la década de 1960 en Europa, lograron influenciar los rumbos de la evaluación y el currículo en países del continente americano como Colombia. En oposición a esta tecnología de la educación, en el desarrollo de la investigación aparece el paradigma social antropológico, el cual cuestiona la visión positiva y conductual aplicada en la educación y, en especial, en la pedagogía. Schwab propone el razonamiento práctico y retoma el rol activo y decidido del profesor para deliberar sobre los problemas de la escuela. En opinión de Kemmis (1998) ya no se trabajaría desde un currículo técnico, dado por expertos desde fuera de la escuela, sino que como profesor, y desde su rol de ciudadano, podría asumir la discusión de los problemas generales de la educación. Pero no como una profesión organizada, cosa distinta a lo que sí pueden hacer los médicos, a quienes se les permite hablar sobre los temas de la salud estatal. Frente a esta forma limitada de autonomía del profesor, Stenhouse en la década de 1970, en Inglaterra, propone mecanismos para que el docente recobre su rol y autonomía como docente y, a la vez, se incorpore en el rol de investigador de su propia práctica pedagógica.

Para este autor, “esta visión práctica del currículo posibilita al maestro la generación de procesos de formación como profesores desde su rol individual, es decir, críticos de su propio trabajo educativo, más que del rol de la profesión en cuanto fuerza organizada, para ejercer la crítica del papel del Estado en la educación y de la escolarización institucionalizada dentro del Estado” (Kemmis, 1998, p. 100). El avance y fortalecimiento de la profesión docente es significativo por cuanto la reflexión y cuestionamiento sobre su papel de

pedagogo y de su rol como profesional de la educación son diferentes. Su responsabilidad en el aula de clase está relacionada con la dinámica del proceso enseñanza aprendizaje, esta lo ubica en un lugar de privilegio, en la potenciación de las posibilidades de construcción de conocimiento de los estudiantes y de reflexión sobre esos mismos procesos que se dan en el aula de clase. En esta misma dirección, como profesional de la educación, le corresponde la producción de conocimientos pedagógico y específico de su área de saber.

En esta perspectiva curricular la dinámica de su conformación puede considerarse como un sujeto colectivo en construcción. Para López (2005), aunque se reconoce su carácter histórico, es un ecosistema que busca mejorar el proceso pedagógico que ocurre en los salones de clase; la planeación es un elemento a tener en cuenta, pero son las vivencias y necesidades de formación de los estudiantes las que determinan los aprendizajes. Otra dimensión de este tipo de currículo está relacionada con la capacidad de deliberación que se brinda en la escuela o en el aula de clase sobre el rumbo que se ha de seguir, así como sobre la reflexión acerca de la tarea del sujeto en el permanente obrar bien y decidir actuar éticamente.

Sin embargo, la reflexión desde este modelo evaluativo se circunscribe a establecer relaciones viables entre la educación y la sociedad, pero no avanza a revisar las relaciones injustas que se dan en la sociedad, ni en cuestionar y entender por qué ocurren este tipo de relaciones. Esto significaría que el currículo se puede desarrollar desde los propios planteamientos de los profesores, la mirada integrada de la teoría y la práctica. Para Kemmis (1993) “la profesión puede llegar a ser una fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada (escolarización) y del papel del Estado en la educación contemporánea” (p. 78). En esta visión del currículo práctico la autonomía del profesor recobra vigencia, por cuanto se reconoce el rol profesional que le corresponde llevar adelante, la deliberación para seleccionar las temáticas curriculares y la definición de las tareas del profesor individualmente; así se asegura el desarrollo profesional de los maestros que trabajan bajo esta perspectiva. De la misma manera, la generación de ambientes democráticos en las aulas de clase favorece la participación de los estudiantes en debates sobre los procesos de selección de los problemas de interés particular, en cada escuela, y la adopción de procesos auto-evaluativos para la mejora de sus desempeños.

Sin embargo, a pesar de que el currículo práctico promueve la discusión y la actuación ética para obrar en lo individual en forma correcta, con el propósito de fortalecer los procesos de autonomía, en especial en el desarrollo del rol profesional del profesor, es el currículo crítico el que posibilita el desarrollo de la democracia individual y colectiva. La autonomía del profesor en el aula de clase y fuera de ella, lo hace responsable de la

generación de conocimiento y de fortalecimiento de la profesión docente y, a la vez, favorece las posibilidades de una transformación social.

Una decidida comprensión del currículo crítico implica entender y responder los siguientes cuestionamientos:

¿Cuáles son las relaciones que se dan en la sociedad? ¿Qué tipo de estructuras sociales existen y si estas se corresponden con las necesidades de los sujetos que las viven? ¿Por qué reflexionar sobre la comprensión que tenemos de los fenómenos sociales y educativos? ¿Existen puntos de vista equivocados y formas parciales de pensar y de entender el medio en que vivimos? ¿Cuáles son los intereses de los grupos dominantes y en dónde radica el problema de la equidad social? ¿Cuál es el papel de la cultura en la formación de los ciudadanos? ¿Cuáles son las relaciones entre los individuos y los grupos sociales a los cuales pertenecen estos? ¿Por qué a las escuelas se les considera como dispositivos para la regulación y el control de la sociedad? ¿Qué instituciones externas a las escuelas son las encargadas de controlar que se lleve a cabo determinado currículo? Estas preguntas caracterizan aspectos fundamentales que han de ser tratados desde una perspectiva de la acción crítica.

Además de cuestionar y explicitar para su análisis estas relaciones educativas, que se han venido dando –orientadas por visiones burocráticas con intereses particulares de grupos y agencias financieras internacionales– como educadores comprometidos en la transformación de las concepciones y prácticas del currículo y la evaluación, corresponde llevar a la reflexión y al estudio en los procesos pedagógicos nuevos sentidos en los ámbitos ideológico, político, social, cultural y las implicaciones que estos conllevan. La reflexión de los docentes ha de encaminarse, por tanto, al trabajo colectivo por áreas, ciclos o niveles, en la tarea cotidiana del trabajo en la institución educativa y más allá de ella. Se está pensando en la conformación de colectivos de profesores que superen el individualismo y construyan socialmente un conocimiento que aborde los problemas pedagógicos del currículo y la evaluación, entendiendo sus relaciones con los intereses sociales, culturales, económicos y políticos que ellos traducen explícita o tácitamente; que generen prácticas curriculares y evaluativas que superen su uso como instrumentos de poder y jerarquización, de estandarización de los conocimientos y de las interacciones educativas y culturales en la escuela; que analicen las posibilidades que brindan las perspectivas críticas del currículo y la evaluación en la formación de sujetos e instituciones democráticos y autónomos, capaces de promover transformaciones pedagógicas de los conocimientos que se asumen en la escuela, de las relaciones del estudiante con el profesor y de la escuela con los procesos culturales que la vinculan con la sociedad.

## Concepciones y modelos de evaluación

En el estudio y avance sobre la conceptualización de la evaluación y los modelos, es posible definir una tendencia ampliamente instaurada a través del predominio de fuerzas que direccionan el acontecer evaluativo. Tendencias técnico-instrumentales de control y medición externa que se sustentan en órdenes ideológicos, pedagógicos y éticos que aún requieren de mayor reflexión, estudio y resistencia para ser superadas desde las miradas alternativas, formativas y democráticas del conocimiento.

Una de las miradas tradicionales de la evaluación fue la promulgada por Ralph Tyler como praxis educativa de control, validación de los contenidos aprendidos y alcance de los objetivos planteados a través de la cuantificación del nivel alcanzado. En palabras de Niño Zafra (2005), se instauran unos modelos de evaluación que centran su interés en el resultado de la práctica pedagógica medible o cuantificable que instituyen la vigilancia en un marco de control que requiere de pruebas para ejercer eficientemente un marco de acción predefinido. Visión que en un nuevo periodo, con Scriven, considera el rol de la evaluación como un ejercicio de dos etapas, formativa y sumativa, dirigida la primera a la mejora en el proceso con posibilidad de superar los planteamientos propuestos para su alcance y, la segunda, como la etapa en que se define una calificación, decisión, promoción o reprobación que no permite modificación alguna.

Posteriormente, la preocupación por la disciplina y por el aprendizaje de los estudiantes, amplía el marco de comprensión de la prescripción, cumplimiento de objetivos y seguimiento a través de formatos hacia los procesos para la recolección de información útil para la toma de decisiones desde un paradigma definido por la teoría de los sistemas. Daniel Stufflebeam formula la estructura básica del modelo partiendo de las evaluaciones del *contexto* (para la asignación de metas), de *entrada* (para apoyar las propuestas), de *proceso* (como guía a su realización), del *producto* (al servicio de las funciones de reciclaje): CIPP (contexto, entrada -input-, proceso y producto) (1989, p. 181). Stufflebeam es el principal representante de este modelo al plantear cuatro pasos para la toma de decisiones: planificación, estructuración, implementación y reciclaje, enmarcadas en las fases de delimitación, obtención y comunicación.

Este autor avanza en el reconocimiento de los recursos con que cuentan las instituciones educativas, así como en el acercamiento al contexto de eficiencia y eficacia, para desa-

rollar o ejecutar el trabajo educativo con el fin de controlar los resultados y manejar la toma de decisiones desde instancias de poder.

A modo de síntesis, se pueden ilustrar estos modelos de evaluación tradicionales en el siguiente gráfico:

### Gráfico 1. Generaciones de los modelos de evaluación tradicionales.

<b>Tyler</b>	<b>Primera generación - 1950</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medición de la calidad de la educación a través de pruebas y test.</li> <li>• Enfoque educativo y evaluativo basado en objetivos medibles y cuantificables.</li> </ul>
<b>Scriven</b>	<b>Segunda generación - 1960</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se definen los momentos de evaluación formativa y sumativa.</li> <li>• Aparecen conceptos como: bienes y servicios ofertados. Satisfacción del cliente.</li> </ul>
<b>Stufflebeam</b>	<b>Tercera generación - 1967</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basado en la teoría de los sistemas.</li> <li>• Evaluación como parte del proceso de gerencia para la toma de decisiones.</li> </ul>

Fuente: Gama (2013, p. 41).

Ahora bien, atendiendo a las limitaciones que tienen estas perspectivas tradicionales de la evaluación, han surgido propuestas de pensamiento que promueven alternativas éticas y políticas que hacen de la educación un sistema de participación social, democrático y político. Es así como surgen cambios hacia la evaluación en las concepciones de la práctica educativa desde perspectivas del conocimiento con la participación de los actores educativos (estudiantes, docentes, padres de familia) para la construcción del currículo y del conocimiento. Se trata de un cambio de paradigma por cuanto se parte de la formación individual para la autonomía, que busca fortalecer la responsabilidad de los sujetos profesores y estudiantes, posible de trasladar a las escuelas y universidades, transformando la tarea individual en el compromiso sobre una comunidad. Esta mirada resalta la importancia del sujeto profesor como profesional de la educación y del sujeto estudiante como partícipe de su propio proceso formativo, en una búsqueda que trascienda la reflexión sobre los procesos de enseñanza y las acciones de aprendizaje desde escenarios autorreflexivos y democráticos que “comprende un análisis de lo que se está estudiando, las posibilidades de enriquecimiento con ejercicios críticos, el balance sobre las tareas realizadas y las metas propuestas, la revisión sobre lo trabajado para aprender del error; es decir, nuevas formas autocorrectivas de aprendizaje” (Niño, 2013, p. 22).

## ¿Qué son los estándares?

Existe una diversidad de opiniones y formas de apropiarse y entender qué son los estándares en educación. Para Ravitch<sup>7</sup> (1995) pensadora estadounidense que promovió la formulación y puesta en práctica de los estándares en la educación americana, un “estándar” se refiere simultáneamente a dos cosas: ‘el modelo del ejemplo’ y el indicador que determina qué tan bien el hacer de una persona se ha acercado al modelo” (p. 11). En ese sentido, un estándar es algo establecido por una autoridad o directiva, como un modelo o un ejemplo. Es un criterio por el cual se juzgan las decisiones que se han tomado. 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” (p. 11).

Con esta mirada, para Suarez (2004) los estándares son “puntos de referencia que deben ser ‘legitimados públicamente’ [...] informando con precisión dos aspectos: primero, lo que el estudiante debe saber de diferentes áreas y además de diferente naturaleza: habilidades, nociones, conceptos, estrategias y métodos, comportamientos y actitudes, valores; y, segundo, lo que debe saber hacer utilizando estos conocimientos y las estructuras que de su aprendizaje se derivan” (p. 49). Esto significa que los modelos y los puntos de referencia son planteados o formulados por autoridades a través de normas con el fin de que sean puestos en práctica, como convenciones a seguir.

En esta misma dirección, según el Consejo Internacional para la Salud, Educación Física, Recreación, Deporte y Danza, ICHPER-SD, de la UNESCO (2004), los “estándares representan lo que un niño o un adolescente debe saber y poder hacer como resultado de un programa de estudios” (p. 14). Igualmente, para Vasco (2003), el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas define un estándar como “una proposición que puede ser utilizada para juzgar la calidad de un currículo de matemáticas o de métodos de evaluación” (p. 38). Así mismo, para Lucio (1994), “los estándares serían como grandes metas o propósitos por áreas del conocimiento y por grado académico, [...] tienen que ser comunes, bien sean impuestos o concertados” (p. 7). Para Barnett (2001) “el estándar implicaría el acuerdo a donde se ha de llegar fijado con anterioridad y con acuerdo público” (p.111). En coincidencia con

---

7 Diana Ravitch, fue una de las ideólogas de los estándares en educación de Estados Unidos; irradió estas ideas a los demás países de Latinoamérica, donde han sido seguidos acriticamente por los gobiernos de turno. En el libro *Los estándares en la educación norteamericana: guía del ciudadano* (Washington, Brooklyn Institution, 1996) resume los planteamientos que llegaron a la mayoría de los países del mundo. Ahora, en el año 2010, veinte años después de su implantación, esta precursora de la élite norteamericana en educación, ha decidido retractarse de la necesidad e importancia de los estándares en educación, pues hay demasiados factores que ella considera que influyen en la aplicación y en los resultados de los mismos.

esto, para Rodríguez (2002) “los estándares curriculares son los contenidos, destrezas y habilidades que todos los estudiantes deben lograr sin excepción, en un área y grado determinado. Definen lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal” (p. 48).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional –MEN– define “los estándares curriculares como los criterios que especifican lo que todos los estudiantes de educación preescolar, básica y media *del país* deben saber –*conceptos básicos*– y ser capaces de hacer en una determinada área y grado. Estos se traducen en formulaciones claras, universales, precisas y breves que expresan lo que debe hacerse y cuán bien debe hacerse”<sup>8</sup> (2004, p. 4). Un estándar es 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.

Las definiciones anteriores permiten encontrar características comunes para todas las áreas del conocimiento, como los aspectos de normatividad que se pone en consideración pública para legitimarlo, según lo dicen Ravitch, el MEN y Suarez. De la misma manera, autores y organizaciones como Lucio, ICHPER y Barnett comentan que son metas acordadas previamente por instancias oficiales. En particular para su área del saber, el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas, Inés Aguerrondo y otros consideran que los estándares pueden determinar el nivel de calidad que se espera alcanzar en la sociedad en una determinada área de conocimiento.

Igualmente, para el Grupo *Evaluando\_nos* (2006), citando a Aguerrondo (1995), “Los estándares son planteamientos que surgen con el interés de responder a expectativas sociales para alcanzar la ‘calidad’ de la educación, también determinada por exigencias, intereses y necesidades sociales, partiendo del supuesto de que un ‘sistema educativo no es de calidad si no transmite conocimiento socialmente válido, que responda a las demandas que el cuerpo social hace a la educación’”. Sin embargo, aunque se señalan como prioritarios los acuerdos para el desarrollo académico de los currículos en las instituciones, se expresa la preocupación por la tendencia a la homogeneización de contenidos, formación de sujetos, formas y criterios de evaluación, sin posibilidades ni de transformación según el contexto, ni de la construcción colectiva sobre la respuesta a las necesidades de la población, de los estudiantes y del objeto de la enseñanza.

---

8 Estándares para la excelencia en la educación, MEN, p. 7. Las cursivas son nuestras.

El grupo *Evaluándo\_nos* desarrolló el proyecto de investigación “Evaluación de docentes según las competencias, estándares y desempeño profesional”, donde se muestra que el sentido que se da a estas categorías podría estar direccionando la dinámica pedagógica en los colegios y, por consiguiente, incidiendo en el desarrollo profesional de los profesores. Si el estándar se asume estrictamente como lo plantean las políticas educativas internacionales o el Ministerio de Educación, estarían restringidas las propuestas que desde los proyectos educativos se pudieran dar. De otra parte, la participación colegiada en la construcción del currículo y en las formas de evaluación por parte del profesorado estaría ausente por la necesidad limitante y rigurosa de responder a las exigencias de la planeación elaborada por el Ministerio. El papel del maestro se ajusta a seguir y aplicar unas formulas, formatos y textos de contenidos que, al tiempo que lo convierten en aplicador de técnicas instrumentales, coartan el desarrollo profesional del docente al ver disminuido los pocos escenarios de construcción e innovación colectiva.

Sin embargo, otras investigaciones sobre los estándares en educación, en Estados Unidos, muestran planteamientos interesantes que permiten pensar en los problemas políticos, pedagógicos y sociales que se derivan de su asunción. En el estudio de Sleeter (2005) sobre estándares en ciencias sociales, se muestra como problemático la no incorporación de grupos poblacionales que habían sido colonizados en épocas anteriores (pobladores mexicanos). Del mismo modo se resalta el caso de la región de Texas donde los estándares de estudios sociales, según Bigelow (2010), imprimen un sello conservador y un giro hacia la derecha, pues refuerzan la superioridad del capitalismo presentando la filosofía de los republicanos, quienes han hecho más de cien reformas a los estándares ya elaborados. “En el estado de Oregón, igualmente, los estándares son profundamente conservadores, en lo político, ya que no hay reconocimiento a los cambios sociales que se confrontan en el mundo de hoy, la desigualdad que viven los países, la crisis económica [...] el retrato de una sociedad armoniosa con leyes para promover la justicia y el progreso. Las guerras no existen, ni la pobreza, ni el hambre. [En lo pedagógico] “los prejuicios o sesgos, se dan en cuanto a exigir una gran cantidad de contenidos para estudiar, sin un mayor análisis crítico, solo como hechos neutros, y segundo, desplaza por esto, actividades pedagógicas como el tiempo de juego, el teatro, la posibilidad de análisis, etc.” (p. 46).

Otro estudio con esta misma visión es el artículo “La reforma educativa en Singapur, el caso de la no estandarización del currículo y los test” de Sophia HueyShan Tan, profesora asociada de la Universidad Coastal Carolina (South Carolina), quien señala que aunque Singapur desde 1970 ha obtenido muy buenos resultados en las pruebas TIMSS (Estudio internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias) y PISA (Programa internacional

de evaluación de estudiantes), obteniendo cuarenta medallas en Matemáticas, no hay un desarrollo significativo del pensamiento crítico, la innovación y la creatividad. La autora señala que se ha de insistir más en lo cualitativo en términos de lo experimentado en clase, potenciando las habilidades y la construcción mediante un carácter innovativo, así como de nuevas formas de concebir la enseñanza.

Cohen (2010), en su artículo “Nuevos estándares para el aprendizaje” publicado en la revista *Principal Leadership* de septiembre del 2010, comenta cómo los estándares corrientes en educación se centran de manera limitada en el aprendizaje de Matemáticas, Lectura y Ciencias, al considerarlas como importantes y fundamentales, no incorporando lo esencial de las dimensiones de lo social, ético, emocional y cívico en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, el Consejo Nacional de la Escuela del Clima, muestra la importancia de acoger estándares que fortalezcan y promuevan un clima positivo en la escuela, desde el desarrollo de las habilidades y conocimientos de las dimensiones nombradas, así como de brindar especial atención a los estudiantes a quienes se han dejado de lado en el desarrollo de estas. Esta escuela comunitaria crea un ambiente donde todos los miembros se sienten seguros. Los estándares definen un marco de problemas que se enfocan en que los estudiantes se desarrollen de manera sana y logren ser exitosos en la vida.

Ahora bien, no todas las concepciones de estándares pueden verse desde la perspectiva de medir contenidos de la enseñanza para los estudiantes. Se han desarrollado investigaciones que proponen desde otras perspectivas los estándares para la evaluación de los profesores, como lo muestra la tesis doctoral elaborada por Niño desde el año 2001 titulada “La evaluación de docentes de básica primaria y secundaria en Estados Unidos, México, Argentina, Chile e Inglaterra”, como estudio comparado. Allí se muestra cómo, en una de las tendencias en la evaluación de docentes, la evaluación para el desarrollo profesional, se hace posible hablar de “estándares para el desarrollo profesional”. Igualmente, en la investigación doctoral “Calidad y estándares de la evaluación del estudiante”, Cabra (2008) presenta los estándares profesionales de práctica para la enseñanza, los que enfatizan en “la dimensión pública y colegiada de la evaluación para fortalecer la actuación profesional del profesor” (p. 98).

## Estándares en educación

En el marco del discurso de la calidad de la educación se plantean pruebas masivas censales, estándares, test y modelos curriculares normatizados, debido a que *calidad de la educación* y *estándar* son categorías surgidas del mundo empresarial, convergentes desde

la racionalidad técnica que prioriza resultados medibles y evidenciables, en coincidencia con lo expresado por Santos (2003). En Estados Unidos, el término *estándar* se comienza a usar en los negocios y empresas para uniformar patrones de medida, por lo que este es comprendido como un criterio que permite asumir un nivel de *calidad* en un producto o situación que se espera generalizar, usualmente puestos en el mercado. Ambos términos son yuxtapuestos a la educación desde los discursos de la industria y la economía que apoyan procesos de mejora al alcanzar consensos sobre lo que se espera de la producción.

A juicio de Ravitch (1995), la creación de los estándares nacionales en Estados Unidos, en 1990, recibe críticas debido a las siguientes características: uno, *los estándares nacionales 'deben ser mínimos, reducidos a su más bajo común denominador, especialmente si ellos son controlados por una agencia federal'*. Este control es real, especialmente cuando son elaboradas por un Consejo Político, más aun, cuando las leyes tienen una representación histórica en pobres desempeños en la educación. Esta crítica puede ser cierta en cuanto que una reducción de los estándares a mínimos desempeños de estudiantes y docentes sobre su hacer pudiera llegar a esquematizar los procesos pedagógicos que se dan en las instituciones. Dos, *el gobierno puede llegar a imponer valores y opiniones controversiales*. Los críticos se refieren a que si el gobierno gana control sobre el currículo y los test, esto puede conllevar que las personas se adapten y se conformen con esas ideas políticas e ideológicas, controlando las mentes de los estudiantes<sup>9</sup>. Tres, *los estándares nacionales basados en temas tradicionales y disciplinas como Matemáticas, Ciencias e Historia van a limitar el currículo*. Los críticos afirman que los estándares nacionales hacen rígido el currículo, por lo cual no tratan problemas de la vida real o de una manera interdisciplinaria y solo unidisciplinaria, en lugar de abordar temas que partan del contexto por materias o cursos. Cuatro, *los test nacionales van a afectar a los niños y distorsionar las prioridades del aula de clase*. La crítica siente que imponiendo los estándares se va a trivializar la enseñanza, uniformando los salones de clase en todo el país, reduciendo el aprendizaje a la preparación para los test. Cinco, *los estándares nacionales no van a hacer nada para ayudar a las escuelas públicas de la ciudad*, pues se argumenta que la más urgente necesidad de las escuelas públicas es dinero y no el seguimiento de estándares. Apple denunció los estándares como una reforma barata que acrecentará las diferencias de raza, género y nivel económico al no atender a estas problemáticas (Ravitch, 1995, p. 22). Seis, *los estándares nacionales y evaluación de desempeños no van a expandir la igualdad de oportunidades*. Los críticos se quejan de que los estándares nacionales y la evaluación no mejorarán el desempeño de las minorías ni reducirán la

---

9 “¿Qué tanto control debe tener el Estado sobre la mente de un niño? ¿Hay un límite a la autoridad del Estado aquí? Theodore R.Sizer de la Universidad de Brown” (Ravitch, 1995, p. 22).

brecha entre estudiantes de minorías y no minorías, ya que los altos estándares evitan este proyecto de equidad. Siete, *los estándares nacionales y de la evaluación no van a mejorar el desempeño porque la mayoría de los profesores los ignoran y van a hacer lo que ellos siempre han hecho*. Ocho, *el fracaso de los estándares nacionales y test de desempeño van a poner en detrimento la fe sobre la educación pública, lo que favorecerá la vía de la privatización para la educación*. La crítica culpa a los organismos reguladores de las políticas de limitar la información acerca del desempeño, por lo que también se afectarían las percepciones de los padres sobre la educación, lo que acrecentaría la demanda sobre la educación privatizada. Y, nueve, *los estándares nacionales y la evaluación de desempeño realizarán muy poco por ellos mismos*.

Estas críticas a la proclamación de estándares curriculares en educación, quince años después, son aceptadas por Ravitch debido a que el establecimiento de mínimos con los estándares nacionales ha llevado a que se enfatice en las actividades de lectura y cálculo, como sucede en las escuelas privadas de Estados Unidos, *Escuelas charter*. En dicho contexto, Bigelow (2010), Hueyshan (2010) y Cohen (2010) muestran que los estándares hacen al currículo rígido, al limitar el abordaje de problemas de la vida real, acrecentando las diferencias de raza, clase y género, como lo expresa Apple (2001), en detrimento de la fe en la educación pública, debido a que las escuelas privadas refuerzan el desempeño en los resultados en las pruebas federales sin permitir el conocimiento sobre los resultados académicos que se pueden comparar con este sector educativo.

En su estudio sobre los estándares, el grupo *Evaluando\_nos* (2012) señaló que este término ha transitado en la educación en busca de la calidad educativa siendo “la idea más generalizada que hace parte de las políticas educativas en los países latinoamericanos, y se centra en que el nivel de calidad educativa se logra determinar a partir de los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas nacionales (ICFES, ECAES, SABER) o internacionales (TIMSS –Estudio Internacional de las Matemáticas y de las Ciencia–, PIRLS –Estudio sobre el Progreso Internacional de Competencia en Lectura–)”. Según Vasco (2003) en Estados Unidos los estándares en matemáticas son formulados a mediados de los años 80 por parte del *National Council of Teachers of Mathematics –NCTM–* (Consejo Nacional del Profesores de Matemáticas), con el propósito de juzgar la calidad del currículo de matemáticas o un método de evaluación. Asimismo, “el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, bajo el argumento de mejorar la calidad, y con los propósitos de ‘proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje’ y ‘contar con un referente común que asegure a todos el dominio de competencias básicas y los conceptos para vivir en sociedad y participar en ella en *igualdad* de condiciones” (Vasco, 2003, pp. 48, 5), determina para la educación preescolar, básica y media los estándares curriculares para

las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Desde esta perspectiva, los estándares deben estar siempre sujetos a verificación y contribuir a la construcción de sistemas y procesos de evaluación interna.

Antes que pensar en seguir uniformando según estándares, podría pensarse en brindar reales posibilidades de formación y respuesta a las 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 y lo físico en los programas educativos (Niño, 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 que ellos promuevan en sus estudiantes. Precisamente al darse dichas situaciones, tendríamos más profesionales de la docencia dedicados no solo a “ser dictadores de clase”<sup>10</sup>, sino a escuchar, comprender, respetar, tolerar, guiar y crecer junto a otros como seres humanos.

En el desarrollo del proyecto se toma la perspectiva elaborada por Niño (2005) en su tesis doctoral, en la que se analizan las posibilidades de concebir los estándares de desarrollo profesional de los profesores que trabajan con el conocimiento, revisando los supuestos conceptuales sobre los que se apoyan, superando los problemas de los estándares impuestos desde instancias externas, debido a que los estándares de las instituciones pueden surgir del trabajo colectivo de los maestros, quienes de forma colegiada toman las decisiones en relación con los aprendizajes de los estudiantes y promueven la comprensión de lo que sucede en la educación en aras del fortalecimiento de las capacidades de la comunidad educativa, antes que convertirlos en un mecanismo de exclusión.

En esta misma dirección Cabra (2008) plantea el “sentido regulador y orientador que podrían tener lo que denomina como *estándares de práctica* en tanto principios que pueden activar iniciativas de mejoramiento docente y profesional” (p. 95) con la intención de potenciar el trabajo colectivo y público de la evaluación, así como la importancia de su puesta en práctica, conocimiento y responsabilidad profesional en torno a la elaboración, orientación y reorientación de los currículos.

De cualquier manera, aunque se trate de una reflexión autónoma, se requiere de la elaboración cooperativa, respondiendo al potencial que tiene el docente como inves-

---

<sup>10</sup> Profesora Nubia Conde, en conversatorio del Grupo de Investigación Evaluándo\_nos y profesores del IED San Martín de Porres, Bogotá: 2006.

tigador crítico de la realidad y responsable de su rol profesional en la educación. Estas formulaciones teóricas se han tomado en cuenta como marco de referencia para la propuesta metodológica sobre el sentido y significado dados a las categorías *estándares*, *currículo* y *evaluación* en la indagación a pares académicos nacionales e internacionales, así como en la participación de profesores de colegios distritales desde sus conocimientos y experiencias.



# Capítulo 2.

## Ruta de investigación:

### **perspectiva cualitativa**

### **Perspectiva cualitativa de la investigación**

Por el tipo de problema a abordar y la naturaleza del conocimiento que se busca construir, tanto el enfoque epistemológico como la ruta metodológica a seguir en esta investigación, se optó por la visión hermenéutica (Martínez, 2000) entendida como la comprensión e interpretación del significado dado a los estándares y sus relaciones con el currículo y la evaluación. Se trata de trabajar con las concepciones y significados que un conjunto de sujetos en contextos particulares construyen y por ello se focalizó en la investigación evaluativa de carácter cualitativo, cuya finalidad es comprender el sentido y significado de las interacciones sociales en contextos específicos y entender la multiplicidad de sentidos, redes, relaciones, versiones e intencionalidades de los estándares con el currículo y la evaluación. Aquí no se trata de establecer una relación causa-efecto, ni reducir los acontecimientos sociales a variables sino de la reconstrucción de sentido, vale decir, de comprender la red de relaciones que se tejen alrededor de los significados y el ejercicio de interpretación que siempre será relativo y mejorable pero sistemático y pertinente de acuerdo con el enfoque elegido, en este caso el de E. Eisner.

De acuerdo con Páramo (2011) nuestra investigación se asume desde una visión de realidad como construcción social, cargada de sentido y desde un enfoque epistemológico de tipo comprensivo y no explicativo, es por ello que la secuencia del diseño investigativo se presenta como sigue:

**Tabla 1. Diseño investigativo.**

DISEÑO INVESTIGATIVO	
ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO. PLANTEAMIENTO TEÓRICO	LO EPISTEMOLÓGICO EN EL PROYECTO. PRAXIS INVESTIGATIVA
Sociocrítico: conocimiento como construcción y emancipación social. Pedagogía crítica: implicación de los sujetos en el proceso de intersubjetividad para la transformación social.	Identificación de la realidad imperante sobre estándares y su relación con el currículo y la evaluación. Estudios para la comprensión de nuevos sentidos en estas categorías, que generen participación de los profesores en las transformaciones de sus prácticas pedagógicas.
PERSPECTIVAS METODOLÓGICA	LO METODOLÓGICO EN EL PROYECTO
Hermenéutico: interaccionismo simbólico. Investigación evaluativa cualitativa.	Comprensión e interpretación del sentido y significado de <i>competencias</i> y <i>estándares</i> , y sus relaciones con el currículo.
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN EN EL PROYECTO
Formas sistemáticas que favorezcan la triangulación de la información: entrevistas semi-estructuradas, encuestas, grupos focales de discusión, análisis documental, resúmenes analíticos de educación (RAE).	Entrevistas semi-estructuradas a profesores y académicos expertos en el tema, encuestas, análisis de los proyectos educativos institucionales, grupos de discusión, talleres, conversatorios.
ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EN EL PROYECTO
Eisner: descripción, interpretación, valoración y tematización. Análisis de contenidos: categorización, estructuración, contrastación y teorización.	Descripción, interpretación, valoración y tematización de las categorías <i>competencias</i> y <i>estándares</i> , y relación con el currículo. Reconstrucción de sentido en contextos institucionales.

Fuente: elaboración propia del grupo investigador, 2012.

En esta visión cualitativa del conocimiento se asumen cinco puntos fundamentales que dinamizan su puesta en acción:

- a. Desarrollo de talleres con el propósito de orientar el trabajo colegiado que incluye la responsabilidad individual y grupal, que propicie la recolección y retroalimentación de la información en busca de la construcción social del conocimiento.

- b. Participación de diferentes fuentes: expertos nacionales e internacionales, profesores e investigadores, quienes con sus juicios y argumentos permitieron elaborar una opinión calificada sobre la temática objeto de investigación.
- c. Identificación de las opiniones, conocimientos y experiencias de los maestros y de los significados que dan a las categorías de estudio, con el fin de reconstruir sus sentidos.
- d. Interpretación de aquella información recogida en los contextos donde funcionan las instituciones educativas con el fin de dar sentido a las expresiones que van más allá de la acción manifiesta.
- e. Dar respuesta a las dinámicas particulares de los colegios, privilegiando las situaciones de cada uno de ellos, generando conocimiento idiosincrático y eludiendo la tendencia a generalizaciones mediante fórmulas.
- f. Identificación y caracterización de las opiniones, conocimientos y aportes de los expertos con relación a los significados que dan a las categorías objetos de estudio, con el fin de contrastar con los sentidos dados por los maestros en las instituciones educativas.

De acuerdo con las fases de investigación señaladas por Eisner, esta investigación, por tanto, describió, interpretó y relacionó, a partir de lo construido en el capítulo primero como categorías centrales o marco teórico, las concepciones de la categoría *estándares* y su relación con el currículo y la evaluación. Como investigación cualitativa, recolectó datos de forma rigurosa y sistemática a través de talleres, entrevistas formales, semi-estructuradas y encuestas.

## La propuesta de indagación cualitativa de Elliot Eisner

Eisner en su obra *El ojo ilustrado* (1998) propone una metodología para la investigación de los acontecimientos educativos de una manera más compleja que supera las visiones reducidas de la lógica de lo verdadero y lo falso, abriéndose al análisis literario, estético y narrativo a partir de los sujetos y sus entornos, de sus propios mundos de significación y creación en unas lógicas más propias de las artes y de las humanidades. Además este libro forma parte del creciente interés por la investigación y la evaluación cualitativas pero, a diferencia de muchas obras publicadas en ese sentido, deriva sus conceptos claves de una hermenéutica de última generación que asume sus objetos de estudio como complejidades polisémicas que se pueden reconstruir utilizando el sujeto y su mundo desde el punto de

vista de la creatividad y la sensibilidad propias de artistas y críticos de arte. De este modo, la indagación aporta una mirada nueva, hace ver lo que nadie veía, confronta lo que hay con el ojo ilustrado del investigador que siempre es innovador y crítico. El conocimiento, el arte de la percepción, la crítica y el arte de la divulgación son las principales ideas en torno a las cuales se desarrolla dicha metodología.

La indagación cualitativa de Eisner (1998) se basa en las siguientes premisas epistemológicas:

- a. Existen múltiples maneras de conocer el mundo: artistas, escritores y bailarines, así como científicos tienen cosas importantes que decir acerca del mundo.
- b. El saber se hace, no simplemente se descubre.
- c. Las formas como representamos las concepciones del mundo tienen influencia sobre lo que somos capaces de decir acerca de él.
- d. El uso de cualquier forma de conocer y representar el mundo requiere el uso de la inteligencia.
- e. La elección de una forma de representar el mundo influye sobre lo que podemos decir y también sobre lo que entendemos como experiencia.
- f. La indagación educativa será más completa e informativa cuanto más aumentemos el alcance de las maneras mediante las cuales describimos, interpretamos y evaluamos el mundo educativo.

En esta perspectiva cualitativa del conocimiento, de acuerdo con este autor, se complementa y asegura sus propósitos de investigación evaluativa a partir de los siguientes fundamentos metodológicos:

- a. Son estudios enfocados a la observación y descripción de situaciones reales y concretas, en instituciones, sujetos, documentos, reglas de interacción social, lenguajes.
- b. El yo, se asume como instrumento que tiene en cuenta la sensibilidad de los actores y los esquemas utilizados para significar el mundo, en tanto permite reconstruir el sentido de una formación cualitativa compleja. En este sentido permite que la investigación lleve la firma de los actores.
- c. Su carácter es interpretativo, esto es, que los indagadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado y se preguntan por los motivos, sentimientos o efectos de los acontecimientos en los sujetos y en el contexto para captar su sentido. Es la descripción gruesa que va más allá de la conducta manifiesta.

- d. Hace uso del lenguaje expresivo: deja oír la voz de los sujetos, de sus emociones y sentimientos, se resiste a reducirlos a simples números, porcentajes o grados, descubre las múltiples funciones del lenguaje para expresar lo que somos.
- e. Atiende a lo concreto, lo que significa privilegiar las situaciones particulares y resistir a las ansias de generalizar mediante leyes o fórmulas.
- f. Se caracteriza por la coherencia, intuición y utilidad instrumental: no se trata de establecer relaciones de causa-efecto sino de presentar con fuerza argumentos para persuadir, para ver las cosas de una manera que satisface o es útil para los propósitos señalados; de aquí que la evidencia de los estudios pueda llegar de diversas fuentes. En la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas; al final lo que cuenta es una cuestión de juicio.

En esta perspectiva de construcción de conocimiento el grupo *Evaluando\_nos, Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación* ha venido recogiendo y aproximándose al modelo de indagación cualitativa desde la visión de la evaluación artística de Eisner (1998) en tanto le aporta reflexiones epistemológicas y metodológicas cuando se trata de indagar en las diferentes realidades educativas y pedagógicas en procura de mejorar y hallar la escuela que se necesita para el siglo XXI (Eisner, 2002). El siguiente cuadro muestra los diferentes planteamientos del autor llevados a la práctica investigativa:

## Investigación y evaluación: relación en la práctica de indagación

Tabla 2. Distinciones y fases.

DISTINCIONES Y FASES		
EVALUACIÓN*	INVESTIGACIÓN*	INVESTIGACIÓN EVALUATIVA SEGÚN EISNER (perspectiva del grupo <i>Evaluando_nos</i> )
Definición del problema.	Definición del problema.	Contexto, análisis de las políticas educativas y situación problémica.
Planificación: diseño y destinatarios.	Planificación: diseño y destinatarios.	Construcción de referentes conceptuales. Planificación: diseño y destinatarios.

DISTINCIONES Y FASES		
EVALUACIÓN*	INVESTIGACIÓN*	INVESTIGACIÓN EVALUATIVA SEGÚN EISNER (perspectiva del grupo <i>Evaluándo_nos</i> )
Ejecución: recogida y análisis de información.	Ejecución: recogida y análisis de información.	Ejecución: recogida y análisis de información a través de talleres y entrevistas.  <b>Descripción:</b> fáctica, referida a los hechos observados; y artística, referida al modo en que se expresan los datos. <b>Interpretación:</b> contrastar con referentes teóricos.
Valoración del objeto evaluado.	Validez Interna, externa o de constructo.	<b>Valoración:</b> juicio crítico de los investigadores que plantea interpretaciones y nuevos significados.
Toma de decisiones.	Conclusiones y avance en el conocimiento.	<b>Tematización:</b> se acerca a la abstracción y producción de conocimiento global en relación a las categorías de estudio y al contexto.

Fuente: elaboración propia a partir de Lukas, J. y Santiago, K. (2009) *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza, p. 46.

En este orden de ideas este diseño metodológico rechaza la creencia positivista en el rol instrumental del conocimiento y apuesta por develar los significados que tiene para los sujetos la realidad, además de organizar la acción para mejorarla, donde se considera a los docentes sujetos transformadores de sus propias prácticas pedagógicas (McKernan, 2001). Por tanto, estudia y analiza las concepciones de las categorías políticas educativas en estándares en educación, currículo y evaluación; y en el marco teórico, currículo y evaluación críticos, y su relación con los estándares en educación, con el fin de realizar el estudio en dos instituciones educativas públicas del Distrito Capital.

Esta investigación cualitativa, para la recolección de los datos utiliza formas rigurosas y sistemáticas como talleres y entrevistas semi-estructuradas. Para el análisis de los datos, la triangulación con la información proveniente de diferentes fuentes: profesores, direc-

tivos, estudiantes, representantes del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Educación. Para el análisis de la información, se apoya en el análisis de contenido con fases como estructuración de categorías y codificación de datos. En este proceso investigativo pueden darse análisis de datos que permiten el estudio sistemático del contenido de toda la información recogida y el contraste entre la opinión de los participantes.

Finalmente, consideramos que hay aquí un avance frente a los enfoques metodológicos más usados, ya que se tiene en cuenta la relación epistemología, metodología y técnicas de investigación, de acuerdo con los propósitos de reconstrucción de sentido. La manera como se organiza la ruta de indagación es novedosa también, porque no se limita a construir inferencias, deducciones, relaciones entre variables, sino que, a la manera del crítico literario o de arte, afina su mirada sobre lo que hay, lo interpela desde sus saberes y prácticas, lo confronta con su experiencia y así lo *interpreta* frente al marco teórico o categorial que después le permite, desde la altura alcanzada en esta fase, hacer un juicio de valor con los criterios construidos desde su experiencia y saber, pero también desde la confrontación con los juicios de los expertos o los aportes conceptuales de los académicos. Es esto lo que lleva a reconocer las temáticas que de manera reiterada aparecen en la interpretación y en la valoración para resolver la pregunta por el aporte que se hace a otros investigadores y al tema mismo de investigación.



# Capítulo 3. Conocimientos y experiencias de los maestros y académicos en torno al currículo, la evaluación y los estándares

Esta investigación estudió y analizó, las concepciones de la categoría *estándares* y su relación con el currículo y la evaluación. Como investigación cualitativa, recolectó datos de forma rigurosa y sistemática a través de talleres y entrevistas semi-estructuradas. Para el análisis de los datos, se realizó la triangulación con la información proveniente de diferentes fuentes: maestros, directivos, estudiantes y académicos, apoyada en el modelo de evaluación de artística, propuesto por Eisner (1998).

Para la indagación teórico-práctica del proyecto, desarrollado durante el año 2012, el equipo investigador elaboró una entrevista semi-estructurada que tenía como propósitos “identificar y caracterizar los sustentos conceptuales de orden político, administrativo y pedagógico de los estándares”. Esta entrevista contó con diez preguntas que fueron formuladas a seis expertos nacionales e internacionales.

## Talleres y entrevistas: acercamiento al problema

Para cumplir con los propósitos de la investigación, orientada a identificar el pensamiento de los maestros sobre las políticas educativas, el currículo y la evaluación, se utilizó el taller, técnica coherente con la metodología de tipo cualitativo interesada en describir, analizar e interpretar las concepciones, creencias, valores e imaginarios de los participantes en la investigación.

El proyecto formula una entrevista semi-estructurada a académicos de reconocimiento nacional e internacional para recoger una panorámica del pensamiento teórico práctico actual de los estándares en educación.

### **El taller y la entrevista como estrategias de investigación**

La técnica de taller se entiende como una estrategia de tipo colectivo que busca aprender haciendo, reflexionando en grupo y motivando la participación activa en un diálogo de saberes que devela lo mejor de los conocimientos de cada uno de los participantes para construir un texto dotado de sentido y significado. En el taller se establecen relaciones democráticas, se elevan los niveles de exigencia, se integra la teoría con la práctica, se aprende a aprender, se desarrolla la creatividad (Pinilla, 2003).

La entrevista se asume como una estrategia de investigación cualitativa que desde un marco conceptual trata y asume los problemas epistemológicos y éticos surgidos en la investigación, y que requieren compartir y contrastar los análisis con personas expertas. “Una entrevista de investigación cualitativa intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, develar su mundo vivido” (Steiner, 2011, p. 19). En este marco se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas con una secuencia de temas que indagaron por la perspectiva epistemológica, pedagógica y político cultural de los académicos nacionales e internacionales a través de las mismas diez preguntas con el fin de homogenizar los datos recogidos y categorizar la información obtenida con la posibilidad de la expresión voluntaria y libre de cada entrevistado. Estas fueron aplicadas de modo presencial (para los académicos nacionales) y por medios digitales (para los académicos internacionales).

Ahora bien, mediante el taller, en el proyecto se construyó una cultura del debate donde se respetaron las opiniones de todos y se elaboraron visiones de conjunto que luego fueron analizadas para identificar fortalezas y debilidades.

La planeación del taller exigió claridad en los propósitos, selección de contenidos apropiados, definición de tiempos y espacios, además de una secuencia de actividades a realizar donde cada uno jugó un papel de importancia en la producción de un documento final.

A partir de lecturas, preguntas o narrativas que constituyen el tópico generador, se invitó a la realización de análisis de las situaciones cotidianas, la elaboración de respuestas, la búsqueda de razones para expresar las reflexiones sobre la práctica pedagógica o las rutas didácticas utilizadas.

El taller permitió la confrontación entre lo prescrito y lo cotidiano, entre la teoría y la práctica, desde diversas perspectivas, con lo cual se enriqueció la visión de la situación y se expresó la diversidad de posturas frente al tema de estudio. Esta estrategia pedagógica renuncia a verdades absolutas y reconoce con humildad los límites de las afirmaciones personales, insulares o simples opiniones y, mediante la argumentación y el diálogo, se tejen textos colectivos que expresan la riqueza de la práctica institucional desde imaginarios y representaciones diversas.

El acervo de textos recogidos en los talleres fue objeto de análisis por parte de los investigadores, permitiendo identificar el pensamiento de los profesores, así mismo, fue el punto de partida para la planeación de actividades de acompañamiento a la institución en orden a mejorar la calidad de los procesos de evaluación.

La confrontación de lo hallado en los talleres con las declaraciones oficiales del Proyecto Educativo Institucional y con el currículo prescrito o declarado, dotó de sentido la pregunta por la racionalidad de las prácticas de evaluación y orientó en una mejor dirección las estrategias de coherencia entre currículo y evaluación del docente.

Para la puesta en marcha del trabajo de campo se prepararon dos talleres de trabajo en sesiones de dos a cuatro horas para desarrollarse con los profesores de las dos instituciones; se tomó acta de cada taller.

El protocolo llevado a cabo fue el siguiente: número de taller y título, colegio, propósitos, contenido, desarrollo, metodología, recursos y referencias.

A continuación se presenta el diseño de cada uno de los dos talleres propuestos:

**Tabla 3. Taller n.º 1.**

<b>TALLER n.º 1</b> <b>¿QUÉ SON LOS ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA?</b>	
<b>PROPÓSITOS</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Presentar la propuesta de investigación: “Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogeneización o posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?”</li><li>2. Identificar los significados dados a la categoría de <i>estándares básicos en educación básica y media</i>.</li><li>3. Caracterizar las implicaciones y consecuencias que las políticas de estandarización tienen en la práctica pedagógica en los colegios distritales.</li></ol>	
<b>CONTENIDOS</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Proyecto de investigación 2012.</li><li>2. Taller n.º 1. ¿Qué son los estándares en educación básica y media?</li><li>3. Textos de los autores mencionados en el taller.</li></ol>	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Presentación del proyecto 2012.</li><li>2. Presentación del taller n.º 1. ¿Qué son los estándares en educación básica y media?</li><li>3. Inicio del taller por grupos de profesores según áreas, grados, ciclos o niveles, a partir del material propuesto para la sesión.</li></ol>	

## ACTIVIDAD n.º 1

Lectura de la postura que Diana Ravitch propuso sobre los estándares en 1995 y algunas de las razones por las que cambió de opinión en el 2010.

### ¿Qué pensaba Diana Ravitch en 1995 sobre los estándares?

Para Diana Ravitch\* (1995), pensadora estadounidense que promovió la formulación y puesta en práctica de los estándares en la educación americana, un “estándar se refiere simultáneamente a dos cosas: ‘el modelo del ejemplo’ y el indicador que determina qué tan bien el hacer de una persona se ha acercado al modelo”. En ese sentido un estándar es algo establecido por una autoridad o directiva, como un modelo o un ejemplo. Es un criterio por el 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, p. 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 señala la 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.
- Por último, la tendencia a remunerar a los docentes a partir de los resultados de los estudiantes ha demeritado la labor del educador, sometiéndolo a una distribución de recursos que, probablemente, pone en entredicho el sentido de su labor formadora, para situarlo en el único plano del “pago por mérito”, lo que provoca que la evaluación se convierta en el sustento del salario promedio y el dinamizador de la financiación de las escuelas.

\* Diana Ravitch fue una de las ideólogas de los estándares en educación de Estados Unidos; irradió estas ideas a los demás países de Latinoamérica, donde han sido seguidos acriticamente por los gobiernos de turno. En el

### ACTIVIDAD n.º 2

Reflexiones iniciales alrededor del concepto *estándares*, según se haya trabajado o no en su colegio.

1. Si se ha abordado, cuál ha sido la experiencia en la conceptualización e implementación de los estándares a nivel:
  - a. Institucional
  - b. Área, ciclo o nivel
  - c. Individual

2. Si no se ha abordado, ¿qué concepto le merecen los estándares en educación?

libro *Los estándares en la educación norteamericana: guía del ciudadano* (Washington: Brooklyn Institution, 1996) resume los planteamientos que llegaron a la mayoría de los países del mundo. Ahora, en el año 2010, veinte años después de su implantación, esta precursora de la élite Norteamericana en Educación ha decidido retractarse de la necesidad e importancia de los estándares en educación, pues hay demasiados factores que ella considera *que influyen en la aplicación y en los resultados de los mismos*.

\*\* Ravitch, D. (2010). *¿Por qué cambié de opinión?* En *Le Monde Diplomatique*, No 94, Colombia.

## ACTIVIDAD n.º 3

Trabajo en subgrupos para la lectura de diversos conceptos sobre estándares.

### Los estándares para las escuelas: ¿una ayuda o un obstáculo?

Elliot Eisner (2002)

“El término es atractivo. ¿Quién de nosotros, al menos en primera instancia, podría alegar que las escuelas –o cualquier otra institución, [ya] en que estamos– no deberían tener estándares? Los estándares implican altas expectativas, rigor, cosas sustanciales. Carecer de estándares es no saber qué esperar ni cómo determinar si las expectativas se han cumplido. O así parece”.

“Sin embargo..., el significado del término no es tan evidente como muchos parecen creer, puede referirse a una comida estándar que nadie alabaría, a una habitación estándar de hotel que no es la mejor..., a algo que proclama nuestra identidad y compromiso..., puede ser un valor por el que estamos dispuestos a dar la vida o puede referirse también a unidades de medida. La Oficina Nacional de Estándares los emplea para medir la calidad de los productos manufacturados. Los estándares pueden referirse a nivel habitual de desempeño, a creencias o valores, o a unidades de medida: es esta tercera concepción de los estándares la que parece adoptarse en el movimiento de reforma, para cuantificar el desempeño de los alumnos, los docentes y las escuelas. Vivimos en una cultura que admira la tecnología y la eficacia y cree que la objetividad es posible. Las pruebas objetivas pueden calificarse mediante una máquina, sin necesidad de aplicar el discernimiento”.

Quienes hayan trabajado en el campo educativo o conozcan la historia de la educación estadounidense, sabrán que esa visión es una recapitulación de lo ocurrido en la reforma curricular de los años 60.

“Los directivos escolares estadounidenses creyeron haber encontrado en el procedimiento propuesto por Taylor para administrar plantas industriales un medio seguro de producir escuelas eficientes”.

“Mi planteo, hasta ahora, es que vemos un esfuerzo bien intencionado pero conceptualmente superficial por mejorar las escuelas”.

Los estándares, desde el punto de vista ideal, parecen tener aspectos positivos: después de todo, si tenemos estándares, sabremos hacia dónde nos encaminamos, y podremos tener una base común de aprendizaje para evaluar el desempeño de los alumnos”.

¿Es una visión atractiva? Así parece, pero surgen unos cuantos interrogantes:

- a. Son nacionales lo que implica que haya expectativas uniformes con respecto a metas, contenidos y niveles de rendimiento del alumnado, pero...

Esta presunción es cuestionable: la riqueza de una cultura radica no solo en la perspectiva de promover una serie de compromisos en común, sino también de cultivar talentos individuales gracias a los cuales se enriquece la cultura en su totalidad.

- b. No toma en cuenta las diferencias entre los alumnos con quienes trabajamos. La realidad de las diferencias existentes –en materia de región geográfica, aptitud, intereses y objetivos– indica que es razonable que haya diferencias en los programas.
- c. También hay estándares cualitativos para los cuales es necesario seleccionar un ícono o prototipo, o lo que a veces se denomina un hito, con el cual pueda compararse el desempeño o los productos de los alumnos: es lo que sucede en los Juegos Olímpicos.
- d. Aprender a reproducir convenciones conocidas es una parte importante de los resultados tácticos de la educación pero no basta para cumplir las aspiraciones estratégicas que albergamos. Estas requieren currículos y políticas diagnósticas que inviten a los alumnos a ejercer su juicio y a crear resultados que no sean idénticos a los de sus pares... Tenemos que elaborar programas que faciliten la concreción de ese objetivo aunque ello signifique que no nos será fácil comparar a los alumnos”.

## Estándares y Evaluación

### Marco teórico y propuestas para una aplicación efectiva

Rita Astrid Rodríguez

La estandarización del currículo establece prioridades alrededor de las cuales se pueden estructurar los planes de estudio en cada grado, área e institución y las estrategias pedagógicas que se emplearán para el alcance de niveles óptimos de aprendizaje. Así mismo, constituyen un punto de partida para que las instituciones educativas, los municipios, los departamentos y las regiones definan su propio marco de trabajo curricular. Diana Ravitch, impulsadora y teórica de los estándares en los Estados Unidos, plantea que “un estándar curricular es una meta y una medida que expresa lo que debe hacerse y cuán bien debe hacerse en materia educativa” (1995, p. 6). Su papel es relevante para elevar el rendimiento de los estudiantes, motivándolos a tener aspiraciones más altas en su trabajo escolar y a descubrir que su desempeño en el aula tiene verdaderas repercusiones en su institución, en su medio y en su vida futura. La unificación de estándares para toda la nación, posibilita que todas las escuelas ofrezcan una enseñanza similar, de alta calidad, coordinada y consistente, en la búsqueda de oportunidades educativas para todos los niños y jóvenes. Los estándares curriculares restablecen la primacía de la escuela como responsable y constructora del desarrollo de la inteligencia de los estudiantes, para que a partir de allí, los establecimientos educativos se proyecten altas expectativas frente a la enseñanza, promoviendo y estimulando los progresos en el desempeño escolar de los estudiantes y sus resultados. Finalmente, son el insumo para la producción y revisión de libros de texto y otros materiales didácticos.

### ¿Qué son los estándares?

Grupo *Evaluándo\_nos*

Para el grupo *Evaluándo\_nos* (2006), citando a la investigadora Aguerrondo (1995), “Los estándares son planteamientos que surgen con el interés de responder a expectativas sociales para alcanzar la ‘calidad’ de la educación, también determinada por exigencias, intereses y necesidades sociales, partiendo del supuesto de que un ‘sistema educativo no es de calidad si no transmite conocimiento socialmente válido, que responda a las demandas que el cuerpo social hace a la educación’ (p. 13). Sin embargo, aunque se señalan como prioritarios los acuerdos para el desarrollo académico de los currículos en las instituciones; se expresa la preocupación por la tendencia a la homogeneización de contenidos, formación de sujetos, formas y criterios de evaluación, sin posibilidades de transformación según el contexto ni de la construcción colectiva sobre la respuesta a las necesidades de la población, de los estudiantes, y del objeto de la enseñanza”.

Jonathan Cohen (2010), en su artículo “Nuevos estándares para el aprendizaje” publicado en la revista *Principal Leadership* de septiembre del 2010, comenta cómo los estándares corrientes en educación se centran de manera limitada en el aprendizaje de Matemáticas, Lectura y Ciencias, al considerarlas como importantes y fundamentales, no incorporando lo esencial de las dimensiones de lo social, ético, emocional y cívico en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, el Consejo Nacional de la Escuela del Clima, muestra la importancia de acoger estándares que fortalezcan y promuevan un clima positivo en la escuela, desde el desarrollo de las habilidades y conocimientos de las dimensiones nombradas, así como de brindar especial atención a los estudiantes a quienes se han dejado de lado en el desarrollo de estas. Esta escuela comunitaria crea un ambiente donde todos los miembros se sienten seguros. Los estándares definen un marco de problemas que se enfocan en que los estudiantes se desarrollen de manera sana y logren ser exitosos en la vida.

continua...

...continuación

Ahora bien, no todas las concepciones de estándares pueden verse desde la perspectiva de medir contenidos de la enseñanza para los estudiantes. Se han desarrollado investigaciones que proponen desde otras perspectivas los estándares para la evaluación de los profesores, como lo muestra la tesis doctoral elaborada por Niño Zafra desde el año 2001, titulada “La evaluación de docentes de básica primaria y secundaria en Estados Unidos, México, Argentina, Chile e Inglaterra”, como estudio comparado. Allí se muestra cómo en una de las tendencias en la evaluación de docentes, la evaluación para el desarrollo profesional hace posible hablar de “estándares para el desarrollo profesional”. Igualmente, en la investigación doctoral “Calidad y estándares de la evaluación del estudiante” Cabra Torres (2008) presenta los estándares profesionales de práctica para la enseñanza, los que enfatizan en “la dimensión pública y colegiada de la evaluación para fortalecer la actuación profesional del profesor” (Cabra Torres, 2008, p. 98).

#### ACTIVIDAD n.º 4

Después de realizada las lecturas comente sobre lo siguiente:

1. Identifique los aspectos comunes y las diferencias en los conceptos presentados.

---



---



---



---

2. ¿Qué posibilidades o limitaciones ha generado la implementación de esta política de estándares en relación con el diseño de currículo y evaluación?

---



---



---



---

3. ¿Qué alternativas diferentes se podrían pensar a esta política de estándares?

---



---



---



---

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4. Taller n.º 2.**

<b>TALLER n.º 2</b> <b>COLEGIO REPÚBLICA DE CHINA Y COLEGIO HELADIA MEJÍA</b> <b>HACIA LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL SENTIDO DADO A LOS ESTÁNDARES: ¿QUÉ PROPONEN LOS PROFESORES Y DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS?</b>	
<b>PROPÓSITOS</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Presentar el análisis del taller n.º 1 acerca de los significados dados a los planteamientos de estándares en educación básica y media, del Ministerio de Educación Nacional –MEN–, por los profesores de las instituciones educativas República de China y Heladia Mejía.</li><li>2. Analizar y sintetizar los conceptos de expertos nacionales e internacionales en relación a las políticas educativas sobre estándares.</li></ol>	
<b>CONTENIDOS</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Análisis de resultados del taller n.º 1: “¿Qué son los estándares en educación básica y media?”.</li><li>2. Respuestas a las entrevistas realizadas a los expertos nacionales e internacionales.</li><li>3. Ejercicio propositivo y de conclusión.</li></ol>	
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Análisis de resultados del taller n.º 1: “¿Qué son los estándares en educación básica y media?”.</li><li>2. Análisis y síntesis de las respuestas a las entrevistas realizadas a los expertos nacionales e internacionales.</li><li>3. Inicio del taller por grupos de profesores según áreas, grados, ciclos o niveles a partir del material propuesto para la sesión.</li></ol>	
<p><b>¿QUÉ SON LOS ESTÁNDARES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA?</b></p> <p>El propósito del taller n.º 1 fue presentar la propuesta de investigación “Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogeneización o posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?”, además, se propuso identificar los significados dados a la categoría <i>estándares básicos en educación básica y media</i> y caracterizar las implicaciones y consecuencias que las políticas de estandarización tienen en la práctica pedagógica en los colegios distritales. En el Colegio República de China participaron cerca de 80 profesores y en el Colegio Heladia Mejía, cerca de 30 profesores. Este taller se realizó en los días 19 y 20 de Junio de 2012, respectivamente.</p> <p>Para abordar la reflexión hemos agrupado las respuestas a partir del pensar reflexivo, razonable y práctico, orientado al sentido y a la búsqueda constante de significado, a fortalecer los valores y a ampliar la comprensión entre sujetos con una actitud hacia el diálogo y la democracia, en donde la evaluación tiene como propósito comprender fenómenos desde los sentidos y significados. Esta nos coloca frente a una realidad concreta, en un contexto social que posibilita el desarrollo como seres humanos a través del lenguaje y la acción.</p> <p>Hemos escogido el modelo de Elliot Eisner y la escuela de orientación cualitativa, que consiste en una crítica educativa que toma forma en un documento escrito cuya finalidad es valorar la práctica educativa y sus efectos. Entre las características del documento está la <i>descripción</i>, la <i>interpretación</i> y la <i>valoración</i>.</p>	

## ACTIVIDAD n.º 1

El siguiente ejercicio teórico-práctico recoge los aportes de los dos colegios en relación con la conceptualización de los estándares en educación. Para ello, se categorizan dichos aportes con el fin de valorar las posturas de los docentes participantes.

Se inicia la presentación de los resultados con la descripción de algunas de las respuestas más representativas dadas por los profesores, alrededor de la pregunta *¿qué conceptos le merecen los estándares en educación?*

COLEGIO HELADIA MEJÍA	COLEGIO REPÚBLICA DE CHINA
PROFESORES PARTICIPANTES: 30	PROFESORES PARTICIPANTES: 80
DESCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN
1. Los estándares son tomados como referentes para la planeación a nivel de área y en trabajo individual del docente, por iniciativa institucional y del Ministerio de Educación (MEN).	-“Los estándares son de la Secretaría de Educación y con ellos se realiza la programación y ajustes al ciclo”. -“Son un modelo determinado a seguir teniendo en cuenta el área, el ciclo, la edad”.
2. Los docentes afirman que es una política que no se ha asumido de manera unánime. Se llevan a la práctica para seguir las orientaciones del MEN (24 docentes).	-“Argumentan la falta de espacios institucionales para establecer criterios”. -“Aquí no ha habido trabajo respecto a ese tema en ningún nivel, solo se aplica lo que llega”.
3. Se enfatiza en la falta de tiempo para su conceptualización y la imposibilidad de la aplicación para todos los niños en la misma forma.	-“A nivel institucional se hacen talleres informativos”.
4. Homogenizan procesos y resultados limitando las variables que inciden en los sujetos (estudiantes y profesores) y en los contextos.	-“No apuntan a la diferencia sino al control y a la homogeneización de resultados en la evaluación”.
5. Se toma como herramienta de medición, que determina a dónde se debe llegar.	-“Los estándares miden resultados, en la institución siempre se tienen en cuenta los resultados para desempeñar, evaluar o replantear el trabajo educativo”. -“Lo que cada uno se propone para que el niño aprenda... Es algo que se puede medir, es cuantitativo”.
continua...	

COLEGIO HELADIA MEJÍA	COLEGIO REPÚBLICA DE CHINA
...continuación	
<p>6. Lo mínimo que debe tener el plan de estudios, los aprendizajes que se plantean por ciclo y grado.</p>	<p>–“Se ha tenido en cuenta para saber qué es lo que nuestros estudiantes deben saber”.</p> <p>–“El área de inglés tiene todas las debilidades porque el plan de estudios se tiene por estándares internacionales”.</p> <p>–“Guía para organizar los contenidos en el área”.</p> <p>–“Plan de estudios para cada grado”.</p> <p>–“Son los temas que los estudiantes deben hacer bien”.</p> <p>–“lo mínimo que se le da al estudiante”.</p> <p>–“Era lo esencial y mínimo que los estudiantes debían saber, quedando escrito solamente”.</p> <p>–“Los estándares se conforman con lo mínimo”.</p> <p>–“Planes de estudio para cada grado”.</p> <p>–“Se toman como referente para organizar las temáticas”.</p>
<p>7. Referente de evaluación de estudiantes y docentes. Prueba SABER 3, 5, 9, 11.</p>	<p>–“Se esperan buenos resultados en las pruebas SABER, por lo tanto de una u otra manera se deben tener en cuenta los estándares”.</p> <p>–“Se han planeado por niveles los estándares, para evaluar a los estudiantes”.</p> <p>–“Son referente para la evaluación de estudiantes (SABER) y docentes (Decreto1278)”.</p>
	<p>8. Modelo pedagógico cualitativo.</p>
	<p>9. Los estándares son referentes para los textos guía.</p>
<p>10. Otras miradas...</p>	<p>–“Se tienen en cuenta los estándares para replantear el área”.</p> <p>–“Cada curso debe elaborar sus propios estándares de acuerdo con la población infantil”.</p> <p>–“Cada persona tiene en cuenta los estándares de acuerdo a la necesidad y el interés de cada alumno”.</p> <p>–“Son positivos en la medida que respondan a las necesidades de las instituciones y no a las políticas de otros países”.</p> <p>–“No se respetan procesos y ambientes de aprendizaje exclusivos”.</p>

**EL GRUPO EVALUÁNDO\_NOS COMENTA:**

El trabajo del maestro gira alrededor de las orientaciones dadas por la institución educativa, siguiendo las pautas formuladas desde el Ministerio de Educación, y se ha quedado atrás la discusión y la reflexión sobre políticas educativas, evaluación crítica, estándares y competencias.

Por el carácter prescriptivo y externo de los estándares en las instituciones, se pierde la oportunidad de mantener el debate académico sobre lo que los estudiantes deben saber y cómo lo están logrando.

La falta de participación de los profesores en la conceptualización y diseño de lo que debe enseñarse genera un tipo de maestro aplicador de normas y sujeto pasivo a los mandatos del Ministerio.

Los estándares hacen parte de una evaluación para controlar y dirigir los procesos educativos en función de los intereses del mercado y la economía, para lo cual se debe formar en competencias estandarizadas que aporten en la formación de sujetos solamente para el mundo del trabajo.

Los estándares no respetan los procesos, ambientes y ritmos de aprendizaje, las individualidades, no tienen en cuenta los procesos de inclusión en un país de diversidad y riquezas culturales y étnicas como el nuestro.

Hay un número reducido de conceptos críticos pensados desde la investigación y la pedagogía que proponen otra manera de entender los estándares. Por ejemplo, cuando se supera la estandarización, antepone el concepto de diversidad (los estudiantes proceden de contextos socioculturales diferentes) que comprende y acepta lo que el estudiante como sujeto activo es, sabe y puede hacer, de esa manera las aulas de clase se convertirán en comunidades de aprendizaje, donde maestro y estudiante aprenden. También se potencia la necesidad de favorecer los aprendizajes que posibiliten la toma de decisiones y la resolución de problemas, ello orienta los aprendizajes hacia la construcción de conocimientos significativos.

**PREGUNTA DE REFLEXIÓN**

En los conceptos expuestos anteriormente por los profesores de los dos colegios ¿qué dificultades o posibilidades se observan para las transformaciones pedagógicas en la institución a partir de la implementación de los estándares?

---



---



---



---

**PARA TENER EN CUENTA ESTIMADOS/AS DOCENTES PARTICIPANTES**

El taller n.º 2 solo presenta los resultados sobre la conceptualización que tienen ustedes los docentes con relación a los estándares en educación. En este sentido, se continuarán trabajando, en otros talleres, las demás preguntas del taller n.º 1. De igual manera, solo se presentan las respuestas a la pregunta n.º 1 de la entrevista en profundidad realizada a expertos. En los próximos talleres se hará referencia a las otras preguntas. Es de anotar que el grupo *Evaluando\_nos* entregará a cada institución educativa un informe final que contiene todo el análisis del taller n.º 1 y el contenido mismo de todas las entrevistas a expertos nacionales internacionales.

### ACTIVIDAD n.º 2\*

- a. De la siguiente lectura resalte y sintetice las coincidencias en los argumentos que conceptualizan las políticas para los estándares dadas por cada uno de los invitados.

Los académicos colombianos, españoles y mexicanos compartieron los siguientes argumentos sobre la pregunta *¿qué concepto le merece la política del Ministerio de Educación Nacional, MEN, de 2003, de formulación de los “Estándares de competencias”, en Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas?*

\* Los textos citados para el desarrollo de la actividad n.º 2 corresponden a las entrevistas a los expertos descritas en el presente documento.

Fuente: elaboración propia.

## La entrevista a los académicos: visiones y perspectivas

El proyecto formula una entrevista semi-estructurada de diez preguntas a expertos nacionales e internacionales. Estas fueron las preguntas:

**Tabla 5. Preguntas encuesta a académicos.**

Efectos de la política de estándares en educación	
En lo político cultural	
1.	¿Qué concepto le merece la política del ministerio de educación de su país en la formulación de estándares y, en particular, en las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas?
2.	¿Cuál es su opinión sobre lo expuesto por el MEN acerca de la finalidad de los estándares en los siguientes argumentos?: <ul style="list-style-type: none"><li>• “Proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje”.</li><li>• “Contar con un referente común que asegure a todos el dominio de las competencias básicas y los conceptos para vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones”.</li></ul>
3.	La aplicación de esta política de estándares en educación, ¿podría conllevar a una centralización del conocimiento, a una uniformización de la cultura o a qué otros intereses podrían estar favoreciendo?
4.	¿Considera usted que la aplicación de esta política de estándares promueve el control externo a través de la “evaluación como rendición de cuentas” y la vigilancia sobre las instituciones escolares, los profesores y los estudiantes?
5.	En este momento se reconoce en lo cultural la singularidad, la diversidad, la democracia, y en muchas escuelas se propone el cultivo de las capacidades creativas y los ambientes democráticos. ¿De qué forma los estándares podrían obstaculizar o facilitar estos propósitos educativos?

6. Los estándares al pretender uniformar el conocimiento con criterios únicos, ¿podrían limitar o facilitar nuevas formas de abordar el currículo?
7. ¿En qué medida, la separación de las disciplinas mediante los estándares en educación, podría estar reforzando los saberes tradicionales fragmentados, eludiendo las formas globales, multidisciplinares y transdisciplinares del trabajo escolar cotidiano?
<b>En lo pedagógico</b>
8. ¿Cómo se pueden afectar las prácticas de enseñanza por la aplicación de los estándares de competencias?
<b>En lo epistemológico</b>
9. ¿Qué incidencia puede tener el uso de los estándares en las áreas en que estos aún no se han formulado?
10. La formulación de los estándares estaría reforzando la idea del currículo como plan de estudios, con contenidos fijos de antemano. ¿Qué problemas podrían surgir para la participación de los profesores y de las instituciones, en general, en relación con la construcción y desarrollo del currículo?

Fuente: elaboración propia.

## Aportes y experiencias de maestros, directivos y académicos

### Aspectos teórico-prácticos de los maestros distritales

En el proceso metodológico del proyecto se asumió la perspectiva de investigación evaluativa con el propósito de investigar el sentido dado a la política del Ministerio de Educación Nacional, de 2003, de formulación de *estándares de competencias* en las instituciones educativas distritales y de buscar, igualmente, el significado que los profesores participantes en el estudio han otorgado a tales políticas en la práctica cotidiana en los colegios Heladia Mejía y República de China.

Esta visión de investigación evaluativa ha permitido el análisis y la reflexión crítica sobre el sentido que los docentes han expresado de los estándares y las implicaciones que dicha comprensión conlleva en los procesos de formación de los estudiantes. Para el análisis de los dos talleres desarrollados con los profesores en los colegios, se optó por las etapas formuladas por Eisner: *descripción, interpretación, valoración y tematización*.

El primer taller titulado “¿Qué son los estándares?” inició la reflexión con el análisis de las respuestas de los profesores a las preguntas ¿en su institución educativa se han tenido o no en cuenta los estándares de competencia?, ¿qué son los estándares? y ¿cuáles son las razones para que no se hayan utilizado?

## Los maestros: ¿qué son los estándares?

En esta primera etapa, en los Colegios Heladia Mejía y República de China, las respuestas de los profesores son una explicación a cómo se entienden las políticas de estándares del MEN. La mayoría de los formatos diligenciados por los 30 docentes (24 formatos) del Heladia Mejía y 80 docentes (51 formatos) del República de China, asumieron los estándares en el trabajo de las áreas y, de manera individual, como una reglamentación institucional emanada del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, estos son solo referenciados en el momento de la planeación institucional, a lo largo del año no hacen parte importante del PEI, razón para que la programación sobre esta categoría quede en los documentos formales de cada aula de clase y de la institución, y se perciban solo como un requisito oficial de comienzo de año.

Así mismo, un número no significativo de docentes señaló las limitaciones de los estándares en el problema de la homogeneización de los procesos curriculares y las limitaciones para dar respuestas a la gran diversidad de necesidades de los estudiantes. Un profesor consideró que el docente tiene un papel y una responsabilidad en la adaptación de los estándares de acuerdo con las necesidades regionales y locales de los estudiantes.

## Nivel de interpretación de las respuestas

Estas respuestas permiten entender, a la luz de los referentes teóricos y prácticos, qué está sucediendo con la política sobre estándares. En el caso de los profesores de la Institución Heladia Mejía, no hay un consenso en las opiniones de los profesores. En contraste, en las respuestas de los académicos y los teóricos consultados en este proyecto los estándares se plantean como una política educativa en evaluación que tiene como intencionalidad el control curricular, la medición de logros en pruebas nacionales de colegios y escuelas bajo el lema de alcanzar la calidad de la educación. El pensamiento de los profesores puede derivarse de lo sostenido desde otra perspectiva por organismos internacionales, como la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad, y Competitividad Económica (PREAL) en las políticas educativas para América Latina, en 1989, donde se establece la urgencia de los estándares para medir a los sistemas educativos, para lo cual se requiere que los estudiantes participen en pruebas nacionales e internacionales. “En este marco de referencia, en Colombia, la normatividad del Decreto 1290 de 2009, sobre evaluación de los estudiantes, parece estar en consonancia con estas directivas, por lo que en su artículo primero, se declara el mandato de adoptar tales directrices, dando poca importancia al propósito fundamental de dicha norma, la generación de autonomía institucional y nacional en el diseño de los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE) de las instituciones educativas” (*Evaluando\_nos*, 2013).

De la misma manera Eisner (2002) hace un recuento histórico de las políticas norteamericanas en los últimos años y muestra cómo el concepto de estándar es un invento de Estados Unidos que aparece desde el gobierno de Bush y que ahora se asume como “el Proyecto Goals 2000, la versión Clintoniana de América 2000, un enfoque de la reforma educativa cuya pieza clave son los estándares” (p. 249), y como lo reconoce Vasco (2003) “esa es otra corriente de pensamiento educativo que viene de Europa y de Estados Unidos en donde existen ‘oficinas de pesas y medidas’. Algo queda claro: los estándares buscan uniformidad. Al que no le guste la uniformidad, no le gustan los estándares[...]. De allí se pasó a decir que la calidad de la educación también se debe medir como la de los tubos: fijando estándares. No es nada fácil extender los estándares para los pesos y medidas o para la producción de partes a la educación” (p. 34).

Investigadores como Carr y Kemmis (1988) y Stenhouse (1993) reclaman para el docente autonomía y profesionalismo para construir una reflexión permanente sobre su propia práctica de enseñanza que lo empodere con conceptos y métodos dentro de una teoría que le dé sustento, que a la vez promueva la transformación de su práctica, y así lograr un mejor trabajo pedagógico. En esta investigación se encuentra que ninguna respuesta reivindica o argumenta esta perspectiva, se evidencia una queja, un reclamo constante por lo que falta, lo que no hace el Estado, lo que debería hacer..., pero no se va al fondo de la cuestión, como es la intromisión en la autonomía de un maestro que se piensa como parte de una comunidad académica.

En el caso de la Institución República de China, los estándares se consideran válidos como medición de resultados. Las opiniones de los participantes en el taller se organizan alrededor de cuatro tendencias: uno, las políticas educativas de los estándares se asocian a los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se asumen como parte del currículo y una tarea contractual propia de la escuela<sup>11</sup>; dos, los estándares sirven como pautas para adelantar el proceso de enseñanza y de preparación para las pruebas censales de medición; tres, la poca importancia que tienen para los procesos de aprendizaje significativos de los estudiantes, y cuatro, el estándar como una guía externa a la actividad propia de los docentes debilita la práctica y la transformación pedagógica de las instituciones educativas.

En algunos momentos las respuestas tienden a confundirse, pues se consideran los estándares como parte de la reorganización de la educación por ciclos propuesta por la Secretaría de Educación en el Plan Sectorial 2008-2012 “Educación de calidad para una Bogotá

11 En palabras de Barrantes, Raúl y otros (2002, p. 38) “el trabajo docente y lo que acontece en las prácticas pedagógicas se reduce a un asunto cognitivo que puede ser determinado mediante pruebas estandarizadas”.

positiva”, en donde plantean un proyecto educativo que trascienda lo meramente cognitivo, contemplando lo socio-afectivo y físico-creativo como aspectos imprescindibles para el logro de una educación de calidad. Centran el interés en el desarrollo de una base común de aprendizajes esenciales que potencia herramientas para la vida, rompiendo con el esquema de los estándares que “pretenden homogeneizar el contenido de la educación en Colombia mediante la imposición de un currículo único, obligatorio y uniforme” (Naranjo, 2002, p. 36).

Es de anotar que se encuentran aspectos reflexivos y críticos frente a la política de estandarización al considerar que esta no respeta los procesos, ambientes y ritmos de aprendizaje, las individualidades y, mucho menos, tienen en cuenta los procesos de inclusión, de diversidad y de riquezas culturales y étnicas.

En cuanto a la conceptualización de un estándar, en los dos colegios coinciden en definirlo como los mínimos que debe tener un plan de estudios, siendo asumidos por los profesores como los aprendizajes básicos que se plantean por ciclos y grados. Esta idea coincide con lo presentado por Estrada (2003), quien afirma que “la estandarización curricular permite la definición de unos mínimos de calidad, para que las instituciones educativas cuenten con un ‘referente común’ que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad laboral, vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones” (p. 52); y también con la PREAL, que sugiere “que los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos”<sup>12</sup> (Ferrer, 1999, p. 3).

Las respuestas y análisis de autores como Martínez, Noguera y Castro (2003) y del grupo *Evaluando\_nos* (2006) parecen señalar a los estándares como parte de un dispositivo de control y rendición de cuentas, con miras a influir en los resultados de los logros y desempeños de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Las limitaciones presentes en la conceptualización acerca del significado y finalidad de los estándares pudieran explicarse,

---

12 En lo que prosigue el autor señala: “Cabe agregar a modo de conclusión parcial que, en general, el diseño curricular y la definición de indicadores de logro en América Latina no constituyen instrumentos sólidos sobre los cuales se puedan proyectar sistemas nacionales de evaluación como los que proponen la mayor parte de los países de la región. Si bien esto es natural, ya que los contenidos curriculares en muchos países industrializados se han perfeccionado a partir de la introducción de pruebas estandarizadas, notamos que en América Latina existe cierto desfase entre los objetivos de alcance del currículo y lo que las evaluaciones se proponen medir. Esto puede deberse, según lo expresado por diferentes actores entrevistados, a un quiebre en la comunicación entre los agentes encargados de la evaluación y aquellos que se ocupan del desarrollo y diseño curricular en cada país” (p. 35).

de un lado, en la falta de estrategias del MEN para hacer que los profesores se apropien y den sentido a estas políticas y, de otro lado, a la exclusión de los profesores en el diseño de las mismas, de su planeación, conocimiento y puesta en acción.

## Planteamientos y valoraciones en la perspectiva de los maestros

La *valoración*, para Monedero (1998), es el ejercicio de comprensión o reconocimiento de las características que tienen los procesos de enseñanza, que para el equipo investigador tiene que ver con los sentidos dados al concepto de estándar, la forma como ha sido formulado por el MEN y abordado por los docentes en los colegios. Esta apreciación se apoya en varias de las investigaciones del grupo y planteamientos de la pedagogía crítica así:

- La puesta en marcha de unas políticas educativas que ven en la evaluación una manera directa de controlar los contextos educativos según las necesidades del mercado, a través de una efectiva aplicación de los estándares de competencia.
- Los lineamientos emanados del Ministerio de Educación Nacional se sustentan en la visión técnico-instrumental, descritos como normas que son ajenas a la realidad del contexto de los maestros, lo que a su vez influye negativamente en la práctica del estudio y discusión colectiva sobre lo que los estudiantes deben saber, sobre los sentidos dados a los estándares y la participación de los docentes en dicha discusión. Los estándares constituyen un referente de medición de los contenidos, desde asignaturas concebidas aisladamente y dentro de una jerarquización determinada por las pruebas estandarizadas, unos contenidos parcializados y distantes de las problemáticas de las comunidades educativas, que enfatizan la competencia (llevando a la competitividad) entre los estudiantes.
- El docente en su rol profesional ve amenazada su autonomía al considerarse su trabajo como el de un funcionario aplicador de normas y disposiciones similares a las de un operario traductor de contenidos formulados en normatividades oficiales, manuales de procedimiento y guías instrumentales de casas editoriales, lo que es una tarea ajena a su labor cotidiana.
- Una reflexión sobre el fortalecimiento de la profesión docente señala la necesidad de la organización colectiva de los profesores en asociaciones o sindicatos para el estudio crítico sobre problemáticas propias del trabajo pedagógico, entre ellas los estándares de competencia, que faciliten el reconocimiento del rol del profesor como intelectual reflexivo, crítico, propositivo con proyectos alternativos que fomenten la creatividad y generen transformaciones pedagógicas.

- Se requiere la visión de los estándares desde una perspectiva que tenga en cuenta la diversidad de contextos socioculturales de los estudiantes, de su formación como personas autónomas, con sentido crítico y creativas para asumir el mundo globalizado, superando los intereses neoliberales (del hombre para la producción) y neoconservadores (del hombre sometido a las exigencias de las pruebas, exámenes y estándares), siendo que estudiante y profesor son sujetos activos que hacen parte de comunidades de aprendizajes significativos que propicien el acceso a bienes simbólicos-culturales que posibiliten las transformaciones sociales y educativas.

En cuanto a la implementación de esta política de estándares, se puede deducir, de las opiniones de los profesores, que propicia la movilidad de los estudiantes entre colegios y ciudades; que permite a los profesores, al inicio de los periodos escolares, la organización del plan de estudios, y que unifica criterios, temáticas y conceptos alrededor de una base conceptual homogénea. Sin embargo, no permite cuestionar su propia labor al plantear interrogantes sobre el qué, el cómo y lo que es significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado.

Esta mirada crítica se completa con un juicio de valor o evaluación que enriquezca el sentido y significado que estos procesos tienen para el mejoramiento de las experiencias docentes, institucionales y pedagógicas dentro de las políticas educativas del país. La pregunta de la evaluación es por el tipo de transformaciones ocurridas en los sujetos y en el colegio, y si estas experiencias generan empoderamiento pedagógico y didáctico o si, por el contrario, legitiman el desencanto y la desprofesionalización de los docentes; pregunta, igualmente, si estas experiencias nutren la curiosidad, alientan el crecimiento de la inteligencia y generan satisfacción o si aparecen como una experiencia educativa que carece de formación.

Desde el grupo *Evaluando\_nos* y con el acervo de investigaciones realizadas es posible elaborar los siguientes juicios de valor sobre el abordaje y experimentación del concepto *estándar* y su implementación a nivel institucional, de área o individual.

1. La adopción por parte del Ministerio de Educación de un concepto de *estándar*, articulado a una estrategia de evaluación masiva, de carácter técnico-instrumental que reduce los criterios de calidad de la educación a los resultados de las pruebas, tiene efectos negativos sobre las prácticas pedagógicas de los docentes en la medida en que es percibido como algo externo, prescriptivo y normativo que no tiene nada que ver con su real desempeño<sup>13</sup>. En tanto los estándares hacen parte de un dispositivo en el

---

<sup>13</sup> Esta política, sumada a la cantidad de prescripciones, formatos, guías y deberes asignadas a los docentes en un estilo gerencial de carácter taylorista no contribuye a solucionar la crisis de la educación en la medida

cual se reducen los saberes, se desconocen los contextos, se atenta contra la autonomía, se legitiman un tipo de docentes y se configuran unos individuos acrílicos y pasivos para la sociedad, se tendría, por una parte, que replantear la educación teniendo en cuenta las necesidades particulares de los contextos y los educandos; por otra parte, desde una reflexión crítica y propositiva, los docentes necesitan buscar la resignificación de sentido de los estándares que supere el carácter de dispositivo económico y opte por una educación de altos estándares de calidad en una perspectiva de formación de sujetos críticos, propositivos y proactivos para la sociedad del siglo XXI.

2. La no participación del profesorado en la conceptualización y diseño de lo que debe enseñarse y sus formas de constatación en el proceso enseñanza-aprendizaje genera un tipo de maestro aplicador de normas y sujeto a las órdenes expresadas en normas legales, lo cual le anticipa una condición de reproductor de conocimientos prescritos desde la oficialidad de las agencias del Estado. Este nuevo sujeto ya no es depositario del saber pedagógico, ni es intelectual de la educación, sino un especialista en seguir formatos, libros, textos y pruebas estandarizadas en la búsqueda de altos puntajes que le beneficien en la renovación de sus contratos.
3. Lo que se evidencia una vez más es la aplicación de una estrategia de largo aliento que centra su interés en controlar y dirigir los procesos educativos en función de los intereses del mercado y la economía globalizada, que se limita a la formación en competencias estandarizadas para el mundo del trabajo. Se reduce la función y la finalidad de la educación y se la pone al servicio de los banqueros, pero no al servicio del desarrollo humano integral para una sociedad equitativa y justa.
4. Es preciso señalar que los docentes son concientes de la situación, reconocen las falencias de esta política y con contadas excepciones están dispuestos a participar de otra manera en la discusión y análisis, aduciendo que no hay tiempos ni espacios para ello. La dispersión del gremio y la falta de documentación e información son factores clave a la hora de diagnosticar la situación; de ahí la necesidad de organizar colectivamente a los docentes en sus sindicatos o federaciones así como la asistencia con documentos y con informes críticos de lo que hacen los investigadores y académicos para propiciar una cultura del debate, lo que permite empoderar al docente como profesional reflexivo capaz de recuperar la autonomía pedagógica y profesional.

---

en que los mismos docentes no las reconocen como valiosas sino que contribuyen a generar desencanto y resignación.

5. Finalmente, al modelo neoliberal de educación hay que anteponerle otro modelo no hegemónico, construido por la comunidad de maestros, basado en procesos de investigación-acción y, en particular, en la apropiación de los profesores como sujetos políticos desde una dimensión ética y pedagógica, capaces de intervenir los intereses técnico e instrumentales a que se tiene sometida la educación actualmente. En este contexto, se exige que desde las pedagogías críticas se brinden alternativas democráticas que puedan ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar las políticas educativas y, en particular, al momento de implementarlas en los diferentes contextos regionales y nacionales que tiene el país. Así mismo, cobran importancia las estrategias didácticas, pedagógicas y políticas que estimulen el aprendizaje de los estudiantes, el diseño y la construcción de proyectos de aula focalizados en superar las dificultades en el desempeño escolar, en la actualización a los docentes en áreas que atañen a la educación (es el caso de las tecnologías de la información y la comunicación) y, finalmente, en trabajar en la responsabilidad social que tiene la escuela en relación con la educación y formación de personas autónomas, críticas y creativas para el mundo actual.

## Reflexiones y propuestas de maestros y directivos

### Hacia la conceptualización del sentido dado a los estándares

En el segundo taller titulado “Hacia la conceptualización del sentido dado a los estándares: ¿qué proponen los profesores y directivos de instituciones educativas?”, los análisis se dieron en torno a las respuestas de los pares académicos nacionales e internacionales a la pregunta “¿qué concepto le merece la política del Ministerio de Educación de su país, acerca de la formulación de los estándares en educación y, en particular, en las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas?”. El análisis permite apreciar en la *descripción* respuestas que señalan problemas como<sup>14</sup>:

- Homogeneización: “medir a todos los estudiantes sin tener en cuenta la diversidad”, “se enseña y se evalúa a toda la población de igual manera sin tener en cuenta la diversidad”.
- Medición: “se enseña y se evalúa a todos por igual”, “se miden resultados”, “la evaluación estandariza el conocimiento”.

---

14 El texto que aparece a continuación son afirmaciones de los maestros participantes en los talleres, de allí que aparezcan entre comillas.

- Descontextualización: “no tiene en cuenta la cultura ni el momento histórico”, “no tiene en cuenta las verdaderas necesidades del contexto”.
- Administración: “falta compromiso de parte de los estamentos encargados de la planeación y ejecución de los currículos”.
- Desprofesionalización: “no permite la autonomía del docente”, “anula la creatividad del estudiantes y del docente”.

## Nivel de interpretación a las respuestas de los maestros

La *interpretación* de este segundo taller favorece el análisis sobre los problemas de los estándares. En el Colegio Heladia Mejía, una vez más, se evidencia el carácter prescriptivo, externo e impuesto que los docentes atribuyen a los estándares, dada su percepción sobre cómo el MEN, las secretarías de educación, rectores y coordinadores implementan las directrices, sin dar lugar su debate, análisis y construcción. Imposición que es reconocida por Diana Ravitch, quien en el año 2010 señaló el reduccionismo de las pruebas estandarizadas en tanto distorsionan la labor pedagógica en función de los resultados de las pruebas.

De las repuestas de los profesores se infiere que los estándares se tienen únicamente en cuenta al inicio del año para la planificación anual y se dejan de lado en el desarrollo del periodo escolar.

Tales reflexiones de los docentes se pueden sintetizar en:

- Imposición de la normatividad: dificulta las transformaciones pedagógicas en las instituciones al llegar como imposición externa sin posibilidad de análisis, acompañamiento o explicación en su implementación. Sin embargo, un grupo de docentes ve posibilidades para estas transformaciones, en cuanto que los contenidos de los estándares se organizan en grados y temáticas en cada año escolar.
- Control de resultados: a través de la evaluación se controla el proceso de formación de los estudiantes mediante la aplicación de los estándares en un ejercicio de “utilización del sistema educativo como forma de adoctrinamiento”<sup>15</sup>. Mientras que la educación que se fundamenta en los estándares y los exámenes (test) según Giroux, citado por Chomsky (2007), “desatiende el aprendizaje que ha de guiar el yo con la vida pública y de la responsabilidad social con las peticiones más generales de la ciudadanía” (Chomsky, 2007, p. 10).

15 Respuesta del profesor Enrique Javier Díez en la entrevista semi-estructurada. Entrevista consignada en el informe final proyecto 2012, *Grupo de Investigación Evaluando\_nos*.

## Planteamientos y valoraciones en la perspectiva de los maestros y directivos

El grupo de investigación retomó las inquietudes de los docentes y planteó como propuesta la transformación de las acciones pedagógicas al pasar de los movimientos individuales a colectivos para compartir sus preocupaciones y saberes, y construir respuestas a las necesidades de su entorno sin desconocer el ámbito global. De esta manera, es posible abandonar la posición de solo objetos para convertirse en agentes activos de la historia y de su aprendizaje y transformación. Por otra parte, se podría pensar en los retos que el profesor e investigador Tiburcio Moreno propone en su entrevista, descrita más adelante, referida a conjugar estos aspectos propositivos en una escuela que responda a las necesidades reales de los sujetos, un currículo construido democráticamente a través del fortalecimiento del rol del docente como pedagogo con incidencia en las transformaciones institucionales.

Díez, en su obra *Globalización y educación crítica* (2009), llama la atención sobre las escuelas democráticas como posibilitadoras de procesos integrales y humanos. Esto supone “una filosofía radical sobre para qué educamos, cómo organizamos la educación, qué contenidos priorizamos y cómo concebimos el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 323). En conclusión se estaría ante la posibilidad de resignificar la mirada tecnicista y tradicional del actual currículo por una parte y, por otra, de fortalecer la pedagogía y la misma profesión docente como constructor de conocimiento en contexto y desde las realidades de los estudiantes; así podría darse el tránsito hacia la transformación institucional como primer paso para realizar una verdadera escuela democrática.

Como *valoración*, “se podría concluir que la puesta en marcha de la política de estandarización en América Latina, particularmente en la primera década del siglo XXI, ha sido el resultado de unas políticas educativas pensadas desde la perspectiva económica y política, mediada por el capitalismo que mediante la globalización de la ideología neoliberal viene desplegando todo su poder con el fin de imponer un dispositivo social capaz de hacer control y vigilancia a todos los sistemas educativos latinoamericanos. Esto se hace a través del currículo único, la evaluación como rendición de cuentas de las instituciones y de los individuos; desde la misma despedagogización y desprofesionalización del ejercicio docente y la creciente política de desprestigio de la educación pública. Son estas las banderas que han cambiado la brújula de la formación de calidad en la educación”<sup>16</sup>.

---

16 Grupo *Evaluándo nos* (2013). Informe de investigación proyecto 2012. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.

## ¿Qué opinan los académicos?

Para el desarrollo de esta metodología se tomaron diez preguntas y fueron formuladas a expertos nacionales e internacionales, para luego procesarlas desde la perspectiva de Eisner (1998): *descripción, interpretación, valoración y tematización*.

A continuación se consignan las respuestas de los seis expertos a las diez preguntas puestas a consideración con relación a los efectos de la política de estándares en educación en lo político-cultural; en lo epistemológico y en lo pedagógico.

### 1 - MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA Universidad de Málaga, España

*Doctor en Ciencias de la Educación, catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga, España. Es también diplomado en Psicología y en Cinematografía. Ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo: maestro de primaria, profesor de bachillerato y profesor de la Universidad Complutense y de otras universidades españolas y extranjeras. Escribe cada sábado en el periódico La Opinión de Málaga. Es colaborador de numerosas revistas nacionales y extranjeras y dirige varias colecciones educativas.*

#### En lo político-cultural

**Grupo Evaluando\_nos (GE).** *¿Qué concepto le merece la política del ministerio de educación de su país, en la formulación de estándares y, en particular, en las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas?*

**Miguel Ángel Santos Guerra (MASG).** El Ministerio de Educación español puso en marcha un sistema de evaluación a través de estándares. Tuve la oportunidad, convocado por el Ministro, de participar en las sesiones preparatorias. Elaboré un documento con 25 principios que, a mi juicio, deberían presidir estas pruebas. Adjunto a esta entrevista el citado documento. En él se resume mi forma de pensar al respecto (Santos Guerra, 2006).

**GE.** *¿Cuál es su opinión sobre lo expuesto por el MEN acerca de la finalidad de los estándares en los siguientes argumentos?:*

- “Proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje”.
- “Contar con un referente común que asegure a todos el dominio de competencias básicas y los conceptos para vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones” (Rodríguez, 2003, p. 22).

**MASG.** Los principios me parecen bien. Lo que no está tan claro es que la forma de alcanzarlos esté en el establecimiento de estándares. Hay otras formas de facilitar las mismas oportunidades a quienes no las tienen de partida.

Pesar a todos y a todas para ver si están bien alimentados no es lo mismo que proporcionar a todos los alimentos necesarios.

Más bien veo, con este sistema de evaluación, el peligro de 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.

Lo que “asegura a todos el dominio de competencias básicas”, como dice el Ministerio, no es tener un referente común sino poner los medios para compensar las desigualdades de las que muchas personas parten al estar en contextos culturales desfavorecidos o al tener alguna discapacidad.

Es como poner a correr en la misma competición a un cojo, a un enfermo, a un ciego o a uno que tiene amarrada al pie una bola de hierro. La carrera no es “igual” para todos.

**GE.** *La aplicación de esta política de estándares en educación ¿podría conllevar a una centralización del conocimiento, a una uniformización de la cultura, o a qué otros intereses podrían estar favoreciendo?*

**MASG.** Pues sí, claro que encierra ese peligro. Una de los caminos por los que se llega a esa centralización y a esa uniformización es la elaboración de las mismas pruebas, sus contenidos, sus lenguajes. Hay quien fracasa en ellas, no por no ser inteligente sino por no dominar los códigos del lenguaje hegemónico.

Pero, hay más, la selección de saberes que integran el curriculum básico se hace con criterios centralistas y con finalidad de uniformización.

**GE.** *¿Considera usted que la aplicación de esta política de estándares, promueve el control externo a través de la “evaluación como rendición de cuentas” y la vigilancia sobre las instituciones escolares, los profesores y los estudiantes?*

**MASG.** Evidentemente. Este es un proceso de *assessment* en el que, a través de pruebas estandarizadas, se pretende comprobar algo. Es inevitablemente un mecanismo de control. El *assessment* está muy cercano a la evaluación como *accountability*, como control social.

Puede decirse que se pretende ayudar a los más desfavorecidos, pero el hecho es que quien queda primero tiene una recompensa por el mismo hecho de haber alcanzado ese puesto. Es lo que he llamado en alguna ocasión “el efecto Mateo”. A quien tiene se le dará más, al que no tiene, incluso lo que tiene se le quitará.

**GE.** *En este momento se reconoce en lo cultural la singularidad, la diversidad, la democracia y, en muchas escuelas, se propone el cultivo de las capacidades creativas y los ambientes democráticos. ¿De qué forma los estándares podrían obstaculizar o facilitar estos propósitos educativos?*

**MASG.** He visto en mi país cómo este tipo de evaluación se convertía en un fin, dejando de ser un medio para mejorar y compensar. He visto escuelas que han dejado programas de coeducación, de educación para la paz, de ecología... para dedicar más tiempo a conseguir buenos resultados en las pruebas. He visto incluso centros que han hecho trampas para conseguir un buen puesto en el *ranking*.

El fenómeno tiene un efecto muy negativo al convertir la calidad en una competición. Creo que el lenguaje crea muchas trampas en el discurso pedagógico. Una de esas trampas es el concepto de calidad (Santos, 2003).

## En lo epistemológico

**GE.** *Los estándares, al pretender uniformar el conocimiento con criterios únicos, ¿podrían limitar o facilitar nuevas formas de abordar el currículo?*

**MASG.** Claro. Limita un abordaje del currículo más comprensivo. Pensemos en el aprendizaje por proyectos, por ejemplo. Creo que la realidad no está fragmentada. Hacemos fragmentos para su análisis. Pero bien podría suceder que esa fragmentación impidiese una comprensión rica y rigurosa de la realidad. La forma de evaluación condiciona inevitablemente el proceso de aprendizaje.

**GE.** *¿En qué medida la separación de las disciplinas mediante los estándares en educación podría estar reforzando los saberes tradicionales, fragmentados, eludiendo las formas globales, multidisciplinarias, trans-disciplinarias del trabajo escolar cotidiano?*

**MASG.** De una forma muy clara. Téngase presente que el conocimiento escolar tiene valor de uso (discutible a veces) y valor de cambio (seguro siempre). Es decir, que no sabemos muy bien si ese conocimiento sirve para la vida, pero sí sabemos que si se demuestra que se ha adquirido se canjea por una nota. Y esa nota es la clave del éxito. Por eso, para muchos, es más importante aprobar que aprender. Por eso se dan las trampas en los procesos de evaluación.

## En lo pedagógico

**GE.** *¿Cómo se pueden afectar las prácticas de enseñanza por la aplicación de los estándares de competencias?*

**MASG.** La aplicación de estándares está produciendo una inversión del proceso educativo. La evaluación, en lugar de ser un medio para el aprendizaje, se convierte en la finalidad del mismo.

**GE.** *¿Qué incidencia puede tener el uso de los estándares en las áreas en que estos aún no se han formulado?*

**MASG.** En alguna parte escribí que PISA, por ejemplo, nunca se ha interesado por estas áreas de conocimiento. ¿Por qué? ¿Son de carácter secundario o menor? Ya se sabe que lo que no se evalúa se devalúa.

**GE.** *La formulación de los estándares estaría reforzando la idea del currículo como plan de estudios, con contenidos fijos de antemano. ¿Qué problemas podrían surgir para la participación de los profesores y de las instituciones en general en relación con la construcción y desarrollo del currículo?*

**MASG.** He denunciado muchas veces esta consecuencia de la imposición de un currículo uniforme basado en estándares. La jerarquización del proceso recorta la participación, la condiciona y la deja reducida a la mínima expresión. Lo que tiene que hacer el profesor es transmitir o, en cualquier caso, guiar el proceso de consecución de objetivos que otros han formulado. Lo que tiene que hacer el estudiante es aprender, pero no decide, no se responsabiliza, no reflexiona, no crea, no proyecta... Véase mi artículo “Epistemología genética y numismática o el absurdo arte de la copia” (Casamayor, 2008, citado Santos, 2003). Ese tipo de experiencias no tienen cabida dentro del modelo.

## 2 - ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ Universidad de León, España

*Profesor titular de la Facultad de Educación en la Universidad de León, España. Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Especialista en organización educativa, actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercultural, el género y la política educativa.*

## En lo político-cultural

**Grupo Evaluándo\_nos (GE).** *¿Qué concepto le merece la política del Ministerio de Educación de su país, en la formulación de estándares y en particular, en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, sociales y ciudadanas?*

**Enrique Javier Diez (EJD).** La obsesión por los estándares es 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. Coherente con esta formulación de estándares es el denominado “currículo a prueba de maestros y maestras”, de tal forma que, ante la desconfianza por parte de la administración educativa respecto a la creatividad e innovación del profesorado, genera toda una parafernalia técnica sobre estandarización, siguiendo el modelo decimonónico del fordismo más rancio, para etiquetar, clasificar y compartimentar los contenidos educativos que se le van a transmitir al alumnado de los centros educativos a lo largo del país. Buena parte de ello está siendo enlatado con la anuencia y complicidad de la industria editorial de los libros de texto, que ven con buenos ojos mercantiles esta estandarización que les proporciona toda una industria cultural a bajo coste que les permite reproducir ingente cantidad de materiales sin ningún tipo de adecuación a los contextos y diversidades de las zonas escolares, las comunidades educativas o la variabilidad y multiculturalidad de los centros educativos. Es un negocio redondo en el que tienen mucho que ganar. En definitiva, es la vuelta al modelo fordista de producción industrial a destajo, basado en unidades de producción masificadas y que suponen “café para todos y todas” al margen de la diversidad y especificidad de cada contexto vital, social y escolar.

**GE.** *¿Cuál es su opinión sobre lo expuesto por el MEN acerca de la finalidad de los estándares en los siguientes argumentos?*

- *“Proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje”.*
- *“Contar con un referente común que asegure a todos el dominio de competencias básicas y los conceptos para vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones”.*

**EJD.** Son formas retóricas de justificación del modelo que se quiere “vender”, utilizando términos que evocan principios y prácticas valorados por la comunidad educativa: igualdad de oportunidades, igualdad de condiciones, participar en sociedad, etc. Pero no es

más que una forma de expropiación del pensamiento y la capacidad crítica utilizando el actual neolenguaje orwelliano de los movimientos conservadores, que tan habitual está siendo en Europa occidental con motivo de la crisis económica, donde se afirma hablar de igualdad de oportunidades cuando en realidad se está diciendo estandarización de conocimientos, cuando se habla de “competencias básicas” y lo que se está afirmando realmente es volver a los contenidos mínimos, es decir, orientar en gran medida la educación obligatoria a preparar mano de obra barata, flexible y polivalente, dotada con los conocimientos instrumentales básicos para acceder a un futuro mercado laboral precario y en constante rotación. Lo que Berlusconi resumió con el lema de las tres “íes”: *inglese, internet, impresa*.

**GE.** *La aplicación de esta política de estándares en educación ¿podría conllevar a una centralización del conocimiento, a una uniformización de la cultura o a qué otros intereses podrían estar favoreciendo?*

**EJD.** No solo a una centralización del conocimiento desde un gobierno central que dictamina y establece lo que debe ser el “pensamiento correcto” y a una uniformización de la cultura erradicando las diferencias culturales y de pensamiento diverso que en toda sociedad existen, sino a la desmotivación del profesorado y de los centros que ven así cercenada su capacidad de innovación y de adaptación de los conocimientos al contexto social en que desempeñan su labor, a la rigidez en el pensamiento del alumnado y el asentamiento del “pensamiento único” en su formación, así como un peligroso *maccarthysmo* ideológico que establece cuál es el pensamiento correcto y erradica aquel que no está dentro de los estándares admitidos. La libertad de cátedra, consagrada en todas las constituciones nacionales como principio básico contra la ingerencia de los modelos totalitarios, se ve resentida y, en algunos casos, eliminada, pues este modelo va colonizando también el pensamiento y las formas docentes del propio profesorado y configurando una presión sostenida de los claustros escolares a la conformidad con el estándar establecido.

**GE.** *¿Considera usted que la aplicación de esta política de estándares, promueve el control externo a través de la “evaluación como rendición de cuentas” y la vigilancia sobre las instituciones escolares, los profesores y los estudiantes?*

**EJD.** Las pruebas conocidas como PISA llevan varios años realizando comparaciones entre el alumnado de todos los países que se someten a las mismas. Se trata de medir una serie de parámetros en determinadas áreas y comparar los resultados que se obtienen por los diferentes grupos de alumnos y alumnas con la idea de que se pueden extraer conclusiones que detecten las deficiencias de cada sistema. En realidad, este enfoque es muy cuestionable. Los datos obtenidos solo miden el estado puntual de los indicadores, pero

no tienen capacidad hasta la fecha para medir los progresos de los diferentes sistemas educativos. Con la sucesión de pruebas se podrá llegar a extraer conclusiones basadas en las tendencias experimentadas, pero ello, por sí solo, no es suficiente.

La mayoría de las recomendaciones que se realizan basadas en las pruebas PISA se admiten como si fueran leyes inexorables, pero no es así. De hecho, todos los datos admiten múltiples lecturas, y eso es lo que hace que un mismo dato pueda ponerse con facilidad como ejemplo de éxito o de fracaso.

Esta facilidad para enfocar la mayoría de los datos es lo que permite a los gobiernos respectivos poder argumentar lo bien que se encuentran sus sistemas educativos y a la oposición de los mismos justo lo contrario.

La obsesión por establecer comparaciones lleva, entre otras cosas, a elaborar *ranking* en los que se ensalza a los que ocupan las primeras posiciones y se cuestiona injustamente a los que figuran en las últimas. En los *ranking* no se tienen en cuenta los puntos de partida, ni las mejoras experimentadas, ni el valor añadido por el sistema.

Existen, además, pruebas que determinados gobiernos han puesto en marcha y que buscan elaborar este tipo de *ranking*. Deben ser eliminadas, pues no aportan nada positivo a los sistemas educativos que dicen medir. Solo sirven para realizar comparaciones entre centros y clasificarlos según una teórica “calidad” de los mismos, que no es tal. Desprecian todos los fundamentos de una auténtica evaluación y solo utilizan los datos obtenidos para fomentar una cultura perniciosa de competitividad entre centros. No busca una mejora de la calidad del proceso educativo aprendiendo de los que se suponen mejores, sino bascular la escolarización de unos centros sobre otros, con el objetivo final de que algunos sufran un descenso importante como para tener la justificación suficiente para poderlos cerrar. Se trata de una estrategia pensada para eliminar parte de la red de centros educativos públicos, que son los únicos cuya responsabilidad es de los poderes públicos.

**GE.** *En este momento se reconoce en lo cultural la singularidad, la diversidad, la democracia y, en muchas escuelas, se propone el cultivo de las capacidades creativas y los ambientes democráticos. ¿De qué forma los estándares podrían obstaculizar o facilitar estos propósitos educativos?*

**EJD.** Es un discurso contradictorio porque al mismo tiempo que se hace un reconocimiento explícito a la diversidad en todas sus manifestaciones y se valora la singularidad del sujeto que aprende, con todo lo que esto conlleva en la escuela, se impulsa un discurso homogéneo y se implementan políticas uniformes, en este caso de evaluación, que dan al traste con todo este discurso que realza la diversidad.

En países tan diversos como los nuestros en América Latina, con desequilibrios tan fuertes en las condiciones de vida de los estudiantes, la infraestructura de las escuelas, la formación de los docentes, etc., este tipo de políticas inevitablemente acaba “dando más a los que más tienen”, es decir, se sigue privilegiando a aquellas escuelas y a aquellos estudiantes ya de por sí favorecidos por el *statu quo* porque seguramente son los que están en mejores condiciones de lograr los estándares establecidos. No hay democracia sin educación, así como no puede haber equidad educativa sin equidad social y económica.

**GE.** *Los estándares al pretender uniformar el conocimiento con criterios únicos, ¿podrían limitar o facilitar nuevas formas de abordar el currículo?*

**EJD.** Como ya comenté, lo que hace es limitar nuevas formas más creativas e imaginativas de abordar el currículo, pues impide al profesorado y al alumnado generar nuevos márgenes para la creación y la construcción de otras formas de interpretar y enfocar la realidad.

**GE.** *¿En qué medida, la separación de las disciplinas mediante los estándares en educación podría estar reforzando los saberes tradicionales, fragmentados, eludiendo las formas globales, multidisciplinarias, trans-disciplinarias del trabajo escolar cotidiano?*

**EJD.** En el mismo sentido que la pregunta anterior, en la medida que fomenta una separación de disciplinas se fragmenta el conocimiento global, la comprensión de la realidad como un fenómeno global e interrelacionado cuyos elementos están interrelacionados y en continua conexión. Separar las ciencias se hizo inicialmente con una intención heurística de facilitar el conocimiento y hacerlo más asequible al aprendizaje del alumnado novel, pero se ha convertido en una parcelación de la realidad que impide un conocimiento complejo, no fragmentado y trans-disciplinar que empobrece la capacidad de conocer el mundo en toda su riqueza y diversidad.

## En lo epistemológico

**GE.** *¿Qué incidencia puede tener el uso de los estándares en las áreas en que estos aún no se han formulado?*

**EJD.** No sabría responder a esta pregunta, como algo diferente a las anteriores, pues considero que las explicaciones planteadas a nivel general se pueden aplicar a esta, en la que no soy experto.

**GE.** *La formulación de los estándares estaría reforzando la idea del currículo como plan de estudios, con contenidos fijos de antemano. ¿Qué problemas podrían surgir para la participación de los profesores y de las instituciones en general en relación con la construcción y desarrollo del currículo?*

**EJD.** El currículo como plan de estudios con contenidos fijos de antemano, estandarizados, parece constituir una visión del mundo exclusiva, de modo que excluyen otras cosmovisiones más interpretativas. Se aprende así que la cultura y los conocimientos tienen un carácter estático, acabado, cerrado. Lo cual incapacita para la innovación, la construcción de un currículo significativo y adecuado al contexto y a las necesidades e intereses reales del alumnado, de la comunidad educativa y del contexto social y vital de nuestros centros.

### En lo pedagógico

**GE.** *¿Cómo se pueden afectar las prácticas de enseñanza por la aplicación de los estándares de competencias?*

**EJD.** En el mismo sentido que las anteriores preguntas. Si las prácticas van a ser evaluadas según esos estándares acabarán haciéndose y guiándose por las medidas que se piden y por la estandarización que se propone. Por lo que perderán su riqueza y variedad, centrándose en aquellos aspectos más medibles y evaluables, y relegando aquellos aspectos que no pueden entrar dentro de las categorías estandarizadas.

## 3 - TIBURCIO MORENO OLIVOS

### Universidad Autónoma Metropolitana, México

*Doctor en Pedagogía, Evaluación Educativa, se desempeñó como coordinador académico del Doctorado en Ciencias de la Educación en Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en México, y actualmente como jefe del área académica de ciencias de la educación en dicha Universidad.*

### En lo político-cultural

**Grupo Evaluando\_nos (GE).** *¿Qué concepto le merece la política del Ministerio de Educación de su país, en la formulación de estándares y, en particular, en las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas?*

**Tiburcio Moreno Olivós (TMO).** México (como miembro de la OCDE desde 1994) a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) sigue las políticas internacionales de los sistemas educativos de los países desarrollados, que consideran a la evaluación fundamentalmente como tecnología. Esto significa que esta queda reducida a una cuestión de técnicas e instrumentos de medición. El establecimiento de estándares para la educación básica obligatoria en mi país responde al principio de igualdad de oportunidades, es decir, se implementa

un currículo nacional –que se supone garantiza que todos los estudiantes aprendan los mismos contenidos– y acorde con esta visión, se establece una evaluación estandarizada –que mide a todos los estudiantes con el mismo rasero– para corroborar los aprendizajes adquiridos durante un periodo de tiempo determinado.

El establecimiento de estándares se da a partir de la reforma curricular para la educación básica obligatoria (preescolar, primaria y secundaria, aunque próximamente comprenderá hasta el bachillerato) que transitó en la última década de un currículo convencional a uno basado en competencias. Una vez definidas las competencias básicas que los estudiantes deben adquirir en cada ciclo, se piensa que la mejor forma de medirlas es a través del establecimiento de estándares nacionales en cada una de las disciplinas o áreas de conocimiento.

**GE.** *¿Cuál es su opinión sobre lo expuesto por el MEN acerca de la finalidad de los estándares en los siguientes argumentos?:*

- *“Proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje”.*
- *“Contar con un referente común que asegure a todos el dominio de competencias básicas y los conceptos para vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones”.*

**TMO.** Como declaración de intenciones estas afirmaciones parecen inobjetable. Una cuestión central es ¿qué se entiende por igualdad de oportunidades? La equidad educativa no significa dar a todos lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesita para satisfacer sus necesidades y para lograr un desarrollo pleno como ser humano. Igualdad de oportunidades no es sinónimo de equidad educativa. Pareciera que se olvida que el punto de partida no es el mismo y, por tanto, no es razonable esperar que el punto de llegada sea igual para todos los estudiantes. Hay grandes diferencias en los niveles de logro de aprendizaje entre los niños y niñas que acuden a escuelas ubicadas geográficamente en zonas rurales e indígenas, o bien en los barrios urbano-marginales de las grandes ciudades, y aquellos aprendices que acuden a colegios privados o públicos que se encuentran asentados en entornos socioeconómicamente favorecidos.

No todos los estudiantes van a adquirir las competencias y conceptos establecidos en el currículo al mismo tiempo, algunos lo lograrán antes, otros después del tiempo previsto y otros de plano quizá no los podrán conseguir, así que lo mejor será pensar cómo podemos garantizar en la escuela que cada uno de los estudiantes desarrolle al máximo

su potencial como ser humano y no preocuparnos tanto por el logro de criterios o estándares que pueden generar frustración y desasosiego en los aprendices.

**GE.** *La aplicación de esta política de estándares en educación, ¿podría conllevar a una centralización del conocimiento, a una uniformización de la cultura, a qué otros intereses podrían estar favoreciendo?*

**TMO.** Por supuesto, este tipo de políticas lo que buscan es perpetuar un modelo educativo que sea nacional, homogéneo, normalizado, orientado a legitimar cierto tipo de conocimientos o saberes en detrimento de otros (por ejemplo, el conocimiento local). Para lograr lo anterior, se desarrolla una serie de estrategias que permiten su concreción en el aula: libros de textos iguales para todas las escuelas, programas de formación docente estandarizados y, por consiguiente, un modelo de evaluación basado en estándares. El resultado de todo esto es la formación (o deformación según se quiera ver) de un individuo con un pensamiento único, uniforme. La escuela prepara a estudiantes para que sepan cómo responder exámenes pero no para que sepan pensar, estudiantes que puedan responder preguntas que tienen una respuesta única pero que no puedan formular preguntas por sí mismos o que sean incapaces de resolver problemas complejos que no tienen una sola respuesta.

No hay que perder de vista que estamos viviendo tiempos de crisis económica, de modo que los programas sociales (y los programas educativos) tienen que ajustarse a esta realidad, por ello es que cobran fuerza aquellas políticas que permiten una rendición de cuentas a la sociedad al menor costo económico posible. Un currículo que atienda a la diversidad, una pedagogía diferencial que se ajuste a las distintas necesidades de aprendizaje de los alumnos, una formación docente sensible a los diferentes contextos en los que los profesores desarrollan su labor y una evaluación del aprendizaje coherente con estos principios, requiere de modelos de formación cualitativos, holísticos, integrales y humanos que, por supuesto, implicarán una mayor inversión económica por parte del Estado.

**GE.** *¿Considera usted que la aplicación de esta política de estándares promueve el control externo a través de la “evaluación como rendición de cuentas” y la vigilancia sobre las instituciones escolares, los profesores y los estudiantes?*

**TMO.** Definitivamente, todas estas políticas homogeneizadoras de la educación lo que pretenden básicamente es: 1) ejercer un poder externo sobre la escuela (profesores, estudiantes, planes y programas de estudio...) y, 2) poder establecer comparaciones internacionales entre distintos países acerca del funcionamiento general de los sistemas educativos nacionales, a partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En algunos contextos se asume erróneamente la evaluación como sinónimo de la rendición de cuentas. El término *accountability* o “rendición de cuentas” puede referirse a varias cosas, incluyendo reglas y procedimientos o a la distribución de ciertos tipos de contenidos académicos. Se trata de un sistema en el que los estudiantes, las escuelas y los distritos deben responder del rendimiento académico, dado que esta es la forma actualmente dominante del rendimiento de cuentas en educación. Desafortunadamente las escuelas y los distritos escolares no se han diseñado para responder a la presión por el rendimiento que los estándares y el rendimiento de cuentas exige, y sus fracasos para traducir esta presión en trabajo provechoso y satisfactorio para los estudiantes, ponen en peligro el futuro de la educación pública.

**GE.** *En este momento se reconoce en lo cultural la singularidad, la diversidad, la democracia y, en muchas escuelas, se propone el cultivo de las capacidades creativas y los ambientes democráticos. ¿De qué forma los estándares podrían obstaculizar o facilitar estos propósitos educativos?*

**TMO.** Es un discurso contradictorio porque al mismo tiempo que se hace un reconocimiento explícito a la diversidad en todas sus manifestaciones y se valora la singularidad del sujeto que aprende, con todo lo que esto conlleva en la escuela, se impulsa un discurso homogéneo y se implementan políticas uniformes, en este caso de evaluación, que dan al traste con todo este discurso que realza la diversidad.

En países tan diversos como los nuestros en América Latina, con desequilibrios tan fuertes en las condiciones de vida de los estudiantes, la infraestructura de las escuelas, la formación de los docentes, etc., este tipo de políticas inevitablemente acaba “dando más a los que más tienen”, es decir, se sigue privilegiando a aquellas escuelas y a aquellos estudiantes ya de por sí favorecidos por el *statu quo* porque seguramente son los que están en mejores condiciones de lograr los estándares establecidos. No hay democracia sin educación, así como no puede haber equidad educativa sin equidad social y económica.

**GE.** *Los estándares al pretender uniformar el conocimiento con criterios únicos, ¿podrían limitar o facilitar nuevas formas de abordar el currículo?*

**TMO.** El establecimiento de estándares, definitivamente, considero que limita o restringe nuevas formas de abordar el currículo, porque una vez que los estándares se han fijado, lo que tenemos que hacer profesores y alumnos es trabajar muy duro para conseguirlos; si esto no ocurre conforme lo previsto, entonces hay que buscar las razones del fracaso escolar fuera de la escuela: los actores no se esforzaron lo suficiente, carecen de los conocimientos y habilidades necesarios, sus expectativas de logro y su motivación son bajas, etc. Como el guion está prescrito, lo que los actores tienen que hacer es seguirlo, no pen-

sar o imaginar otras formas alternativas de tratamiento de los contenidos curriculares. Es decir, se vive esta experiencia como algo normativo. También ocurre que muchas veces los profesores toman la evaluación como pretexto para no esforzarse en renovar sus metodologías de enseñanza y continuar su labor de forma rutinaria, sin reflexionar o cuestionar sus propias prácticas.

**GE.** *¿En qué medida, la separación de las disciplinas mediante los estándares en educación podría estar reforzando los saberes tradicionales, fragmentados, eludiendo las formas globales, multidisciplinares, trans-disciplinares del trabajo escolar cotidiano?*

**TMO.** En el mundo anglosajón se tiene mucha experiencia en la implementación de estándares en educación, lo cual ha recibido serias críticas incluso de algunos de sus más firmes defensores de antaño, en el caso de Estados Unidos. Se reconocen sus implicaciones negativas para la enseñanza y el aprendizaje, en definitiva, parece que contribuye muy poco en la mejora de la escuela. Se refuerzan los aprendizajes centrados en conocimientos de hechos o datos, generalmente representan un “retorno a lo básico” en el caso de Lengua y Matemáticas, se evalúa a un nivel taxonómico del aprendizaje de bajo nivel. Los alumnos centran su esfuerzo y son entrenados en el aprendizaje de datos o de conceptos mediante un enfoque de aprendizaje superficial con lo que acaban adquiriendo un aprendizaje fragmentado y mecánico.

Dada la importancia que tiene la evaluación en la sociedad actual, es casi seguro que esta acabe condicionando tanto la enseñanza como el aprendizaje, empobreciendo el proceso formativo en el que enfoques globales e integradores del currículo no tienen cabida.

## En lo epistemológico

**GE.** *¿Qué incidencia puede tener el uso de los estándares en las áreas en que estos aún no se han formulado?*

**TMO.** Hay áreas académicas como Educación Física o Educación Artística que por su propia naturaleza demandan un currículo abierto o al menos muy flexible en su diseño, con un enfoque mucho más amplio y comprensivo tanto de la enseñanza como de la evaluación. En estas áreas de formación no se trata de que los estudiantes logren solo aprendizajes de tipo cognoscitivo, sino sobre todo lo que se espera es que adquieran habilidades, técnicas, procedimientos, así como actitudes y valores que les permitan una formación integral. Pienso que estas áreas no deberían evaluarse mediante estándares porque los aprendizajes valiosos, realmente significativos, difícilmente se pueden medir empleando pruebas escritas.

**GE.** *La formulación de los estándares estaría reforzando la idea del currículo como plan de estudios, con contenidos fijos de antemano. ¿Qué problemas podrían surgir para la participación de los profesores y de las instituciones en general en relación con la construcción y desarrollo del currículo?*

**TMO.** El establecimiento de estándares requiere fijar los indicadores de desempeño que, a su vez, permitirán evaluar las competencias que se quieren lograr y que han sido previamente determinadas, con lo cual se deja poco margen de maniobra a los profesores y a las escuelas para poder pensar en otro tipo de contenidos o bien en otro tipo de competencias que no sean las que ya han sido definidas por otros fuera de la escuela. El trabajo de los docentes se restringe al logro de los estándares y para ello puede hacer uso de distintos recursos y metodologías didácticas, vemos que se deja participar al docente pero en los asuntos de menor relevancia, se le pide que participe justo cuando hay menos en qué participar.

Si ya lo más importante ha sido determinado con antelación, en un currículo prescriptivo lo que se espera del profesorado es que se limite a seguir fielmente las instrucciones dadas ya sea por los expertos curriculares o bien por los especialistas en disciplinas. El profesor debe enfocar todos sus esfuerzos y energías, así como las de sus alumnos, para lograr los estándares establecidos mediante una evaluación homogénea. En el fondo hay una desconfianza hacia el docente, se duda de su capacidad y de su profesionalismo, por eso es necesario prescribir lo que tiene que hacer en el aula.

Por último quiero dejar claro que no me opongo al establecimiento de estándares nacionales ni a la aplicación de pruebas estandarizadas, solo que hay que tener claro cuál es su finalidad y sus verdaderos alcances, para no esperar de estos lo que no pueden ofrecer (por ejemplo la mejora de la enseñanza y del aprendizaje), así evitaremos frustraciones innecesarias.

## En lo pedagógico

**GE.** *¿Cómo se pueden afectar las prácticas de enseñanza por la aplicación de los estándares de competencias?*

**TMO.** Un currículo homogéneo cuyo alcance se valora mediante un modelo de evaluación basado en estándares, establece una clara distinción entre el diseñador y el operador del currículo. Suele ser un currículo altamente prescriptivo donde se establece claramente qué se debe enseñar (contenidos) y cómo debe hacerse (metodologías de enseñanza-aprendizaje), en ese sentido, norma y regula las prácticas de enseñanza en el aula de forma

importante. Como la evaluación es un elemento central del currículo porque mediante ella se determinan los aprendizajes que son importantes, la preocupación de los profesores se centrará en preparar a sus estudiantes para responder bien a los exámenes externos, pues es a través de los resultados (medidos mediante las puntuaciones obtenidas) que se validará si se lograron o no los estándares nacionales previamente establecidos, con lo que indirectamente se estará juzgando la valía de la escuela y el desempeño del profesor. Se hurta al profesor su capacidad creativa e imaginativa para idear formas diferentes de enseñar en el aula que respondan mejor al ambiente en que se encuentra, y a los alumnos se les priva de desarrollar su iniciativa e inteligencia para pensar formas distintas de resolver los problemas, porque las “respuestas válidas” son las establecidas en el libro de texto o lo expuesto por el profesor, ya que son las que seguramente contendrá la prueba estandarizada. La enseñanza se rutiniza y el aprendizaje se vuelve superficial, vacío e intrascendente.

Desde esta lógica poco importa (si es que importa algo) el contexto en que se ubica el centro escolar, las circunstancias particulares de los estudiantes y las condiciones en las que el profesorado desarrolla su actividad docente. Este trato es injusto y tremendamente inequitativo especialmente para las escuelas y los estudiantes que viven en condiciones de marginación.

#### 4 - JUAN CARLOS OROZCO

##### Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

*Rector de la Universidad Pedagógica Nacional -UPN- (2010-2014), Licenciado en Educación, con estudios principales en Química, y magíster en Docencia de la Física. Durante el ejercicio de su carrera se ha desempeñado como profesor de Historia y Filosofía de la Ciencia e investigador en Educación en Ciencias del Departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional; ha sido profesor titular del Eje de Educación de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-UPN, y miembro de los grupos de investigación Física y Cultura y Ecoperspectivas. En dos ocasiones ha desempeñado el cargo de vicerrector académico de la Universidad Pedagógica Nacional, por un periodo de dos años cada vez. Se desempeñó como jefe de la División de Gestión de Proyectos -CIUP-, vicerrector de Gestión Universitaria (e) y rector (e), entre otros.*

### En lo político-cultural

**Grupo Evaluando\_nos (GE).** ¿Qué concepto le merece la política del Ministerio de Educación de su país en la formulación de estándares y, en particular, en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, sociales y ciudadanas?

**Juan Carlos Orozco (JCO).** De entrada hay que reconocer que el Ministerio de Educación Nacional se anticipó por lo menos en el contexto latinoamericano en los procesos de implementación de políticas construidas para otros contextos y con otros propósitos, particularmente en la noción que tenía que ver con competencias. Por su puesto, lo hizo de una manera que, en primer lugar, desconoció los procesos se venían llevando a cabo en el país y que en términos de lo que había venido siendo la construcción curricular a la par de la Ley General de Educación y, particularmente en los términos en que se facilitó, o más bien se intentó, el esquema de lineamientos curriculares había logrado ya unos niveles de consenso, de reconocimiento de sus posibilidades por parte de los actores fundamentales de las instituciones que fueron los maestros; todo ese trabajo se terminó desconociendo. Entonces, en ese afán de introducir en el país un modelo que entre otras cosas, no había sido suficientemente valorado, por lo menos en los contexto británico, norteamericano y australiano que es donde inicialmente se plantea, se entró atropellando una construcción que había costado, entre otras cosas, fuertes debates, discusiones, pero fundamentalmente, había propiciado el encuentro de sectores muy diversos en relación con lo que se esperaba en términos de sus propósitos en la educación básica y media en el país.

Por otro lado, la política de estándares se plantea desde una perspectiva reduccionista del conocimiento, y el hecho de que se plantee fundamentalmente en los campos de las Matemáticas, el Lenguaje, las Ciencias Naturales y Ambientales, Sociales y Ciudadanas, pone de presente una mirada sobre la escuela anclada en el siglo XIX, en donde hay una serie de otros elementos que hacen parte de los procesos formativos que, por supuesto, no se pueden reducir a la lógica de los estándares, pero que en virtud de la lógica de los estándares tampoco se puede desconocer. A estas alturas estamos todavía haciendo el balance de lo que ha representado en términos de la construcción de valores, de referentes de convivencia, de propiciar otras formas de comprensión del mundo social, natural. En las instituciones escolares particularmente públicas, pero esto es extensivo también a la educación privada, al haberse dejado de lado campos tan importantes como las artes, la educación física, incluso el reconocimiento a saberes propios de los contextos culturales, aún no se ha podido remediar con todo los esfuerzos que se han hecho en los últimos años, en términos de lo que es el esfuerzo de inclusión, diversidad y multiculturalidad en los contextos escolares.

**GE.** *¿Cuál es su opinión sobre lo expuesto por el MEN acerca de la finalidad de los estándares en los siguientes argumentos?*

- *“Proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje”.*

- “Contar con un referente común que asegure a todos el dominio de competencias básicas y los conceptos para vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones”.

JCO. El primer argumento, yo creo que es un argumento que se puede controvertir fácilmente planteando otro argumento, y es que usted no puede en un contexto con las inequidades sociales, con las desigualdades culturales que caracterizan al colombiano, pretender que vía estandarización va a lograr proporcionar las mismas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, entre otras cosas porque incluso en el contexto de la industria, los procesos de estandarización no siempre se hacen específicos, no están contruidos sobre las bases de ideales, de los más altos niveles de calidad, no, siempre el estándar se construye sobre la base de –frente a ciertas expectativas de rentabilidad– cuáles son las condiciones que aseguran el mejor producto; es decir ya hay de entrada un problema bastante complejo, y uno diría incluso en relación con el argumento que se trae a colación que es bastante contradictorio. Pero además porque vía escolarización y estandarización no es suficiente proporcionar las mismas oportunidades de aprendizaje, porque la inequidad no se resuelve homogenizando la escuela y las oportunidades que brinda la escuela; la solución a los problemas de inequidad trasciende la escuela, es decir las oportunidades de acceso a la cultura que tienen los niños de los sectores menos favorecidos económicamente distan, en términos astronómicos, con las oportunidades de acceso a la cultura y el disfrute de la cultura que tienen los niños de los sectores más favorecidos; y eso no se resuelve sometiendo el currículo escolar a un rasero.

Y en relación con el referente común que asegura competencias básicas, igualmente hay un problema, porque a la base está una discusión de hondo calado ideológico y político: quién define las competencias básicas, en relación con qué proyecto de vida, en relación con cuáles expectativas de las comunidades e incluso en relación con qué niños, jóvenes o maestros específicos, es decir con qué comunidades. Por lo tanto, uno diría que los referentes comunes no implican dominio de competencias básicas, porque incluso en la lógica que hemos venido planteando el tema, necesitan una sociedad que resuelva problemas de inequidad, que resuelva brechas culturales, desigualdades educativas que históricamente han caracterizado el contexto colombiano. Alcanzar el referente común implica competencias diferenciadas, en donde se contemple procesos compensatorios hacia las poblaciones menos favorecidas. Estandarizar no puede ser la solución.

**GE.** *La aplicación de esta política de estándares en educación, ¿podría conllevar a una centralización del conocimiento, a una uniformización de la cultura, o a qué otros intereses podrían estar favoreciendo?*

**JCO.** Indudablemente el debate que iniciaron los pedagogos críticos en Inglaterra, en la década de 1980 respecto a la diferencia entre el currículo común y el nacional, son completamente pertinente en relación con este tema. Incluso es más problemático en relación con el caso colombiano, pues nosotros tenemos una Constitución Política y una Ley General de Educación que llama la atención sobre la importancia de la diversidad cultural y la necesidad, casi obligatoriedad, del Estado para propiciar las condiciones que hagan posible la construcción contextualizada de currículos que conozcan las culturas propias; y vía estandarización eso no es posible. Y lo hemos vivido. Si algo queda claro después del todo el proceso de implementación de los estándares, es el gran desarraigo que se ha generado entre la escuela y los contextos culturales, porque lo propio de las comunidades no habita la escuela, la escuela por lo menos sistemáticamente, vía currículo, ha desconocido a las comunidades. Por su puesto, hay maestros y colectivos pedagógicos que han hecho posible que las políticas gubernamentales terminen adaptándose a las dinámicas culturales y sociales y que el efecto de los estándares no haya sido tan catastrófico: pero como política nacional 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 en lo político.

**GE.** *¿Considera usted que la aplicación de esta política de estándares promueve el control externo a través de la “evaluación como rendición de cuentas” y la vigilancia sobre las instituciones escolares, los profesores y los estudiantes?*

**JCO.** Sí, eso hoy en día es completamente claro. De hecho, los estándares hicieron posible que uno de los más significativos ejercicios de poder que residía en las comunidades educativas y, particularmente, en el profesorado, que era el de la evaluación, se desplazara a la esfera externa de la institución, que es lo que ha venido aconteciendo en las pruebas Saber Pro o ECAES. En todo lo que está vinculado con los propósitos de la estandarización hay efectivamente un control que se ejerce sobre la conciencia de las comunidades educativas, desde esta política de la estandarización, y se hace vía evaluación; incluso en los grandes esfuerzos por innovar en todas las instituciones, llega un momento en el cual siempre se tiene que ver con el desempeño de los niños y jóvenes en las pruebas, que además se constituyen en requisitos de promoción social.

**GE.** *En este momento se reconoce en lo cultural la singularidad, la diversidad, la democracia y, en muchas escuelas, se propone el cultivo de las capacidades creativas y los ambientes democráticos. ¿De qué forma los estándares podrían obstaculizar o facilitar estos propósitos educativos?*

**JCO.** Yo creo que sí han incidido en eso de múltiples maneras: una es en término del gran valor que se le siguen dando, a pesar de todos los discursos, a los contenidos. Incluso esta

es una hipótesis que valdría la pena investigar: la implantación del esquema de estándares se constituyó en una barrera frente a la perspectiva constructivista, es decir, el constructivismo llega hasta el momento en que se implementan los estándares, con los estándares se revitaliza el diseño de instrucción. Además, con el soporte de todas las tecnologías, que han contribuido a que eso se haga de una manera más sutil e, incluso, deseable; hasta en buena parte del magisterio encontramos ese elemento. Y, por su puesto, en desmedro de la diversidad pedagógica en las instituciones escolares, hoy en día tenemos una educación altamente instrumental, con un problema mayor y es que con un discurso la niega, entonces hay una especie de bipolaridad, por no decir esquizofrenia, en relación con los procesos formales y eso no es gratuito.

**GE.** *Los estándares al pretender uniformar el conocimiento con criterios únicos, ¿podrían limitar o facilitar nuevas formas de abordar el currículo?*

**JCO.** Yo no creo. En esto ya hemos señalado algunas cosas: uno es que los estándares en la forma en que entraron y fueron asumidos por buena parte del magisterio terminaron por desechar el debate que se venía proponiendo desde las perspectivas constructivistas, esas pedagogías emergentes de lo complejo, eso se cortó, terminó relegándose a los debates de los académicos en las universidades: pero la escuela que participó en un momento de un debate muy importante en este país frente al constructivismo –y eso hay que reconocerlo– dejó de lado ese debate y, por su puesto, el debate sobre los currículos también quedó de lado, porque se terminó imponiendo un elemento de practicidad, y a veces los maestros también son “prácticos”, en lo posible no se complican la vida, y eso es de la naturaleza humana, son extraños los seres que suelen complicarse la vida. Los estándares permitieron volver a poner en el tapete algo que se había hecho en una época y estaba en un proceso de dejarlo, porque se reconocían sus limitaciones, pero roto el problema de la discusión, lo mejor era acudir a ello: el currículo instrumental.

Uno se queda aterrado cuando mira los horarios, no solo de instituciones públicas sino también privadas, y ve que un niño tiene veintiún espacios académicos diferentes una semana. De nuevo aquí la contradicción y el problema epistemológico profundo: es un currículo instrumental, pero que no trabaja ni conoce ni comprende los fundamentos de esos currículos.

Los espacios de interdisciplinaria están rotos; de hecho nuestra universidad se sigue resintiendo en los procesos de formación de sus educadores a espacios comunes, o sea, los programas de la mayoría de las facultades están aislados; es decir, estamos reproduciendo –no sé si de manera consciente– ese modelo en la formación de los muchachos, seguimos en un esquema de formación bastante anacrónico, se han lanzado grandes crí-

ticas a los estándares pero, más allá de eso, yo realmente no veo grandes acciones, porque la mejor crítica que se haría en contra de esos procesos es logrando las transformaciones sustanciales en los procesos de formación de los nuevos educadores.

## En lo epistemológico

**GE.** *¿Qué incidencia puede tener el uso de los estándares en las áreas en que estos aún no se han formulado?*

**JCO.** Yo siempre he sido muy crítico en los estándares de Ciencias Sociales y Ciudadanas, pues si algo caracteriza a la ciudadanía es su multiplicidad, su variedad, su inatrapabilidad, la ciudadanía es de contextos, momentos; es decir, se demostró que no era posible esa pretensión del ciudadano a la que aspiraba la Revolución Francesa en el siglo XIX; el problema de la ciudadanía en la institución no tolera estándares, eso no se puede medir, y en relación con la convivencia pasa lo mismo, no es un problema de aprender normas, es un problema de la práctica cotidiana.

En las artes yo no me imagino estándares de creatividad, es un tema antinómico, es un tema irreconciliable: la lógica matemática tiene unos límites, no explica todo, se agota en determinados espacios; o sea, la escuela es también un escenario donde se construyen relaciones emocionales, afectivas, donde se descubre el cuerpo, donde se hacen tantas otras cosas que son inatrapables en términos de estándares. No faltarán los genios, los tecnócratas que los construyen, porque cuando uno está inmerso en una lógica, pues lee el mundo y cree que el mundo se puede construir todo con base en esa lógica, pero pensar que eso agota el mundo es otra cosa.

**GE.** *La formulación de los estándares estaría reforzando la idea del currículo como plan de estudios, con contenidos fijos de antemano. ¿Qué problemas podrían surgir para la participación de los profesores y de las instituciones en general en relación con la construcción y desarrollo del currículo?*

**JCO.** Como ha devenido el proceso de estándares en Colombia, yo creo que eso se expresa en el mismo estatuto del profesor docente, porque es desde esa lógica que se dice que en relación con la calidad del enseñante el problema está fundamentalmente en el saber, no en pedagogía; entonces por eso se le abre la puerta a los profesionales de cualquier área, pero además desde una concepción del profesor como operario, así, es cada vez mayor la presencia de grandes empresas constructoras de contenidos, que se dedican a producir contenidos educativos sin contar con los maestros. El maestro ha sido subordinado, pero además se ha dejado por comodidad subordinar, creo ha puesto a veces mucho énfasis un

una parte de la pelea que tiene que dar y ha dejado de lado otra que es muy importante, que implica entre otras cosas mayor responsabilidad, rigor y dedicación en su trabajo. En buena medida los maestros hoy en día están instalados en la lógica productiva y operativa del currículo, lo importante es, primero, cuál es la empresa que vende los mejores contenidos: a veces lo resuelve la institución, en lo privado; en lo público está también de alguna manera determinado ya cuál es la mejor forma de hacerlo: hágalo tranquilo y no se complique la vida, eso sí ahorre y consuma, eso es una realidad en nuestro país.

Ese es otro punto que hay que revisar profundamente, porque yo creo que la gran evaluación que se hará de toda esta década de competencias es que si bien se ganó en la gestión de la institución escolar, de infraestructura y la presencia de las tecnologías, desde el punto de vista del papel, del rol transformador de la cultura que le correspondía la educación, fue una década perdida.

### En lo pedagógico

**GE.** *¿Cómo se pueden afectar las prácticas de enseñanza por la aplicación de los estándares de competencias?*

**JCO.** Justamente en estos días discutíamos sobre la práctica pedagógica en el Consejo Académico. Veámos cómo se sigue privilegiando el esquema de práctica de aula y cómo se privilegia una práctica pedagógica donde es fundamental la relación jerárquica entre unos aprendices y un enseñante, donde hay un discurso que está mediado no por las necesidades de comprensión de un colectivo determinado, sino por los ejercicios de poder que van ligados al saber. Por eso la evaluación sigue centrada en contenidos, la evaluación escrita sigue siendo el referente básico de la evaluación, pero más allá de eso otras posibilidades de comprender la actuación del futuro maestro se termina relegando a un segundo plano. Incluso en relación con la práctica de aula hemos perdido el rigor, porque hemos tratado el tema un tanto facilista, es decir, criticamos el esquema de maestro cátedra en la educación superior pero, a través de la práctica pedagógica, en muchos casos estamos promoviendo el maestro catedrático, que se reúne con su tutor, prepara una clase, una actividad didáctica, la aplica por quince días y con eso se presupone que conoció a los niños, y que puede hablar con conocimiento de causa de lo que es la institución escolar. Incluso llegan de manera prepotente a imponer discursos, teorías, conceptos a los maestros de las instituciones escolares y llegan a pensar que la escuela se puede transformar por un simple acto voluntarista. Claro, los estándares de competencias refuerzan esos esquemas, porque yo voy a dichos paquetes, o sea, eso que hago yo

lo puede hacer cualquiera: esto ha generado desarraigo con las comunidades educativas, buena parte de los problemas es que hoy nadie sabe cómo resolver, entre otras cosas, la violencia en la escuela, la no pertinencia en lo que se hace en clase, el menosprecio que ciertas instancias tienen frente a la labor del maestro, así como frente a la preocupación y el desconsuelo de muchos maestros; tiene que ver con esto. Allí hay un tema que no se ha resuelto y que una Prueba Saber con medias por encima de lo superior no hablan de esta educación; sí hablan de unos ejercicios contruidos con el rigor de las matemáticas, de las ciencias estadísticas etc., y de los procesos que han tenido los niños en lo individual, que además privilegian lo individual, pero no hablan de una educación de la calidad, es decir la educación de calidad no está verificada por el hecho de que a unos cuantos les vaya muy bien en unas pruebas.

## 5 - GUILLERMO BUSTAMANTE ZAMUDIO Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

*Profesor Titular del Doctorado Interinstitucional en Educación y de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con investigaciones desarrolladas en los temas de evaluación en Lenguaje, Lógica y Semántica en la educación, competencias en educación, comunicación y medios, y educación, pedagogía y política.*

### En lo político-cultural

**Grupo Evaluando\_nos (GE).** *¿Qué concepto le merece la política del Ministerio de Educación de su país, en la formulación de estándares y, en particular, en las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas?*

**Guillermo Bustamante Zamudio (GBZ).** Me parece una medida consecuente con la política educativa consistente en retirar paulatinamente al Estado de la responsabilidad frente a la educación. En esta dirección, el Estado se muestra más como un vigilante de los procesos que como un oferente de educación (y, por lo tanto, no responsable de las consecuencias). Así, retira el currículo e introduce las evaluaciones masivas; ahora bien, una normatividad que ensalzaba la “autonomía” terminó mostrándose incongruente con evaluaciones iguales para todos; entonces, se introducen los estándares como referentes de la evaluación, no de la formación, aunque tenga efectos en esta.

**GE.** *¿Cuál es su opinión sobre lo expuesto por el MEN acerca de la finalidad de los estándares en los siguientes argumentos?:*

- *“Proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje”.*
- *“Contar con un referente común que asegure a todos el dominio de competencias básicas y los conceptos para vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones”.*

**GBZ.** En relación con la primera cita: la expresión “oportunidades de aprendizaje” tiene dos sentidos: por una parte, las “oportunidades” de tipo social, que no son iguales para todos, pues estamos en una sociedad estratificada; de manera que no se trata sencillamente de que todos vayan a estudiar, sino del capital cultural que está en juego. En este sentido, dar oportunidades de estudiar es obrar contra la pobreza, contra la segregación, contra la violencia, contra la expropiación..., a nada de eso está dispuesto el Estado. Las “investigaciones” oficiales sobre factores asociados dicen claramente que la principal causa de las diferencias de logros entre los estudiantes es social, pero que ese no es asunto del sistema educativo... De otro lado, la idea de “las mismas oportunidades de aprendizaje” tiene que ver con algo propio del lenguaje de las evaluaciones masivas: para estas es pertinente evaluar a una población cuando ha sido expuesta de manera homogénea al asunto en relación con el cual se la va a evaluar. Así, como hemos dicho, se trata de un asunto evaluativo. Entonces, “proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje” quiere decir, poder evaluarlos a todos con los mismos instrumentos.

**GE.** *La aplicación de esta política de estándares en educación, ¿podría conllevar a una centralización del conocimiento, a una uniformización de la cultura, o a qué otros intereses podrían estar favoreciendo?*

**GBZ.** 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 —aun sin quererlo— forma parte de la centralización y la homogeneización; 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.

**GE.** *¿Considera usted que la aplicación de esta política de estándares promueve el control externo a través de la “evaluación como rendición de cuentas” y la vigilancia sobre las instituciones escolares, los profesores y los estudiantes?*

**GBZ.** Efectivamente, los estándares están en función de la evaluación. Incluso, en las primeras formulaciones del MEN al respecto se dice explícitamente. No se enseña para formar, sino para responder pruebas y estas, ante una educación sin currículo oficial, son posibles gracias a los estándares. Ahora bien, esta es una de las maneras del “control externo”, para sociedades como la actual; pero, en sí mismo, el control externo es necesario. Las comunidades académicas cumplen esa función de Otro para cada uno, y sin ellas no podríamos saber lo que estamos pensando. De manera que negarse a todo control externo es negarse, por ejemplo, a experimentar la tensión de la disciplina, fundamental para la producción conceptual. Es esperable que el gobierno vigile “su inversión” (lo hacemos nosotros cada vez que verificamos una cuenta); pero si no cuenta con una fuerza que le oponga la pertinencia de otro control externo, termina imponiendo sus condiciones y, del otro lado, produciéndose una pragmática, una adaptación del “sálvese quien pueda”.

**GE.** *En este momento se reconoce en lo cultural la singularidad, la diversidad, la democracia y, en muchas escuelas, se propone el cultivo de las capacidades creativas y los ambientes democráticos. ¿De qué forma los estándares podrían obstaculizar o facilitar estos propósitos educativos?*

**GBZ.** El conocimiento pretende ser universal..., y eso se opone hasta cierto punto a la singularidad, a la diversidad. Pero, a nombre de la singularidad y la diversidad, no se puede negar el saber. Más complejo es establecer los ámbitos de vigencia de cada una de esas instancias. Nadie que reclame la singularidad y la diversidad se monta en un avión cuyo funcionamiento no esté garantizado en la universalidad (pretendida) del saber. Nadie cobra su salario con un criterio cultural que pueda modificar las cantidades. En el campo del saber la creatividad no depende de valores democráticos, sino de esfuerzos encaminados por axiomáticas y gramáticas precisas. No se puede defender la creatividad sino a costa de la libertad. El saber no es democrático: o se está a su altura o no. Eso no quiere decir que no haya otras dimensiones de la vida cultural que se rijan de manera distinta..., pero como a la escuela le compete el saber (otros asuntos se relacionan con su actividad en tanto efectos de la búsqueda de una relación con el saber), su funcionamiento está ligado en gran medida a las características de este.

**GE.** *Los estándares al pretender uniformar el conocimiento con criterios únicos, ¿podrían limitar o facilitar nuevas formas de abordar el currículo?*

**GBZ.** Conozco bien los estándares del área de lenguaje y puedo decir que no tienen que ver con el conocimiento de las disciplinas respectivas (lo que llamamos “ciencias del lenguaje”). Se trata más bien de una pobre recontextualización que, de ser atendida por los maestros, solo traerá como resultado una desnaturalización del saber, un empobre-

cimiento de los currículos. Y si a esto sumamos el hecho de que la evaluación está de por medio, pues el currículo del que estamos hablando es aquel que va a ser preguntado en las pruebas, la pedagogía será aquella que conduzca a capacitar para responder pruebas...

**GE.** *¿En qué medida, la separación de las disciplinas mediante los estándares en educación podría estar reforzando los saberes tradicionales, fragmentado, eludiendo las formas globales, multidisciplinares, trans-disciplinares del trabajo escolar cotidiano?*

**GBZ.** Las disciplinas no están separadas por los estándares. Están diferenciadas, hasta lo inconmensurable, por la diferencia entre sus objetos abstracto-formales de conocimiento. Desde siempre hemos tenido nombres distintos para las asignaturas... y esos nombres coinciden en gran parte con disciplinas científicas: Química, Física, Matemáticas, Geometría, Historia, Geografía... Los estándares tratan inútilmente de remedar esas diferencias. De lo dicho se desprende una duda razonable sobre el estatuto epistemológico de ideas como “multidisciplinar”, “transdisciplinar”, “interdisciplinar”, etc. Cuando orientamos la investigación por los objetos concreto-reales, por los problemas, por los desafíos prácticos, aparece esa confluencia de posibilidades diversas de “opinar” sobre algo. Pero cuando partimos de conceptos, de categorías, los campos se separan y es un malabar epistemológico la posibilidad de hablar desde dos campos refiriéndose a lo mismo.

## En lo epistemológico

**GE.** *¿Qué incidencia puede tener el uso de los estándares en las áreas en que estos aún no se han formulado?*

**GBZ.** Se trata de una función  $f(x)$ : sea cual sea el valor que le demos a ‘x’, se producirá el valor de ‘y’ dependiendo de la función. Así, si la función es que el saber en juego se descontextualiza, se empobrece y da lugar a una pragmática en función de la evaluación, no importa que la ‘x’ sea Historia, Ciencias Naturales, Física, Filosofía...

**GE.** *La formulación de los estándares estaría reforzando la idea del currículo como plan de estudios, con contenidos fijos de antemano. ¿Qué problemas podrían surgir para la participación de los profesores y de las instituciones en general en relación con la construcción y desarrollo del currículo?*

**GBZ.** El acto educativo es una tensión permanente entre necesidad y contingencia. De un lado, el acto educativo es intencionado; por eso hay asignaturas, temas, periodizaciones, evaluación... todo pensando en la educabilidad, la enseñabilidad, los valores de una sociedad, etc. Pero, al mismo tiempo, el acto educativo es un encuentro y, en cuanto tal, es

totalmente contingente. Es la especificidad del encuentro humano. Pero no sería un acto educativo si diera rienda suelta a ese azar; también por eso tenemos todo tipo de mecanismos de homogeneización: estratificación por edades, por etapas de desarrollo, pruebas diagnósticas, cursos de nivelación, etc. Además, para mayor complejidad, los efectos del acto educativo se dan en la medida de la necesidad, pero en el espacio de la contingencia.

## En lo pedagógico

**GE.** *¿Cómo se pueden afectar las prácticas de enseñanza por la aplicación de los estándares de competencias?*

**GBZ.** Si los maestros son personas relacionadas con sus saberes a la manera como lo exige el campo, es decir, mediante la investigación, su práctica no podrá ser transformada por los estándares. Los médicos no ven transformadas sus prácticas por los estándares de salud. Pero si el maestro se ve obligado a seguir normas educativas oficiales en su práctica, pues los estándares van a afectar efectivamente su práctica. La voz oficial dice que “no vayan por los caminos que quieran, necesitamos que al menos se llegue a estos saberes”. Eso es en “teoría”..., pero 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.

## 6 - JOSÉ GUILLERMO ORTIZ Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

*Magíster en Historia y doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Profesional especialista del ICFES, y profesor de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, énfasis en Educación Superior, Lenguaje y Comunicación.*

## En lo político-cultural

**Grupo Evaluando\_nos (GE).** *¿Qué concepto le merece la política del Ministerio de Educación de su país, en la formulación de estándares y, en particular, en las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas?*

**José Guillermo Ortiz (JGO).** Hay que tener en cuenta de dónde se venía en políticas curriculares en el país: se venía de una renovación curricular que fue en el año 1985, en esa renovación unas áreas salieron favorecidas y otras no tanto, eso demuestra una percepción que hay en las entidades públicas sobre los saberes. Lenguaje, Matemáticas y Ciencias fueron las áreas que salieron favorecidas en el año 85, y las que no, fueron Ciencias Sociales, Educación Física, Artes, Filosofía, que no tuvieron ese proceso de renovación curricular. Es decir, que seguían con el modelo curricular de los años setenta. Antes de los estándares venía un ruido sobre los currículos de 1985 y era que estaban quebrándose frente a la realidad nacional, quiere decir que no respondieron a las necesidades. Pero había otro ruido grande y es el cambio en la política educativa del país que pasó con la nueva Constitución de ser una política educativa en donde el Ministerio de Educación Nacional orientaba y ejecutaba ante una política que solo orienta, todo eso enmarcado en las reformas neoliberales.

En ese sentido, antes de los estándares hubo unos lineamientos curriculares y dentro del MEN fueron hechos con la participación de universidades públicas (Universidad Pedagógica Nacional) y privadas, y fueron unos lineamientos que intentaban “votar línea” para que los maestros sobre eso organizaran su currículo. Pero, ¿qué pasó con esos lineamientos? Se volvieron don, pero fueron de difícil aplicación porque eran más texto que lineamientos, quiero decir un texto, un libro que daba la explicación sobre lo que era un lineamiento, qué eran las ciencias y por qué esa perspectiva, antes que efectivamente decir cómo hacer lineamientos o cómo los maestros podrían orientar sus prácticas de currículo.

De esa problemática se dieron cuenta los algunos maestros y el MEN; y se optó por tener unos estándares que cumplieran varias funciones: que fueran simples de manejar, por eso las publicaciones de los estándares se hizo a través de la prensa en folletos de fácil interpretación y que no superaban las diez cuartillas, con una presentación gráfica. No fueron publicados por decretos como se acostumbraba antes, eso quería decir que se estaba orientando y no decretando. Es decir, es una propuesta que hace el Ministerio y las instituciones pueden asumirla de distinta manera.

Entonces la política educativa del año 2003 en cuanto a currículo se ubica en ese espacio. Es una respuesta ante situaciones del pasado, pero además es una reestructuración de Estado.

Hay que comprender varias cosas: quiénes llegan al Ministerio, qué gente. Con las políticas neoliberales llegan técnicos que tienen una visión económica, en el mal sentido de la palabra, y esos técnicos no saben de pedagogía.

Entonces se hace una “investigación” para saber qué son estándares a nivel internacional, porque esa era la moda de los noventa, que aquí la adoptamos en el siglo XXI. Se revisa en Estados Unidos, Francia, países de Asia y del contexto Latinoamericano, y la idea que se tenía con los estándares es cómo hacer para que en las distintas instituciones haya una planeación curricular que sea uniforme; pero que detrás de eso existiera una investigación seria, objetiva..., no existe. Hay que mirar que los que piensan eso no saben de pedagogía.

Los estándares los hizo ASCOPAE, y la metodología de ellos fue invitar a representantes de universidades públicas, privadas, colegios, pero eso fue dirigido, no fue una convocatoria. Allí estaba el Colegio Fe y Alegría, MERANI, UPN, pero no fue cuestión amplia, investigativa.

**GE.** *¿Cuál es su opinión sobre lo expuesto por el MEN acerca de la finalidad de los estándares en los siguientes argumentos?:*

- *“Proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje”.*
- *“Contar con un referente común que asegure a todos el dominio de competencias básicas y los conceptos para vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones”.*

**JGO.** El primero es retórica, es decir eso no se logra con unos estándares, quieren dar igualdad, pero la igualdad se logra con otros elementos que no están allí. No se trata de decir que porque salió un documento, se pueda pretender que con eso se va a dar igualdad a los estudiantes, eso es retórica.

En relación al segundo argumento, ese es el problema de los estándares, sin quererlo en el país hay una tradición de que con expedir documentos, leyes, decretos, la cuestión se soluciona. Yo participe en la construcción, socialización, divulgación, evaluación de los estándares, pero pese a todo eso es evidente que los maestros no se han apropiado de ello, muchos de los maestros de 2012 no conocen los estándares y los interpretan a su manera.

Lo importante de los estándares es que la comunidad educativa los conozca y que los sepa manejar; es diferente divulgar, socializar los estándares en Bogotá o en Choco. Esa política de estándares, incluso ahora que ya no está la Ministra que la hizo, los funcionarios que no fueron quienes lo hicieron tienen otras interpretaciones sobre esto.

**GE.** *La aplicación de esta política de estándares en educación ¿Podría conllevar a una centralización del conocimiento, a una uniformización de la cultura, o a qué otros intereses podrían estar favoreciendo?*

**JGO.** Yo no creo que se llegue a eso. Colombia es un país de regiones. Bogotá, por ejemplo, tuvo sus propias pruebas Saber, su propio currículo, su propia organización en ciclos, niveles etc. Las fallas yo las veo en que los estándares no han sido socializados. Hay una específica, por ejemplo en Inglés uno si ve unos pulpos que han acaparado la formación en Inglés en el país y allí uno ve unos intereses específicos. Las empresas editoriales se adaptaban a lo que sale, se adaptan a los estándares y lo incluían allí, serían intereses económicos. El propósito de los estándares, de acuerdo con las políticas neoliberales, es tener una orientación común en las diferentes asignaturas. El problema de la propuesta, “buena o mala”, es que no se socialice, no se discuta y no llegue a donde tiene que llegar. Lo que yo veo y quiero resaltar es que en esas instituciones no hay gente calificada pedagógicamente, es gente técnica.

**GE.** *¿Considera usted que la aplicación de esta política de estándares, promueve el control externo a través de la “evaluación como rendición de cuentas” y la vigilancia sobre las instituciones escolares, los profesores y los estudiantes?*

**JGO.** Administrativamente usan mal los resultados de pruebas, por ejemplo, para descalificar instituciones o profesores; el diseño y construcción de pruebas *per se* es crítico hasta donde se puede llegar con los resultados. Y dentro de los estándares de ética de pruebas, en Inglés o en Español, es que una prueba tiene un constructo y para eso se debe utilizar. Entonces yo miro un control, en el sentido de focalización de políticas, entonces con base en los listados de pruebas el Ministerio detecta cuáles instituciones están por debajo de determinados criterios o indicaciones y sobre ellas focaliza políticas, o cuáles están bien, y promueve de alguna manera para que las universidades públicas y privadas acompañen esas instituciones.

Pero mi experiencia es que las instituciones y los profesores son muy apáticos; lo que quiero señalar es que detrás hay otra cosa, y es que no hay estudios que vean la particularidad y la potencia de la nueva generación de profesores, de estudiantes, de la situación de la educación colombiana, que por más que hallan políticas de control, yo no le veo fuerza a eso.

A través de los estándares y de las pruebas uno mira las potencias y las deficiencias del sector educativo (maestros, estudiantes, padres de familia, directivas) que son políticas curriculares y evaluación.

En el campo de los estándares en evaluación, en el país hay mucho contra-conocimiento, es decir, que no es verdadero, que se basa en mitos, en leyendas, tanto de izquierda como

de derecha. Existen muchos grupos de indagan en relación a la evaluación pero no hay estudios buenos en evaluación, distinto de lo que sucede en otros países: Brasil, Argentina... Aquí no hay eso, entonces por eso abunda esa cultura del contra-conocimiento, que terminan enrareciendo el tema y dañando la discusión.

Discutir sobre estándares con una persona que dice que eso es para homogenizar y está cerrada a la banda, es partir de que le maestro y el estudiante es bobo o tonto, y que va tragar entero todo lo que le dicen. Sería buena una investigación sobre las lecturas que hacen los maestros sobre estándares.

**GE.** *En este momento se reconoce en lo cultural la singularidad, la diversidad, la democracia y, en muchas escuelas, se propone el cultivo de las capacidades creativas y los ambientes democráticos. ¿De qué forma los estándares podrían obstaculizar o facilitar estos propósitos educativos?*

**JGO.** Eso sigue en el campo de la retórica, en términos de democracia las escuelas se han vuelto un simulacro de lo que hacemos los adultos, las elecciones de personero, gobierno escolar etc., yo no digo que no hay avances, pero a eso le hace falta mucha apropiación.

En este país el significante no corresponde con el significado; me explico, en el significante que son los textos que aparecen, que queremos escuelas democráticas, se habla muy bonito, pero la realidad que es el significado va por otro lado, entonces si se quiere transformar el significado a partir del significante se me hace insólito.

Ahora hay experiencias de instituciones, muy pocas, que sí son ejemplo de escuela democrática. Por ejemplo en el Cauca (experiencia reconocida internacionalmente), hay una escuela que hizo lo que ahora están haciendo los indígenas: decirle a los actores armados que no intervinieran en el contexto. Paradójicamente, a esa escuela le fue mal en las pruebas de competencias Saber... ¿A quién le cree usted? ¿A unas pruebas o a la realidad?

Yo no desconozco que en el país hay escuelas para destacar, pero yo no creo que eso se deba a los estándares, a mi me parece que se debe a la potencia de los maestros, es que todas estas políticas estatales llegan a instituciones con mucha o con baja madurez; y las que tienen mucha madurez pues adaptan eso, pero yo no creo que los resultados sean porque llegaron los estándares.

**GE.** *Los estándares al pretender uniformar el conocimiento con criterios únicos, ¿podrían limitar o facilitar nuevas formas de abordar el currículo?*

**JGO.** Yo empezaría por discutir la pregunta, el hecho de que en la escuela se vean ciertas cosas de la ciencia occidental no está en contraposición con que se vean cosas de su cultura. Por ejemplo, para mí está bien que los muchachos aprendan la utilidad de las matemáticas, del lenguaje, de la física, y a eso no le veo resistencia, pero eso no quiere decir que está en contraposición de los saberes locales, que un muchacho en un espacio rural aprenda a leer la luna, pueden coexistir y no tiene ningún problema.

Si por uniformar entienden que hay cosas de la ciencia occidental que deben trabajarse en las instituciones escolares, yo no le veo problema, al contrario encuentro sus beneficios. Yo no creo que eso aliene a las personas, yo creo que en las instituciones los saberes locales, que no son necesariamente científicos y que no interesa si los son o no, pueden convivir con esos otros y de hecho creo que así lo hacen. Por ejemplo yo no le veo inconveniente a que los muchachos aprendan prevención sexual, aun si no está dentro de los estándares.

**GE.** *¿En qué medida la separación de las disciplinas mediante los estándares en educación podría estar reforzando los saberes tradicionales, fragmentados, eludiendo las formas globales, multidisciplinarias, trans-disciplinarias del trabajo escolar cotidiano?*

**JGO.** El problema está en la estructura cultural del país, por ejemplo quien tenga cierta formación, puede aspirar a cierta interdisciplinariedad, pero porque se tiene una formación disciplinar, pero esta misma situación “este sancocho” ante un muchacho no es el camino, yo creo que la ruta es que se enseñen disciplinas por separado, hay que buscar el enfoque para ver lo básico en los primeros grados, de primero a noveno, pero luego en décimo y undécimo, por ejemplo, que se busquen proyectos transdisciplinarios, interdisciplinarios, es decir cuando se tengan elementos de formación.

## En lo epistemológico

**GE.** *¿Qué incidencia puede tener el uso de los estándares en las áreas en que estos aún no se han formulado?*

**JGO.** Hay áreas que no imagino en estándares, por ejemplo en áreas como Filosofía, Artes, Educación Física, porque dependen mucho de la creatividad de los estudiantes, de los maestros. Sí debe haber un programa, una líneas generales, pero de allí a que haya estándares..., no funcionaría. Yo le doy más peso al maestro, como organizador, potenciador. Lo que yo haría son lineamientos en torno a cómo se puede organizar una propuesta para sus estudiantes, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, el aspecto pedagógico.

**GE.** *La formulación de los estándares estaría reforzando la idea del currículo como plan de estudios, con contenidos fijos de antemano. ¿Qué problemas podrían surgir para la participación de los profesores y de las instituciones en general en relación con la construcción y desarrollo del currículo?*

**JGO.** Inicialmente una pregunta que hay que hacerse, es por qué no se llamó currículo, por qué se llamó lineamientos y luego estándares. Pues bien, no era un currículo, sino que eran tendencias para que los maestros pudieran hacer sus planes de estudio; y ese es el problema, que los maestros piensan que debe desarrollarse tal cual lo que dice en los estándares, pero los estándares como están formulados es la combinación de un proceso cognitivo con un tema. Sin embargo, tienen inconvenientes, y es que hay temas y procesos cognitivos que no concuerdan con el grado donde están formulados, entonces el maestro puede decir este tema no lo trabajo aquí, puede transformarlo o moverlos, es decir lo que hay allí son ideas generales. El estándar es algo común a una población, no de medida, así mismo puede cambiar. La medición de un estándar en términos de prueba, de indicador, puede ser más o menos aproximada. Lo que quiero decir es que lo que dice el Estado, lo que pregona el Estado, no es ni lo mejor, ni lo más posible; mi experiencia en este tema es que las personas que hacen eso, no saben, son técnicas, y pasa con la salud, con los servicios públicos.

Entonces no lo llamemos estándares, digamos que hay unos puntos comunes, que los muchachos de un país deben saber, y las pruebas miden solo una parte, pero nuestro sistema de evaluación es muy pobre, porque las mismas instituciones no tienen un sistema que pueda dialogar con esas pruebas externas.

En Colombia quien pasa un examen de Estado no es la gente inteligente, ni con mejor poder económico, sino las instituciones en donde sus currículos tienen la visión que tiene el examen de Estado, y esto es porque comparten un capital cultural; pero los sectores como Ciudad Bolívar no obtienen los mismo resultados, no porque no sean capaces, sino porque sus lógicas culturales van por otro lado, pero si estuvieran en las mismas lógicas culturales no habría problema.

## En lo pedagógico

**GE.** *¿Cómo se pueden afectar las prácticas de enseñanza por la aplicación de los estándares de competencias?*

**JGO.** El principal defecto es que los estándares no son claros, no tienen una metodología, dan mucha gabela a los maestros, entonces hay docentes que los pueden interpretar bien

o hay docentes que no los interpretan, los actúan tal cual, entonces el principal defecto es que no hay claridad en cómo trabajar con los estándares, no en el sentido de imponer unas líneas, sino cómo en las diferentes circunstancias de estudiantes y maestros pueden trabajarse con los estándares.

Yo 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 implicaron ciertas reacciones a 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 una gran deficiencia en la forma como se socializaron.



# Capítulo 4. Conclusiones:

## **a manera de consideraciones finales. “La tematización”**

### **Tematización sobre las reflexiones de los maestros**

Una vez sistematizada y analizada la información obtenida en el desarrollo de los talleres con los maestros y de las entrevistas realizadas con seis reconocidos académicos nacionales e internacionales, se encuentran posturas y reflexiones surgidas en la investigación de campo que son contrastadas con el marco conceptual, así como aquellas emergentes en el proceso metodológico en un panorama global de sentido y significados construido en la acción investigativa.

Miradas amplias que, según Gadamer (1986) y Morín (2001), reconocen el valor de la particularidad de cada elemento analizado, aportando otras comprensiones sobre los problemas investigados. Para el grupo, la reflexión desde la intencionalidad que guardan en sí mismas las políticas educativas en evaluación, favorecen el conocimiento sobre las vivencias y experiencias de los sujetos e instituciones que participaron en la investigación.

Estas intencionalidades se derivan de las políticas educativas en evaluación provenientes de la economía política neoconservadora y neoliberal de la globalización, en búsqueda del control del saber de los sistemas educativos tanto en el contexto mundial como en los contextos nacionales. Reformas educativas que son construidas e implementadas en el marco de una economía de mercado definido por organismos internacionales como el Banco Mundial –BM–, Banco Interamericano de Desarrollo –BID– y, en los últimos 20 años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE–, que influyen en los países y concentran su interés en medirlos y compararlos entre sí. Colombia no ha sido ajena a este proceso mundial, por lo que ha adecuado su sistema educativo nacional

a las demandas sociales, políticas y económicas que implementan el modelo de capital y desarrollo humano para la formación de niños, jóvenes y adultos. Modelo que se ejecuta en los planes de los gobiernos, cada cuatro años, y en los planes sectoriales de educación, entre otros, lo que termina por ejercer el control total de las prácticas pedagógicas, en particular del currículo, la evaluación y los sujetos que interactúan en la institución educativa, desconociendo las particularidades de cada contexto interno y externo a las instituciones. Es en este marco de políticas educativas, que desde el modelo neoliberal se afianzan valores administrativos de eficiencia, eficacia y competitividad, que se utilizan en las directrices ministeriales para implantar las “competencias y los estándares en educación”, con consecuencias instrumentales y operativas para todos los sujetos educativos (estudiantes, directivos docentes y docentes).

En Colombia, a partir del 2002, el lugar predominante de los estándares define un modelo de educación impuesto que desconoce las diferencias entre los estudiantes, así como su contexto y las realidades locales, regionales, nacionales e internacionales. Este desconocimiento del contexto tiene por finalidad la homogeneización y el control a través de las evaluaciones nacionales e internacionales.

En los colegios, entre las características más significativas encontradas, en primer lugar, está la de considerar los estándares como mínimos de contenidos del plan de estudios que no hacen parte de la programación curricular a lo largo del año. En segundo lugar, la política educativa, en coherencia con las normas de evaluación educativa –Artículo 1° del Decreto 1290 de 2009–, busca medir los estándares educativos a través de un dispositivo de control y de rendición de cuentas. En tercer lugar, la aplicación de los estándares promueve la educación fragmentada en disciplinas, desconociendo el valor de la integración de los conocimientos y segregando las áreas que no son catalogadas como fundamentales. En palabras de los docentes participantes en el proyecto, la política de estándares “no permite que los colegios ni los docentes sean innovadores ni autónomos, porque deben apuntar a una evaluación donde se miden solamente conocimientos y no se tiene en cuenta el desarrollo individual de los estudiantes y anula la creatividad del estudiante y del docente”. Situación que coincide con descripciones de Santos (2010), quien refiriéndose a una escuela ubicada en los primeros lugares en las pruebas estandarizadas en Portugal, muestra la obtención de estos resultados a expensas de dejar de lado programas de coeducación, educación para la paz y ecología. En cuarto lugar, la profesión docente es reducida a labores técnicas a partir de la aplicación de las normas sobre estándares según las áreas del conocimiento, lo que 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; esto conduce al abandono progresivo de la formación integral de los estudiantes, a cambio de prestigio social obtenido por la publicación de los *ranking* anuales emitidos por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES–. En este marco, el docente es desconocido como profesional e investigador de la educación y la pedagogía, teniendo como efecto la desprofesionalización y despedagogización de la labor.

En relación directa con la problemática objeto de estudio, los efectos adversos de los estándares, las competencias y los lineamientos curriculares como elementos del dispositivo evaluador del Estado, comporta consecuencias en la autonomía escolar, la profesionalidad del docente, la pedagogía y la formación integral, razones que han llevado a los maestros participantes de este ejercicio investigativo a la resignificación del conocimiento académico sobre su acción evaluativa y su práctica docente, generando una reflexión sobre las limitaciones y problemas de los estándares. Por ello sería conveniente que los estándares sean comprendidos como orientaciones y no como imposición, y desde allí realizar un trabajo pedagógico que reconozca la diversidad sociocultural y la no igualdad de oportunidades con relación a los procesos educativos de los sujetos. Igualmente, es urgente promover una apropiación sobre el sentido dinámico de la evaluación como parte de la formación integral que rescata la multidimensionalidad del ser humano, considerándola como elemento fundamental del sistema educativo que permite superar la medición, el control y la homogeneización. Estas necesidades desde las propuestas de los docentes que integran las instituciones educativas, buscan ampliar y desarrollar prácticas alternativas de formación democrática a través de ejercicios como la autoevaluación y coevaluación de estudiantes, así como la construcción participativa del currículo. Estas consideraciones llamaron la atención y, sin duda, tienen que ver con la constante pregunta sobre el quehacer docente y la necesidad de conocer a los estudiantes en todos sus procesos, lo que en última instancia equivale a organizar el concepto de estándares y evaluación en un marco de participación y democracia (Niño y Gama, 2013, p. 168).

## Tematización sobre las reflexiones de los académicos

### Perspectiva epistemológica de los académicos

Al ser interrogados por el componente epistemológico con relación a la posibilidad que tienen los estándares de limitar o facilitar nuevas formas de abordar el conocimiento,

los profesores expresan dos posturas para el debate y la valoración. En primer lugar, los académicos, en su mayoría, coinciden en que los estándares limitan el conocimiento por las siguientes razones: primera, limita el abordaje de un currículo más comprensivo de la realidad y la muestran como parcializada y fragmentada. En últimas se trata de la desnaturalización del saber y el empobrecimiento del currículo. Segunda, al limitarse el currículo, en consecuencia, trazan linderos descontextualizados al proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto reduce al profesorado y estudiantes a entender y explicar el mundo desde otros enfoques y, por ende, no permite dar razón desde formas más creativas y críticas del conocimiento; tercera, con relación a la evaluación de los estudiantes, esta no permite hacer de la misma una experiencia de aprendizaje sino que se ve como un dispositivo legal para rendir cuentas de un currículo prescrito y descontextualizado; cuarta, como consecuencia del anterior se explica el fracaso escolar por la no obtención de los logros estandarizados. A pesar de estas limitaciones, se ha incrementado la mecánica de la evaluación estandarizada en el aula en la perspectiva instrumental de mejorar los resultados en las pruebas internas y externas en las diferentes instituciones educativas. Se trata de una pedagogía para dar cuenta de las pruebas homogenizadas y refleja el desgaste de la evaluación como mecanismo de control y vigilancia. La quinta razón, evidencia un papel del profesorado como mero ejecutor alejado de la pedagogía como posibilidad de crear nuevos sentidos y estrategias didácticas y metodológicas en la construcción cooperativa del conocimiento; y el del estudiante como un mero receptor pasivo de su aprendizaje.

Este fenómeno educativo, para el caso de Colombia, cortó de un tajo la posibilidad de la consolidación de las perspectivas constructivistas como un modelo que proponía unos criterios epistemológicos y pedagógicos para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, que solo es objeto de debate en las universidades y entre los académicos, con el peligro de no incidir en transformaciones reales en los procesos escolares y en la misma formación inicial de los futuros educadores.

Sin embargo, para uno de los seis académicos entrevistados, los estándares no limitan el conocimiento ni las posibilidades del currículo en cuanto no habría razones que no justifiquen tener un conocimiento estandarizado. De igual forma, aunque las comunidades escolares no generan conocimiento científico, el conocimiento transmitido en el lenguaje de los estándares es articulado al mundo de la ciencia, sin erosionar el proceso educativo de los sujetos educativos.

Continuando con la perspectiva epistemológica, otra reflexión que se manifiesta sobre el dispositivo de estandarizar la educación es discutir sobre si la separación de las disciplinas

podría estar reforzando los saberes tradicionales eludiendo las formas globales, multidisciplinares y transdisciplinares del trabajo escolar cotidiano. Varios son los argumentos que se esgrimen para intentar dar alguna respuesta sobre este fenómeno educativo. Por un lado, están algunos expertos que recuerdan que el currículo se pensó como asignaturas previendo un acceso más fácil al mundo del conocimiento por parte de los estudiantes pero ha terminado en una parcelación tal que se aleja de la realidad, que no permite un conocimiento complejo y diverso del mundo. Por otro lado, se anota que uno de los precursores de la estandarización ha sido la sociedad anglosajona, exponiéndose a la crítica por las graves consecuencias que ha traído tanto para la enseñanza como para el aprendizaje en tanto implica un regreso a los conocimientos en unas asignaturas básicas; es, entonces, un retorno “*a lo básico*” de menor nivel. Desde la perspectiva de la lingüística y el psicoanálisis se propone una crítica a esta política educativa argumentando que las ciencias no están separadas por estándares sino por sus objetos-formales de conocimiento. Podría cerrar esta traza de debate con la reflexión sobre lo “interdisciplinar” y lo “transdisciplinar”, lo cual significaría una integración de las disciplinas en problemáticas globales cercanas al contexto de las instituciones y estudiantes desde los primeros grados de escolaridad.

## Perspectiva pedagógica de los académicos

En la esfera de la didáctica es relevante reflexionar sobre el nivel de afectación que tendría para las prácticas de enseñanza la implementación de los estándares de competencias. En tal sentido, la mayoría de los expertos coinciden en que la educación estandarizada podría estar cambiando el aprendizaje por la instrumentalización de la evaluación técnica y, en consecuencia, la labor de enseñanza estar sometida a los dictámenes de lo prescrito. Los maestros están preocupados por los resultados en las pruebas externas en tanto están pendientes de los *ranking* de los centros educativos fruto de una evaluación estadística y de rendición de cuentas para medir el desempeño de los estudiantes, de los profesores y de las escuelas. Esto trae como una consecuencia directa el privar al profesor de proponer didácticas más creativas y transformadoras en su forma de enseñar y se hace más rutinario y superficial el aprendizaje para los estudiantes. Se piensa que un estudiante es excelente y una escuela es excelente si los resultados son excelentes, pero se podría estar olvidando que unos estudiantes bien orientados en el saber podrían tener sobresalientes desempeños aun si no han sido entrenados en la modalidad de las evaluaciones externas. Para algunos expertos el problema no está en los estándares en sí mismos sino en las condiciones bajo las cuales surgen. Se destacan dos situaciones particulares: primera, la ausencia de parte de las instituciones gubernamentales para una planeación pedagógica

en la socialización al profesorado. La segunda, que han sido las diversas interpretaciones y los efectos en el diseño del currículo y en la enseñanza del profesorado las que no dan lugar a una práctica comprensiva de los mismos en aras a tener una educación de calidad.

De la incidencia en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje antes evidenciada, es importante analizar la contraparte, esto es, averiguar la incidencia de la estandarización para las áreas que aún no tienen dichos referentes curriculares. En los académicos se encuentran las siguientes concurrencias. Por un lado, evidencian que en los formatos de las pruebas internacionales no se valoran áreas como Educación Física, Artes, Ética y Filosofía por no considerarlas importantes en la formación del estudiante, y esto conlleva a devaluar estos tipos de saberes. Por otro lado, los expertos coinciden en que no se evalúan estas áreas porque se salen de la lógica de la medición en tanto estos conocimientos no se podrían evaluar en pruebas escritas que dan cuenta de lo cognoscitivo y procedimental de las ciencias “fuertes o duras”, propias de la perspectiva cientificista que coarta una verdadera educación integral. Perspectiva desde donde los administradores de la educación podrían plantear estándares para enseñar, aprender y evaluar aspectos relacionados con la creatividad, el cuerpo-corporeidad, la ciudadanía y otras dimensiones propias de los sujetos en formación, por lo que hay intenciones de establecer pensamiento único tanto en los contenidos de las pruebas como en la selección de los contenidos curriculares.

Para concluir este apartado de la entrevista en profundidad a los académicos, pero dejando abierta la discusión en torno a los estándares en educación, se relacionan algunas argumentaciones sobre qué tipo de currículo podría estar reforzando dicha política pública en los sistemas educativos y las problemáticas que estaría generando para los profesores y las instituciones educativas. Una primera temática que esbozan los expertos tiene que ver con la afirmación de la imposición de un currículo sometido a un andamiaje técnico e instrumentalista de saberes parcializados y descontextualizados. Como segunda temática, se reafirma la despedagogización y desprofesionalización del profesorado, convirtiéndolo en sujeto operativo de proyectos ajenos. Lo anterior supone una desconfianza en el profesor y en las posibilidades que tiene para innovar sus prácticas de enseñanza en el aula. Otra temática que aflora, está atada a la visión de un currículo como plan de estudios que evidencia una visión del mundo estática, abandonando la posibilidad de conocer otras interpretaciones y cosmovisiones de entender y explicar el mundo.

## **Perspectiva político-cultural de los académicos**

Esta dimensión puede ser clasificada en dos grandes líneas: de una parte la visión internacional y de otra la nacional. Con base en las preguntas podemos dar cuenta del nivel

de recurrencia en las respuestas y señalar algunos aspectos particulares encontrados en la manera como contextualizan de acuerdo con sus experiencias.

El panorama general es bastante crítico y corrobora los planteamientos del grupo *Evaluando\_nos*, lo cual convierte este ejercicio en una forma de triangulación. En lo que sigue señalamos los aspectos en los cuales coinciden y reiteramos algunos puntos de vista, que aunque no son uniformes, tienen potencia para la interpretación y comprensión de la problemática en cuestión.

Hay coincidencia total frente a la concepción de los estándares como una estrategia para direccionar la educación hacia un modelo fordista que pretende conformar un pensamiento único y dar paso al uso de las nuevas tecnologías y guías editoriales que no atienden a los problemas estructurales de la educación. Esta estrategia acude a la evaluación como técnica para producir reformas de hecho en lo curricular y tecnificar la profesión docente.

Los académicos están de acuerdo en que la pretendida igualdad que se busca con los estándares y las pruebas es pura y simple retórica porque el dispositivo funciona para agudizar las desigualdades y los desequilibrios, ya que no se mejoran las condiciones iniciales de los participantes.

Lo que se revela es un enfoque hacia las competencias laborales para preparar en lo básico, mano de obra barata y flexible. Importante la distinción entre igualdad y equidad, pues mientras la primera busca dar a todos lo mismo, la segunda busca dar a cada uno lo que necesita de acuerdo con su contexto y condiciones iniciales. La inequidad no se resuelve homogenizando ni evaluando con los mismos instrumentos sino dando más oportunidades para superar las condiciones sociales y económicas de inequidad.

El estudio reconoce el abandono de la dimensión cultural, democrática y diversa de la educación al convertir la calidad en competición por resultados en las pruebas, en ausencia de una equidad educativa al colocar en un mismo lugar instituciones que atienden contextos desiguales.

Los expertos coinciden en que los estándares obedecen a la necesidad de control externo, rendición de cuentas y vigilancia que privilegia a los mejores, discrimina y excluye a quienes no alcanzan los mínimos establecidos, poniendo en peligro la educación pública al depender solamente de los resultados en las pruebas estandarizadas. Este hecho hace que predomine la evaluación externa sobre las evaluaciones periódicas y formativas que se realizan al interior de las aulas por los profesores. Aunque existen posiciones que resisten a los dispositivos reduccionistas de las dimensiones de la formación humana, es

necesario promover la práctica de la resistencia de la comunidad de maestros mediante el estudio, reflexión y análisis de las políticas educativas, las concepciones y enfoques de evaluación, currículo y estándares en todas las áreas del conocimiento, involucrándose a las facultades de educación, sindicatos y agremiaciones en un trabajo colectivo que genere las propuestas necesarias para la reformulación de la normatividad y su puesta en práctica desde acciones colectivas de formación humana con dignidad y derecho.

# Referencias

- Aguerrondo, I. (1995). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Apple, M. (2010). Educación, política y transformación social. En L. S. Niño Zafra (Comp.), *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*. Bogotá: UPN.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (2006). Educación política y transformación social. *Revista Opciones Pedagógicas*, 32.
- Apple, M. (2001). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Revista Opciones Pedagógicas*, 24.
- Apple, M. (1998). El trasfondo ideológico de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 36-44.
- Apple, M. y Beane, J. A. (2000). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Apple, M. & Franklin, B. (1993). Historia del currículo y control social. *Revista Opciones Pedagógicas*, 9.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias*. España: Gedisa.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bigelow, B. (2010). Those Awful Texas Social Studies Standards. *Magazine Rethinking Schools*, 24(4).
- Cabra, F. (2008). La calidad de la evaluación de los estudiantes: un análisis desde estándares profesionales. *Magis - revista internacional de investigación en educación*, 1(1), 95-112.
- Carr, W y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cohen, Jonathan. (2010). The New Standards for Learning. *Magazine Principal Leadership*, 11(1).
- Díaz, R. (2008). Currículo y evaluación en la universidad de la era neoliberal. *Revista Opciones Pedagógicas* 39.
- Díaz, R. (2006). Conciencia profesional y profesión docente. *Revista Opciones Pedagógicas* 35.
- Díaz, R. (2004). Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal. *Revista Opciones Pedagógicas*, 29.
- Díez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Díez, E. J. (2008). La reconversión neoliberal de la educación superior. *Revista Opciones Pedagógicas*, 38.

- Díez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus consecuencias para la educación*. Barcelona: El Roure-Ciencia.
- Díez, E. J. (2006). Educar para el mercado. *Revista Opciones Pedagógicas*, 34.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ferrer, G. (1999). *Aspectos del currículum intencional en América Latina: revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación, PREAL.
- Gadamer, H. (1986). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gama, A. (2013) *La evaluación y los estándares en la educación básica y media: problemas, aportes y desafíos. Análisis en cuatro experiencias investigativas del grupo Evaluándonos de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Grupo Evaluándonos (2012). *Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogeneización, o posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1971). *Intereses constitutivos del saber*. Boston: Beacon.
- Hueyshan, S. (2010). Singapore's Educational Reforms: The Case for Un-Standardizing Curriculum and Reducing Testing. *Magazine Journal of Scholarship and practice*, 6(4).
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- López Jiménez, N. (2001). *La deconstrucción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- López Ruiz, J. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.
- Lucio, R. (1994). El enfoque constructivista en la educación. *Revista Educación y Cultura*, 34.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Bogotá: Magisterio.
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Colombia: PIIE.
- Mckerman, J. (2001). *Investigación acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto 1290 de 2009: por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación 115 de 1994*. Código de Educación y Estatuto Laboral de los Docentes. Bogotá: Leyer.
- Monedero, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes para una educación del futuro* (coautoría con la Unesco).
- Naranjo, J. (2009). La estructura de los ciclos en el desarrollo curricular: ideas básicas para la construcción del currículo. *Revista Educación y Cultura*, 85.
- Niño, L. S. (2013). El currículo y la evaluación críticos: ¿del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia? En L.S. Niño Safra (comp.), *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, L. S. (2007). *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, L. S. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Revista Opciones Pedagógicas*, 32.
- Niño, L. S. (2005). *La evaluación de docentes de básica primaria y secundaria en Estados Unidos, México, Argentina, Chile e Inglaterra*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, España.
- Niño, L. S. (2001). Tendencias predominantes en la evaluación de docentes. *Revista Opciones Pedagógicas*, 24.
- Niño, L. S. y Gama, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogeneización, o posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista Electrónica Interuniversitari de Formació del Professorado*, 16(3), 163-176.
- Pinilla, A. (2003). El taller. En: *Reflexiones sobre la educación universitaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ramírez, H. (2011). *Factores asociados a los altos rendimientos académicos en las pruebas de estado ICFES. El caso de tres colegios distritales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.
- Ravitch, D. (2010). ¿Por qué cambié de opinión? *Le Monde Diplomatique*, 94. *Revista Educación y Cultura*, 95.
- Ravitch, D. (1995). *National Standards in American education*. Washington: Brooking.
- Rodríguez, R. (2002). *Educación y estándares. Marco teórico y propuestas para una aplicación efectiva*. Bogotá: Magisterio.
- Sacristán, J. G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sancho, J. (1990). *Los profesores y el currículum. Fundamentación de una propuesta*. Barcelona: ICE.

- Santos, M. A. (2010) *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. (2003). *Trampas en educación. El discurso de la calidad*. La muralla.
- Sleeter, C. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- Steiner, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Stenhose, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Suarez, P. (2004). *Una didáctica pertinente a estándares y competencias*. Bogotá: CONACED
- UNESCO. (2004). *Estándares por un compromiso a favor de una Educación Física Alta de Calidad para Escolares y Jóvenes del Mundo Entero*. Bogotá, D.C: ICHPER.SD.
- Vasco, C. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logro y competencias: ¿y ahora estándares? *Revista Educación y Cultura*, 62, 33-41.
- Zuluaga, O. L. Educación y pedagogía, una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, 14.

# Índice temático

## A

Adoctrinamiento, 79, 85

Aprendizaje(s), 20, 23, 29, 32, 33, 36, 38, 39, 43-46, 63, 64, 68-70, 73, 74, 76-81, 83-85, 88, 90-95, 97, 103, 108, 118-120

ASCOPAE, 108

Autonomía, 14, 35, 36, 39, 72, 73, 75, 79, 103, 117

## C

Calidad, 15, 17-21, 25, 27-29, 40, 41, 43-45, 59, 61, 63-65, 72-74, 76, 77, 80, 83, 87, 97, 101, 102, 120, 121

Centralización, 18, 82, 86, 104

Ciclos, 37, 60, 66, 73, 109

Colonización, 14, 15, 18

Competencia(s), 18-20, 22, 23, 27, 28, 32, 42, 45, 50, 69-71, 74, 75, 77, 81, 82, 84, 85, 89, 90, 94, 96-98, 101-103, 106, 108, 110, 113, 116, 117, 119, 121

Conocimiento(s), 15-25, 28-34, 37-43, 45-47, 49-54, 57-59, 61, 63-67, 69-71, 73, 75, 77-83, 85-93, 95-99, 101-105, 107, 109-111, 113, 115-120, 122

Contexto, 25, 27, 28, 30, 31, 38, 41, 44, 49-54, 64, 66, 67, 69, 75-80, 82, 85, 86, 89, 91, 92, 95-98, 100, 108, 110, 113, 115, 116, 119, 121

Control, 13-15, 22-25, 27, 33, 34, 37, 38, 44, 60, 66, 67, 69, 70, 72, 75, 77, 79, 80, 82, 85, 86, 91, 98, 104, 109, 110, 115-118, 121

Criterio(s), 19-21, 40, 41, 44, 55, 61, 64, 67, 71, 76, 83, 88, 91, 92, 99, 105, 109, 111, 118

Cultura(s), 14, 31, 34, 37, 58, 63, 70, 77, 79, 86, 87, 89, 91, 95, 97, 98, 101, 103, 104, 109, 110

Cultural(es), 14, 17, 18, 21, 25, 27, 37, 58, 70, 74, 76, 81-87, 89, 92, 96-99, 102-105, 107, 110-112, 117, 120, 121

Currículo(s), 13-15, 17, 18, 20, 22-25, 27-37, 39-47, 49-51, 54, 57-61, 63-67, 69, 71, 73-75, 77, 79-81, 83-85, 87-95, 97-101, 103, 105-109, 111-113, 116-120, 122

---

## D

---

Desarrollo Humano, 23, 25, 77, 116

Descripción, 14, 50, 52, 54, 61, 66, 67, 71, 78, 81

Docente(s), 14-18, 20, 22, 23, 29, 32, 34, 35, 37, 39, 42-44, 46, 59, 61, 63, 65, 67-69, 71-73, 75-80, 84, 88, 91, 92, 94, 95, 101, 113, 116, 117

---

## E

---

ECAES, 28, 45, 98

Economía política, 27, 77, 115

Emancipar, 32

Emancipación, 31, 32, 50

Enseñanza, 16, 17, 20, 29, 32, 34, 36, 41, 43, 44, 61, 64, 65, 71, 73, 75-77, 80, 84, 89, 93-95, 101, 106, 113, 118-120

Equidad, 37, 45, 72, 88, 90, 92, 121

Escuela(s), 14, 15, 17, 22, 28, 30, 33-37, 39, 43-45, 53, 61, 63, 64, 66, 70, 72, 73, 78, 80, 83, 87, 88, 91-100, 102, 104, 105, 110, 119

Estado evaluador, 13, 23, 29, 117

Estándar(es), 14-25, 27-29, 31, 33, 35, 37, 39-47, 49-51, 53-55, 57, 58, 60-79, 81-113, 116-122

Estudiante(s), 20, 28, 29, 33, 35, 36, 39, 41, 43-46, 55, 57, 61, 64, 65, 67-76, 78-82, 85, 86, 88, 90-93, 95, 97, 98, 103, 104, 106, 108-110, 112, 113, 116-119

Evaluación, 14, 15, 17, 18, 20, 22-25, 27-31, 33, 34, 37-47, 49-51, 53, 54, 57-61, 64-70, 72, 74-76, 78-84, 86, 87, 89-95, 98, 101, 103, 104, 106, 109, 110, 112, 115-119, 121, 122

---

## F

---

Formación, 13, 18, 22, 23, 28, 29, 30, 32, 33, 35-39, 46, 50-52, 54, 55, 57, 60, 64, 66, 69, 71, 73, 76-80, 85, 86, 88, 91-94, 98, 100, 103, 111, 115-118, 120, 122

---

## G

---

Globalización, 80, 115

---

## H

---

Hermenéutica, 49, 51

Heterogeneidad, 21

Homogeneización, 14, 18, 23, 24, 41, 60, 64, 66, 67, 72, 78, 104, 117

---

## I

---

ICFES, 45, 107, 117

Inequidad, 32, 97, 121

Indicador(es), 25, 61, 86, 112

Instrumentos, 29, 33, 37, 103, 121

Interdisciplinar(es), 44, 105, 111

Interpretación, 24, 49, 50, 51, 54, 55, 66, 71, 72, 79, 81, 121

Investigación Cualitativa, 24, 25, 51, 54, 57, 58

Investigación Evaluativa, 50, 52-54, 71

---

## L

Lineamientos curriculares, 96, 107, 117

---

## M

Mano de obra, 23

Medir, 34, 40, 43, 61, 63, 65, 67, 72, 73, 74, 78, 86, 87, 90, 100, 115, 116, 119

Medición, 13, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 33, 34, 38, 60, 66, 67, 72, 73, 75, 78, 90, 112, 117, 120

Mercantilización, 85

Meta(s), 23, 33, 38, 39, 40, 41, 63, 64

Ministerio de Educación Nacional, 24, 42, 45, 55, 66, 67, 70, 71, 72, 75, 76, 109

Modelo(s), 15, 16, 21, 22, 25, 31, 34, 38-40, 93, 53, 57, 61, 66-68, 78, 84-86, 91, 95, 96, 100, 107, 116, 118, 121

---

## O

OCDE, 23, 89

---

## P

Participación, 16, 25, 29, 36, 39, 42, 47, 50, 51, 69, 75, 77, 84, 107, 117

Pedagogía(s) crítica(s), 13, 16, 23, 24, 50, 53, 75, 78

Perspectiva(s) constructivista(s), 99, 118

PIRLS, 45

PISA, 28, 42, 84, 86, 87

Plan de estudios, 24, 29, 68, 71, 74, 84, 89, 94, 101, 106, 112, 116

Política(s), 13, 15-18, 20-25, 27, 29, 31, 39, 42, 44, 45, 54, 58, 60, 61, 63, 65, 66, 68-73, 75-78, 80-82, 84-89, 91, 92, 96, 98, 102-104, 107-111, 115, 116, 119, 120

Práctica(s) curricular(es), 15, 29, 35, 37, 107

Practica(s) evaluativa(s), 29, 59

Pólítica(s) neoliberal(es), 18, 108, 109, 115

PREAL, 72, 74

Privatización, 45, 61

Profesor(es), 16, 21, 23, 24, 31, 33, 34-37, 39-43, 45-47, 50, 51, 54, 59, 60, 65-67, 69-72, 74-76, 78-82, 84-86, 91-95, 98, 101-104, 107, 109, 110, 116, 118-121

Prueba(s), 22, 27-29, 42, 43, 45, 61, 68, 72-74, 76, 79, 81-83, 85-87, 94, 99, 102, 105, 106, 109, 110, 112, 118-121

Prueba(s) estandarizada(s), 27-29, 45, 73-75, 77, 79, 82, 94, 121

---

## R

Reforma(s) educativa(s), 27, 42, 73, 115

Reforma(s) evaluativa(s), 28

Rendición de cuentas, 70, 80, 82, 86, 91, 92, 98, 104, 109, 116, 119, 121

---

## S

Saber/Saber Pro (pruebas), 28, 45, 68, 98, 109

Saber(es), 14, 16-18, 20-22, 30, 31, 40, 41, 52, 55, 58, 63, 68, 69, 71, 75, 80, 82, 88, 91, 93, 101, 105, 106-108, 111, 112, 115, 118, 119, 120

Segregación, 61, 103

Sistema(s) educativo(s), 19, 22, 23, 27, 30, 33, 34, 41, 64, 72, 79-81, 85, 87, 89, 92, 103, 115, 117, 120

Sistema(s) neoliberal(s), 14, 15, 20

Sociocrítico, 50

Sujeto(s), 15-22, 29-31, 36, 37, 39, 41, 46, 49-54, 64, 66, 67, 69, 76-78, 80, 87, 92, 115-118, 120

---

## T

Técnico-instrumental, 16, 23-25, 38, 75, 76, 78

Tecnología educativa, 30, 35

Tematización, 24, 25, 50, 54, 71, 81, 115, 117

Teoría de los sistemas, 38

TIMMS, 42, 45

Transdisciplinar(es), 71, 105, 111, 119

---

## U

UNESCO, 40

Uniformización, 70, 82, 86, 91, 98, 103, 104, 109

---

## V

Valoración, 22, 24, 33, 50, 54, 55, 56, 66, 71, 75, 80, 81, 118

# Índice onomástico

A	F
Aguerrondo, I., 41, 64	Ferrer, G., 74
Apple, M., 28-30, 32, 44, 45	Finney, Ch., 30
B	Franklin, B., 30
Barnett, R., 40, 41	G
Barrantes, R., II	Gadamer, H., II5
Beane, J., 32	Gama, A., 39, II7
Bernstein, B., 30	Giroux, 79
Bigelow, B., 42, 45	Grundy, S., 30, 31
C	Grupo Evaluando_nos, 13, 14, 20, 21, 23, 41, 42, 45, 46, 53, 54, 64, 69, 74, 76, 79-81, 85, 89, 96, 102, 107, 121
Cabra, F., 43, 46, 65	H
Carr, W., 32, 73	Habermas, J., 31
Casamayor, 84	Hueyshan, S., 42, 45
Chomsky, N., 79	L
Cohen, J., 43, 45, 64	López, N., 31
D	López, R., 33, 34, 36
Dewey, J., 29	Lucio, R., 40, 41
Díaz, R., 29	Lundgren, U. P., 33
Díez, E. J., 27, 29, 79, 80, 84, 85	M
E	Magendzo, A., 29, 32
Eisner, E., 24, 49, 50-54, 57, 63, 66, 71, 73, 81	

Martínez, 30, 49, 74

Monedero, J., 75

Morín, E., 115

---

N

Naranjo, J., 24

Niño, L. S., 29, 38, 39, 46, 117

---

P

Páramo, P., 49

Peters, Ch., 30

Pinilla, A., 58

---

R

Ralph, T., 31, 33, 38

Ramírez, H., 28

Ravitch, D., 40, 41, 44, 45, 61, 62,  
64, 79

Rodríguez, R., 41, 64, 81

---

S

Sacristán, J. G., 30

Sancho, J., 29

Santos, M. A., 44, 81, 83, 84, 116

Schwab, 35

Sizer, T., 44

Steiner, K., 58

Stenhouse, L., 31, 35

Suárez, P., 40, 41

---

T

Thorndike, E., 30

---

V

Vasco, C., 40, 45

Impreso en el mes de abril de 2015  
en los talleres de  
Grupo DAO  
Bogotá, 2015. Colombia.





El Grupo Evaluándo\_nos, Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación, de la Maestría en Educación, presenta el avance teórico-práctico sobre la comprensión del análisis del sentido asignado a los estándares en educación y a su relación con el currículo y la evaluación. Este trabajo se deriva de una investigación en la que participaron profesores de dos colegios públicos en Bogotá y seis reconocidos académicos de universidades nacionales e internacionales.

El libro incursiona en la re-significación de estos conceptos dentro de dos racionalidades, una, desde el lenguaje de la medición, la eficiencia y la rendición de cuentas en la educación, y la otra, de la formación, autonomía y deliberación en perspectiva de la pedagogía crítica. Se espera que el presente estudio permita repensar las concepciones y prácticas docentes y evaluativas, generar reflexiones sobre las limitaciones y problemas de los estándares y, al mismo tiempo, señalar el papel del conocimiento crítico de la evaluación en la educación estandarizada y de los profesores como posibilitadores de miradas alternativas.