

**DE LA CONFIGURACION DE LOS ESTANDARES EN CIENCIAS SOCIALES A
LA CONTEXTUALIZACION CRÍTICA DEL CURRÍCULO**

- Estudio de caso Institución Educativa Tres María - Cereté -



LEANDRO LUIS LOBO LÓPEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C
2014**

**DE LA CONFIGURACION DE LOS ESTANDARES EN CIENCIAS SOCIALES A
LA CONTEXTUALIZACION CRÍTICA DEL CURRÍCULO
- Estudio de caso en la Institución Educativa Tres María - Cereté -**

**PRESENTADO POR:
LEANDRO LUIS LOBO LÓPEZ**

Código del Estudiante N°: 2012287584

Tesis de Grado para optar al título de Magíster en Educación

**DIRECTOR DE TESIS
JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLEEN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C
2014**

Bogotá, D.C, Agosto de 2014

Nota de aceptación

Director de tesis

Jurado 1°

Jurado 2°

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la sabiduría y tenacidad para sacar adelante este proyecto, al Señor de la Misericordia por la fortaleza para superar los momentos más difíciles.

A José Emilio Díaz Ballén, quien aparte de ser mi director de tesis, se convirtió en ese amigo incondicional para que este proyecto saliera adelante, para que las ideas aquí plasmadas fueran las mejores... Gracias por su apoyo, su dedicación, su comprensión, su confianza y exigencia... Gracias profe.

A Edna Patricia por permitir abrir los espacios necesarios para finalizar con éxito este proceso.

A mis compañeros de S.P.I Diana, Elkin, Yanina, Gustavo, Carmelo, Mónica A., Mónica H. por permitirme trabajar con ustedes, por sus aportes y sugerencias en esas tertulias de discusión que fueron muy enriquecedoras.

A mis profesores y compañeros de maestría, que con sus aportes y orientaciones, contribuyeron a la discusión de las consideraciones de la investigación.

A todos mis compañeros de la Institución Educativa Tres María por su apoyo y colaboración en el desarrollo de la investigación.

DEDICATORIA

A mi *padre* y mi *madre* por su voz de aliento y su incondicional colaboración en todos los sentidos, durante todas las etapas de mis estudios.

A mi esposa *Elida María* y mi hija *María Belén* por su apoyo perseverante y el sacrificio del tiempo que nos privamos de compartir juntos.

A mi *familia* y *amigos* que fuera desde la cercanía o la distancia estuvieron atentos en los instantes que más los necesitaba...

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación en transformación</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 167	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	“De la configuración de los estándares en Ciencias Sociales a la contextualización crítica del currículo”.
Autor(es)	LOBO LÓPEZ, Leandro Luis.
Director	DÍAZ BALLÉN, José Emilio.
Publicación	Bogotá. 2014.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Política, estándares, currículo, crítica educativa.

2. Descripción
Este trabajo de Tesis que se desarrolla a continuación, surge a partir del debate y propuestas desde las pedagogías críticas generado sobre las dinámicas y realidades de la educación que se producen en el de Grupo de Investigación <i>Evaluándo_nos. Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación</i>. Grupo adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional como parte del Programa de Maestría en Educación y en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa. El trabajo de investigación, sobre la configuración de los estándares en ciencias sociales a la contextualización crítica del currículo, tomando como base el estudio de caso de la Institución Educativa Tres María en Cereté, parte de la pregunta ¿De qué manera los sustentos conceptuales de orden político y pedagógico, en que se apoyan los estándares de ciencias sociales, formulados por el Ministerio de Educación Nacional para la educación básica responden al contexto sociocultural y local de la Institución Educativa Tres María?. A partir de estos cuestionamientos, se planteó como objetivo general “Identificar y caracterizar los sustentos conceptuales de orden político y pedagógico de los estándares en Ciencias Sociales orientados por el M.E.N que se siguen en la Institución Educativa Tres María con el fin de generar nuevos sentidos en el currículo de acuerdo con el contexto sociocultural y local”.

3. Fuentes

Apple, Michael. (1997). El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa. En Gentili, Pablo Comp. (1997). *Cultura, Política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A.; Díaz Ballén, José. (2010). *Currículo y evaluación de los estudiantes: una reflexión crítica en el marco del Decreto 1290 de 2009*. En: Niño, Libia Comp. (2010). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía, currículo y evaluación. Bogotá D. C.: Grupo Evaluando_nos; Díez Gutierrez, Enrique. (2010). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 13 (2); Eisner, Elliot. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu; Grupo de Investigación Evaluando_Nos. (2013). *Proyecto 2012*. Bogotá: autor; Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Preal y Grade Comp.(2002). *Estándares educativos, evaluación y calidad de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; Grupo Evaluando_Nos. (2012). *Documento de trabajo del Grupo Evaluando_Nos. En proceso de redacción de informe*. Bogotá: Universidad Pedagógica; López Ruiz, Juan. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Ediciones Aljibe; Mejía, Marco. (2006). *Educación (es) en la(s) globalización(es) I. entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá D. C.: Ediciones desde abajo; Niño Zafra, Libia Stella Comp. (2010). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía currículo y evaluación. Bogotá: Grupo Evaluando_nos; Orozco, Juan. (2012). Entrevista realizada por el Grupo Evaluando_Nos. En: Grupo Evaluando_Nos. (2012). *Documento de trabajo del Grupo Evaluando_Nos. En proceso de redacción de informe*. Bogotá: Universidad Pedagógica; Ravitch, Diane. (1995). Estándares nacionales en Educación. En: Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Preal y Grade Comp.(2002). *Estándares educativos, evaluación y calidad de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; Sacristán, José. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata; Santos, Miguel. (2012). Entrevista realizada por el Grupo Evaluando_Nos. En: Grupo Evaluando_Nos. (2012). *Documento de trabajo del Grupo Evaluando_Nos. En proceso de redacción de informe*. Bogotá: Universidad Pedagógica; Suarez, Pedro. (2007). *Incidencia de la actual política evaluativa en instituciones de educación básica del país*. Bogotá: Universidad Pedagógica nacional; Torres, Carlos. (2008). *Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía*. Revista Iberoamericana de Educación 48.

4. Contenidos

La presente investigación se encuentra dividida en 6 capítulos. El primer capítulo aborda las políticas educativas asociadas al currículo y los estándares, en el segundo capítulo se realiza una mirada a los estándares en Colombia, en el tercer capítulo se plantean las diferentes concepciones del Currículo, iniciando con el técnico hasta el Crítico. Por su parte, el cuarto apartado presenta el proceso investigativo, es decir, la ruta metodológica y en el quinto se presentan los análisis de resultados de la investigación de acuerdo a la crítica evaluativa de Elliot Eisner.

Finalmente la última parte se plantean unas salidas a partir de criterios derivados de la

interpretación y análisis de los resultados, que proporcionan herramientas alternativas para la reflexión sobre las actuales intencionalidades que desde las políticas educativas de estándares en ciencias sociales se gestan para la educación.

5. Metodología

El fundamento metodológico del presente estudio se sustenta en el paradigma alternativo – cualitativo. De acuerdo con este planteamiento, las diferencias entre los diversos enfoques de investigación no radica tanto en las estrategias, técnicas e instrumentos para la recolección de los datos, sino en los supuestos epistemológicos, la concepción de la realidad y la misma noción que se tenga del sujeto; es decir la visión que tienen los investigadores del mundo es la que determina cuál es el tipo de paradigma metodológico que se utiliza al momento de abordar una problemática presente, en este caso, en el ámbito educativo.

Cuando se refiere a la importancia y efectos del paradigma alternativo - cualitativo, está planteando el tener una visión más amplia y sistemática sobre el conocimiento que implica tener una visión cultural, de la multiplicidad de la inteligencia y de la capacidad de construir conocimiento. A través de esta nueva concepción, el campo investigativo se abre hacia nuevas formas de asumir supuestos aparentemente ya definidos o aceptados por la comunidad científica, luego, como efecto, se entra ante nuevas perspectivas de saber.

6. Conclusiones

Son varias las conclusiones a las que finalmente se llega después de este largo proceso de investigación, el cual estuvo enriquecido con los aportes teóricos y conceptuales de reconocidos investigadores y del aporte de los maestros, de su práctica cotidiana en la I.E Tres María. Esta vinculación e integración entre la teoría y la práctica educativa enriquece el estudio y le otorga la debida pertinencia y relevancia. En este sentido las siguientes fueron las conclusiones más relevantes del estudio.

En lo relacionado a la pregunta investigativa y a las preguntas orientadoras surgidas de la primera, se plasmaron el objetivo general y unos objetivos específicos que se fueron desarrollando a través de la ruta metodológica propuesta en la investigación, especialmente a través de los instrumentos

aplicados durante el proceso investigativo en la institución educativa Tres María, en un primer momento para abordar la investigación se empleó una entrevista estructurada y en un segundo momento un taller a los cuales se les realizó su respectivo análisis a través de la metodología de Eisner, logrando establecer el significado y las implicaciones de la política de estandarización en el contexto escolar de la institución objeto de estudio.

A partir del proceso de análisis de la información y la tematización se lograron identificar los diversos significados, limitaciones y fortalezas, dados a la política pública educativa, los estándares y su relación con el currículo por parte de los maestros de la I.E Tres María.

Por un lado están los docentes que plantean que la política educativa está supeditada a unos intereses ajenos a la realidad de los estudiantes y de la comunidad educativa en general, puesto que esta sigue unos lineamientos generales y homogenizantes impuestos, que no buscan otra cosa que formar ciudadanos para el actual mercado laboral neoliberal, que requiere de estudiantes con sólidas competencias, pero exentos de algún tipo de postura crítica frente al modelo económico vigente.

Por otro lado, se encuentran otros docentes de la I.E Tres María que le otorgan una escasa reflexión a la política de estandarización, posiblemente se deba a la ausencia de procesos formativos avanzados. En efecto, las asumen sin ninguna oposición y desconocen que éstas provienen de los compromisos adquiridos por el Estado con organismos internacionales, es decir aquellos centros de poder económico representados en el Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional que están teniendo una elevada injerencia en la política educativa actual colombiana.

Para los docentes, la política de estandarización en apariencia, brinda autonomía, no obstante, manifiesta unas limitantes, dado que los docentes cuestionan de dicha política su medición y control por los resultados obtenidos en las pruebas nacionales estandarizadas. Lo anterior es una limitante para el currículo de ciencias sociales, dado que éstas se encuentran abiertas a diversidad de interpretaciones, por tanto, no es pertinente valorar únicamente el proceso de enseñanza a través de las evaluaciones estandarizadas, de allí que la intencionalidad de la política educativa se encuentre distante de todo proceso formativo humanístico.

Las principales fortalezas que se establecieron por parte de los maestros de la I.E Tres María en los estándares de ciencias sociales, se enmarcan dentro de la aceptación a la propuesta dada por el MEN, lo que implica reflexionar sobre las contradicciones presentes en los maestros, pues si bien tienen una postura crítica frente a la política pública educativa, no hacen lo mismo con los estándares, los cuales consideran que se encuentran adecuados a su práctica e ideario educativo.

Finalmente dejar abierta la línea investigativa para profundizar en la temática acerca de los estándares y plantear algunas recomendaciones generales que pueden empezar a abrir caminos para superar la política homogenizadora e instrumentalista impulsada desde el MEN a partir de los estándares en las distintas áreas del saber.

Elaborado por:	Lobo López Leandro
Revisado por:	José Emilio Díaz

Fecha de elaboración del Resumen:	22	08	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	15
 1. POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS AL CURRÍCULO Y LOS ESTÁNDARES	 20
1.1 Incidencia de los organismos internacionales en la política educativa de América Latina.....	22
1.2 La política educativa en Latinoamérica y Colombia en los últimos 10 años.....	28
1.3 Normatividad en Colombia sobre estándares y lineamientos curriculares.....	33
1.4 Políticas educativas desde las pedagogías críticas: Hacia la construcción de un sujeto político y autónomo.....	36
 2. UNA MIRADA A LOS ESTÁNDARES EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA.....	 41
2.1 Génesis de los estándares en el marco de la calidad de la educación.....	43
2.2 Las tensiones con relación a la implementación de la política de estándares.....	47
2.3 Colombia y el proceso de estandarización del currículo en general y de los estándares en Ciencias Sociales.....	51
2.4 Buscando alternativas para un currículo en contexto.....	58
 3. EL CURRÍCULO Y EL CURRÍCULO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	 60
3.1 Antecedentes del currículo: Buscando sus raíces.....	61
3.2 Enfoques del currículo: Las diferentes perspectivas.....	63
3.3 Currículo crítico: Una posibilidad de resignificación de los estándares.....	67
3.4 Una nueva Apuesta en el Currículo desde las Pedagogías Críticas.....	70

4. RUTA METODOLOGÍA.....	75
4.1 Paradigma: Cualitativo – Alternativo.....	75
4.2 Enfoque: Hermenéutico crítico.....	77
4.3 Estrategia de investigación: Estudio de Caso.....	78
4.4 Técnica e Instrumento de Recolección de la Información.....	78
4.5 Técnicas para procesamiento y análisis de la información.....	80
4.6 Población participante.....	82
 5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	 84
5.1 Análisis de la Entrevista estructurada	84
5.2 Análisis del Taller.....	119
5.3 Nivel de Tematización.....	128
 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	 134
 BIBLIOGRAFÍA	
 ANEXOS	

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura N° 1: Políticas Públicas Educativas.....	84
Figura N° 2: Nociones de Políticas Públicas Educativas.....	87
Figura N° 3: Políticas Públicas Educativas y los Estándares de Ciencias Sociales.....	89
Figura N° 4: Finalidad de la normatividad.....	92
Figura N° 5: Finalidad y objetivos de los estándares.....	95
Figura N° 6: Implementación de los estándares en la Institución Educativa.....	97
Figura N° 7: Apropiación de los estándares de Ciencias Sociales.....	100
Figura N° 8: Conceptualización de los estándares de Ciencias Sociales.....	103
Figura N° 9: Los estándares en el proceso educativo.....	105
Figura N° 10: Los estándares en el currículo.....	107
Figura N° 11: El tipo de currículo que promueven los estándares.....	109
Figura N° 12: La centralización de los estándares.....	111
Figura N° 13: Rol del docente ante los estándares.....	113
Figura N° 14: Vacíos de los estándares en el currículo.....	115
Figura N° 15: Énfasis de los estándares en el proceso educativo.....	117

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO N° 1: Cuestionario Estructurado.....	151
ANEXO N° 2: Taller: Preguntas abiertas.....	155
ANEXO N° 3: Matriz para la elaboración de las preguntas de la entrevista estructurada.....	162

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de Tesis que se desarrolla a continuación, surge a partir del debate y propuestas desde las pedagogías críticas generado sobre las dinámicas y realidades de la educación que se producen en el de Grupo de Investigación *Evaluando_nos. Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación*. Grupo adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional como parte del Programa de Maestría en Educación y en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa.

En el marco de las políticas públicas educativas, las sociedades enfrentan hoy múltiples desafíos que parecerían superar a muchos de los gobiernos de América Latina. Dentro de los que podemos mencionar está lograr una educación con calidad, que es sin duda una pieza angular y una coordenada central para planificar estrategias de desarrollo. Por esta razón, cuando se trata de discutir las bases a partir de las cuales podrán planificarse el crecimiento y la transformación de las condiciones sociales en una región, resulta necesario tener en cuenta los distintos sistemas educativos vigentes en los países que la integran. Esta concepción de educación con calidad implica, un compromiso social y publico por parte del estado, en cuanto al logro progresivo de las metas de aprendizaje, y el emplazamiento de mecanismos de evaluación sistemático que promuevan un desarrollo integral en el educando.

Así mismo, esto implica el acceso de todos los estudiantes al conocimiento formal y socialmente relevante adquirido en la educación escolar, lo que conlleva a un revolcón de reformas educativas, específicamente las reformas curriculares que se dieron en los años 90 en algunos países, dentro de las cuales podemos mencionar el movimiento de reforma centrado en estándares; el cual plantea la importancia de definir en forma consensuada cuales metas de aprendizaje deben ser logradas por todos los alumnos del sistema, sin importar su estatus socioeconómico o ámbito cultural de pertenencia. Por tanto, se hace imprescindible que desde las pedagogías críticas como lo afirma Ávila (2014) “se logre develar críticamente que esos lenguajes (estándares, competencias, evaluaciones, competitividad, emprendimiento) no son inocentes” (p. 60).

Por consiguiente, los estándares se convierten en instrumentos de política y de gestión curricular, desarrollados precisamente para contribuir a resolver esas problemáticas técnicas y organizacionales en los sistemas educativos, que por diferentes razones, han creado graves desigualdades en el acceso al conocimiento académico.

El trabajo de investigación, titulado sobre la configuración de los estándares en Ciencias Sociales a la contextualización crítica del currículo, tomando como base el estudio de caso de la Institución Educativa Tres María en Cereté, parte de la pregunta ¿De qué manera los sustentos conceptuales de orden político y pedagógico, en que se apoyan los estándares de Ciencias Sociales, formulados por el Ministerio de Educación Nacional para la educación básica responden al contexto sociocultural y local de la Institución Educativa Tres María?.

Esta pregunta llevo a formular un sistema de interrogantes relacionados con el problema de investigación, sobre ¿Cómo conceptualizan los docentes la política pública educativa y estándares curriculares en la institución educativa Tres María y su relación con el currículo?, ¿Qué fortalezas y limitaciones ha generado en el currículo de la I.E Tres María la implementación de la política de estándares especialmente los de Ciencias Sociales? y ¿Cómo posibilitar alternativas en la implementación a los estándares en Ciencias Sociales desde la perspectiva de un currículo crítico que genere unas prácticas pedagógicas en el aula acorde con en el contexto sociocultural y local?

De esta forma, surge la necesidad y el interés investigativo por analizar desde una perspectiva crítica tal como lo plantea Arancibia (2014) “Estas problemáticas económicas, sociales, políticas, ambientales, espirituales que hoy en día estamos viviendo, reclaman con urgencia la necesidad, de pedagogías críticas y cuando hablamos de crítica, no siempre queremos decir oposición al sistema, estamos hablando de reflexión, de pensamiento creativo, capacidad de pensar e investigar” (p. 16).

Una educación desde la mirada crítica que forme sujetos, permita abrir horizontes y esperanzas, que permita que la gente sueñe y fortalezca sus identidades, y que sobre todo le

brinde las herramientas para que los hombres tomen decisiones sobre su vida y para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

A partir de los anteriores cuestionamientos, se planteó como objetivo general “Identificar y caracterizar los sustentos conceptuales de orden político y pedagógico de los estándares en Ciencias Sociales orientados por el M.E.N que se siguen en la Institución Educativa Tres María con el fin de generar nuevos sentidos en el currículo de acuerdo con el contexto sociocultural y local”. A partir de este objetivo general se formularon los siguientes objetivos específicos: (1) Identificar la conceptualización de política pública educativa y estándares de Ciencias Sociales en su dimensión política y pedagógica en el nivel de Básica Primaria y Secundaria por parte de los docentes de la institución educativa Tres María. (2) Establecer las fortalezas y debilidades que ha generado la política de los estándares en Ciencias Sociales en el currículo implementado por los docentes en el proceso educativo de los estudiantes y (3) Diseñar unos criterios curriculares desde una visión alternativa para la resignificación de los estándares en Ciencias Sociales que responda al contexto sociocultural y local en el que se desenvuelven la comunidad educativa.

En función de estos objetivos, la estructuración de la investigación se encuentra organizada de la siguiente forma, en los tres primeros capítulos se desarrollan las categorías teóricas utilizadas como referentes conceptuales en la investigación, en el cuarto capítulo se muestran los fundamentos metodológicos utilizados, y en el quinto capítulo, se realiza la presentación y análisis de los resultados.

De esta manera, el primer capítulo del presente trabajo aborda las políticas educativas asociadas al currículo y los estándares, en el que se plantea la incidencia de los organismos internacionales en la política educativa de América Latina; para enseguida asumir el análisis de la política educativa en esta región y específicamente en Colombia. En un tercer momento se asume el estudio de la normatividad en Colombia respecto de los estándares y lineamientos curriculares; para finalizar con un esbozo sobre las políticas

educativas desde las pedagogías críticas, todo ello en función de un sujeto político y autónomo.

El segundo capítulo se centra en el análisis de los estándares en la educación colombiana, tomando como primer elemento la génesis de los estándares en el marco de la calidad de educación, para enseguida entrar a analizar las tensiones presentadas en relación con la implementación de la política de estándares. Consecuencia de estas tensiones, en la parte final de este capítulo se busca encontrar alternativas para el currículo en contexto.

Asumido el estudio de los estándares, en el capítulo tercero se aborda el currículo y el currículo crítico en la educación básica, partiendo de los antecedentes del currículo, con lo que se buscó encontrar las raíces del mismo; posteriormente se abordan los diversos enfoques y perspectivas que se han venido construyendo sobre el currículo, pero poniendo especial atención al currículo crítico, el cual representa una posibilidad de resignificación de los estándares, lo que permitió profundizar sobre una nueva apuesta en el currículo desde las pedagogías críticas.

En el cuarto capítulo se construye la ruta metodológica sobre la cual se elaboró el estudio, tomando en cuenta el paradigma alternativo como el más idóneo para abordar la problemática y objetivos planteados en el presente estudio, el cual tiene como fundamento la integración de las técnicas cualitativa y cuantitativa para la recolección de los datos y la información relativa al objeto de estudio, apoyado en técnicas como la encuesta estructurada y el taller con preguntas abiertas, a lo que se suma que el enfoque asumido fue el hermenéutico – crítico, de igual manera se fundamentó en la estrategia del estudio de caso, por ser uno de los escenarios donde se hace más evidente las tensiones presentadas en el proceso de implementación y aplicación de los estándares curriculares, y posteriormente se hace una descripción de la población participante.

En este capítulo, también se logra evidenciar la postura epistemológica de la investigación, que se sustenta en las pedagogías críticas, las cuales demandan la construcción de propuestas alternativas que respondan a los múltiples desafíos para

enfrentar la arremetida de las políticas públicas implementadas desde la lógica empresarial tal como lo plantea Mejía (2014) “Es ahí donde se requieren proyectos educativos y pedagógicos alternativos, que vinculen a las comunidades a estas discusiones, como otra forma de construir lo público” (p. 29)

Finalmente, con la aplicación de los instrumentos de investigación cuantitativo y cualitativo se procede al análisis de resultados, el cual se fundamenta no sólo en el análisis integral de las encuestas, sino en la triangulación como elemento clave para comprender los resultados y su respectivo análisis, el cual termina con las conclusiones que se presentan y que pretenden no sólo responder a los objetivos planteados, sino a las preguntas que surgieron del planteamiento del problema.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS AL CURRÍCULO Y LOS ESTÁNDARES

En el presente capítulo se abordará el análisis de las políticas públicas educativas y su relación con el currículo y los estándares de Ciencias Sociales, de ahí que en una primera parte se hace una aproximación conceptual a lo que significa política pública, para entender cuál es su función en el ámbito educativo. Posteriormente, se hablará sobre la incidencia que tienen los organismos internacionales en la política educativa de América Latina, siendo el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio entre otros, los que están teniendo mayor injerencia sobre la región. Analizada esta influencia, se entrará en el estudio de la política educativa de América Latina, en especial de Colombia, en los últimos 10 años, para determinar cómo se han materializado estos intereses multinacionales; en este sentido, se hizo necesario abordar la normatividad en Colombia sobre los estándares y lineamientos curriculares en Ciencias Sociales y, por último, se analizará la política pública desde la mirada de las pedagogías críticas, a fin de reflexionar sobre la necesidad de construir un sujeto político y autónomo.

Comprendiendo el sentido de este capítulo se debe señalar inicialmente que hacer un análisis sobre las políticas educativas asociadas al currículo, exige tener un acercamiento al concepto de política y de políticas públicas. Se puede decir, en principio, que más allá de la concepción etimológica de la palabra política¹, no existe una definición única e invariable sobre el concepto, sino que existen diversas tesis, dadas todas ellas en contextos muy particulares que son los que, en últimas, lo definen. Esto significa que el concepto de lo político, de la política, es hijo de la historia, del momento histórico que se viva y de los intereses que subyacen de las distintas fuerzas políticas (Schmitt, 1932).

De acuerdo con este autor, la imposibilidad de una definición clara obedece principalmente a que el mundo no es una unidad política, sino un pluriverso político “La unidad política presupone la posibilidad real del enemigo y, con ello, presupone también la

¹ Del Latin *politicus* y del Griego *πολιτικός politikós*, el cual está referido a la forma como está ordenada u organizada la sociedad y sobre cómo se manejan los asuntos de los ciudadanos.

presencia de otra unidad política coexistente. “La unidad política por su misma esencia no puede ser universal en el sentido de abarcar a toda la humanidad y a toda la tierra” (Schmitt, 1932, p. 32). Estos elementos permiten entender que el concepto de política se encuentra circunscrito por la ideología sobre la cual se soporta, lo que implica que está relacionado directamente con las relaciones de poder que se viven al interior de una sociedad para mantener un determinado nivel de hegemonía (Lahera, 2004).

A partir de estos primeros acercamientos, se toma el concepto de política, desde la perspectiva de las políticas públicas de un Estado, es decir como “el proceso – de conflicto, negociación, imposición y transacción – en virtud de la cual se impone una decisión o línea de decisiones – *policy* – como autoritaria en una comunidad” (Solozobal, 1984, p. 161). Si bien el contenido de ‘autoritaria’ lleva una connotación negativa, aquí se toma en el sentido integral que da el autor, en cuanto a que hace parte de un *proceso* que, conforme al tipo de Estado, tiende a la generalización de unas líneas de acción del gobierno que deben ser asumidas por todos sus habitantes a través de unas políticas públicas: “la política puede ser analizada como la búsqueda de establecer políticas públicas sobre determinados temas, o de influir en ellas” (Lahera, 2004, p. 7) .

Partiendo de esta aproximación sobre lo que se entiende por política, las políticas públicas son, en un sentido inicial, “las sucesivas respuestas del Estado (del ‘régimen político’ o del ‘gobierno de turno’) frente a situaciones socialmente problemáticas” (Salazar, 2009, p. 1). Con esto se puede precisar cómo la política atiende elementos generales, en tanto que las políticas públicas se inmiscuyen en aspectos específicos de algún país, como un medio, respecto de una situación problemática que se necesita manejar con líneas de acción claramente definidas, pero entendiendo que existe una íntima relación entre política y políticas públicas relacionadas con el poder social.

Se sostiene por parte de Salazar (2009) que al ser las políticas públicas un medio para la resolución o tratamiento de problemáticas específicas, es necesario precisar cómo estas se ven afectadas por una serie de fuerzas que hacen parte de su entorno y que las

definen e identifican con claridad: económico sociales, político-legales, culturales, tecnológicas, naturales y demográficas.

Desde una perspectiva similar, Roth (2002), citado por Vélez (2012), propone que las políticas públicas se caracterizan por cuatro elementos que son básicos: presencia del gobierno, problemas percibidos, objetivos claramente definidos y necesidad de un proceso: “Es posible decir que una política pública existe siempre y cuando instituciones estatales asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de las cosas percibido como problemático” (Vélez, 2012, p. 37).

En esta dirección, las políticas educativas hacen parte del tratamiento de las problemáticas relacionadas con el proceso educativo que se lleva a cabo en un gobierno. Vale destacar, tal como lo señaló el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) (2007), en la II Reunión Intergubernamental, sobre la necesidad de establecer cuáles son los atributos necesarios para que se desarrollen unas políticas educativas de calidad, siendo una de estas el tema del rol del Estado.

De acuerdo con este Proyecto, el Estado debe ser garante de los siguientes derechos: suministrar los servicios educativos a toda la población; poder asegurar una oferta educativa numerosa, de forma que permita que los padres de familia tengan opciones de elegir el tipo de educación que requieren sus hijos; precisar los criterios sobre la calidad en la educación; fortalecimiento de las escuelas públicas, el cual debe ir acompañado de una mejora en su calidad; desarrollar una regulación en educación garantista y libre de discriminación; garantizar que se aborde el estudio de las causas que generan desigualdad en el entorno de los sistemas educativos (PRELAC, 2007).

1.1 Incidencia de los organismos internacionales en la política pública educativa de América Latina

Determinar el nivel de incidencia de los organismos internacionales en la política educativa en la región, exige entender cuál ha sido el nivel de impacto que ha tenido la

globalización neoliberal, la cual se caracteriza, según Beck (1998), como un cambio en la política internacional cuya tendencia es eminentemente económica, ya que la economía se transforma de un proceso de dominación y monopolización por parte de algunos Estados potencia (como el Grupo de los 8²), a otro escenario más complejo en el que estos Estados dominantes y monopolizadores, tienen que compartir el poder con organismos multilaterales de tipo económico (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio).

El fundamento de este nuevo modelo económico, que abarca los demás escenarios de la sociedad como el político, cultural y social, se encuentra en que estos organismos multilaterales trabajan de forma mancomunada para desarrollar la economía de mercado pasando por encima de las fronteras de los Estados. En este sentido, Rodríguez (1997) precisa:

[...] El neoliberalismo promueve enérgicamente la eliminación de las funciones reguladoras del aparato estatal, junto con la desnacionalización y privatización de sus bienes y servicios (...) en vez de utilizar al Estado tal como ocurría en el pasado, este modelo económico propone que sea el mercado el encargado de determinar el crecimiento de la producción, distribución, renovación tecnológica e, incluso, de las necesidades sociales. (p. 25).

Al presentarse este tipo de prácticas, la principal consecuencia es que el Estado se reduce y debilita, originando un debilitamiento de su capacidad de autonomía y poder, el cual es aprovechado por estos organismos multilaterales y las empresas transnacionales, que cuentan con un escenario idóneo para implementar los proyectos económicos que estén interesados, sin obtener mayor resistencia por parte del Estado. Con esta situación, lo que sucede es que se empiezan a dismantelar los principios que rigen los Estados democráticos como son la soberanía, el desarrollo y la justicia social, lo que en últimas es el resquebrajamiento del Estado Social de Derecho.

Para Castells (2004), el paradigma de la globalización neoliberal se caracteriza por los siguientes aspectos: derecho basado en el autoritarismo de la industria financiera, representado en organismos tales como el BM (Banco Mundial), FMI (Fondo Monetario

² Del cual hacen parte los Estados que tienen poder en el mundo, dado su peso político, económico y militar. Estos países son Estados Unidos, Alemania, Canadá, Francia, Japón, Italia, Reino Unido y Rusia.

Internacional) y OMC (Organización Mundial del Comercio) principalmente; utilización de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) para lograr una mayor supremacía por parte de los países desarrollados y los organismos multilaterales; prevalencia del poder ejecutivo sobre las demás ramas (legislativa y judicial); recorte o eliminación del gasto público en materia de servicios sociales; y apertura total de la economía de mercado entre otros. En tal sentido, el siguiente texto nos amplía acerca de la sociedad en red:

[...] La emergencia de la sociedad red también ha generado una situación en la que los valores dominantes amenazan a otras identidades. Existe un sentimiento muy extendido de que la lógica de las redes globales del capitalismo informacional no está conectada con la identidad cultural. Este eslabón roto entre el modo de desarrollo predominante y las identidades específicas pone en tela de juicio la legitimidad del desarrollo y crea identidades de resistencia. (Castells, 2004, p. 23).

La globalización neoliberal ha sido entonces el escenario en el que se han tenido que desenvolver las políticas públicas en los diversos países. En este sentido Torres (2008) expresa que han sido tres los aspectos que más han incidido en las políticas educativas: “en la economía política del financiamiento educativo; en las vinculaciones entre educación y trabajo y; en la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículum, educación superior y formación docente” (Torres, 2008, p. 10).

Contrario a esto, el mismo autor señala que en Cuba la política educativa se ha reforzado lo que ha permitido mejores resultados: “Este gigantesco y sostenido esfuerzo ha sido posible gracias a la voluntad política de costear las evaluaciones proyectadas y de articular un aparato técnico-administrativo que, desde el Ministerio de Educación (MINED) hasta los territorios más apartadas, se encargue de organizar y ejecutar los Operativos Nacionales y dar seguimiento a sus resultados. También merece remembranza el probado compromiso y dedicación de los miles de profesionales implicados cada año en la tarea” (Torres, 2008, p. 3).

En relación con la economía política, este autor señala cómo el enfoque se ha venido orientando hacia la privatización como la única solución educativa que permite superar las actuales deficiencias en el sistema educativo.

La incidencia de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) en materia educativa, está determinada por la percepción que tiene sobre el Capital Humano, entendiendo la necesidad que la base de la educación se encuentra en el crecimiento de las economías nacionales, sin lo cual no habría opciones de proyectos educativos. Esta propuesta enfoca entonces su actividad en presionar para que la educación esté acorde con la globalización neoliberal, por ser ésta la única opción para el desarrollo y crecimiento de las naciones: “Si bien el crecimiento económico no es el único objetivo de las políticas públicas, sí proporciona los recursos para hacer frente a la exclusión social, la pobreza y los bajos niveles de salud” (Keeley, 2007, p. 18).

Lo que más preocupa de esta propuesta es plantear que la globalización es algo sencillo, que no requiere de mayores análisis, pues, pese a afirmar que existen diferencias, estas las minimiza con una reflexión enfocada a aspectos nada relacionados con el poder y la economía neoliberal, al punto de negarla a lo largo de todo el discurso, pero desde otra mirada Keeley (2007) señala a la globalización:

[...] Como un fenómeno complejo y controversial que recoge una amplia gama de tendencias sociales, políticas, culturales y económicas, pero en el fondo es una realidad sencilla: las fronteras nacionales ya no importan como antes. Las señales de la globalización pueden verse en todas partes: desde la rápida difusión mundial de la tecnología hasta la creciente tendencia de los estudiantes y los académicos a irse al extranjero a estudiar y trabajar (p. 17).

Entonces, tenemos que la postura señalada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), es igualmente replicada en organismos internacionales, en mayor o menor medida, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial (BM) entre otros.

Este modelo establecido por los organismos internacionales, en los que se promueve la gestión privada de los servicios educativos, ha tenido fuerte impacto a nivel mundial y se evidencia de forma recurrente en todos los países:

[...] Este modelo de gestión privada de centros educativos públicos se ha extendido a las escuelas infantiles. El Gobierno regional de la Comunidad de Madrid permitirá que empresas privadas desarrollen actividades lucrativas en escuelas de nueva creación, que fueron construidas con cargo a los presupuestos públicos. Las empresas no sólo gestionarán la actividad educativa regulada para estas escuelas -10 horas lectivas diarias-, sino que podrán hacer negocio en las mismas fuera del horario escolar, así como en festivos y periodos vacacionales (Díez, 2010, p. 26).

Al modelo de gestión privada de los centros educativos se suma el discurso relacionado con la calidad de la educación, como uno de los ejes centrales impulsados por estos organismos, destacando que los planteamientos de la UNESCO, OEA y CEPAL convergen en varios aspectos básicos como son: el desarrollo como eje en lo social y en el bienestar de la humanidad, la educación como motor del desarrollo económico, la educación como un proceso que abarca toda la vida, la educación como fundamento de las transformaciones socioeconómicas. En ese sentido, para la UNESCO (2005), la calidad de la educación es un imperativo en tanto se “ha demostrado amplia y sobradamente que la mejora de la calidad de la educación contribuye al alcance de toda una serie de objetivos en el plano del desarrollo económico y social” (p. 10).

La OEA (2005) se ha pronunciado, cuando dice que uno de los elementos centrales de la política común en la región es la inclusión de la ciencia y la tecnología como principales mecanismos para la estrategia de desarrollo económico, de ahí que la escuela juegue un papel fundamental para su cumplimiento. Bien lo sostiene la CEPAL, cuando afirma que el fortalecimiento de una política pública educativa es clave para mejorar las condiciones de la población, en tanto mejora los niveles de competitividad, principalmente en las instituciones de educación superior e investigación, como lo plantean Moreno y Ruiz (2009) en el siguiente apartado:

[...] Fortalecer en América Latina las instituciones de educación superior e investigación, especialmente las públicas, es un factor clave para aumentar la competitividad internacional de su estructura productiva y acceder a un nivel de alta expansión económica de largo

plazo. Ciertamente, en la región las universidades públicas son las que mantienen el avance de la ciencia y la tecnología; sin este conocimiento sería altamente improbable que la región alcanzara el desarrollo económico. ¿Cuál es el impacto económico de las universidades públicas? ¿Cuáles son los canales por los que las universidades e instituciones de investigación públicas impulsan la innovación tecnológica en América Latina? ¿Cómo es que estos canales pueden hacerse más eficientes y efectivos para promover el desarrollo económico? ¿Cuáles son los principales obstáculos al respecto? (p. 8).

Frente a estas preguntas, otro de los aspectos que se suma es el relativo al currículum y los estándares, ya que las políticas educativas asociadas a los mismos se encuentran en América Latina en un punto de dependencia de los organismos internacionales, lo que supone una situación de desventaja en materia de autonomía y dirección del proceso educativo, la cual se materializa en las pruebas internacionales y nacionales, que tienen notable influencia de los parámetros establecidos por estos organismos.

No obstante, esta situación no se puede entender como generalizada en tanto que países como Nicaragua, Bolivia, Venezuela y Ecuador han comenzado a apartarse de estas políticas globales de educación, para asumir un compromiso más acorde a las realidades que afrontan cada uno de sus pueblos (Imen, 2012, Siteal³, 2013), lo que incide en la generación de estándares que contribuyen a formar ciudadanos críticos de su entorno y no en personas apolíticas y pasivas.

A esto se suma una de las críticas dadas a la forma como han manejado el discurso los organismos internacionales, tal como lo señala Bello (1999), quien ya advertía la forma como este concepto, al igual que otros⁴, se viene utilizando como comodín del lenguaje educativo, pero sin profundizar su verdadero sentido tal como lo plantea el siguiente texto:

[...] Tal como sucede con otros vocablos como “currículum”, “globalización”, “equidad”, la “calidad” es una expresión de múltiples usos, significados y justificaciones. Pero esta polisemia, a pesar de que complica el desarrollo lineal de la temática inherente a estas nociones, también permite, a través de sus diferentes lecturas y connotaciones posibles, enriquecer y desarrollar un amplio espectro multidimensional de estos “inasibles” términos (p. 46).

³ Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)

⁴ Al de calidad de la educación se suman los conceptos de currículum, globalización, equidad y estándares entre otros.

Afirma igualmente cómo la calidad de la educación, sumado al proceso de globalización, se han convertido en los principales ejes del pensamiento político de estos organismos, que son transmitidos y asumidos por los Estados sin ningún tipo de cuestionamientos. A estas críticas se oponen estudios que siguen las directrices de los organismos multilaterales, como es el caso de Murillo y Román (2010), quienes plantean que para garantizar la calidad en la educación se requieren emprender las siguientes metas: desarrollo personal integral, desarrollo social y desarrollo económico; aspectos estos que se deben prolongar “a lo largo de toda la vida, desde edades muy tempranas hasta el aprendizaje continuo que acompaña la vida adulta” (p. 115).

En ese sentido, afirman que “Pero promover y ofrecer una educación de calidad supone también dar atención a la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida, desde edades muy tempranas hasta el aprendizaje continuo que acompaña la vida adulta. Y todo ello debe ocurrir y lograrse en condiciones de justicia, asegurando y velando para que existan las condiciones, recursos y capacidades profesionales que permitan que estas metas sean una realidad para todos” (p. 115). Es allí donde las políticas gubernamentales tienen que enfocar sus mayores esfuerzos para que esto deje de ser demagogia y se evidencia en la práctica, la cual dista mucho de los discursos.

En síntesis, el efecto de los organismos internacionales, en cuanto a políticas educativas, es de tal nivel en la región, que resulta necesario hacer un análisis sobre cuáles son las consecuencias que acarrea en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en los docentes, en las instituciones educativas y en los sistemas educativos.

1.2 La política pública educativa en Latinoamérica y Colombia en la primera década del siglo XXI.

Tal como se señaló en el apartado anterior, las directrices dadas por los organismos internacionales se han materializado igualmente en América Latina, en los llamados Convenios o Acuerdos de Colaboración, en donde el Estado delega la dirección, administración y funcionamiento de los centros educativos públicos a entidades privadas; el

desarrollado entre la Sociedad Salesiana y el Ministerio de Educación de la República Dominicana en el año 2012, para la cogestión del Centro Sagrado Corazón de Jesús es una muestra de cómo los gobiernos vienen asumiendo un enfoque de llamada educación pública, pero que subyace claramente una intención clara de privatización de la educación.

Analizado el nivel de injerencia de los organismos internacionales, es preciso observar cómo se materializan los intereses de los centros de poder, en el marco de la globalización neoliberal, en las políticas educativas en América Latina y en Colombia en los últimos 10 años.

Rodríguez (2007), recalca en el agravamiento que tienen los centros de decisión de las políticas educativas en América Latina, por cuanto ha sufrido un proceso de desplazamiento de las agencias o entidades que, mínimamente, hacían respetar determinados principios, vale decir la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), por otro tipo de agencias que tienen una naturaleza autoritaria y tecnocrática, como es el caso del Banco Mundial (B.M), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (F.M.I), quienes, abusando de su posición de dominio, “sugieren” medidas educativas claramente orientadas hacia la economía de mercado, que en caso de no ser aceptadas, obligaría a estas entidades a no apoyar a estos países con los créditos solicitados, (Rodríguez, 2007) amplía esta idea en el siguiente texto:

[...] En los últimos veinte años se ha producido un desplazamiento de los centros de decisión internacional desde agencias e instituciones constituidas con un mínimo de respeto hacia ciertos criterios, si bien formales, de igualdad y democracia como las Naciones Unidas, hacia otras de naturaleza autoritaria y tecnocrática, que no tienen ni siquiera un compromiso formal con las reglas del juego democrático, que no son responsables ni imputables por las políticas que imponen -vía las famosas “condicionalidades” a los países que monitorean-, que sólo rinden cuenta ante los ejecutivos de sus propios gobiernos y que carecen en absoluto de agencias o procedimientos que posibiliten siquiera un mínimo control popular de las decisiones que allí se toman y que afectan la vida de millones de personas (p. 222).

Este desplazamiento de los centros de poder a nivel mundial, sumado a la profunda crisis económica sufrida por América Latina en los años 80, impidiendo con ello pagar la deuda contraída, ha sido una de las causas principales para que la mayoría de los Estados tuvieran que ceder ante las exigencias e imposiciones de estos organismos internacionales (BM, FMI), que se vieron reflejados, en el caso de Colombia, en los Planes de Desarrollo de los últimos gobiernos (Herrera e Infante, 2003).

La incidencia de los organismos multilaterales de crédito en los países en desarrollo, especialmente en América Latina, ha significado que los sistemas educativos hayan tenido que pagar una las mayores cargas ideológicas favorables del mercado: “Las políticas educativas implementadas en los países en desarrollo han tenido una muy importante influencia y determinación por parte de los organismos multilaterales de crédito, han implementado un conjunto de reformas de mercado que han significado el paulatino sacrificio del sentido propio y específico de la educación” (Mora, 2005, p. 260).

De esta manera las transformaciones se han dado a partir de la teoría económica neoclásica y la teoría neoinstitucional, las cuales han traído consecuencias nefastas en cuanto a la los niveles de equidad, calidad y participación social. Estos cambios educativos están marcados en América Latina con la reorganización del mercado laboral y del capital humano, lo que han significado el marginamiento de asignaturas de gran importancia como la filosofía, las artes y la historia entre otras, y el fortalecimiento de otras de interés del mercado como las relacionadas con las Tecnologías, el Inglés y la creación de empresas.

De lo anterior se infiere que en el caso colombiano, se observa que las políticas educativas que han sido implementadas se encuentran en niveles similares a los demás países, pero con el agravante de que la perspectiva asumida ha sido la de las continuidades neoliberales, en contraposición a las asumidas por Nicaragua y Bolivia, las cuales se enmarcan dentro del enfoque de rupturas de autonomía. En el caso de Nicaragua, se viene desarrollando una ruptura con el modelo educativo neoliberal, lo que ha significado un proceso de restitución de derechos, en los cuales se busca la inclusión, el desarrollo humano

y el bienestar social como los principales criterios para dicho rompimiento, tal como se especifica en el Plan de Desarrollo del Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED)⁵:

Se observa que el punto v contempla como una de las políticas la quiebra con el modelo neoliberal, lo que significa rechazar todas las ‘ayudas’ y ‘colaboraciones’ que brindan los organismos multilaterales, evitando así la financiación de proyectos educativos.

En Bolivia, con la entrada en vigencia de la nueva Carta Política del Estado (CPE) en febrero de 2009, se redefine la concepción neoliberal que venía llevando el Estado y la sociedad en general, señalando en la Carta Política que este modelo ya deja de ser el motor de la sociedad boliviana, a continuación se visibiliza en el siguiente fragmento de su constitución:

[...] Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2009, Preámbulo de la Constitución).

Tal como se muestra en este enunciado, el hecho de convertirse en uno de los primeros países en rechazar de forma tajante el modelo neoliberal, el pueblo boliviano cambia el sentido que le venían señalando los organismos multilaterales, permitiendo así la entrada de un nuevo modelo, con las plenas garantías de soberanía y autonomía para emprender un proceso educativo multicultural.

No sucede lo mismo en Colombia, pues tal como lo comentan Gorostiaga y Tello (2011), se han enfocado las políticas educativas desde un punto de vista economicista y asistencialista, lo que implica que sus objetivos se encuentran centrados en la competitividad económica y en la plena inserción a la economía de mercado, de ahí la importancia de promover aspectos tales como el capital humano, competencia

⁵ El Plan de Desarrollo Institucional definido para el período 2007-2011 que estableció cinco políticas educativas; (i) Más Educación, (ii) Mejor Educación; (iii) Otra Educación; (iv) Gestión Educativa Participativa y Descentralizada; y (v) Todas las Educaciones, dirigidas a implementar una ruptura del modelo educativo neoliberal y la construcción de un nuevo modelo educativo (MINED, 2011, p. 56)

internacional, diversificación de las economías y satisfacción de las necesidades de la economía global. Esto se materializa, por ejemplo, en los estándares definidos para el Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuyo objetivo es “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” en toda la educación (MEN, 2006, p. 6).

En lo concerniente al carácter asistencialista, el Documento Conpes Social 109 del 2007, relativo a la política educativa del Estado, señala de forma expresa que su objetivo es fortalecer el capital humano y en asistir y promover a familias que se encuentren en condiciones de riesgo: “desarrollo integral en la primera infancia, entre otras, se inscribe en la política social, en la cual está incluido el Sistema de Protección Social -SPS, que está dirigido a fortalecer el capital humano y el ingreso de los hogares, a mitigar y superar de manera efectiva situaciones de crisis y a asistir y promover a las familias en condiciones de pobreza y vulnerabilidad social” (p. 24). Este nivel asistencialista imposibilita que los principales actores educativos, los niños, asuman su realidad con la debida actitud de reclamar sus derechos, lo que significa el crecimiento de una conciencia dependiente de las ‘ayudas’ externas y no de soluciones claras y eficientes por parte de la misma comunidad.

No se puede olvidar, dentro de las “ayudas externas” provenientes de los organismos internacionales, cómo las evaluaciones internacionales son las que han venido determinando y delineando las políticas educativas en la región, especialmente en Colombia, lo que trae como principal consecuencia cambios sustanciales en el currículo técnico y la estandarización, convirtiéndose con ello en mecanismos para legitimar las reformas educativas, tal como se menciona en la UNESCO (2008), por ejemplo, cuando se menciona la reforma educativa como uno de los objetivos en la implementación de los estándares relacionados con las TIC: “examinando los componentes de la reforma de la educación y desarrollando un conjunto de matrices de competencias para docentes que correspondan a los distintos enfoques en materia de políticas educativas y a los componentes de la reforma del sistema educativo” (p. 3).

Recapitulando, la incidencia de los organismos internacionales en la política educativa de América Latina es muy fuerte, sobre todo en imprimir valor al modelo de la globalización neoliberal, pero no es totalizante, puesto que se ha visto quebrantado por políticas educativas que propenden por un modelo alternativo al neoliberal imperante en la región, como son los casos de Bolivia y Venezuela.

1.3 Normatividad en Colombia sobre estándares y lineamientos curriculares

La normatividad relativa a los estándares y lineamientos curriculares tiene su sustento en la Constitución Política de Colombia, en el artículo 44, el cual señala que la educación es un derecho fundamental de los niños, lo que significa que el Estado debe asumir la responsabilidad para que se materialicen en acciones afirmativas. El artículo en mención señala igualmente que este derecho tendrá su apoyo en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

Con base en este sustento constitucional, se promulga la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, cuyo objetivo es señalar las “normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (Congreso de Colombia, 1994, art. 1º). Se buscaba que el sistema educativo estuviera acorde con los principios constitucionales del Estado Social de Derecho, pero su puesta en práctica estuvo limitada por las exigencias e imposiciones de los organismos multilaterales, tal como se ha mencionado anteriormente y como lo señala (Morales, 2014)

[...] Los grandes bancos y sistemas financieros han debilitado nuestros sistemas nacionales, especialmente allí donde los estados son vulnerables por su dependencia económica y desregulación financiera, allí donde los organismos financieros internacionales han presionado para la libertad bancaria, el libre mercado financiero y la ruptura de la soberanía, producto de los condicionamientos e imposiciones de políticas económicas neoliberales (p. 2).

Asimismo, si bien existía interés por establecer un marco legal sólido, esta ley adolece en no hacer ninguna relación con respecto a los estándares, aun cuando sí fija la

exigencia de regulación del currículo a través de unos lineamientos generales de los procesos curriculares, en el que su diseño estaría en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, pero la autonomía estaría a cargo de los colegios a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), eje sobre el cual se centra la vigilancia por parte de las Secretarías de Educación de cada municipio.

La puesta en práctica de esta ley le correspondió al ejecutivo, el cual reglamentó la Ley General de Educación a través del Decreto 1860 de 1994 en el que si bien mantuvo silencio respecto a los estándares, en cuanto al currículo fijo como lineamiento principal la flexibilidad del mismo, conforme el contexto en el que se encuentren los estudiantes, tal como se formula en el Artículo 33: “El currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica” (p. 18).

Con la entrada en vigencia de la Ley 715 de 2001, el legislador elabora los parámetros sobre los cuales se debe organizar la prestación de los servicios educativos, dejando incólume el tema del currículo flexible como base para el proceso de enseñanza – aprendizaje, en la medida que subraya la autonomía de la escuela y el contexto en el que se encuentra. No obstante, con esta ley se empiezan a dar los primeros pasos de lo que sería un cambio significativo en las políticas educativas del país, puesto que se produce la llamada contrarreforma educativa, en la que se da reversa a la normatividad vigente y se orienta más hacia el tema financiero que pedagógico en el sistema educativo, tal como lo expresa Mejía (2006),

[...] De esta manera, el inicio del nuevo milenio, que habría sido como el comienzo del despegue educativo [...] nos sorprende con una serie de contrarreformas educativas que echan para atrás algunos de los elementos más progresistas de las leyes de educación. El conocimiento se reduce a estándares y competencias, las reformas a unos criterios de costo-beneficio con políticas de capitación (pago por alumno atendido) en donde el menor costo financiero desplaza al proyecto pedagógico (p. 237).

Otro de los decretos que muestra claramente la política de contrarreforma, sobre todo en lo concerniente a la autonomía de las instituciones educativas es el Decreto 3055 de 2002, el cual las limita a que máximo el 5% de los educandos puedan perder el año, lo que

implica la obligación de promover al 95% de los mismos: “Promoción de los educandos. Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa. Al finalizar el año, la Comisión de Evaluación y Promoción de cada grado será la encargada de determinar cuáles educandos deberán repetir un grado determinado” (Presidencia de la República, 2002, art. 1°).

A esta iniciativa del ejecutivo se suma el Decreto 230 de 2002, en el que se elaboran los criterios que se deben tener en cuenta para el currículo, la evaluación y la promoción de los estudiantes. Si bien esta normativa parte del concepto de ‘autonomía escolar’ en el entendido de que las instituciones educativas tienen, aparentemente, una serie de libertades:

[...] Gozan de autonomía para organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Presidencia de la República, 2002, Art. 2°).

Esta aparente libertad queda atada a una serie de parámetros e imperativos que se exigen para que realmente sea válido el currículo, dentro de los que se destaca la orientación de estándares para el currículo de carácter obligatorio, no apartarse de los fines de la educación expuestos en la Ley 115 de 1994, otros instrumentos que defina el MEN de forma obligatorio y unos lineamientos curriculares expedidos por esta entidad.

El nivel de injerencia no para allí, ya que con la promulgación de la Ley 749 de 2002 se materializa la creación de los estándares mínimos de calidad, en este caso para la educación superior, al que las instituciones educativas tienen que someter todos los programas que estén aplicando. Con esta nueva normativa se empiezan a canalizar las políticas educativas tendientes a acabar con la autonomía educativa, siguiendo con esto las indicaciones y exigencias dadas por los organismos internacionales de orientar la educación hacia la economía de mercado, situación que no podían desarrollar si existía autonomía educativa.

Esta política pública en el sistema educativo, representada en los decretos antes mencionados, se justificó con el Programa “Revolución Educativa” promovido a partir de 2002 por el Gobierno de Álvaro Uribe Vélez, quien reforzó ese nivel de intrusión con la inclusión de pruebas externas al contexto de las instituciones educativas (nacionales como internacionales) fijando con esto los principales referentes para el desarrollo de los estándares y el currículo, tal como lo expresa en la “cultura de la evaluación y uso de resultados”: “Tales evaluaciones permiten tener resultados individuales y por instituciones, que han sido de gran utilidad para establecer políticas de mejoramiento y calidad, tanto a nivel territorial como en el nacional” (MEN, 2010, p. 4).

Ante los malos resultados obtenidos con estas políticas educativas, sobretudo la relativa a la promoción de los estudiantes, se promulga el Decreto 1290 de 2009, en el que si bien se revierte la obligación de promover al 95% de los estudiantes, se crea el escenario propicio para acatar las exigencias y condiciones establecidas por los organismos internacionales, al poner como norma de ley que la evaluación de los estudiantes se regirá bajo tres parámetros, en el siguiente orden: internacional, nacional e institucional. Sin duda, la guía de estos dos últimos está en las orientaciones del primero, con lo cual se fortalece el enfoque economicista promovido desde el ámbito de la globalización neoliberal.

1.4 Hacia la construcción de un sujeto político y autónomo: Alternativas desde la perspectiva crítica

Avanzar en este sentido, implica la necesidad de cambios sustanciales en las políticas educativas que actualmente lleva a cabo el Estado colombiano, v. gr. las evaluaciones internacionales y nacionales, los estándares vigentes y el currículo⁶; en la medida que se encuentran supeditadas a intereses ajenos a los estudiantes, a los maestros y a la comunidad educativa en general, y que se da por las exigencias e imposiciones que establecen organismos como el B.M (Banco mundial) y el F.M.I (Fondo Monetario Internacional), que supeditan las ayudas económicas y la inversión social a cambios en la política educativa. Al respecto Mejía plantea:

⁶ El análisis de las políticas públicas relacionadas con los estándares y el currículo se aborda con suficiencia en el capítulo 2°.

[...] El ser humano es visto [por el capitalismo neoliberal] en su totalidad como un medio de producción. Es a la vez capital, mercancía, trabajo y mercado. Vale sólo si funciona como capital. Se gesta, de esta manera, un proyecto en donde es y se le trata como capital y solo si se reconoce como tal puede entrar en un proceso de valorización que se torna creciente en la medida en que sea capaz de inscribirse como necesario a un proyecto transnacional (2006, p. 41).

Este proceso de mercantilización de la educación, llevó a que se generara un proceso de contrarreforma educativa en el país, lo que ha supuesto varias consecuencias, entre ellas la construcción de un sujeto apolítico, acrítico y pasivo frente a las problemáticas sociales, culturales, políticas y económicas en las cuales se encuentra. Este aspecto supone una pérdida de identidad de las personas, haciéndolas susceptibles de ser sujetos de dominación. Bien lo señala Montoya (2006) cuando dice que la cultura empresarial sobre la que se monta el proyecto educativo hace surgir trabajadores dóciles, apolíticos y ciudadanos sin ninguna capacidad de reacción crítica frente a las problemáticas que lo absorben.

La práctica educativa, así diseñada, está anulando cualquier tipo de prácticas democráticas, no sólo al interior de la comunidad educativa, sino en el entorno en el que viven los estudiantes, quienes al no tener visiones alternativas y críticas del mundo que enfrentan, sucumben a la lógica del mercado y terminan, dependiendo de los recursos y opciones, vendiendo su fuerza de trabajo en condiciones muy precarias y sin ningún tipo de aspiraciones para su profesionalización.

Como alternativa a este estado de cosas en materia de políticas públicas educativas, surge la necesidad de una pedagogía sociocrítica, la cual emerge en los años 70, para criticar el tipo de educación imperante en aquella época, que se caracterizaba por ser descontextualizada y sin que se desarrollara algún tipo de compromiso crítico por parte de maestros y estudiantes. Posteriormente, en los años 80, surge, desde el ámbito de los maestros, la pedagogía emancipadora como una forma de orientar la práctica escolar, es decir la postura crítica de los estudiantes frente a la estandarización de la educación, lo que conlleva a la creación de resistencia contra la cultura globalizadora y totalizante que impedía la construcción de procesos sociales de liberación. Finalmente, se encuentra la

pedagogía de la autocrítica, en la que se buscaron los espacios para desarrollar procesos de evaluación acerca de la capacidad que tiene la pedagogía crítica para transformar la sociedad (Suárez, 2007).

Este proceso de fortalecimiento de la pedagogía sociocrítica, se caracteriza por varios aspectos: resolver problemas relacionados con las formas de producción, acumulación de conocimientos, destrezas y organización relacionados con la producción del contexto, clasificación de una pedagogía acorde con textos curriculares y disciplinas, pero evitando la estandarización de la educación por parte de estudiantes, (Suárez, 2007). En este sentido, el enfoque sociocrítico se contrapone de forma tajante a los enfoques impulsados y apoyados por la globalización neoliberal, en tanto ubica al estudiante en un contexto problemático, del cual es sujeto activo a través del mismo proceso de enseñanza – aprendizaje (Colunga, García y Blanco, 2013).

De igual forma, ya el estudiante no es un sujeto que aprende individualmente, sino que su aprendizaje se encuentra relacionado con la comunidad en la que vive, luego su aprender está muy relacionado con los valores, cultura y modos de vida que permiten construir una sociedad más acorde con sus intereses y expectativas: “El enfoque sociocrítico asume como estructura el escenario en el que se desarrolla la vida del estudiante, considerándolo no en sí mismo ni para sus intereses, sino en relación con la comunidad a la que pertenece dado que su papel principal es ser parte de la transformación de su entorno” (Suárez, 2007, p. 29).

Otro aspecto que llama la atención, es el relacionado con el tipo de relaciones que se viven al interior de la comunidad educativa, especialmente entre el maestro y el estudiante, ya que la escuela se convierte en un escenario donde ambos son pares protagonistas en la construcción y desarrollo del currículo, el cual debe nacer de las necesidades y aspiraciones de la comunidad, de ahí que su proceso de enseñanza – aprendizaje sea más afín, lo que permitirá mayores niveles de asumir su papel en la comunidad y en el mundo (Colunga et al, 2013).

Clarificada la importancia de las pedagogías críticas, se entiende entonces su distanciamiento de la política de estandarización diseñada por el M.E.N (Ministerio de Educación Nacional), luego se requieren diseñar acciones que permitan hacer prevalecer la postura de las pedagogías críticas en un contexto domesticado y dominado por los estándares. Una de estas acciones corresponde a la alfabetización política, para realizar con los diversos actores de la comunidad educativa, en la que se estructuren los primeros elementos de análisis crítico. García y Duarte (2012), plantean que las acciones no deben quedarse únicamente en dicha alfabetización, sino que deben materializar al interior de la institución las “esferas públicas democráticas”, que corresponde a escenarios democráticos orientados a que los estudiantes, como individuos y colectivo, adquieran “facultades críticas que centran sus actividades en la indagación crítica y el dialogo significativo en donde la práctica escolar se puede racionalizar mediante un lenguaje político que recobre y recalque el papel transformador que pueden desempeñar” (García y Duarte, 2012, p. 79).

Otra de las prácticas pedagógicas que se pueden realizar para el análisis político es a través de hipertextos (noticieros, teleseries, internet), aprovechando la fuerte potencialidad y atracción que ejercen sobre los estudiantes. A través de uno de estos instrumentos tecnológicos, se pueden plantear estrategias pedagógicas críticas que permitan ver las diferencias existentes y los conflictos que a diario se suscitan como consecuencia de los problemas que a diario afrontan y que van desde problemáticas propias de la localidad, hasta situaciones complejas en el mundo. Finalmente, se plantea la necesidad de que la pedagogía crítica tenga dos ejes constitutivos: educar a las generaciones para que tengan competencias en el manejo de las tecnologías, pero con conciencia de lo público y; “aprovechar las esferas y grietas que existen en el sistema y poder utilizar la radio, la internet, la televisión, etc.” (García et al, 2012, p. 82).

En resumen, las políticas educativas asociadas al currículo encuentran en las pedagogías críticas propuestas que permiten contrarrestar la estandarización de la educación, lo que ha permitido enriquecer la práctica educativa, la generación de propuestas más acordes con la realidad de los estudiantes y una creciente crítica propositiva relativa a la forma como se viene poniendo en práctica el currículo, además que permite la

construcción de un sujeto autónomo y crítico, quien asume la práctica educativa como sujeto político que tiene la capacidad de incidir en la concepción del mundo a través de una pedagogía crítica.

2. UNA MIRADA A LOS ESTÁNDARES EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

Analizadas ya las políticas educativas y su relación con el currículo, definiendo el papel de los organismos multilaterales y los aportes desde las pedagogías críticas, en el presente apartado, se hace un análisis sistemático sobre los estándares, partiendo de su génesis hasta llegar a abordar su relación con el currículo. Se parte de lo señalado por Ravitch (1995), quien afirma que el tema de los estándares pretende responder a dos interrogantes ¿qué es lo que los estudiantes debieran saber y cómo es que la sociedad sabe qué es lo que realmente han aprendido? Alrededor de estos cuestionamientos se pretende establecer el sitio que ocupan los estándares, en Ciencias Sociales y los retos que tienen que enfrentar para responder con los niveles de eficiencia y calidad que busca una sociedad.

En este sentido, la Comisión Internacional sobre educación, equidad y competitividad económica (PREAL), que estima la política como “una delimitación específica de los conocimientos conceptuales y procedimentales a ser adquiridos por la totalidad del alumnado, en términos estrictamente académicos, política y socialmente validados, que constituyen un lenguaje común para todas las instituciones y actores, y que están sujetos a una evaluación sistemática” (Ferrer, 2002, p. 13).

Así mismo Ravitch (1995) establece que dicho término tiene tres usos con propósitos y significados distintos: estándares de contenido (estándares curriculares), estándares de desempeño escolar y estándares de oportunidad para aprender o transferencia escolar. Los estándares de contenido son aquellos que “describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan” (p. 64). Este tipo de estándares son medibles, ya que es preciso que los estudiantes puedan demostrar el dominio que tienen sobre las destrezas o conocimientos estipulados, pues de lo contrario se perdería claridad por parte de la comunidad educativa sobre el mismo quehacer educativo.

Con los estándares de desempeño escolar se busca ante todo definir el nivel o grados de dominio que tienen los estudiantes: “los estándares de desempeño describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable, o sobresaliente. Los

estándares de desempeño bien diseñados indican tanto la naturaleza de las evidencias (...) requeridas para demostrar que los estudiantes han dominado el material estipulado” (p. 65). Las evidencias están representadas en los diversos instrumentos que tienen los estudiantes para plasmar los requerimientos de los maestros, como un ensayo, una representación gráfica, una exposición, con lo cual se logra establecer el nivel de calidad del desempeño que tienen los estudiantes.

Los estándares de oportunidad para aprender, señalan o establecen una especie de inventario sobre la disponibilidad de programas y recursos humanos con los que cuentan las instituciones educativas para la oferta académica de los estudiantes. El hecho de ser tres tipos de estándares no significa que sean independientes, todo lo contrario, estos estándares se encuentran interrelacionados y son, los que en últimas, lo definen.

Asimismo, los estándares han sido definidos por el Ministerio de Educación Nacional, como una forma que permite medir el nivel de calidad que puede tener no sólo el alumno, sino el docente, también la institución educativa e inclusive el sistema educativo. por tanto el MEN define que,

[...] 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 (MEN, 2006, p. 11).

Es claro entonces que el Ministerio de Educación Nacional busca equiparar los estándares con las exigencias de los organismos multilaterales, en el sentido que somete la evaluación de todo el componente educativo en un marco rígido, lo que imposibilita la generación de alternativas en los procesos de enseñanza – aprendizaje conforme al contexto que se vive. Es decir, que no evalúa ni asume que no es lo mismo enseñar en comunidad urbanas que en comunidades rurales, a lo que se suma las condiciones sociales, geográficas y productivas que puedan estar presentes en cada uno de estos contextos.

Siguiendo con esta definición, Díaz (2010) subraya que el término de estándares tiene su origen en los intereses políticos y económicos, que lo introdujeron en el discurso de los procesos técnicos y fabriles que se vienen implementando en el marco de las políticas educativas y cuyo objetivo no es otro que establecer una medición y clasificación de los diferentes actores educativos (estudiante, maestros, institución y sistema educativo), lo que se traduce en una discriminación de amplios sectores de la población, puesto que estos estándares no están en capacidad de reconocer las múltiples variables que están presentes al interior de la escuela.

2.1 Génesis de los Estándares en el marco de la Calidad de la Educación

Determinado el concepto de estándares, a continuación se asume el análisis del origen de los mismos bajo el referente de la calidad de la educación. Esta situación requiere observar inicialmente cómo las reformas educativas en Colombia han sido manejadas históricamente dentro del proceso de construcción de una educación eficiente y de alta calidad (Contreras, 2004).

De acuerdo con este autor, la orientación se debía ante todo al auge que tenían las propuestas teóricas provenientes de los sectores empresariales que buscaban fortalecer sus industrias con personal calificado, lo cual incluía tener criterios de eficiencia, calidad y competitividad para la reducción de costos laborales. Estas teorías venían principalmente de los países asiáticos y de los Estados Unidos, en las que se tomaban como aspectos centrales los temas de las políticas de planeación, ejecución y toma de decisiones.

En este sentido, en los Estados Unidos se inscriben una serie de inquietudes relacionadas con el saber de los estudiantes, de las oportunidades y expectativas de los mismos y sobre cuáles son los niveles mínimos de aprendizaje. La consecuencia de estas inquietudes es la creación de un Sistema Nacional de Estándares Educativos, “desde hace ya unos 25 años, se viene trabajando en todos los Estados de la Unión en proyectos de definición e implementación de Estándares educativos, todo en un permanente debate en el que participan los diversos actores del proceso educativo, incluidas instituciones de carácter

privado con fuertes intereses económicos y que encuentra eco en foros y medios de comunicación” (Contreras, 2004, p. 23).

Para Ravitch (1995), la polémica de los estándares en educación en los Estados Unidos gira en torno a su obligatoriedad o voluntariedad, siendo esta última la que se considera está libre de intereses políticos y abriría la posibilidad para que su elaboración quede en manos de profesionales en educación y maestros, quienes pueden establecer un marco de estándares bien desarrollado, dinámico y en constantes cambios para su mejoramiento. En sentido contrario, su obligatoriedad ha llevado a que el debate se centre más en las pruebas, lo que aleja la discusión sobre la construcción misma de los estándares.

En el ámbito latinoamericano y bajo el impacto ya señalado, las agencias multilaterales consideraron factible aplicar estos modelos al entorno educativo, siendo los más interesados el Banco Internacional de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional y la UNESCO, quienes diseñaron programas y proyectos educativos con esta línea, lo que significaba que el otorgamiento de los empréstitos estaba supeditado a la aplicación de estos modelos, que, se suponen, estaban enfocados hacia el desarrollo educativo. La figura utilizada para tal fin se circunscribe bajo el concepto de asesorías, las cuales, desde finales del siglo XX, enmarcaron el problema en la región bajo cuatro factores: ausencia de estándares para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ausencia de autoridad y de responsabilidad frente a los resultados en las escuelas, mala calidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje y, por último, niveles bajos de inversión en educación básica y secundaria que lo hace insuficiente.

Con fundamento en esta problemática, los organismos multilaterales establecieron varias alternativas para resolverla: establecimiento de estándares educativos que puedan medir su cumplimiento; crear controles en los establecimientos educativos que puedan medir la responsabilidad por los resultados obtenidos; fortalecer la profesión docente a través del incremento en los sueldos, reforma a los sistemas de capacitación y formación de docentes y aumento de los niveles de responsabilidad de los docentes; y por último, aumento de los niveles de inversión estatal por alumno.

El balance dado por Contreras (2004) a esta fecha no es claro, sobre todo en la posibilidad de hacerlos compartidos entre varios Estados: “la ausencia de estándares elaborados, compartidos y aceptados públicamente como resultado de procesos de concertación, implantación y evaluación de los mismos, impide basar en ellos la evaluación, tanto de los alumnos, docentes e instituciones y a su vez, de la calidad educativa” (p. 32).

En ese sentido se pronuncia Santos (2012), quien señala que la imposición de estándares limita la participación de los docentes, en tanto que, “He denunciado muchas veces esta consecuencia de la imposición de un currículum 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” (p. 25).

Mientras esto sucedía a nivel mundial y regional, en el ámbito colombiano ocurren cambios y reformas que terminan finalmente con la absorción de las políticas educativas conforme a los lineamientos de los organismos internacionales. En ese sentido se ubica la reforma educativa iniciada en 1868 por el Presidente Eustorgio Salgar, quien promovió la llamada “Misión Pedagógica”, que se basó en la propuesta pedagógica de Pestalozzi orientada a la masificación de la educación y la formación de maestros, “Los resultados de esta reforma, con pocos retoques, se mantienen con una propuesta de currículo y evaluación por contenidos hasta la década de los sesenta” (Contreras, 2004, p. 16).

El siglo XX marca cambios sustanciales en la educación, en la medida que se fue distanciando y perdiendo valor político en cuanto a que fuera constructora de nación, ya que se orientó hacia el tema del valor laboral que tiene la formación de los estudiantes, generándose un sistema de calificación diferencial cuyo criterio estaría determinado por la vida laboral, pero que dada la evolución de la sociedad, se convirtió más en una “contraseña de movilidad social” (Contreras, 2004, p. 21).

A partir de los años setenta del siglo XX surgen entonces nuevas propuestas, basadas en el diseño instruccional y la tecnología educativa, propuesta eminentemente conductista, que se materializa en un currículo por objetivos, la cual se mantiene hasta la década de los ochenta, cuando surge la propuesta de Renovación Curricular, en la que ya se empieza a manejar el concepto de mejoramiento cualitativo de la educación, “Ya no se habla de currículo obligatorio sino de propuestas para ser trabajadas y elaboradas en el aula aunque se sigue trabajando por objetivos en vez de contenidos” (Contreras, 2004, p. 16). Esta propuesta se mantiene hasta los noventa, momento en el cual se expide la Ley General de Educación de 1994, cuyos objetivos están determinados por la idea de la autonomía de las instituciones educativas, lo que se traduce en la posibilidad de que estas desarrollen currículos propios, conforme las situaciones regionales y el contexto de cada una de las instituciones educativas.

La interpretación que hace el Ministerio de Educación Nacional de esta reforma educativa se materializa en la definición de unos lineamientos curriculares, logros e indicadores de logros y un enfoque de evaluación por logros. Correlativamente a la propuesta pedagógica se comienza a hablar sobre competencias y evaluación por competencias, esto en relación con las políticas internacionales orientadas más hacia el mercado laboral, las evaluaciones y la propia calidad de la educación.

En conclusión, las reformas implementadas en los últimos años, auspiciadas por los organismos multilaterales, persiguieron cuatro objetivos específicos: Primero, mejorar los niveles de eficiencia del sistema educativo en su conjunto (instancias y actores); Segundo, avanzar en los niveles de gestión escolar incluyendo responsabilidades en los padres de familia y en la comunidad en general; tercero, llevar a cabo programas de subsidios orientados a la población marginada y excluida; y por último desarrollar políticas integrales en cuanto a descentralización, subsidios a la demanda, autonomía de los planteles, renovación del currículo, evaluación de resultados, procesos de capacitación a los docentes e inclusión de tecnologías de la información y de las comunicaciones, todas ellas orientadas hacia el fortalecimiento de las competencias laborales.

2.2 Las orillas en tensión con relación a la implementación de la política de estándares

La implementación de los estándares en educación ha generado orillas de tensión que requieren ser analizadas para comprender las proyecciones que puede tomar la política educativa. Estas orillas se encuentran representadas de un lado en las políticas educativas asumidas por el Ministerio de Educación Nacional, conforme los criterios de los organismos multilaterales y en el otro los maestros y movimientos educativos. Los primeros buscan que la política de los estándares sea implementada por los países sin ningún tipo de restricción y con los criterios antes señalados, en tanto que en la otra orilla se ubica el movimiento de maestros y las entidades a ellos ligados en los que se critica la puesta en práctica de estándares bajo criterios otorgados por aquellas agencias. Esta tensión es manifestada de forma clara por Contreras (2004):

[...] Una vez asumida esta propuesta [construcción de estándares y PEI autónomos] por parte de las instituciones educativas y colectivos de maestros, y luego de varios años de investigación acción desde el aula con base en esos elementos y cuando se vislumbraban algunos desarrollos y propuestas pedagógicas, sin ninguna consulta y en contravía con el espíritu de la Ley General de Educación, el gobierno colombiano elabora y promulga el documento titulado *Estándares para la excelencia en educación*” (p. 28).

La tensión se ubica entonces en el Sistema Nacional de Estándares, en el que el gobierno tiene afán por mostrar resultados, lo que determina niveles de coacción a docentes y directivos para que estos sean llevados a cabo y así mostrar crecimiento en el nivel de calidad de los estudiantes. Las reacciones no se hicieron esperar, puesto que los maestros se opusieron abiertamente a estas medidas impositivas, las cuales llevaban claramente el sello de ser un enfoque netamente empresarial, puesto que incluye dentro del proceso educativo el mecanismo de la evaluación de la calidad de la educación.

En ese sentido, señalan los opositores cómo los conceptos del modelo económico de desarrollo humano como Desarrollo de los Recursos Humanos (DRH), capital humano y capital social, entran a hacer parte de los proyectos educativos, utilizando para ello nociones como descentralización, autonomía, gestión, proyectos, responsabilidad, etc. “Pero con la implementación de un sistema de estándares, realizado de manera

intempestiva e inconsulta, la evaluación se convierte en un instrumento político perverso, en el sentido de que es a través de ésta que el Estado se descarga de muchas de sus responsabilidades trasladándolas a las instituciones educativas y a los docentes” (Contreras, 2004, p. 33).

Se puede observar, en suma, que la política de implementación irreflexiva de los estándares, ha generado orillas de tensión alrededor de las cuales se pretende determinar la viabilidad de la aplicación de los mismos, pero mientras estos se sigan apoyando en un imperativo de tipo legal e impositivo, los maestros tendrán que seguir aplicándolo con las respectivas consecuencias para los estudiantes, quienes son en últimas los más perjudicados, puesto que niega lo que se pretende a través de la Ley General de Educación en su artículo 1º, que precisa que sea un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

Al ser una normativa desarrollada sin contar con la participación de la comunidad educativa, se pierden los fundamentos legales establecidos a través de esta Ley, a los que se suman los fundados en la Carta Política, como por ejemplo el artículo 45, el cual establece que el Estado debe garantizar, entre otros aspectos, la participación de los jóvenes en las entidades públicas y privadas del sector educativo. Más claramente, se ubica este imperativo constitucional en el artículo 67 de la misma Constitución Política, el cual señala que la responsabilidad de la educación recae en el Estado, la sociedad y la familia, y que al ser promulgado únicamente en cabeza del primero, se pierde la posibilidad de generación de responsabilidades en la comunidad educativa, que es sin duda la más interesada en llevar a cabo procesos de reflexión sobre los estándares que se deben seguir.

Estas discusiones han llevado a cuestionar el tema de la internacionalización de estándares, siendo Ravitch (1995), partidaria de que se aplique a áreas como las matemáticas y las ciencias, por cuanto considera que allí no existen condicionamientos culturales, religiosos o políticos que puedan interferir en sesgos en las evaluaciones internacionales: “las matemáticas y la ciencia enseñadas en un país moderno no son – o no

debieran ser – notoriamente diferentes de las matemáticas y ciencia enseñados en otros países modernos. Las evaluaciones internacionales de matemáticas y ciencia plantean precisamente los mismos interrogantes a estudiantes de la misma edad en todo el mundo, con la expectativa de que debieran haber estudiado el mismo material” (Ravitch, 1995, p. 67).

Lamentablemente esta discusión no se tiene en cuenta en áreas muy sensibles como las ciencias sociales, en las que sin duda los estándares universales y sus respectivas evaluaciones adquieren un mayor grado de discusión, pues cualquier hecho social, así sea global o regional, adquiere matices de interpretación que llevará a respuestas distintas en cuanto a las consecuencias y causas que originan el evento analizado, tal como lo afirma Orozco:

[...] Yo siempre he sido muy crítico en los estándares de ciencias sociales y ciudadanas, y es que si algo caracteriza a la ciudadanía es su multiplicidad, su variedad, su inatrapabilidad; la ciudadanía es de contextos, momentos, es decir esa pretensión del ciudadano a la que aspiraba la Revolución Francesa en el siglo XIX, demostró que no era posible, 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 aprehender normas, es un problema de la práctica cotidiana (2012).

Para Orozco la tensión originada entre estas dos orillas lleva a pensar, por un lado, en las principales críticas que se han venido construyendo respecto de los estándares educativos como son: poder de control del Estado, que puede reducir los estándares a un mínimo común denominador, imposición de valores y opiniones que generan controversia y, frenan al maestro en cuanto a ciertas áreas pues los obliga a centrarse en determinados conceptos o hechos que estrechan el conocimiento.

En la otra orilla de tensión, los partidarios de estándares nacionales ven elementos positivos como la mejoría en el rendimiento académico, el nivel de desempeño de los estudiantes, la igualdad de oportunidades a los estudiantes y una clara información a estudiantes y padres (Ravitch, 1995).

Además de esta tensión central en materia de estandarización, Bustamante (2012) señala que existen otro tipo de tensiones al interior del proceso de enseñanza por parte de los maestros y que incide sustancialmente en la forma como se asume la estandarización. Esta tensión se origina por el nivel de conocimiento que tenga el docente frente a la disciplina que aborda, ya que si no es un profesional como tal, requiere de los estándares como guía, lo que lo llevará a la centralización y homogenización del conocimiento, pero si es un maestro formado profesionalmente y con capacidad crítica, tiene las herramientas necesarias para tensionar dicha inclinación a la centralización⁷.

Abordando el problema desde lo epistemológico, Orozco (2012) plantea el problema del currículo instrumental como un elemento que está afectando profundamente la práctica escolar, en tanto “ve que un niño tiene 21 espacios académicos diferentes en una semana; de nuevo aquí la contradicción y el problema epistemológico profundo, es un currículo instrumental, pero sin trabajar ni conocer, sin comprender los fundamentos de esos currículos” (p. 19). Una de las principales consecuencias es el rompimiento de los espacios de interdisciplinariedad y con ello procesos y esquemas metodológicos de formación anacrónicos, puesto que se toma como un aspecto meramente instrumental, de un artefacto educativo, pero no aporta en el desarrollo de un currículo crítico.

En lo metodológico, también se observa cómo un modelo de evaluación que se fundamenta en estándares genera un currículum de carácter prescriptivo en el que se establecen los lineamientos sobre qué se debe enseñar y la forma como se debe hacer, con lo que la tensión se origina en las metodologías del proceso de enseñanza – aprendizaje (Moreno, 2012).

Así las cosas, se puede abreviar señalando cómo las orillas en tensión con relación a la implementación de la política de estándares se enfocan en la práctica docente y sus efectos sobre la calidad de la educación de los estudiantes, siendo por un lado las políticas

⁷ Profundizando más en el tema, Enrique Javier Díaz (2012), otro de los expertos, señala como la tendencia a la estandarización obedece más que todo a la necesidad de 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” (p. 8).

educativas abordadas por el Estado, representado en el MEN pero supeditado a los organismos multilaterales y, en la otra orilla los maestros y los movimientos educativos que buscan la generación de otro escenario educativo, más acorde con la realidad y el contexto en el que se da la práctica educativa.

2.3 Colombia y el proceso de estandarización del currículo en general y de los estándares en Ciencias Sociales

El proceso formal de estandarización educativa se inicia con la promulgación de la Ley 115 de 1994, la cual estableció en el artículo 6° que cada una de las instituciones, a través de la comunidad educativa, debe desarrollar su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual se concretiza de mejor forma a través del Decreto 1560 de 1994, en el artículo 14, el cual define como una de las tareas de dicho PEI la “organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando”. Este criterio obedece a que una de las principales características del PEI es la autonomía de las instituciones educativas para elaborar su estándares mínimos de calidad conforme su proyecto.

Este proceso permitió la construcción del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) de indudable calidad, situación que se vio limitada con la promulgación de los primeros estándares en el año 2002, que produjo un rechazo en la comunidad educativa en general, generando como respuesta que el Ministerio de Educación promulgara los “Estándares Básicos de Competencias” en el año 2006, cuya vigencia ha encontrado resistencia y críticas, inclusive al interior del mismo MEN. A este nivel de injerencia se debe sumar el Decreto 1290 de 2009 que en su artículo 1° determinó criterios para las evaluaciones nacionales e internacionales, lo que supuso un cambio sustancial en el manejo de los estándares⁸, pues estos empezaron a regir bajo parámetros que fueron ajenos a la discusión

⁸ El artículo señala lo siguiente: 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 Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, 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.

por parte de las distintas comunidades educativas y de las diversas entidades que los representan, tal como lo señaló la Federación Colombiana de Educadores (Fecode):

[...] Se trata de un régimen legal que instaura la injerencia directa de los organismos y las agencias internacionales de política educativa neoliberal en la educación colombiana a través de las pruebas internacionales y las pruebas censales; agencia por esta vía, el fin definitivo de la autonomía escolar, promueve la falsa idea de la autorresponsabilidad individual que desarticula el sistema educativo, legitima el control de los contenidos de la educación y la uniformización curricular, impone el modelo de competencias a través de la noción de desempeños definidos con arreglo a estándares básicos y prepara el terreno para avanzar en su idea de acreditación y desacreditación de las instituciones educativas (2009, p. 1).

De acuerdo con lo expresado por Fecode, se precisa entonces que el proceso de estandarización promovido por el Estado deviene de las políticas internacionales orientadas hacia el mercado laboral, la evaluación y el manejo de un concepto de calidad de la educación, y en contravía con las propuestas que venían adelantando los maestros, tal como se ha venido señalando a lo largo de este estudio (Medina, 2011). En ese sentido, el M.E.N implementa los llamados Estándares Educativos, los cuales se ven complementados con otras medidas relacionadas con evaluaciones censales y la evaluación del desempeño docente.

Estas evaluaciones significaron la negación a la investigación de punta y la apropiación acrítica de modelos foráneos basados en otros escenarios pedagógicos, culturales, sociales y económicos, que terminaron por generar una dependencia teórica y práctica del quehacer educativo. Esta postura tiene sus raíces en dos aspectos fundamentalmente; en la crisis del Estado para responder de forma autónoma y libre a los desafíos de los tiempos y, a la influencia de la globalización neoliberal, creadora del Estado neoliberal, caracterizado por la definición de prioridades sectoriales, la evaluación y difusión de resultados y la protección especial a grupos poblacionales vulnerables (Medina, 2011).

Vale señalar cómo esta nueva reingeniería del Estado en materia educativa tiene su razón de ser en las políticas públicas exigidas e impuestas por los organismos o agencias multilaterales, en el llamado “Consenso de Washington” basado en el desarrollo de

programas de ajuste y reestructuración de los países en desarrollo: “Entre 1990 y 1996 las inversiones del Banco Mundial en A. L.⁹ y el Caribe se multiplicaron casi ocho veces y las del Banco Internacional (sic) de Desarrollo se elevaron en cerca de veinte veces. Así que las reformas educativas son claramente influidas por éstas y otras entidades de crédito y asistencia técnica internacional” (Contreras, 2004, p. 19).

La puesta en marcha de estas políticas se fundamentaron en cuatro criterios básicos como son los de eficiencia (mejora de la educación empleando técnicas gerenciales en la relación esfuerzo – resultado), competitividad (que la educación mejore la productividad de las empresas), equidad (búsqueda de canalizar subsidios hacia los más pobres, es decir asistencialismo) y participación (vinculación de la comunidad a los programas de gobierno).

Se puede esquematizar el proceso de estandarización en Colombia, como una pérdida de la autonomía de las instituciones educativas a través del PEI, el cual sufre un retroceso al delimitar su desarrollo y nivel de eficiencia y calidad en los llamados estándares internacionales y nacionales que le han hecho perder el impulso que venía conservando a partir del 1994.

2.3.1 Estándares en Ciencias Sociales: Entendidas las diversas concepciones sobre estándares en su acepción global, el primer paso para la comprensión de los estándares en ciencias sociales es determinar cuáles son los presupuestos epistemológicos que se encuentran en la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, con el fin de observar qué orientación es la que subyace en el proceso de construcción y desarrollo del currículo, para luego contrastarla con los retos y encrucijadas del contexto actual que vive el país.

Inicialmente se debe señalar que uno de los primeros análisis del MEN corresponde a la visión del mundo al cual se enfrentan los estudiantes: “En un mundo cada vez más complejo, cambiante y desafiante, resulta apremiante que las personas cuenten con los

⁹ América Latina.

conocimientos y herramientas necesarias que proveen las ciencias para comprender su entorno (las situaciones que en él se presentan, los fenómenos que acontecen en él) y aportar a su transformación, siempre desde una postura crítica y ética frente a los hallazgos y enormes posibilidades que ofrecen las ciencias” (2006, p. 96).

El enfoque propuesto indicaría, en principio, que su orientación está basada en el pensamiento crítico, en la medida que busca desarrollar procesos de comprensión y transformación del entorno en que se encuentra la comunidad educativa, a lo que agrega que el fundamento de este proceso debe estar en el conocimiento científico. La crítica que se hace está en que existe una contradicción entre esta cosmovisión y la injerencia de los organismos internacionales permitida por el Estado y que se materializa en las pruebas internacionales cuyo marcado sentido está dado por una política educativa neoliberal (Medina, 2011, p. 23).

De igual forma, para Gómez (2003), esta postura del MEN deja al margen el tema de los desafíos históricos que tiene actualmente la enseñanza de las ciencias sociales, como son la formación de ciudadanos híbridos y plurales, en contraposición a la visión de del hombre unidimensional; el desarrollo del pensamiento social que permita la interacción crítica entre lo local y lo global, así como entre lo global y lo nacional; y, por último, la apuesta por nuevos escenarios en ciencias sociales que permitan “incorporar las nuevas formas de hibridación¹⁰ de saberes, las prácticas sociales y los dominios del conocimiento social” (Gómez, 2003, p. 38).

Siguiendo con el documento emitido por el MEN (2006), se señala que dicho conocimiento científico se maneja bajo un enfoque colectivo, en tanto subrayan que la investigación científica no obedece a una actividad de genios, sino que es colegiada: “los procesos de investigación científica no se dan en solitario. Por el contrario, se trata de una labor desarrollada por una comunidad científica de manera colegiada, donde se discuten las

¹⁰ El significado de hibridación es entendido por Gómez (2003), como el empleo de un concepto específico de una disciplina en otra u otras disciplinas, siendo, como ejemplo el concepto de matriarcado, que si bien es original de la etnología, se utiliza en otras disciplinas como la sociología, la demografía o la historia.

premisas a partir de las cuales se adelantó una investigación y se ponen en diálogo con otras” (2006, p. 99).

Tal como lo subraya el MEN, se podría inferir que se habla de cómo el conocimiento es un diálogo de saberes que exige el contraste, la discusión y la asunción de nuevos problemas, pero la política educativa llevada a cabo por el Estado, a través de las pruebas individuales, contradice estos postulados, puesto que no existen planes o programas que contribuyan a reforzar el trabajo colectivo, en tanto sí hay evidencias de la postura de formación individual en el área de ciencias sociales (Medina, 2011).

A lo señalado por este autor, se destaca otro elemento que apuntaría a este enfoque colectivo, es entender que las ciencias sociales son ante todo una práctica social que asume una configuración especial en escenarios escolares, pues ya no se habla de verdades incuestionables e invariables, sino de las ciencias sociales como práctica humana colectiva. En este orden de ideas, el MEN establece una concepción sobre lo que se puede entender por ciencias sociales:

[...] Aunque es difícil lograr un consenso sobre el objeto de estudio de las ciencias sociales dado su carácter abierto, histórico y cultural, nos aventuramos a afirmar que su objeto es la reflexión sobre la sociedad. Se trata de una reflexión que no se queda en la interpretación y comprensión de los hechos sociales y que, a través del estudio e indagación sistemática, busca proveer conocimientos sobre lo social que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes (MEN, 2006, p. 13).

A esta propuesta del MEN de 2006, Pulgarín (2004) cuestiona que las pruebas nacionales e internacionales establecidas sigan manejando una concepción cerrada frente al saber, pues bien es sabido que estas pruebas tienen una sola opción de respuesta, no hay discusión, no quedan interrogantes, luego se pierde el sentido y la orientación dada a través de los estándares y el currículo en el área de sociales.

A esto se suma lo subrayado por Gómez (2003), quien habla de tres grandes encrucijadas que giran alrededor de los estándares en ciencias sociales: la transformación (administrativa y pedagógica) que subyace en la implementación de los lineamientos como

de los estándares curriculares; el ‘manejo’ que se le está dando a algunos conceptos, como el de formar personas críticas, en tanto estos se encuentran vaciados de contenido; y, en tercer lugar, la falta de articulación con los proyectos y programas sociales establecidos por las diversas administraciones locales, regionales y nacionales. Estas encrucijadas es la que determinan la imposibilidad de constituir sujetos sociales, que sería en últimas el objetivo que deberían tener los lineamientos y los estándares curriculares en ciencias sociales.

Así las cosas, en esta dinámica planteada, se debe interrogar sobre cuáles son las principales metas, siendo estas el favorecimiento del pensamiento científico, desarrollar la capacidad de aprendizaje permanente, el desarrollo de la capacidad de crítica de la ciencia y capacidad de aportar a la formación de hombres y mujeres como parte activa de la sociedad. Igualmente, estas metas se enmarcan dentro del enfoque de los aprendizajes significativos, que se fundamenta en que este haga parte de las problemáticas que viven en su contexto los estudiantes, pero orientadas hacia el conocimiento científico.

A este enfoque se aumenta la necesidad de que el conocimiento se ocupe bajo una perspectiva interdisciplinaria, lo que significa que el maestro debe contar con competencias en otras áreas (matemáticas, lenguaje, antropología, etc.), que les permita tener una ‘mirada’ más integral de los temas tratados con los estudiantes. (Escudero, 2003).

De acuerdo con lo propuesto, esta perspectiva debe estar acompañada de una nueva concepción de los estudiantes, ya no como sólo receptores de información y conocimiento, sino como parte activa en el proceso de enseñanza – aprendizaje: “Varios estudios han mostrado que los estudiantes desarrollan mejor su comprensión conceptual y aprenden más sobre la naturaleza de las ciencias cuando participan en investigaciones científicas, con suficientes oportunidades y apoyo para la reflexión” (MEN, 2006, p. 111).

Esta concepción requiere del maestro actitud abierta a la participación activa de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento, es decir de un aprender haciendo, siendo clave que los trabajos de investigación y los proyectos tengan como principal criterio que sea de tipo colaborativo, es decir, que se supere la concepción de

actividad individual, para ir involucrando el trabajo en equipo, es decir bajo la configuración de ser una comunidad científica.

Frente a esta postura del MEN, vale señalar que son varias las críticas y análisis que surgen de estos estándares, siendo entre otros el análisis relativo a las *preguntas problematizadoras*, ya que no se está de acuerdo con la prescripción dada por el MEN, en la medida que la pregunta “es un acontecimiento insustituible e irrepetible que surge cuando se pone en escena un acto pedagógico. Las preguntas no se lanza (sic) como salidas de una escopeta de perdigones, tiene sus condiciones de posibilidad y obedece a momentos vitales que trae el estudiante y al cual hay que dar acogida en un acontecimiento formativo” (Reyes, 2011, p. 7). Lo que se deduce de este análisis es que los estándares no pueden llegar a copar la práctica educativa de los maestros, es decir que la misma debe estar supeditada a la realidad o entorno de los estudiantes y no a manuales prescritos que no enriquecen el desarrollo de los temas propuestos.

Otro de los elementos que amplían la discusión, se refiere a la forma como viene asumiendo la disciplina de las ciencias sociales, puesto que Díaz Villa (2002) repara en el hecho de que los estándares y el mismo currículo no toma en cuenta el proceso de hibridación que se está llevando a cabo en las ramas científicas, lo que supone asumir cambios en el proceso de enseñanza – aprendizaje (metodología y fuentes epistemológicas), ya que se enriquece por las múltiples especialidades que, a la vez, devastan los ejes y clasificaciones de las ciencias sociales.

Recapitulando, se puede resaltar cómo la importancia de los estándares está dada en crear escenarios que permitan adelantar “pistas, abrir ventanas, otear horizontes para una educación social, que realmente recuperen el sentido de la *paideia* griega, en donde la verdad (saberes), la justicia (equidad) y la belleza (el sujeto creador) sean devueltas a la escuela” (Gómez, 2003, p. 43).

2.4 Buscando alternativas para un currículo en contexto

Las alternativas a esta situación crítica y de tensión originada por los estándares, requiere de una determinación por parte de la comunidad educativa, de las redes de investigación y de los grupos y comunidades de educadores a quienes recae el mayor reto de buscarlas, puesto que en estos grupos las investigaciones son puntuales y permiten vislumbrar con claridad las problemáticas presentes en la aplicación de los estándares curriculares¹¹.

Luego el problema es más complejo de lo que parece, puesto que ya no se está hablando de grupos o redes de investigación, sino de la misma autonomía de los docentes al momento de llevar a cabo los procesos de enseñanza con sus estudiantes.

Este cambio en la dinámica que deben llevar a cabo los estándares, implica el diseño de estrategias y acciones conjuntas que permitan el análisis, la investigación y la difusión de estándares alternativos, siendo entre los más relevantes la conformación de mesas de trabajo (institucionales e interinstitucionales) que abran el debate y puedan producir documentos que socialicen los mismos; crear mecanismos que permitan la ‘desobediencia’ pedagógica y de crítica a los estándares vigentes

Para Ravitch (1995), las alternativas están dadas por los consensos que se han venido construyendo respecto de las tensiones entre las dos orillas de los estándares. Dentro de estos consensos se destaca: existencia de una definición clara de lo que los estudiantes debieran saber y ser capaces de hacer en términos de estándares de contenidos, de forma que los padres y maestros sepan lo que se puede esperar de ellos; estos estándares de contenido deben enfocarse en lo que los estudiantes deben aprender y no en otros aspectos comportamentales, actitudinales o de cualidades de los mismos; las pruebas que se realicen deben orientarse hacia estándares de contenido.

¹¹ El artículo 27 de la Constitución Política de Colombia establece que “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Reforzando estos aspectos señalados por Ravitch, el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Preal y Grade (2002), subraya que se deben tener en cuenta otros factores tales como una mejor preparación a los docentes, desarrollo de programas de apoyo a los estudiantes y generación de políticas de evaluación justas y equitativas. La mayor discusión se puede presentar en los términos de justo y equitativo, sin que con ello se pueda caer en simple retórica, ya que lo justo está determinado por las oportunidades de una escolaridad con niveles de alta calidad, que sin duda están relacionados con las condiciones socioeconómicas, tanto de los mismos estudiantes, como de la misma institución educativa, que si es pública, tiene menores condiciones en infraestructura.

3. EL CURRÍCULO Y CURRÍCULO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Teniendo claridad sobre el contexto (problemática y alternativas) sobre los cuales se han construido los estándares a nivel general y los establecidos para las ciencias sociales en particular, en el presente capítulo se tiene como propósito abordar el análisis sobre el currículo y el currículo crítico como factores que inciden notablemente en los estándares establecidos por el MEN, de ahí que inicialmente se planteen los antecedentes hasta llegar a la consolidación o puesta en discusión de un currículo crítico para la educación básica, que contemple de igual forma los aspectos propios de las ciencias sociales, aun cuando es preciso hacer previamente una aproximación teórica al concepto de currículum, para entrar así de lleno en el tema.

Un primer aspecto a tomar es el estudio realizado por Niño (2010), la génesis del concepto de currículo se remonta a inicios del siglo XX, a través de Bobbitt, Peters y Thorndike, quienes le estipulan tres elementos a la educación: función social, económica y cultural, que establecen una relación entre la educación y la fuerza laboral: “Es decir, la educación instruye la mano de obra requerida para el mundo laboral de la industria y la empresa, en las primeras décadas del siglo XX. Al tiempo introduce la función relevante de lo evaluativo como una forma de control sobre las acciones de los individuos y de las organizaciones” (p. 120).

Así las cosas, el currículum es un concepto esencial que permite comprender la práctica educativa que tiene la característica de ser controvertida e ideologizada por el hecho de tener fines sociales y culturales, como lo plantea Sacristán:

[...] El currículum tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como le dota de contenido, misión que se expresa por medio de usos casi universales en todos los sistemas educativos, aunque por condicionamientos históricos y por la peculiaridad de cada contexto, se exprese en ritos, mecanismos, etc. Que adquieren cierta especificidad en cada sistema educativo.” (1991, p. 15).

Sumado a este análisis, el manejo del concepto de currículo por parte del Estado se identifica el Decreto 230 de 2002 como

[...] El conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Presidencia de la República, 2002, Art. 2°).

Profundizando, se destacan como ejes o criterios de la educación crítica aspectos tales como diseñar actividades significativas como comunidades de aprendizaje; construcción del currículum a partir del quehacer propio de los alumnos; que el currículum se encuentre ligado a las injusticias sociales presentes; trabajo permanente y arduo con las familias y la comunidad y; por último, la diversificación de la evaluación, que implica cambiar los test estandarizados por alternativas que dinamicen el conocimiento y el aprendizaje. Estos elementos podrían llevar a la creación de escuelas democráticas, a un currículum democrático y a un proceso de enseñanza hacia el cambio social.

3.1 Antecedentes del currículo: Buscando sus raíces

Vale señalar cómo en América Latina, la mayoría de los currículos son elaborados por entes nacionales, como Ministerio de Educación, lo que limita el grado de autonomía, que normalmente se pierde cuando se implementan estándares. El problema que aquí se plantea es que al no ser ejercido con la debida responsabilidad

[...] Ha conducido a una situación caótica, a una gran proliferación de opciones y desigualdades, a unas prácticas pedagógicas cuya única referencia son los libros de texto, a grandes desacuerdos en las evaluaciones que cada institución hace de sus estudiantes presentándose situaciones en que una E no se corresponde con otra E, de otra institución, todo lo cual crea confusión entre docentes, padres de familia, estudiantes. (Contreras, 2004, p. 62).

En el estudio realizado por Ferrer (2002) se identificaron varias presencias del currículo en América Latina como son el Currículo por competencias, currículo por bloques

o ejes temáticos, currículo por expectativas de logro y currículum por objetivos específicos o indicadores de logros.

En el currículo por competencias, se establece la necesidad que el perfil de un estudiante, en sus competencias, deben estar presentes cuatro tipos de saberes: saber conceptual, procedimental (saber hacer), saber actitudinal (saber ser) y saber metacognitivo (saber aprender), tal como los define Ferrer (2002),

[...] La persona demuestra una competencia, entonces, cuando decide poner el conocimiento conceptual a su servicio y del medio en el que se desenvuelve, en forma efectiva y eficiente. Además, es capaz de reflexionar sobre ese proceso, y así reproducir y mejorar su desempeño en nuevas situaciones y contextos. (p. 21).

Asumir este enfoque implica que los currículos deben establecer los objetivos por competencias, lo que involucra establecer unos contenidos en los saberes ya mencionados. Contrario a este enfoque, se presenta el currículo por bloques o ejes temáticos:

[...] No sucede lo mismo en el currículum por bloques o ejes temáticos, en donde se habla de bloques de contenidos en áreas muy específicas como las matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, lo que permite identificar una semejanza en el tratamiento temático de estas áreas, como en el caso de las matemáticas, en el que existen seis ejes temáticos: números, operaciones, lenguaje gráfico y algebraico, mediciones y estadística y probabilidad. En el área de lenguaje son cuatro las temáticas básicas como: lengua oral, lengua escrita, discurso literario y reflexión sobre la lengua (Ferrer, 2002, p. 21)

Situación bien diferente se observa en el currículum por expectativas de logro, en el que su centro se encuentra en el perfil del estudiante que se piensa formar en cada una de las áreas curriculares, de ahí que el énfasis esté dado en las competencias que deben desarrollar en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Por otro lado, en el currículum por objetivos específicos o indicadores de logros, en los que su objetivo se centra es en los saberes conceptuales y procedimentales propios de cada uno de los alumnos en las áreas curriculares específicas. Para Ferrer (2002), este tipo de currículo es el ideal o propicio para establecer únicamente estándares mínimos de contenido y desempeño. En el caso de América Latina este autor ubica varias escalas de

currículo por logros, siendo uno de los extremos aquellos currículos que no tienen claridad, como los de difícil lectura, de terminología confusa, de falta de enfoque y de débil articulación vertical.

3.2 Enfoques del currículo: Las diferentes perspectivas

Definidos los antecedentes que se han presentado en relación con el currículo, en este apartado se analizarán los diferentes enfoques y perspectivas del mismo, buscando decantar cuáles son los de mayor relevancia frente al objetivo del presente trabajo como son los estándares en ciencias sociales.

Inicialmente, López (2005), plantea la construcción de un currículum global caracterizado por la integración de lo general con lo local, lo que le permite señalar que se estaría más bien hablando de un currículum “glo-cal”: “la sociedad global plantea desconocidos e inaplazables desafíos (...) el conocimiento objetivo y neutral se debilita, al tiempo que emerge una epistemología más relativa, sistémica y compleja que se adapta mejor a las nuevas coordenadas culturales y sociales” (p. 134). Bajo este presupuesto es que se habla entonces de una construcción de currículum y no tanto de su diseño y desarrollo.

En este ámbito, este autor identifica tres lentes sobre los cuales se está construyendo el currículum en la actualidad: El técnico, el práctico y el crítico, aun cuando identifica inicialmente el currículum tradicional o academicista propio del siglo XIX, de las primeras corrientes en el que lo fundamental está dado por el *status quo* de las instituciones educativas, más que en el proceso de formación, lo que ocasiona que exista mayor énfasis en disciplinas como la biología, las matemáticas y la física, más que en las ciencias sociales o la literatura. Los primeros enfoques serán tratados en este apartado, en tanto que el currículo crítico será objeto de un análisis posterior dada la importancia para el presente estudio.

Retomando los tres lentes en la actualidad, el enfoque técnico se ajusta más a lo que se llama como una cadena de montaje, lo que significa que el currículum es un modelo de

diseño racional y prescrito que busca un producto sistémico, planificado y a prueba de profesores, en el entendido que el maestro es únicamente un ejecutor de dicho plan. El fundamento de esta perspectiva se encuentra en la revolución industrial y cuyo primer representante es Bobbit (1918), quien busca crear un sistema pedagógico sólido que mejore o regule el comportamiento de las personas: “el currículum constituye el input que el sistema social demanda para producir el output esperado o conducta supuestamente racional y deseable que los sujetos deben ejercer para que la sociedad funcione correctamente” (López, 2005, p. 141). Se basa este modelo en el esquema estímulo – respuesta como ejes para la eficacia de la educación, en el que el estímulo es el currículum y la respuesta es el aprendizaje de los estudiantes.

Para Niño (2010), el currículo técnico se orienta a enfatizar en “el hacer y en el planteamiento de objetivos inmodificables, medibles, que buscan evidencias cuantitativas de su realización, dejando de lado el presupuesto de que la educación como proceso humano no es posible de medir” (p. 122). Tal como se examina, el vacío de este enfoque está en que se orienta hacia la producción de la fuerza de trabajo cualificada y a la reproducción constante y permanente de la sociedad, para lo cual requiere que se enfatice en aspectos tales como la educación para todos, sumisión del currículo a los objetivos nacionales y reforma al método de enseñanza.

Se busca entonces generar un aprendizaje basado en la regla de medios – fines, en el entendido de que se deben encontrar los medios que permitan la eficiencia del currículum, que encuentra su sustento en las metas predefinidas exentas de problemáticas: “desde este enfoque técnico, los especialistas, ‘ingenieros educativos’ o ‘tecnólogos educativos’, son los responsables de planificar el sistema curricular, tanto en relación con los elementos que lo integran, como en lo que se refiere al contenido que se ha de transmitir, o mejor aún, a las metas que se han de alcanzar” (López, 2005, p. 142). En este modelo el papel del maestro es secundario, puesto que se limita únicamente a ser un ejecutor del currículum preestablecido.

También se debe agregar que esta perspectiva se basa en el modelo de Tyler, quien tiene en cuenta cuatro aspectos fundamentales: los objetivos, los cuales tienen como fuente las necesidades de los estudiantes, la vida de la comunidad y el conocimiento de especialistas; los principios para la selección de las actividades, en las que el estudiante debe realizar experiencias para el logro de los objetivos; la organización efectiva de las experiencias con criterios claramente definidos (continuidad, secuencia e integración); y la evaluación, a fin de establecer si se cumplieron los objetivos previamente planteados en el currículum.

En la forma como se ha enfocado el proceso de inserción del currículum, se afirma que en Colombia se sigue el modelo de Tyler, cuyo énfasis es el técnico – instrumental, teniendo en cuenta que para ello utiliza el referente de la tecnología educativa, el cual se refuerza y afirma con las mediciones de competencias y se insertan los estándares de contenido o de aprendizaje y logros a nivel internacional y en cada uno de los países:

[...] El resurgimiento de lo tecnocrático en las instituciones educativas en el ámbito nacional e internacional, se evidencia con base en la medición de competencias, medición de logros, estándares curriculares, evaluación del desempeño de los estudiantes, pruebas PISA¹², exámenes de calidad de la educación, ECAES¹³, evaluación de la calidad, sistemas de calidad ISO, sistemas de aseguramiento de la calidad, Modelo Estándar de Control Interno (MECI). (Niño, 2010, p. 126).

En consonancia con lo anterior, Díaz Borbón (2010) afirma que son evidentes los intereses que de forma premeditada han separado la educación por los niveles de Educación primaria, básica, secundaria, etc., determinada a través de la Ley 115 de 1994:

[...] La reforma curricular neoliberal, ejemplo de concepción instrumental del Currículo, simplemente entronca en la tradición tecnológica impulsada por el Ministerio de Educación Nacional desde la década de los setenta. Un acostumbrado ringlete de materias ordenadas por semestres y años académicos, especificados luego en objetivos, unidades temáticas, metodología de desarrollo [...] Mantenerse en esa esquemática comprensión inhabilita para conocer el origen, el mensaje y los poderes y las verdaderas finalidades contenidos en él (p. 70).

¹² Programme for International Student Assessment. Programa liderado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

¹³ Exámenes de Calidad de Educación Superior, que son los exámenes aplicados a todos los estudiantes de los últimos semestres de pregrado de las universidades en Colombia.

Profundizando un poco más, las principales críticas que se hacen a este modelo técnico son entre otras que el proceso de enseñanza – aprendizaje no se limita a ser necesariamente racional ya que existen determinadas circunstancias del medio que la afectan en alguna manera; el conocimiento científico – técnico no es el único que hace parte de la práctica educativa, puesto que se requiere indudablemente de la intuición y experiencia propia de los maestros; el currículum no tiene en cuenta la existencia de una diversidad de contextos educativos; el maestro no puede convertirse en un mero ejecutor de paquetes curriculares contruidos al margen de su saber; la relación entre la enseñanza y aprendizaje no puede concebirse únicamente lineal y automática, ya que lo que sucede es la existencia de una interacción compleja entre la enseñanza y el aprendizaje; al concebirse unos objetivos fijos, se establece una visión deformada de la realidad y una concepción que absolutiza el saber (López, 1999).

Lo que plantea entonces el autor es que este enfoque no logra promover un pensamiento holístico – complejo en los alumnos, que no coadyuva en la construcción de un currículum global y deja abierta una brecha extensa entre la teoría curricular y la práctica educativa (López Ruíz, 2005).

Muy diferente a este enfoque técnico se encuentra el enfoque práctico, el cual establece un símil del currículum como un organismo vivo, el cual pretende romper con la excesiva objetividad de aquél, para proponer un enfoque humanista, lo que establece una relación con la ‘carrera de la vida’ de estudiantes como de maestros:

[...] Es cuando se descubre que el currículum es tanto la herencia cultural de la humanidad, como el conocimiento que día a día se construye en las aulas y en las escuelas. Es cuando se revela que currículum no es un engranaje mecánico – cibernético, sino que funciona más bien como un ecosistema. Una concepción que concuerda y encaja a la perfección con una visión ecológica de las escuelas que tratan de mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje que acontecen en su interior, para adaptarse a las inestables circunstancias del medio externo, en la sociedad del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de la vida (López Ruíz, 2005, p. 156).

En este modelo, tal como se muestra por parte de López Ruíz (2005), el papel del profesor es esencial, puesto que tiene la capacidad de construir el currículum y no esperar a

que expertos le fijen su diseño y desarrollo. Esto significa que el maestro puede crear ambientes de aprendizaje conforme a las condiciones del contexto y a la problemática que se plantea. En esta línea, el currículo es un proceso cognitivo – constructivo, es práctica deliberativa y es un proceso de experimentación.

Otra de las perspectivas es la establecida por Ferrer (2002), quien plantea una serie de características para que el currículo sea coherente con la transformación social:

- “La validación técnica y política de los contenidos curriculares”;
- “La calidad de los contenidos y del diseño del currículo como instrumento vital de comunicación entre las agencias de transformación educativa y los diferentes actores a cargo de la implementación”;
- “La evaluación sistemática y sistémica de la calidad de los aprendizajes”;
- “Los procesos de consulta popular durante la elaboración de los currículos para las diferentes reformas constituyen un avance importante hacia la validación de los contenidos en la región”. (p. 31).

Si bien esta propuesta lleva consigo la participación de la comunidad educativa y todos aquellos interesados, su objetivo se limita al campo del proceso de enseñanza – aprendizaje, dejando de lado aspectos centrales en otras propuestas, como el tema de la transformación de la sociedad, que sin duda requiere de acciones afirmativas, entendidas estas como la práctica educativa crítica, orientada a la comprensión de la problemática que viven las comunidades en las cuales están insertas las instituciones educativas, lo que significa una integración entre la práctica educativa y la realidad que viven los estudiantes.

3.3 Currículo crítico: Una posibilidad de resignificación de los estándares

Entendiendo con claridad la incidencia de la globalización neoliberal en el desarrollo del currículo, se asume el currículo crítico como una alternativa válida en la generación de nuevos procesos de enseñanza – aprendizaje, ubicados en el contexto problemático y dinámico que viven los estudiantes en su entorno:

[...] Las pedagogías críticas apoyan y reafirman la importancia del análisis del contexto donde se desenvuelven las relaciones de los profesores, los estudiantes y los directivos, y el significado dado a los hechos del ambiente institucional construido, social e históricamente que se vive en la escuela y fuera de ella. (Niño, 2010, p. 128).

En este sentido, desarrollar una propuesta de construcción de un currículo crítico, requiere que se tomen decisiones de carácter general, inclusivas y participativas, en contravía a la posición actual, de definir un currículo por fuera de la actividad misma de los maestros y estudiantes. El fundamento de esta propuesta se debe basar en los postulados establecidos por la Constitución Política (1991), en cuanto a que se debe enmarcar dentro del Estado Social de Derecho, tal como lo determina el artículo 1º:

[...] Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Uno de los elementos que hace posible un currículo crítico, nace de una posición sobre lo democrático como la base para un proceso en el que se discutan y analicen al interior de la escuela la caracterización actual de las estructuras socioeconómicas y políticas que rigen los Estados, los efectos de la globalización en todas sus manifestaciones y el valor de la dignidad del hombre como constructor de una sociedad pluralista, democrática y equitativa (Apple, 1997).

El enfoque de currículo crítico, visto como un instrumento que no se limita únicamente al campo educativo sino que se orienta hacia la transformación socio – educativa, tiene en Habermas, citado por López (2005) uno de los pensadores que dieron forma, en rechazo a la corriente positivista que pregonaba la objetividad de las ciencias experimentales y sociales. Para este pensador es importante comprender el carácter subjetivo y relativo del conocimiento científico, lo que implica necesariamente valorar las interpretaciones personales sobre los fenómenos analizados, especialmente sus acciones sociales.

Bajo este marco filosófico, la corriente crítica ha estado marcada por dos tradiciones; la reconceptualización y la investigación-acción. La primera, teniendo varias líneas de estudio, presenta varios rasgos comunes entre los cuales tienen relevancia el ser una crítica fuerte contra el enfoque técnico, basada en un ‘intelectualismo ecléctico, ya que pretende integrar a varias tradiciones filosóficas europeas y, por último, tener una visión ideológica de izquierda basada en el pensamiento marxista. Desde el ámbito educativo, señalan la interacción existente entre la construcción del currículum y el contexto socio – histórico y cultural en los espacios o zonas donde se vive el proceso de intervención (López, 1998). Dentro de esta corriente se ubican pensadores de la talla de Apple y Giroux, quienes ponen su interés en quitar el velo sobre el cual se sustenta el currículo y poner en discusión el tema de las relaciones de poder y las fuerzas que se necesitan para develar.

Para la investigación – acción, la importancia gira alrededor de la *praxis* curricular: “una acción educativa comprometida, informada y teorizada. Así pues, la teoría ilumina los supuestos pedagógicos que subyacen a la práctica educativa y, a su vez, la reflexión crítica sobre la acción, informa y enriquece los principios y marcos conceptuales que constituyen los fundamentos de un proyecto curricular específico” (López, 2005, p. 197). Esto se interpreta como la capacidad de todos los actores de la comunidad educativa de planificar la acción y realizarlos con su propia acción, lo que significa un compromiso cotidiano de los equipos docentes por llevar a cabo procesos eficientes de construcción del currículum en aspectos tales como diseño, desarrollo, evaluación e innovación.

El modelo implica necesariamente la participación de los estudiantes en la construcción del currículum, lo que se traduce en estudiantes visibles, con voz y voto, a los que se suma la participación de los demás miembros de la comunidad educativa, como los padres de familia. Tal como se observa, estas dos corrientes generan los escenarios ideales para la comprensión de un currículum global, que acompañado con elementos axiológicos, son elementos que contribuyen indudablemente a una transformación progresiva de la sociedad: “En este contexto, el currículum se erige como un poderoso instrumento para la justicia social, en la medida en que integra contenidos procedentes de otras culturas y

grupos más desfavorecidos y, por tanto, diferentes y complementarios a aquellos que suele incluir el ‘currículum hegemónico’” (López, 2005, p. 199).

Profundizando, se destacan como ejes o criterios de la educación aspectos tales como diseñar actividades significativas como comunidades de aprendizaje; construcción del currículum a partir del quehacer propio de los alumnos; que el currículum se encuentre ligado a las injusticias sociales presentes; trabajo permanente y arduo con las familias y la comunidad y; por último, la diversificación de la evaluación, que implica cambiar los test estandarizados por alternativas que dinamicen el conocimiento y el aprendizaje. Estos elementos deben llevar a la creación de escuelas democráticas, a un currículum democrático y a un proceso de enseñanza hacia el cambio social (Apple, 1997).

Para López (2005), la etapa postmoderna de la teoría crítica del currículum está marcada por el Postestructuralismo, el cual tiene como principales ejes la etnia (racismo), el género (feminismo) y los movimientos alternativos (educación en valores), que llevan como principal criterio la inclusión enfocada hacia la escuelas democráticas, un currículum democrático y una educación crítica, que en su conjunto permiten una sociedad democrática y global.

3.4 Una nueva apuesta en el currículo desde las pedagogías críticas

Una vez entendidos los elementos básicos del currículum crítico, la nueva apuesta al currículo desde las pedagogías críticas se establece tomando como eje a varios pensadores que han construido en los últimos decenios los elementos que desarrollan las pedagogías críticas, siendo uno de ellos Apple (1997) en el que resalta el carácter político de las mismas, ya que existen íntimas conexiones entre los procesos educativos y las relaciones que se crean en cuanto a clase, género y raza, que se materializan en lazos de conocimiento y saber marcados por el poder y la dominación, es decir un carácter relacional entre la educación y lo social. Vale precisar cómo este autor toma como marco teórico los conceptos centrales del marxismo en cuanto a la crítica de la sociedad, en el que la dominación de clase juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje,

de ahí que sea necesario establecer una pedagogía crítica que quite el velo a las propuestas educativas del Estado, las cuales se encuentran materializadas a través del currículo, como uno de los muchos caminos en los que se establece la hegemonía de una clase sobre las otras:

Apple (2002), tomando los aportes de Bernstein, señala que cuando se habla de cambio educativo, se debe tener en cuenta tres factores esenciales: “1) el campo de “la producción” donde el nuevo conocimiento se construye; 2) el campo de la “reproducción» donde la pedagogía y el currículum están realmente regulados en las escuelas, y, entre estos dos, 3) el campo de “recontextualización” donde los discursos del campo de producción son apropiados y transformados en discurso pedagógico y recomendaciones” (p. 21). Son estos tres campos a los cuales la pedagogía crítica debe prestar atención, pues son los que determinan el quehacer del maestro, por lo que se requiere romper con las habilidades básicas y el control social del cuerpo presente en los currículos tradicionales que prevalecen en América Latina. Para Da Silva (2001), interpretando la propuesta de Apple, infiere que,

[...] El currículum no es un cuerpo inocente, neutro y desinteresado de conocimientos. La selección que constituye el currículum es el resultado de un proceso que refleja los intereses particulares de las clases y los grupos dominantes. Lo importante es qué conocimiento se considera verdadero, porqué procedimientos se legitiman determinados conocimientos y no otros” (p. 9).

Es precisamente en ese sentido que la propuesta de Conde (2010), propone que el enfoque de la pedagogía crítica exige la construcción de un currículo crítico que permita que sus actores “sean sujetos, participantes activos en la toma de las decisiones, comprometidos con su entorno social, cuestionadores, no sólo de los contenidos que propone el currículo sino del tipo de sujeto que se quiere formar, transformadores de las condiciones y roles que les corresponde vivir en la institución educativa” (Conde, 2010, p. 134).

En esta misma línea, McLaren (s.f.), considera que la pedagogía crítica debe desplazar su centro de atención del currículo al sujeto, puesto que este es el centro de la pedagogía, lo que implica que no se deba proponer lo que dice el currículo, sino cómo se

relacionan los sujetos (maestros – estudiantes) frente a aquél. Especial atención merece el área de ciencias sociales, puesto que es allí en donde el individuo establece puntos críticos, visiones y proyecciones de la vida, las cuales no se pueden circunscribir necesariamente a unas posturas preestablecidas por el Estado, sino que exige que los estudiantes conozcan las diversas “miradas” con las cuales se interpreta el mundo, como lo plantea McLaren:

[...] La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y deberemos incluir todas las lecturas del mundo; de todas las ideologías. Leo posiciones conservadoras, revolucionarias, conformistas... y escribo sobre ellas. Porque la lectura implica también la escritura. El mundo no está fijo, está siendo, está en cambio y transformación y nuestra lectura tendrá que estar cambiando continuamente. Tendremos que hacer emerger todo esto con nuestros estudiantes. Y ese es el currículum. Para nosotros el currículum no es la definición tecnócrata que aparece en las normas (s.f., p. 91).

En esta propuesta pedagógica de McLaren, existe un cambio en cuanto al centro de la misma, que ya no pasa por el currículum, sino por el sujeto. Asimismo, complementa su propuesta precisando que el currículum tenga un cambio hacia el sujeto y las relaciones, lo que exige construirlo, teniendo en cuenta para ello una serie de cuestionamientos como el qué vamos a aprender, cómo, para quién y para qué. La perspectiva de este autor se orienta entonces a que el diseño curricular se convierta en una estrategia pedagógica democrática y no en una herramienta que permita la discriminación y marginalización de millones de personas, lo que implica como principal exigencia que la investigación educativa aporte de manera fundamental en dicha construcción.

Bajo esta misma perspectiva coincide Sacristán, citado por Apple (s.f.), quien dice que la investigación sobre el currículo y pedagogía requiere que la misma se plantee en relación con su objeto, lo que implica que se conecten con los movimientos y las luchas sociales presentes en cada época o momento de la historia.

Otra de las contribuciones que ayudan a la discusión sobre la construcción de la pedagogía crítica es la establecida por Giroux (1997), quien fija su atención en el área de Ciencias Sociales, poniendo énfasis en que dentro del currículo para esta disciplina subyacen contenidos ideológicos como la autoridad, la docilidad, la conformidad, de ahí que sea importante la labor de los maestros para identificarlos de manera conjunta con los

estudiantes, por cuanto este tipo de contenidos se encuentran presentes al interior de la misma aula: “Al contemplar las escuelas dentro del contexto de la sociedad en su conjunto, los partidarios de desarrollar los estudios sociales pueden empezar a fijar su atención en la enseñanza tácita que se imparte en las escuelas y ayudar a descubrir los mensajes ideológicos incorporados tanto en el contenido del currículum formal como en las relaciones sociales propias del encuentro en el aula”. (Giroux, 1990, p. 2).

Develar estas condiciones exige tener claridad sobre la existencia de dos tipos de currículo; uno oficial materializado en los documentos del Estado, y otro oculto, en el que se afincan estructuras de dominación muy complejas, para entender estas contradicciones Giroux señala:

[...] Inicialmente, los partidarios del desarrollo deberán comprender las contradicciones entre el currículum oficial, es decir, los objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la instrucción formal, y el «currículum oculto», es decir, las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (s.f., p. 3).

Señala igualmente cómo estos contenidos ideológicos del currículum se encuentran encarnados en tres sistemas comunicativos presentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controlar la clase, y el sistema evaluativo. Estos sistemas de comunicación impiden el desarrollo de una pedagogía crítica la cual se fundamenta en un trabajo mancomunado maestro – estudiante, en el que los educadores deben aportar las herramientas que permitan una comprensión de cómo el conocimiento está ligado a una serie de intereses humanos, a un colectivo de intereses que buscan una sociedad dócil y conformista. En relación con las ciencias sociales así lo expresa su autor:

[...] En nuestra opinión, el reconocimiento de esta dicotomía entre el currículum oficial y el currículum oculto obligará a los educadores en ciencias sociales a desarrollar una nueva perspectiva teórica acerca de la dinámica del cambio educativo, una perspectiva que incluya las relaciones funcionales existentes entre las instituciones escolares, el lugar de trabajo y el mundo político. Al hacerlo así, los educadores en cuestión empezarán a descubrir en todas las instituciones sociopolíticas, incluida el aula, aquellos procesos sociales que militan en contra de la creación de una educación democrática y social (Giroux, s.f., p.20).

La pedagogía crítica tiene la capacidad de aportar herramientas teórico – prácticas para develar dicha dicotomía, haciendo posible la construcción de hombres críticos, autónomos y conscientes del devenir de la sociedad, lo que implica necesariamente un currículo en ciencias sociales que dé respuesta a estos interrogantes.

En síntesis, el recorrido que se ha hecho del currículo, partiendo de cómo ha sido su construcción histórica, permite entender y comprender la existencia de varios currículos, enfoques o lentes, según el autor, en el entendido que la acción de los organismos multilaterales, orientada a imponer unos estándares curriculares, lleva a que los Estados elaboren un currículo oficial puesto a los intereses del mercado mundial. Partiendo de esta dependencia de los Estados, en particular el de Colombia, se han desarrollado visiones sobre la forma como se ha construido el currículo, siendo evidente la presencia de tres vertientes como son: el técnico, el práctico y el crítico. Cada uno de estos enfoques construye su visión del currículo, aun cuando se debe subrayar cómo el enfoque técnico ha sido el fundamento para insertar los estándares de aprendizaje en el país.

4. RUTA METODOLÓGICA

4.1 Paradigma: Alternativo - Cualitativo

El fundamento metodológico del presente estudio se sustenta en la contribución de Páramo (2011), a través del paradigma alternativo – cualitativo, quien plantea que “los supuestos epistemológicos, ontológicos y particularmente la concepción que se tenga del sujeto en la investigación, son los componentes que permiten diferenciar las posturas filosóficas de los diferentes enfoques de la investigación” (p. 21)

El fundamento epistemológico se sustenta en las pedagogías críticas, que como plantea Gaitán “Alude a la preocupación por la emancipación de los educandos mediante el análisis crítico del contexto social donde se sitúan las teorías y las prácticas educativas” (p.39) la cual debe estar orientada a la transformación de la situación educativa actual.

De acuerdo el planteamiento de Paramo (2011), las diferencias entre los diversos enfoques de investigación no radica tanto en las estrategias, técnicas e instrumentos para la recolección de los datos, sino en los supuestos epistemológicos, la concepción de la realidad y la misma noción que se tenga del sujeto; es decir la visión que tienen los investigadores del mundo es la que determina cuál es el tipo de paradigma metodológico que se utiliza al momento de abordar una problemática presente, en este caso, en el ámbito educativo.

De esta manera Ávila afirma “Redefinir el horizonte de las pedagogías críticas, leer críticamente la realidad, afirmar la condición histórica del sujeto, y enfrentar la estandarización de los contenidos, son parte de las tareas a emprender en este escenario de confrontación y lucha contra-hegemónica”. (p. 58)

Páramo (2011) plantea establecer un distanciamiento crítico con aquellas investigaciones cuantitativas que pretendían emular el campo educativo al de las ciencias físicas, asimilando el escenario educativo a un laboratorio. A partir de este ‘alejamiento’,

las investigaciones se orientan a recuperar el valor de la narrativa y de los relatos surgidos al interior de la comunidad educativa como categorías válidas para adquirir conocimientos, lo que trae como consecuencia el nacimiento de nuevos paradigmas de investigación educativa, siendo uno de estos el alternativo - cualitativo, ya que marcan nuevas opciones para la comprensión de la problemática al interior de la escuela y su deber ser.

Esta nueva forma de comprender la realidad educativa es lo que Páramo (2011) llamó el paradigma alternativo - cualitativo, los cuales traen una serie de significaciones que son pertinentes: “Las estrategias de investigación y las técnicas de recolección y análisis de la información, enmarcadas dentro de aproximaciones cuantitativas o cualitativas, no están necesariamente ligados a un tipo de suposiciones sobre la filosofía de la ciencia, por lo tanto, carece de sentido para recurrir a ellas para distinguir entre las diversas posturas epistemológicas (p. 21). Con esta precisión se pretende señalar que es posible y conveniente usar la información cualitativa como cuantitativa, pues este tipo de técnicas no necesariamente definen la perspectiva investigativa que va más allá de la utilización de estas técnicas.

Cuando se refiere a la importancia y efectos del paradigma alternativo - cualitativo, está planteando el tener una visión más amplia y sistemática sobre el conocimiento que implica tener una visión cultural, de la multiplicidad de la inteligencia y de la capacidad de construir conocimiento. A través de esta nueva concepción, el campo investigativo se abre hacia nuevas formas de asumir supuestos aparentemente ya definidos o aceptados por la comunidad científica, luego, como efecto, se entra ante nuevas perspectivas de saber.

Esta nueva concepción planteada por Páramo (2011), señala en suma que las técnicas cualitativa y cuantitativa se requieren mutuamente, partiendo de que existe una estructura específica al momento de construir las preguntas para cada una de las técnicas, pues mientras en lo cualitativo se exige un proceso de diálogo entre el entrevistador y el entrevistado; en las preguntas de corte cuantitativo es únicamente el sujeto el que opta por una de las varias opciones que se ponen a su disposición. Para el presente estudio se optó por la utilización de las dos técnicas y utilizando la triangulación como la estrategia para su integración, con lo cual los resultados van a ser más óptimos.

A estas implicaciones conceptuales se suman las relacionadas con la práctica educativa, en la medida que las diversas áreas o disciplinas académicas (literatura, artes, danzas, ciencias, matemáticas) ya no tendrían cierta jerarquía o distinciones, sino que se estaría frente a un proceso con criterios de paridad, es decir que se estaría en condiciones de evitar que determinadas materias se encuentren marginadas y otras sobre valorizadas, punto en el cual tendría importancia la forma como se distribuya el horario de cada una de las materias: “a medida que aumentan nuestra comprensión y valoración de las múltiples maneras de conocer, hay mayores probabilidades de desarrollar un currículum integrado más sintético” (Eisner, 2002, p. 159).

Enriqueciendo la propuesta de metodología cualitativa, Vasilachis (2006), resalta la variedad y riqueza de opciones de investigación, que permite, conforme al contexto, aplicar un número indeterminado de instrumentos de investigación para acercarse de forma contundente a la realidad problematizada: “la investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos – estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales – que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (p. 136).

4.2 Enfoque: Hermenéutico Crítico

Bajo este enfoque se pretende la superación del paradigma positivista, considerado como determinista y decadente. Contrario a este paradigma, el hermenéutico interpretativo crítico busca ante todo un enfoque social emancipador, luego lo que se busca es una transformación de la realidad que está presente.

Cuando se dice que es hermenéutico se hace referencia a que la capacidad interpretativa tiene “la misión de descubrir los significados de las cosas, la interpretación de las palabras, los escritos, los textos pero guardando su propiedad con el contexto del cual formaba parte” (Arráez, Calles y Moreno, 2006, p. 176). Frente a este contexto es que se identifica el carácter crítico del enfoque en mención, puesto que su mirada no es ajena al mismo, sino que se compromete hacia una transformación del mundo, a la emancipación de

la problemática social presente, siendo en este caso la realidad que se vive en la Institución Educativa Tres María.

Queda entonces claro que la utilización de un determinado enfoque depende sustancialmente de la visión que tiene el docente-investigador, más que las teorías o métodos utilizados, luego lo que se pretende es ante todo tener una concepción filosófica de la realidad que cuestiona, de la realidad problematizada que invita a su transformación, de ahí la importancia en la utilización del enfoque hermenéutico interpretativo crítico.

4.3 Estrategia: Estudio de Caso

De acuerdo con Páramo (2011), citando a Eisenhardt (1989), el estudio de caso es un estrategia investigativa que se encuentra orientada a la comprensión de las dinámicas que están presentes en un contexto específico, luego es posible hablar uno o varios casos que permiten la combinación de diferentes técnicas para la recolección de la información, bien sea de tipo cualitativo o cuantitativo.

Conforme a esto, Páramo (2011) dice que a través del estudio de caso es posible la recolección de datos de suma riqueza y bien detallados, ya que se realizaron sobre un contexto concreto y auténtico. Igualmente señala que es integral pues “apoya la idea de que gran parte de lo que se pueda saber acerca del comportamiento humano se entiende mejor como experiencia vivida en el contexto social” (p. 308). En síntesis, un estudio de caso se fundamenta no tanto en el tipo de técnicas, sino en el enfoque teórico-práctico y en la comprensión de los procesos que le dé el investigador, y la postura epistemológica del investigador.

4.4 Técnica e instrumento de recolección de información

La propuesta de aplicación de los instrumentos de investigación se funda en la necesidad de conocer, desde varios ángulos, la problemática de la configuración de los estándares en el área de ciencias sociales. Para tal fin, se pretende abordar el problema a

través de dos tipos de estrategias de recolección de datos, que serán, en un primer momento una entrevista estructurada y posteriormente de acuerdo a lo arrojado en el primer análisis se elaborará un taller para profundizar en los aspectos más sobresalientes. A continuación se especifican cada una de estas estrategias.

4.4.1 Entrevista estructurada: El cuestionario se elaboró a partir de las tres categorías en que se fundamentó el marco teórico: Políticas Públicas Educativas, estándares en Ciencias Sociales, currículo y currículo crítico. Se elaboraron 15 preguntas estructuradas mediante un proceso de selección múltiple, donde cada ítem se fundamenta bajo una determinada concepción, con el fin de identificar las apreciaciones de los docentes con respecto a las tres categorías y su relación con las prácticas educativas. Las preguntas de selección múltiple constan además de un ítem que permite al encuestado expresarse mejor, en el caso que ninguno de los ítems propuestos fuese suficiente para dar respuesta a lo preguntado. (Ver anexo matriz para construcción de preguntas).

El proceso de elaboración presentó varias etapas: Primera, construcción de una matriz con las tres categorías y subcategorías correspondientes a las cuales se le elaboraron varias preguntas; segunda, revisiones constantes dadas por el asesor para ir seleccionando las preguntas más apropiadas para la investigación; Tercero, la aplicación de la prueba piloto a varios docentes de distintas instituciones educativas para lograr el perfeccionamiento del instrumento y por último la aplicación final en la institución objeto de estudio con el fin de recolectar información para su posterior análisis.

4.4.2 El Taller: El taller es considerado uno de los más importantes instrumentos para la aplicación del paradigma alternativo – cualitativo ya que permite no solo el desarrollo de una dinámica dialógica entre el investigador y los sujetos que hacen parte del proceso investigativo, sino que igualmente permite un diálogo de saberes, el cual se enriquece en las discusiones y problemáticas que se planteen alrededor del mismo.

Conforme a esto Guiso (2001) subraya que el taller es “reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de

conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (p. 1). Se entiende así que el taller es una de las principales herramientas con las que cuenta el investigador para la recolección de la información y del saber que tienen los participantes.

4.5 Técnicas para procesamiento y análisis de la información

4.5.1 Análisis de la información cuantitativa: Para el procesamiento de la información recolectada a través de la entrevista estructurada, se utilizó el programa Microsoft Excel que permitió organizar, promediar y graficar las respuestas de manera estadística, posteriormente se realizará el proceso de análisis cualitativo de los aspectos más relevantes encontrados en las respuestas dadas por los docentes.

Tal como lo menciona Páramo (2011), la utilización de la técnica cuantitativa permite que los sujetos, frente a unas preguntas específicas y sus respectivas opciones de respuestas, opten por la que más cree se acerca a la pregunta que se hace.

Inicialmente, para el procedimiento de análisis se partió de varias categorías: Políticas públicas educativas, currículo y currículo crítico en educación básica y estándares curriculares en ciencias sociales. Cada una de estas categorías se subdividieron varias subcategorías, sobre las cuales se hicieron las respectivas preguntas.

4.5.2 Técnica de análisis de la información cualitativa: El análisis cualitativo de la información se realizó tomando como referente el enfoque de la investigación Evaluativa Cualitativa Crítica propuesta por Eisner (1998) que involucra la evaluación crítica, la cual permite recoger, analizar y sistematizar las diferentes ideas presentadas por los diferentes actores involucrados en el proceso investigativo (docentes de la I.E Tres María), con el fin de dar cuenta de los significados otorgados por éstos a la política de estandarización y su relación con el currículo en un contexto educativo específico.

La propuesta de análisis de la Evaluación crítica concebida por Eisner contempla la caracterización de una descripción, interpretación, valoración y finalmente una tematización del componente de preguntas que se realizarán a través la entrevista

estructurada y del taller con preguntas abiertas. Este proceso permite el diálogo de saberes, de ahí que se busque interpretar y valorizar cada una de las respuestas dadas, a la vez que direccionar las inquietudes y vacíos que se presenten en su aplicación, tal como lo señala la experiencia del Grupo de Investigación Evaluando_Nos (2013): “Estos mecanismos teórico-prácticos permitieron el trabajo colectivo con los profesores quienes, a la vez, que brindaban sus aportes, construían nuevos significados a estas categorías de estudio, currículo, evaluación y estándares”.

En este sentido, la propuesta permite conocer los puntos de vista de los maestros de forma directa, establecer procesos de discusión, logrando una mayor profundización de la temática tratada, a la vez que se visualizan salidas o alternativas a los problemas planteados. A continuación se enuncian los principales aspectos a tener en cuenta en cada uno de los momentos del análisis:

Descripción: A partir de la sistematización de las preguntas y la elaboración del gráfico correspondiente a cada una a través de la herramienta Microsoft Excel, describir las regularidades en cada una de las opciones presentadas.

Interpretación: Contrastar la información arrojada en el gráfico con los referentes teóricos propuestos en el marco de referencia, con el fin de identificar las diferentes relaciones que puedan establecerse.

Valoración: Emitir juicios de valor de las diferentes interpretaciones realizadas en el anterior momento, con el fin de aportar elementos de comprensión de los significados que tienen los docentes con respecto a políticas públicas educativas y su relación con los estándares y el currículo en el área ciencias sociales.

Tematización: Consiste en un proceso de generalización, donde se puntualizan las temáticas más relevantes de cada categoría que permita generar una conclusión de lo encontrado en el proceso investigativo.

4.5.3 Triangulación: La triangulación es una técnica que permite hallar los puntos de concordancia de varias categorías cuando se están utilizando múltiples técnicas de recolección y análisis de información. De acuerdo con Donolo (2009), la triangulación es un “procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad en los resultados de cualquier investigación que consiste en la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p. 2). Además de esta confiabilidad, la importancia de la triangulación es permitir tener una información sistematizada y organizada de los resultados de una investigación cuando se utilizan varios instrumentos y técnicas de investigación, permitiendo con ello tener unos resultados uniformes, claros y coherentes, cuya hermenéutica crítica queda en manos del investigador, quien los interpreta con una orientación claramente emancipadora.

En el presente caso la triangulación consiste en el análisis sistemático de los datos recogidos de las técnicas cualitativa y cuantitativa. De la aplicación de una entrevista estructurada, cuantitativo se obtienen resultados que serán interpretados en conjunto con la aplicación del taller, de corte cualitativo, logrando así una triangulación de la información.

4.6 Población participante

4.6.1 Caracterización del contexto de la Institución Educativa Tres María: Las comunidades rurales del departamento de Córdoba tienen múltiples características en común: pueblos semi-olvidados en todos sus ámbitos: Vías de acceso en malas condiciones, pocas oportunidades para activar su economía a pesar de ser muy ricas en producción agrícola minoritaria, pocas oportunidades para acceder a los servicios públicos de calidad, limitaciones en el campo de la salud, y en general bajos niveles académicos debido a la tradicional necesidad de trabajar la tierra y restarle importancia a la actividad de formación escolar.

Al extremo occidente del municipio de Cereté, distante 35 kilómetros de la cabecera municipal y en límites con los municipios de San Pelayo, Montería, Chimá, Ciénaga de Oro y San Carlos, existe un contexto que no escapa a esta realidad. Es el corregimiento de Tres María, que cuenta aproximadamente con 1800 habitantes ubicados en viviendas muy

dispersas, conformadas por familias campesinas que se dedican a la agricultura y cuidado de fincas, donde los trabajadores devengan un salario por su jornal diario de trabajo por \$10.000. Los adultos de la comunidad han tenido poca o nula formación académica, aunque en la actualidad muchos de ellos se esmeran para que sus niños y jóvenes aprovechen la escuela y terminen el bachillerato. Un pequeño porcentaje logran ingresar a la universidad pública, al Sena u otras corporaciones técnicas en Montería y Cereté para continuar sus estudios. Otros se van a prestar el servicio militar y un alto porcentaje se dedican a realizar las labores que les ofrece el contexto, labores del campo.

4.6.2 Caracterización de los docentes: La presente investigación se aplicó a los docentes que orientan la asignatura de ciencias Sociales en los grados correspondientes a la Básica Primaria y Secundaria, en 1 institución de educación Pública. La Institución Educativa Tres María cuenta con una nómina de docentes pagada con recursos del Sistema General de Participación y con vinculación oficial regidos por el Decreto 2277 (6) y por el Decreto 1278 (17) distribuidos de la siguiente manera: Licenciados en Educación Básica (8), normalista bachiller pedagógico (3), licenciados en ciencias de la educación (8), profesionales no licenciados (3).

Este grupo de docentes de acuerdo a su perfil profesional están en capacidad de desempeñarse en los niveles de Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), Media, atendiendo a toda la población estudiantil distribuidas en las cinco sedes de la institución. El grupo de profesores investigado estuvo conformado por 17 docentes.

5. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1 Análisis de los resultados de la entrevista estructurada

Este apartado presenta y analiza los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado para la recolección de información sobre la realidad investigada en la Institución Educativa Tres María. Para lo anterior se utilizó la crítica educativa propuesta por Eisner (1998) y los primeros tres momentos propuestos en el análisis de la investigación: Descripción, interpretación, valoración, los cuales se le aplican a cada una de las preguntas que comprende el instrumento.

Los resultados del cuestionario se presentan agrupados en tres categorías: (1) Políticas públicas educativas asociadas al currículo y los estándares; (2) Los estándares: problemáticas para la educación y el currículo; (3) El currículo y currículo crítico en la Educación Básica.

CATEGORÍA I: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

Subcategoría uno: Conceptualización de política pública educativa

Pregunta N° 1: Su experiencia docente le permite considerar las políticas públicas educativas de la siguiente manera:

Descripción:

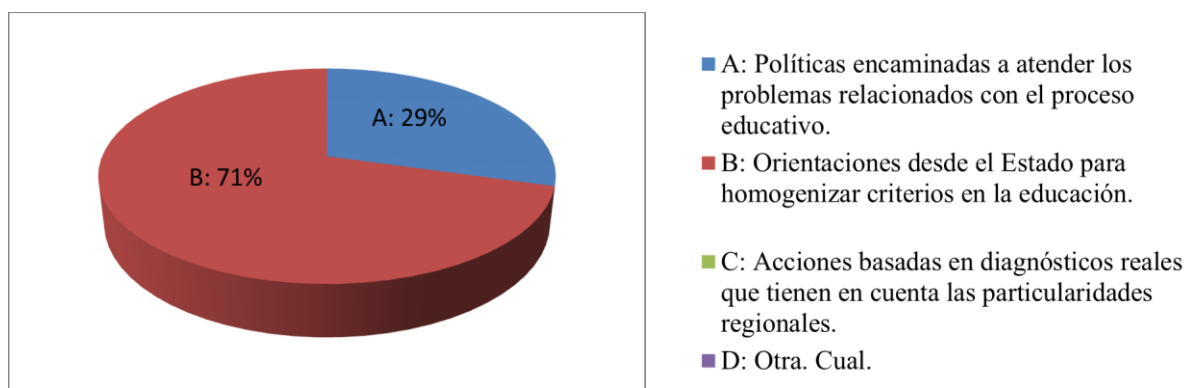


Figura N° 1: Políticas Públicas Educativas

En la figura N° 1 los resultados muestran que existe una notable mayoría de docentes que se inclinan por la opción B que corresponde al 71% (12 maestros), los cuales opinan que las políticas públicas educativas son orientaciones dadas desde el Estado para homogenizar criterios en la educación; seguido de un 29% (5 maestros) correspondiente a la opción A quienes consideran que las políticas públicas educativas se encuentran encaminadas a atender los problemas relacionados con el proceso educativo.

Interpretación:

Bajo el marco de las políticas públicas educativas, los docentes asumen que éstas no surgen de las realidades que viven docentes y estudiantes en sus contextos, sino que obedecen más a decisiones que se toman desde el Ministerio de Educación Nacional para establecer parámetros generales, negando con ello la esencia de las políticas públicas en atender las problemáticas concretas y particulares de los contextos educativos, dado sobre todo por el hecho que en Colombia existen múltiples realidades políticas, sociales, económicas y culturales que obligan sin duda a asumir una postura más acorde con estos contextos específicos, en esa medida Torres (2009) precisa:

[...] Las políticas curriculares basadas en estándares de calidad nunca suelen ser respetuosas con la autonomía del profesorado. Si admitimos la idiosincrasia de cada colectivo estudiantil y de cada estudiante en particular., si asumimos que lo que en un aula es adecuado y genera aprendizaje puede no ser pertinente en otra, en función de la historia y el contexto en el que se trabaja, tenemos que reconocer que las rigideces en la formulación de las metas educativas y en las estrategias metodológicas que acompañan a los estándares no las convierten en líneas de política educativa defendibles. (p. 80)

La concepción de los maestros, afín a los postulados del MEN sobre las políticas públicas, concuerda con lo expresado por Solozabal (1984) cuando manifiesta que estas pueden ser impuestas por un órgano de poder, lo que genera una posición autoritaria en una comunidad educativa, a la vez que deja entrever que va en contravía de lo expresado por el PRELAC (2007), quien manifiesta que las políticas públicas educativas deberían garantizar el análisis de las causas que generan desigualdades en el entorno educativo. Para la mayoría de los maestros resulta entonces, que las políticas públicas buscan igualar un saber, un

conocimiento y una práctica docente, desconociendo aquellos escenarios socioeconómicos, políticos y culturales en los cuales se desenvuelven los estudiantes para este caso de estudio la institución Tres María en el municipio de Cereté, excluyendo de esta manera una educación integral que forme para la vida:

[...] Difícilmente se presta atención a otros objetivos de las instituciones escolares como: el tipo de socialización del alumnado, su nivel de desarrollo como ciudadanas y ciudadanos, el grado en el que asumen responsabilidades sociales y políticas, el estado de su autoestima, su nivel de solidaridad con las personas y comunidades más desfavorecidas, su grado de conciencia ecológica, su compromiso con la lucha por la libertad y la democracia, el nivel de desarrollo de las destrezas necesarias para aprender a aprender. (Torres, 2009, p. 79).

Valoración:

Por una parte, se logra establecer que la tendencia más notoria con relación a las políticas públicas es considerarla ajena al contexto donde se implementa y estaría más orientada hacia la homogenización impartida desde los centros de poder del Estado. En consecuencia, se podría entender que algunos de los maestros perciben que las políticas se centran más en direccionar unos lineamientos curriculares que en las propias realidades de los estudiantes, lo que implica no atender las particularidades propias de las regiones. Al respecto Torres (2009) anota que los “estándares acostumbran a obviar las condiciones en las que tiene lugar el trabajo en los centros escolares y, de manera especial, el origen social y las características del alumnado”

Por otra parte, todos los maestros coinciden en asumir que las políticas públicas educativas no se sustentan en estudios previos específicos, es decir, diagnósticos de las problemáticas reales con las que los estudiantes conviven cotidianamente y por tal razón muchas de estas políticas no resultan efectivas en los procesos académicos que se desarrollan en las instituciones educativas.

Dado lo anterior, surge la necesidad de generar al interior de las instituciones educativas, prácticas democráticas que se conviertan en escenario donde maestros – estudiantes – comunidad, sean protagonistas en la construcción y desarrollo del currículo, el cual debe surgir de las necesidades y aspiraciones de la comunidad educativa y el entorno

en el que viven los estudiantes, que les permitan tener visiones alternativas y críticas del mundo que enfrentan para no sucumbir en la lógica del mercado que se impone a través de la política de la estandarización.

Pregunta N° 2: La noción con la que identifica las políticas públicas educativas le permite:

Descripción:

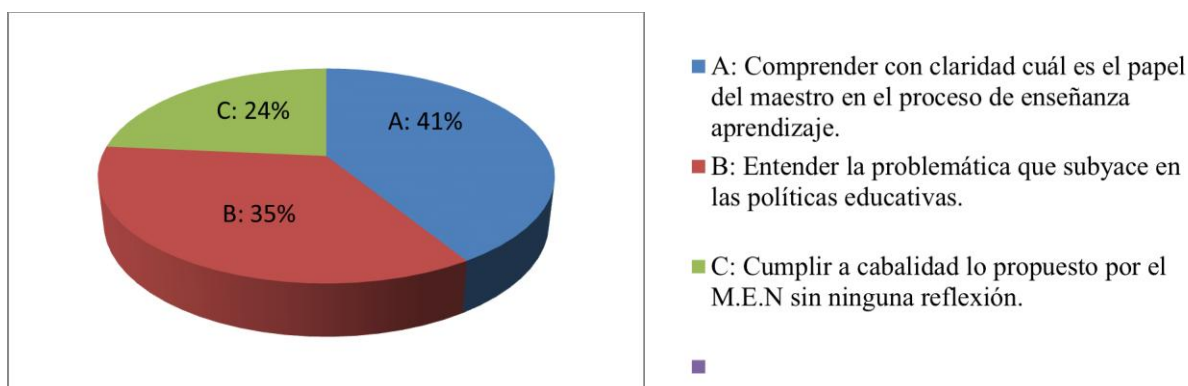


Figura N° 2: Nociones de Políticas Públicas Educativas

Interpretación:

La información obtenida con esta pregunta, permite observar que existe una conciencia en la mayoría de los maestros (41%), sobre su papel en el proceso educativo, lo que coincide con lo señalado por Rodríguez (2007), quien subraya el agravamiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje, producto del desplazamiento ocurrido en los centros de decisión en América Latina, donde los principios son impartidos por organismos externos, vale decir por ejemplo la UNESCO y la UNICEF, esto se evidencia sobre todo en las dos últimas décadas, tal como lo plantea Rodríguez (2007)

[...] En los últimos veinte años se ha producido un desplazamiento de los centros de decisión internacional desde agencias e instituciones constituidas con un mínimo de respeto hacia ciertos criterios, si bien formales, de igualdad y democracia como las Naciones Unidas, hacia otras de naturaleza autoritaria y tecnocrática. Sólo rinden cuenta ante los ejecutivos de sus propios gobiernos y que carecen en absoluto de agencias o procedimientos que posibiliten siquiera un mínimo control popular de las decisiones que allí se toman y que afectan la vida de millones de personas (p. 222).

Igual sentido tiene lo planteado por el 35% de los maestros, dado que la comprensión de las políticas públicas le permite vislumbrar la problemática que subyace en las mismas, tal como lo afirma Salazar (s.f.), quien sostiene que el conocimiento de las políticas públicas permite identificar cómo estas se ven afectadas por una serie de fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales que hacen parte de su entorno y que las definen e identifican con claridad. En ese mismo sentido Medellín (2004) plantea:

[...] La estructuración de las políticas públicas está determinada por la manera particular como los gobernantes disponen los recursos institucionales y las prácticas culturales de gobierno para obtener los resultados deseados; por la lucha entre las distintas fuerzas de poder por imponer desde el gobierno (o contra él) un determinado proyecto de dirección política y un proyecto de dirección ideológica al Estado y a la sociedad (p. 16).

Finalmente, se debe tener en cuenta lo planteado por otro grupo de maestros (24%), que considera que la noción con la que identifica las políticas públicas le permite cumplir a cabalidad lo propuesto por el MEN /2006) sin que medie algún tipo de reflexión, lo que se puede interpretar como una aceptación de la intencionalidad planteada por esta entidad en cuanto a que “políticas educativas han mostrado un interés permanente en los distintos factores asociados con la calidad” lo que explicaría que su noción no requiera ningún tipo de reflexión por parte de los docentes, restándole importancia a los nuevos desafíos que se le plantean al docente de hoy para transitar desde un rol de ejecutor de tareas a uno de autor protagónico del quehacer educativo, tal como lo plantea la edición de la Revista PRELAC (2005) “Una comprensión que va más allá del papel trascendente que tienen los profesores en los aprendizajes de sus alumnos, para complementarse con el aporte que deben tener en la gestión y cultura escolar por una parte, y por otra, con la participación en la definición de políticas educativas locales o nacionales”. (PRELAC, 2005, p. 3).

Valoración:

De acuerdo con las respuestas dadas, la visión de los maestros no es totalmente clara, en tanto no existe una respuesta que haya tenido mayor tendencia, sino que presenta diversas posturas, para la mayoría, significa una comprensión de su papel como maestros en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que evidencia una postura crítica, pues los

maestros entienden que su papel es vital en tal proceso. Esto tiene relación con otros maestros que plantean cómo las políticas públicas si les permite entender toda la problemática que subyace alrededor de las mismas. Finalmente, existe una tercera tendencia que asume irreflexivamente las políticas públicas, lo que trae como primera consecuencia una aceptación pasiva y acrítica sobre todo el conjunto de intereses con los cuales se han construido las políticas públicas educativas en Colombia.

Es claro que existe la necesidad de llevar a cabo espacios de reflexión y crítica acerca de los objetivos reales que se pretenden con las políticas educativas y el quehacer mismo del maestro, en la medida que una vez hecha una reflexión profunda, se podrá identificar cuáles pueden ser las verdaderas intenciones del Estado al promover las políticas públicas educativas ya comentadas.

Subcategoría dos: Injerencia de la política pública en la construcción de los estándares

Pregunta N° 3: ¿Las políticas públicas educativas asociadas a los estándares en las Ciencias Sociales se fundamentan en?:

Descripción:

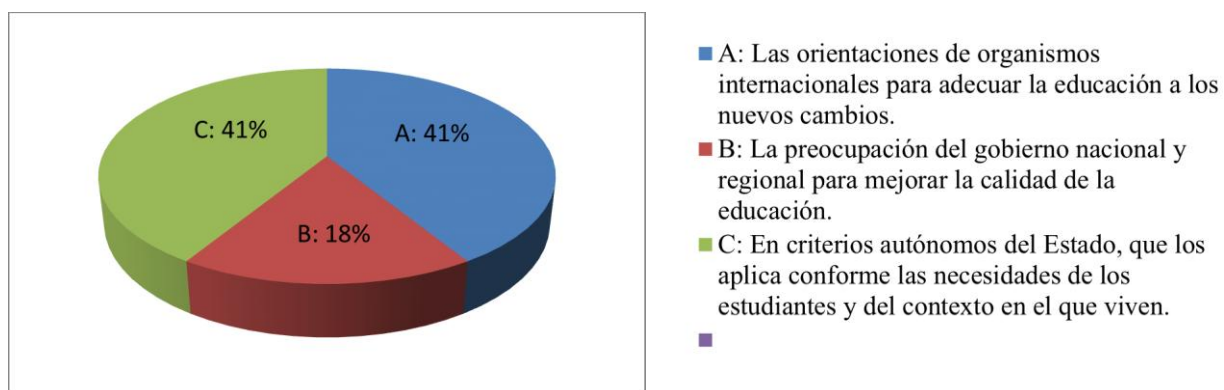


Figura N° 3: Políticas Públicas Educativas y los Estándares de Ciencias Sociales

Las respuestas dadas por los maestros en relación a esta pregunta muestran que un 41% (7 maestros) opinan que la política pública deviene de las orientaciones de los

organismos internacionales, siendo igual porcentaje de maestros 41% (7 maestros) los que opinan que la asociación entre la política pública y los estándares obedece a la autonomía del Estado, que los aplica conforme a las necesidades de estudiantes y su propio contexto. Por otra parte un 18% (3 maestros) plantean que dicha asociación se da con fundamento en la preocupación del Estado (nacional y local) por mejorar la calidad de la educación.

Interpretación:

Sin duda, para el primer grupo de maestros la incidencia de los organismos multilaterales ocupa un lugar especial en la interpretación sobre la relación entre las políticas públicas educativas asociadas a los estándares, aspecto común compartido con Beck (1998), quien señala el alto impacto que ocasiona la acción de estos organismos, los cuales se fundamentan y orientan bajo el modelo sociopolítico de la globalización neoliberal. En esta línea también se ubican los postulados de Rodríguez (1997), quien subraya, cómo este papel de los organismos multilaterales elimina de forma categórica las funciones reguladoras del Estado, lo que conlleva a que la educación sufra un proceso de desnacionalización acompañado de la política de mercado neoliberal, dejando al margen los intereses y necesidades reales de la población, tal como se muestra en la siguiente cita:

[...] El neoliberalismo promueve enérgicamente la eliminación de las funciones reguladoras del aparato estatal, junto con la desnacionalización y privatización de sus bienes y servicios (...) en vez de utilizar al Estado tal como ocurría en el pasado, este modelo económico propone que sea el mercado el encargado de determinar el crecimiento de la producción, distribución, renovación tecnológica e, incluso, de las necesidades sociales (Rodríguez, 1997, p. 25).

Por otra parte, el segundo grupo de maestros no comparte la anterior tendencia, pues ven en esta asociación (las políticas y los estándares), la plena autonomía del Estado, luego no existe ningún tipo de injerencia o presión externa al Estado para que aplique algún tipo de política pública educativa, sino que ésta se materializa por lineamientos nacionales impulsados por los gobiernos de turno, con una mirada reduccionista para comprender la política actual, desconociendo que los Estados hoy en día comparten el poder con organismos multilaterales de tipo económico, tales como el Banco Mundial y el Fondo

Monetario Internacional, que generan un debilitamiento de su capacidad de autonomía y poder, el cual es aprovechado por estos organismos para implementar los proyectos económicos que están interesados ejecutar, sin obtener resistencia por parte del Estado.

Por último, un tercer grupo de docentes señalan que las políticas educativas asociadas a los estándares se basan en una preocupación del Estado por mejorar la calidad de la educación, lo que significa que creen que el Estado actúa con autonomía y en conformidad con las necesidades de los estudiantes y su contexto, lo que resulta similar a la respuesta dada por el segundo grupo. Esto deja entrever que no se tiene en cuenta la incidencia de la política internacional expresada por organismos multilaterales que se ha insertado el discurso del Estado colombiano, resultado de la presión que ejerce este tipo de organismos en los países de América Latina, tal como lo afirma Torres:

[...] “El lenguaje de la estandarización pretende denotar una preocupación por dimensiones de equidad y justicia social, asegurando que todas las personas reciben la misma educación. Sin embargo, detrás de este tipo de propuestas se oculta otra filosofía completamente diferente: una ideología que apuesta por un mayor control y una mayor jerarquización del sistema educativo, y que, además, da lugar a un desplazamiento en el eje de la toma de decisiones”. (p. 78).

Valoración:

Las dos principales tendencias de los maestros se orientan hacia polos opuestos en la interpretación que se le puede dar a las políticas públicas educativas asociadas a los estándares en ciencias sociales, pues existe por un lado, aquellos maestros que creen que su fundamentación está en las recomendaciones de los organismos internacionales; por otro lado están otros maestros que identifican dicha fundamentación más en una preocupación de las diversas administraciones (nacional, regionales y locales), por mejorar la calidad de la educación. Hay posiciones contrarias, pero ninguna se impone con mayor fuerza que la otra. Finalmente, la tercera tendencia busca ante todo validar el papel positivo del Estado, lo que implica que se encuentran a favor de las políticas públicas educativas asumidas, pues les parece coherente con el quehacer de los maestros.

Los resultados y su análisis con las diversas investigaciones en Colombia y en la región, muestran que existe un desconocimiento por parte de la mayoría de los maestros sobre el verdadero papel que vienen desempeñando los organismos multilaterales en las políticas públicas educativas, de ahí que se requiere de un proceso de concientización que debe estar enmarcado, no sólo en la lectura crítica del discurso de estos organismos, sino en documentos oficiales en los cuales se vislumbre dicho interés del Estado colombiano por aplicarlas.

Subcategoría tres: Normatividad de los estándares

Pregunta N° 4: Las leyes, decretos y actos legislativos implementados por el Estado con relación a las políticas públicas educativas tienen como finalidad que:

Descripción:

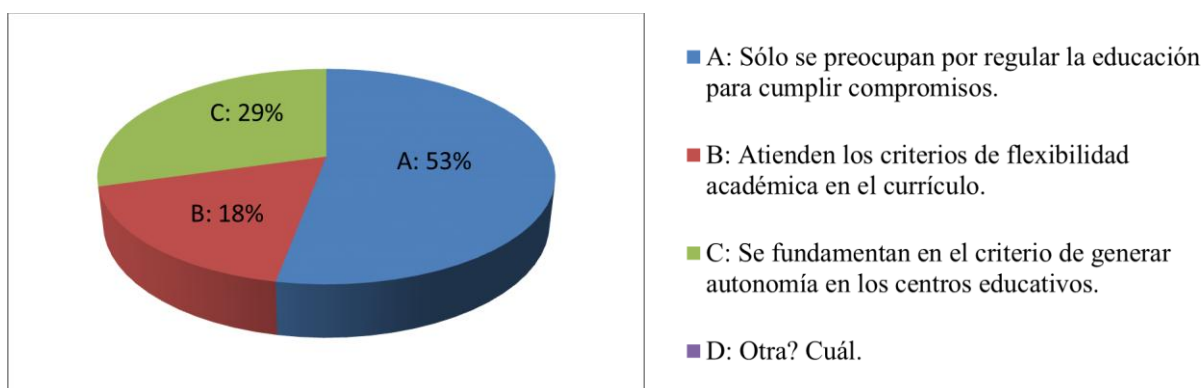


Figura N° 4: Finalidad de la normatividad

Los resultados acerca de la anterior pregunta muestran en el gráfico N° 4 que un 53% (9 maestros) ven que la normatividad en la educación sólo se preocupan por regular la educación y cumplir con determinados compromisos, en tanto que un 29% (5 maestros) manifiestan que se fundamentan en el criterio de generar autonomía educativa. Finalmente, un 18% (3 maestros) escogen la opción B planteando que estas políticas surgen como una manera de lograr atender los criterios de flexibilidad académica.

Interpretación:

Estos resultados muestran que un primer grupo de maestros, ven únicamente una regulación basada en compromisos a cumplir, lo que se encuentra directamente relacionado con las posturas de Gorostiaga y Tello (2011), quienes observan cómo el discurso establecido en leyes y decretos únicamente se centran en seguir directrices de los organismos multilaterales, tal como se evidencia en el Conpes (2007), que es un reflejo de las últimas las directrices dadas por la UNESCO, en las que se “recomienda” una reforma educativa orientada especialmente al uso de las TIC, lo que implica afectar el proceso formativo de los maestros, exigiéndoles el desarrollo de un conjunto de matrices de competencias orientadas hacia este uso tecnológico. Según Díaz Barriga (2000), estas políticas se estructuran con los direccionamientos y exigencias internacionales solicitadas por organismos como el Banco Mundial, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y La Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), organizaciones gubernamentales internacionales, a las cuales Colombia debe cumplir sus compromisos.

Un segundo grupo plantea que la normatividad en Colombia sí permite generar autonomía en los centros educativos, lo que es una respuesta similar a lo establecido por el MEN, cuando se dice, en relación con los planes de mejoramiento, que estos “establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar” (M.E.N, 2006, p. 9).

Un tercer grupo de entrevistados cree que la normatividad en materia de políticas públicas educativas permite atender criterios de flexibilidad académicas en el currículo, lo que muestra coincidencia con lo establecido por el MEN (2006), cuando habla de la importancia de la Ley 749 de 2002, en el sentido que una de sus fortalezas está en la “posibilidad y la flexibilidad de [que] un estudiante pueda pasar de la formación técnica profesional a un pregrado con mayor facilidad” (p. 8). En suma, estos tres grupos estarían

evidenciando una falta de apropiación y de polisemia con relación a la intencionalidad de la normatividad que define las políticas públicas educativas en Colombia.

Valoración:

Existe un primer grupo considerable de maestros que ven en la normativa de sistema educativo colombiano una preocupación por cumplir con compromisos, lo que marca una intencionalidad del Estado por obedecer a determinados intereses, no necesariamente educativos, lo que pone el proceso de enseñanza – aprendizaje bajo criterios de dependencia que no están suficientemente claros.

En contraposición con esta tendencia, un segundo grupo ve en la normativa las posibilidades de generar autonomía escolar, lo que implicaría enfocar procesos profundos de formación inicial y al profesorado en ejercicio de maestros, que permita que los responsables de atender el área de ciencias sociales tengan una lectura más crítica de lo que ofrece realmente el Estado a estudiantes y maestros. Esto sólo es posible con un análisis crítico del discurso del Estado, expresado en las leyes, documentos y decretos vigentes, acompañado de una lectura de documentos emitidos por los organismos multilaterales, a fin de encontrar las coincidencias en el planteamiento de ambos discursos. Finalmente, frente al tercer grupo de docentes, es claro que algunos de ellos se encuentran satisfechos con los planteamientos curriculares propuestos por el MEN a través de los estándares, ya que ven en ellos la posibilidad de generar autonomía y flexibilidad en la institución educativa.

CATEGORÍA II: ESTÁNDARES CURRICULARES EN CIENCIAS SOCIALES

Subcategoría uno: Génesis de la estandarización

Pregunta N° 5: Los estándares, como componente de la política pública educativa, responden a los fines y objetivos planteados por:

Descripción:

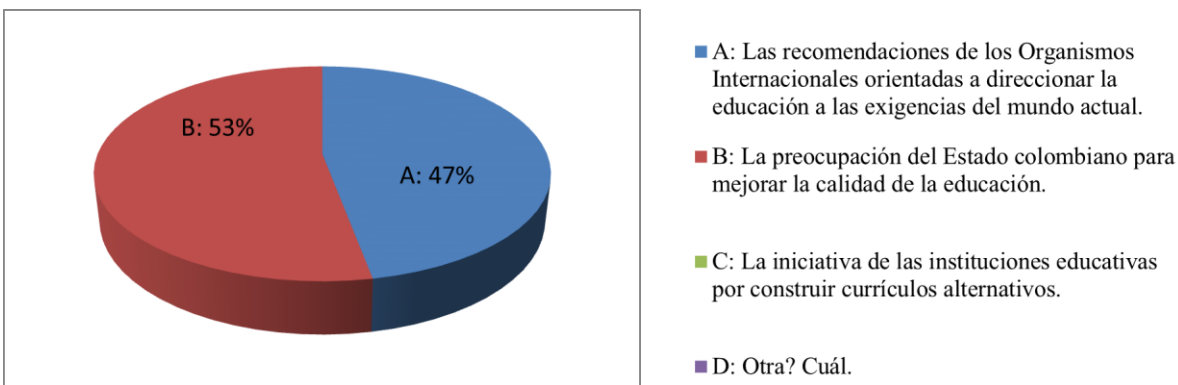


Figura N° 5: Finalidad e intencionalidad de los estándares

Frente a la pregunta se plantean dos tendencias que nos muestra la figura N° 5, la primera representado en la opción B con el 53% (9 maestros) planteando que la finalidad y los objetivos perseguidos por los estándares, obedecen a la preocupación del Estado por mejorar la calidad de la educación, en tanto que el 47% (8 maestros) responde la opción A donde se manifiesta que esta preocupación, satisface más a las recomendaciones de los organismos internacionales, como parte integral de las actuales exigencias del mundo económico globalizado.

Interpretación:

En la anterior pregunta hay dos claras tendencias en las respuestas ofrecidas por los docentes, de una parte están los maestros ubicados en el planteamientos de que los estándares resultan de la preocupación del Estado por mejorar la calidad de la educación, entendida ésta desde las propuestas teóricas provenientes de los sectores empresariales que incluye tener criterios de eficiencia, calidad y competitividad para la reducción de costos laborales en la educación y controlada a través de las pruebas nacionales e internacionales como instrumentos de control de la calidad.

Esto se fortalece con la concepción de evaluación en Colombia, que se hace con fundamento en resultados individuales e institucionales, pero sin tener en cuenta el contexto, el cual incide significativamente en dichos resultados. La postura del MEN (2010) consiste precisamente en plantear que únicamente con los resultados individuales e institucionales es posible establecer políticas de mejoramiento y calidad educativa, dejando al margen las múltiples realidades por las que atraviesan los estudiantes, donde se privilegia la concepción de capital humano, en la cual, el sujeto es considerado como un elemento más del mercado, tal como lo manifiesta Mejía (2006):

[...] “El ser humano es visto [por el capitalismo neoliberal] en su totalidad como un medio de producción. Es a la vez capital, mercancía, trabajo y mercado. Vale sólo si funciona como capital. Se gesta, de esta manera, un proyecto en donde es y se le trata como capital y solo si se reconoce como tal puede entrar en un proceso de valorización que se torna creciente en la medida en que sea capaz de inscribirse como necesario a un proyecto transnacional” (p. 41).

Por otra parte, en la segunda tendencia, se ubican los maestros que creen definitivamente que los estándares son parte constitutiva de las recomendaciones dadas por los organismos internacionales, es decir que los Estados se encuentran en un punto de alta dependencia de estos, lo que impide que se logren procesos de autonomía y dirección del proceso educativo por parte del Estado, tal como lo confirma Martínez (2006), ya que “esto se ve reflejado tanto en las pruebas internacionales como en la creciente influencia para la construcción de parámetros de estandarización similares en todos los países”, desconociendo el proceso educativo como un acto humano que responde a unos intereses no solamente cuantificables, como lo plantea Mejía (2014):

[...] “Es cierto que para la lógica productiva lo que importan son los resultados, es decir el producto. Pero en pedagogía y en educación lo que importa es el proceso. En primer lugar porque el proceso formativo nunca termina. En segundo lugar porque el proceso es abierto, es complejo e indeterminado. No es posible controlar, medir, ni establecer indicadores que permitan aproximarse con algún grado de confiabilidad a un asunto que es profundamente humano, esto es, aleatorio, contingente, azaroso. Así lo han entendido las Ciencias Humanas”. (p. 6)

Valoración:

Hay dos posturas contrapuestas en la visión de los maestros sobre los estándares como parte de la política pública educativa, que es significativa y relevante de analizarse al interior de la comunidad educativa, puesto que puede plantear un debate sobre el verdadero quehacer de la educación pública, pues para un grupo, los fines y objetivos planteados sí responden a una preocupación del Estado por mejorar la calidad de la educación, lo que evidencia que los estándares sí responden a una política educativa.

El otro grupo de maestros, ve la problemática con mayor profundidad, puesto que plantea que los fines obedecen más a intereses foráneos que desconocen los propios principios del Estado; lo que implica, que existe una alta dependencia que impide el desarrollo de una política pública educativa y, por ende, de unos estándares acordes con la realidad sociocultural de los estudiantes.

Subcategoría dos: Implementación de los estándares en la I.E Tres María

Pregunta N° 6: La implementación de las políticas públicas educativas de los estándares aplicada en la I.E Tres María:

Descripción:

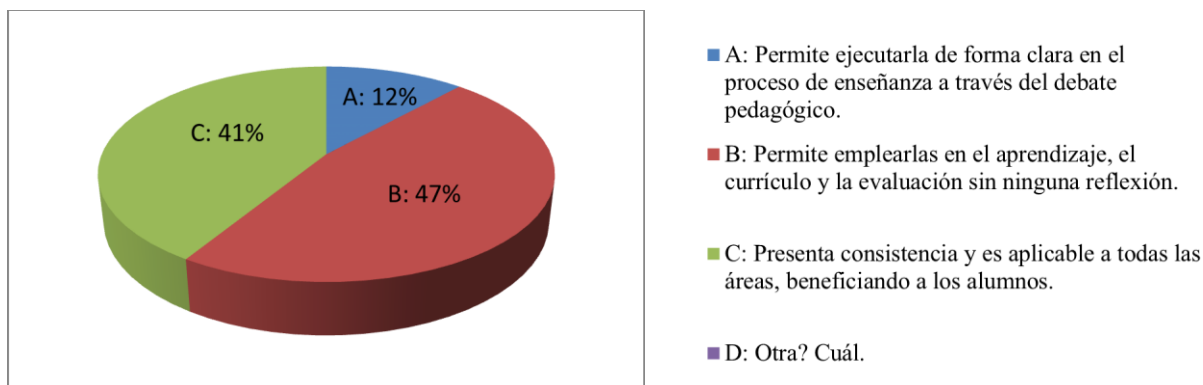


Figura N° 6: Implementación de los estándares en la Institución Educativa

Con relación a la pregunta el 47% (8) de los maestros señalan que en el proceso de implementación de los estándares en la institución los utilizó en el currículo y la evaluación sin necesidad de algún tipo de reflexión. El 41% (7 maestros) subrayan que los estándares presentan consistencia y aplicabilidad en todas las áreas, lo que permite un beneficio general de los alumnos. Por último, el 12% (2 maestros) consideran que se pueden incorporar en el proceso enseñanza – aprendizaje, pero generando un debate pedagógico antes de su implementación en la institución.

Interpretación:

Desde la mirada de los docentes, se puede observar en primera instancia, un grupo de maestros que asumen los estándares y los incorporan en sus prácticas educativas para estar en consonancia con las directrices propuestas por el MEN sin ningún proceso de discusión y debate para analizar su pertinencia con el contexto educativo de la institución. Desde esta postura, los maestros valoran poco la función del currículo y la evaluación para el enriquecimiento desde su estructuración y planeación con el contexto y las necesidades sentidas que requieren los estudiantes en su proceso de formación, en ese sentido Camilloni (2009) afirma que:

[...] Los estándares que configuran un currículo pueden presentarse como orientaciones no obligatorias, recomendaciones direccionadas o pautas obligatorias y pueden estar formulados de manera más o menos específica. En todos los casos, requieren que jurisdicciones, instituciones o profesores los interpreten con el propósito de diseñar programaciones de enseñanza y de evaluación, válidas y factibles de ser implementadas. (p. 13).

Mientras los estándares implementados de manera irreflexiva por los maestros, sean asumidos como un imperativo de tipo legal e impositivo, los estudiantes serán los más perjudicados, puesto que esta política va en contravía de lo que pretende la Ley General de Educación en su artículo 1°, que precisa que sea un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

Un segundo grupo de maestros, encuentra en los estándares un beneficio tanto para las áreas como para los estudiantes, apunta esta tendencia a cumplir con lo que plantea el MEN, siguiendo los lineamientos de la política educativa: “Los partidarios de estándares nacionales ven elementos positivos como la mejoría en el rendimiento académico, el nivel de desempeño de los estudiantes, la igualdad de oportunidades a los estudiantes y una clara información a estudiantes y padres” (Ravitch, 1995).

Finalmente, un tercer grupo reducido de maestros precisa que su implementación es clara y pertinente, siempre y cuando esté precedida de un debate pedagógico para incorporarlos al currículo, para de esta manera hacerlos más pertinentes y enriquecidos desde la autonomía del maestro quien debería diseñar y aplicar el currículo al contexto en consonancia con los estudiantes. La escuela se convierte en un escenario donde docentes y estudiantes son pares protagonistas en la construcción y desarrollo del currículo, el cual debe nacer de las necesidades y aspiraciones de la comunidad, de ahí que su proceso de enseñanza – aprendizaje sea más afín, lo que permitirá mayores niveles de asumir su papel en la comunidad y en el mundo (Colunga et al, 2013).

De otra manera, se imposibilita la construcción de un sujeto político y autónomo, en la medida que no existe una postura crítica que alimente y cuestione los estándares que actualmente se aplican en dicha institución educativa, puesto que los resultados muestran el poco interés que tienen los maestros respecto del debate pedagógico, , lo que coincide con Montoya (2006), quien ve en el actual proceso educativo la formación de una cultura empresarial, que busca formar trabajadores dóciles, consumidores y ciudadanos acríticos frente a las problemáticas de su entorno, en el contexto de una democracia representativa pero no democrática.

Valoración:

La necesidad de implementar el debate pedagógico como una herramienta que permita conocer en la práctica, cómo se viene materializando el tema de los estándares educativos, sobre todo en el área de ciencias sociales, es el escenario ideal para proponer y poner en práctica un proceso de formación que conlleve la construcción de ciudadanos

críticos frente al contexto complejo y conflictivo en el que se vive. Esto debido a que, para una de las tendencias de los maestros, dicha implementación ha sido posible utilizarla de forma irreflexiva, lo que conduce a no ver alternativas y posibilidades que pueden ser más eficientes al momento de aplicarlas en contextos como la I. E. Tres María. Esta necesidad de debate pedagógico se debe orientar inicialmente hacia aquél grupo de maestros que implementan las políticas públicas educativas, en materia de estándares, sin ningún tipo de reflexión, ya que es la mayor tendencia. De igual forma se debe establecer un proceso de evaluación de dichos estándares, a fin de que los maestros puedan detectar los vacíos que están presentes y cómo estos vacíos o falencias están afectando a los estudiantes.

De igual forma, el debate pedagógico permitirá que el segundo grupo de encuestados, que ven aplicabilidad y consistencia en las políticas públicas educativas, puedan identificar vacíos y alternativas que hasta ahora no se han visto. Finalmente, se debe buscar apoyo en aquel tercer grupo de maestros que ven la necesidad en que dicha implementación surja necesariamente de un debate pedagógico, punto este que se comparte, pues en dicho debate se pueden confrontar las tendencias operantes en la actualidad.

Pregunta N° 7: Los estándares curriculares en ciencias sociales:

Descripción:

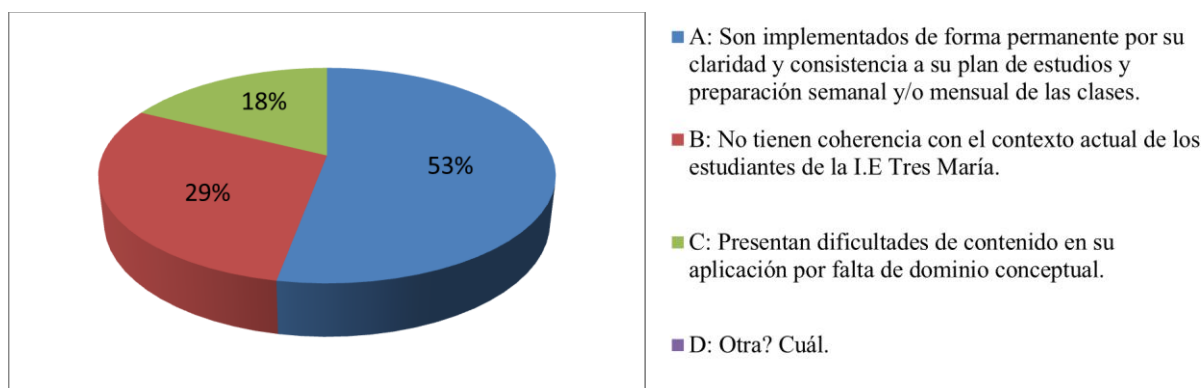


Figura N° 7: Apropiación de los estándares de Ciencias Sociales

El 53% (9 maestros) plantean, que los estándares son implementados de forma permanente, dado su claridad y consistencia con el plan de estudios y los utilizan para la preparación semanal o mensual de las clases; un 29% (5 maestros) respondió que dichos estándares no tienen coherencia con el contexto en el cual se encuentran los estudiantes de la I.E Tres María, mientras que un 18% (3 maestros) señalaron dificultades de contenido ante problemas de aplicación por falta de dominio conceptual de los estándares.

Interpretación:

Los resultados ante esta pregunta obedecen a la visión que tienen los maestros sobre los estándares curriculares, siendo la más evidentes: su satisfacción con el actual modelo por parte de un número significativo de maestros. Esto significa que esta primera tendencia comparte el modelo propuesto por el MEN, es decir, están conformes con su propuesta, con la forma como el Estado ha hecho la delimitación de los conocimientos conceptuales y procedimentales que la población estudiantil debe aprender, lo que permite que se pueda hacer una evaluación sistemática, estandarizada y homogenizada, tal como lo afirma Ferrer (2002).

Esto es compartido por Ravitch (1995), quien plantea cómo el deber ser de los estándares es el de elevar el nivel de rendimiento académico del alumnado, lo que implica necesariamente establecer un indicador de logro que se debe cumplir por parte de los actores directos del proceso educativo (estudiantes y maestros). Esta postura se encuentra acorde con la posición de los maestros, en cuanto que permite los tres usos de los estándares como es el de contenido, de desempeño escolar y de oportunidad de aprendizaje.

Asimismo, al permitir que se elabore una preparación semanal o mensual de las clases, se vuelve a la concepción del MEN, en el sentido de someter el proceso educativo y por ende la evaluación, a un marco rígido que impide la generación de alternativas conforme al contexto sociopolítico y económico en el que se encuentran involucrados los estudiantes, tal como lo sostiene Díaz (2010), cuando habla de que el origen de los estándares se encuentra en intereses políticos y económicos que buscan medir y clasificar a

los diversos actores políticos, generando una discriminación que afecta sensiblemente a la población con menos opciones de acceder a condiciones dignas de educación y formación integral.

Otra mirada es la asumida por un segundo grupo de maestros que va en contravía con la anterior postura, y que si bien no logra ser la de mayor consenso, permite identificar que no se está de acuerdo con la propuesta de estándares curriculares asumida por el MEN por el hecho de no estar en concordancia con la realidad de los estudiantes de la I.E Tres María, ya que conlleva a generar un currículum impuesto que limita la participación de estudiantes y maestros en su construcción, a lo que se suma el condicionamiento de los educadores a estar sometidos a cumplir con los objetivos planteados por el MEN (Santos, 2012).

[...] 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 (p. 25).

Un tercer grupo revela las dificultades en el dominio conceptual de los estándares en ciencias sociales, lo que determina la existencia de vacíos en materia de formación docente para abordar los estándares curriculares, ya que estos son básicos a la hora de diseñar los planes de estudio.

Valoración:

El primer grupo muestra que los maestros de la I.E Tres María tienen una aceptación pasiva y acrítica de los estándares curriculares, lo que imposibilita la generación de procesos de formación conforme al contexto y realidad conflictiva que viven los estudiantes, pues señalan que dichos estándares son pertinentes y consistentes para direccionar el proceso de enseñanza aprendizaje. Una segunda tendencia, es contraria a este imaginario, pues dicen que los estándares no tienen ningún tipo de coherencia con la realidad, lo que significa asumir una postura crítica frente a lo que el Estado ha establecido como estándares en educación. Finalmente un tercer grupo plantea deficiencias

conceptuales, lo que denota un espacio idóneo para la reflexión acompañada de formación, pues implica posibilidades de los maestros para abrir discusiones que conduzcan a la comprensión de los estándares, pero igualmente asumir una postura que los evalúe y critique desde los ambientes cotidianos en la comunidad y la institución educativa.

Pregunta N° 8: Los estándares curriculares en ciencias sociales aplicados en la I.E Tres María:

Descripción:

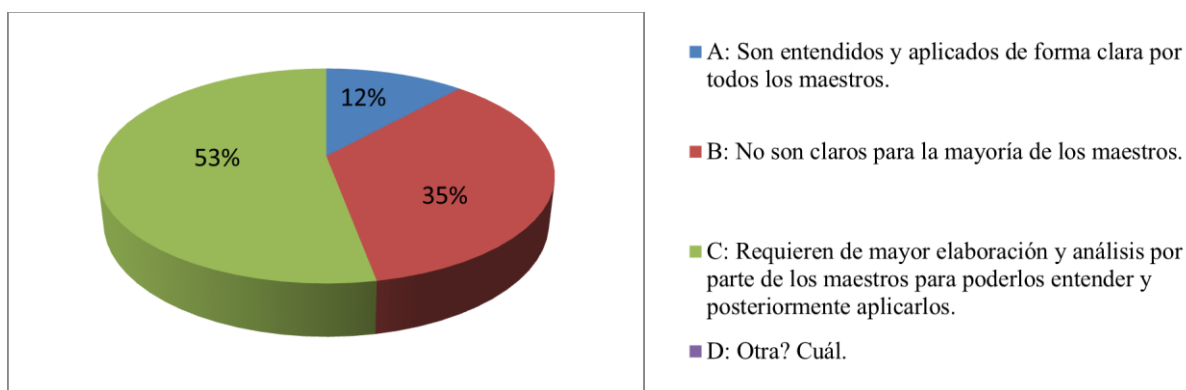


Figura N° 8: Conceptualización de los estándares de Ciencias Sociales

El 53% (9 maestros) consideran que se requiere una mayor elaboración y análisis por parte de los maestros para su comprensión y aplicación respetiva. De igual manera, un 35% (6 maestros) creen que los estándares no son claros para la mayoría de los maestros y, finalmente, un 12% (2 maestros) consideran que son entendidos y aplicados de forma clara por los maestros.

Interpretación:

La perspectiva asumida por la mayoría de docentes, apunta a lo establecido por Contreras (2004), pues no hay claridad sobre la forma en que se encuentran estructurados, sobre todo cuando se pretenden crear estándares comunes a nivel internacional, en la

medida que no ha existido un proceso de concertación, implantación y evaluación por parte de sus mismos actores. Esto ha generado orillas de tensión que se materializan en una segunda postura de los maestros, quienes no tienen claridad sobre los estándares aplicados en la Institución Educativa Tres María, lo que significaría que se encuentran entre dos opciones: seguir las políticas educativas asumidas por el MEN, que es conforme a los postulados de los organismos internacionales, o plantear una postura crítica tal como se viene formulando por parte de los mismos maestros y los diversos movimientos educativos.

Estos últimos vienen señalando cómo las reformas educativas implementadas por el Estado no han hecho otra cosa que ir en contra de la Ley General de Educación, en la medida que su promulgación vislumbraba desarrollos y propuestas pedagógicas que fueron sistemáticamente excluidas por parte del Estado al momento de promulgar los llamados “estándares para la excelencia en educación” (Contreras, 2004).

Por otra parte, se observa la perspectiva de un tercer grupo de maestros que estiman que los estándares curriculares se entienden y aplican de forma pertinente por parte de ellos, lo que sugiere una correspondencia con los proyectos educativos implementados por el MEN, lo que significa que ven viables y acordes estos estándares, sobre todo en las áreas de matemáticas y ciencias, en tanto allí no existen condicionamientos culturales, religiosos o políticos, como sí sucede en áreas humanísticas como las ciencias sociales (Ravitch, 1995).

Valoración:

Hay una tendencia fuerte de maestros que proponen la necesidad de mayores procesos de formación y capacitación, partiendo de la base de la necesidad de mayores análisis y elaboración de los estándares, para poderlos aplicar conforme a una comprensión clara de los mismos. Esto va en línea de aquel grupo de maestros que no ven claros los estándares, lo que significa que tienen una inquietud muy fuerte sobre la comprensión de los mismos, que se manifiesta en no entenderlos o en exigir un mayor análisis y reelaboración. Esto alimenta la construcción de espacios de reflexión y discusión sobre la

validez y calidad de los mismos estándares, a la vez que su pertinencia en un contexto específico como es el de esta institución.

Finalmente, un tercer grupo sí cree que definitivamente están siendo entendidos y aplicados, lo que significaría que es innecesario aplicar talleres o procesos de formación.

Pregunta N° 9: En el proceso educativo los estándares:

Descripción:

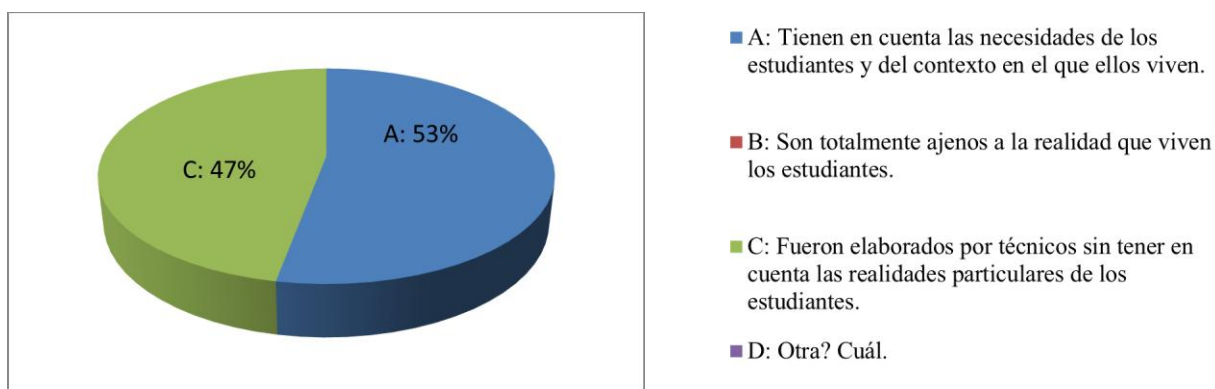


Figura N° 9: Los estándares en el proceso educativo

En el gráfico N° 9 se puede evidenciar dos tendencias bien antagónicas: por un lado el 53% (9 maestros) respondieron que los estándares sí tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes y el contexto en el que viven, en tanto que un 47% (8 maestros) responden que los estándares son ajenos a la realidad de estudiantes. No se tuvo en cuenta la opción C, que planteaba que los mismos fueron elaborados por técnicos que no tuvieron en cuenta las realidades particulares de los estudiantes.

Interpretación:

Las respuestas dadas por los maestros muestran lo que ya se ha venido señalando, las orillas en tensión que hay respecto a los estándares. Por un lado, están quienes plantean que los mismos son pertinentes para cualquier contexto, lo cual es compartido por Ravitch (1995), quien señala como principales logros o elementos positivos la mejoría en el

rendimiento académico, el mejor nivel de desempeño de los estudiantes, la igualdad de oportunidades y están enmarcados en una clara información a estudiantes y padres. No obstante, Bustamante (2012) subraya que parte de estas tensiones al interior de los maestros obedece más que todo a los niveles de formación profesional, en el que aquellos que no tienen una buena formación, tienden a aceptar los estándares de forma irreflexiva, lo que ocasiona una centralización y homogenización del conocimiento. Por otra parte, se encuentran aquellos que tienen un alto nivel de formación académica, lo que permite tener una visión crítica de los estándares y del entorno en el cual hace su práctica pedagógica y educativa.

Por otro lado, existen otros discursos en los maestros que tienen una posición crítica sobre el verdadero alcance de los estándares, tal como lo menciona Orozco (2012), cuando habla de su postura crítica en los estándares de Ciencias Sociales, en la medida que considera que “la población tiene unas características que los hace múltiples, variables e inatrapables, lo cual impide que se puedan concebir estándares y menos posible que se puedan medir”.

Valoración:

Existe por parte de los maestros visiones encontradas frente a los estándares en Ciencias Sociales, lo que pone de manifiesto la tensión originada por las diversas posturas frente al verdadero sentido y significado de los estándares. Por un lado está aquella tendencia que plantea que los estándares en ciencias sociales sí tienen en cuenta el contexto y las necesidades de los estudiantes, lo que marca la necesidad de establecer procesos de revisión en los cuales se puedan identificar los estándares que se dicen se identifican con la realidad de los estudiantes. La otra tendencia se enmarca dentro de la corriente del pensamiento crítico, la cual plantea que dichos estándares se hicieron ajenos a la realidad de los estudiantes, pues fueron realizados por técnicos ajenos a dichos contextos sociales y educativos. Estas tensiones de posturas son positivas en la medida que permiten abrir la discusión sobre el nivel de autonomía que pueden tener maestros y estudiantes a la hora de abordar las temáticas propuestas en dichos estándares.

CATEGORÍA III: CURRÍCULO Y CURRÍCULO CRÍTICO EN EDUCACIÓN BÁSICA

Subcategoría uno: Los estándares y su inserción en el currículo

Pregunta N° 10: Con la incorporación de los estándares en el currículo se logra:

Descripción:

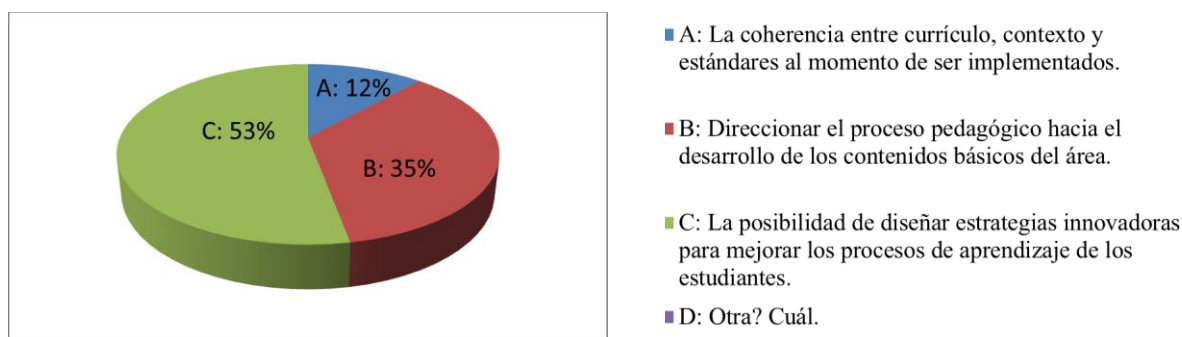


Figura N° 10: Los estándares en el currículo

Un 53% de los encuestados opinan que la incorporación de los estándares abre la posibilidad de diseñar estrategias innovadoras orientadas a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, mientras que la opción B con un 35% (6) de los maestros creen que dicha incorporación permite direccionar el proceso pedagógico. Finalmente, en la opción A los maestros, con un 12% (2 maestros), opinan que la incorporación de los estándares permite la coherencia entre el currículo el contexto y los estándares.

Interpretación:

La visión de la primera tendencia de los maestros consiste en establecer que la incorporación de los estándares permiten diseñar estrategias innovadoras, lo que significa que se comparte la postura de Ravitch (1995) sobre los estándares de oportunidad, entendidos como la posibilidad de que los maestros utilicen los diversos recursos humanos, técnicos y físicos para generar un proceso claro de enseñanza – aprendizaje.

En contraposición, la segunda tendencia de los maestros ve en los estándares, únicamente la posibilidad de generar contenidos básicos del área, lo que es compatible con la postura del MEN (2006), en la medida que plantea la necesidad del aprendizaje y evaluación por áreas, es decir, que los estándares expresan una situación deseada, no tanto por el maestro o por los estudiantes, sino por lo establecido en los mismos estándares. El último grupo de maestros considera que sí existe coherencia entre el currículo, el contexto y los estándares al momento de ser implementados, lo que está conforme a lo establecido por el MEN (1999), que subraya que la construcción de los estándares y su inscripción en el currículo en el área de Ciencias Sociales estuvo siempre basada en el contexto que viven los estudiantes.

Por último, el sentido dado por los maestros a la coherencia en la incorporación de los estándares, tanto al currículo como al contexto, muestra de igual forma que atiende los tres componentes dados por Ravitch (1995) como son los de contenido, de desempeño escolar y de oportunidad, puesto que los tres integrarían y darían coherencia a la incorporación de los estándares.

Valoración:

Para la mayoría de los maestros encuestados, los estándares traen importantes posibilidades de innovación y de diseño de estrategias, lo que sin duda muestra que no se ha dado un debate sobre los verdaderos intereses que subyacen en la construcción de los mismos, esto significa que se requiere generar procesos de discusión en el que se debatan, por medio de los mismos resultados de los estudiantes, si lo que dicen los estándares es aplicable a su contexto.

Para el segundo grupo de maestros es indudable la necesidad que dicha incorporación de los estándares debe direccionar el proceso pedagógico, lo que indica la convicción de que los estándares, así como están diseñados, presentan la coherencia necesaria para ser aplicados en el proceso pedagógico.

Finalmente y en concordancia con la anterior postura, un tercer grupo de maestros evidencia en dicha incorporación una coherencia, lo que marca una posición de aceptación de los postulados del MEN, que sin duda deberá ser evaluada bajo una nueva lectura del currículo.

Subcategoría dos: Enfoques de currículo

Pregunta N° 11: La política de estandarización de la educación se inserta en un currículo:

Descripción:

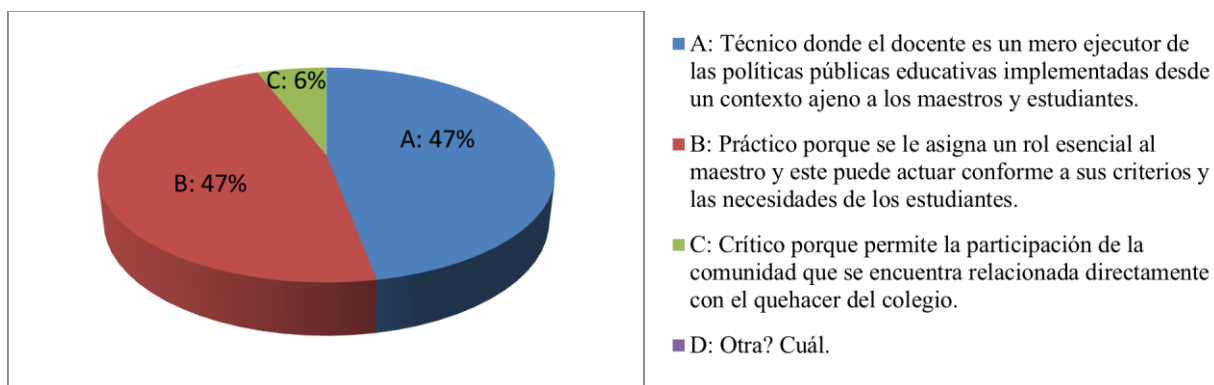


Figura N° 11: El tipo de currículo que promueven los estándares

Las respuestas a esta pregunta muestran en el gráfico N° 11 acerca de la política de estandarización que 47% (8) se inclinan por la opción A: creen que se inserta en un currículo técnico, siendo igual porcentaje a la opción B 47%, que creen que los estándares se insertan en un currículo práctico, mientras que un reducido grupo 6% (1) opción C, dice que permiten un currículo crítico en el que es posible la participación de la comunidad.

Interpretación:

Las respuestas dadas por los maestros, muestran que el tema de la inserción de las políticas de estandarización insertas en un currículo, no genera un consenso, pues la primera postura está conforme a los postulados del MEN (2006) en el que creen que dicha

estandarización permite que el maestro puede tener una participación activa, partiendo de los criterios y necesidades de los estudiantes.

En otra postura se encuentran los maestros que ven en la estandarización un instrumento meramente técnico, lo que coincide con el enfoque dado por Díaz (2010), quien plantea que los estándares son apenas parte de un discurso orientado a procesos técnicos, cuyo objetivo no es otro que determinar una medición y clasificación de cada uno de los actores educativos. Este tipo de currículo establecido en su diseño racional pretende direccionar intencionalidades, para mantener una unificación de criterios y poder ejercer mayor control sobre el proceso educativo, “el currículum constituye el input que el sistema social demanda para producir el output esperado o conducta supuestamente racional y deseable que los sujetos deben ejercer para que la sociedad funcione correctamente” (López, 2005, p. 141). Bajo este modelo los docentes en el proceso educativo solo están capacitados para informar, instruir, transmitir y ser garantes reproductores de un conocimiento preestablecido a través de los estándares.

Finalmente, otro sector de los maestros, muy reducido, considera la existencia de un currículo crítico, lo que implicaría también tener una visión similar a la dada por el MEN (2006), en el área de Ciencias Sociales, cuando expresa que “la adquisición de unas metodologías basadas en el cuestionamiento científico, en el reconocimiento de las propias limitaciones, en el juicio crítico y razonado favorece la construcción de nuevas comprensiones, la identificación de problemas y la correspondiente búsqueda de alternativas de solución” (p. 104).

Valoración:

La tensión de las dos orillas es una posibilidad para abrir el debate sobre el carácter técnico o práctico que está inserto en la política de estandarización del currículo, puesto que permite, a través de procesos de reflexión y acción, determinar si el currículo responde efectivamente en conceder un rol activo al maestro, o si por el contrario lo que está llevando es a una actitud de aceptación por parte del profesorado, limitándose a seguir un

listado de indicaciones sobre lo que debe hacer y cómo lo debe hacer. Asumir una postura crítica, implica dudar de la intencionalidad del discurso de los estándares, más cuando estos fueron desarrollados sin la participación de los maestros, quienes con su experiencia y saber, habrían aportado un mejor tratamiento a los procesos y contenidos educativos.

Finalmente se deberá tener en cuenta al tercer grupo de maestros quienes plantean que el currículo actual es crítico, luego será necesario establecer cuáles son esos niveles de participación de la comunidad que están viendo como posibles en la actualidad.

Pregunta N° 12: Los estándares curriculares permean el currículo de tal manera que éste se ve afectado en su estructura porque se centra en:

Descripción:

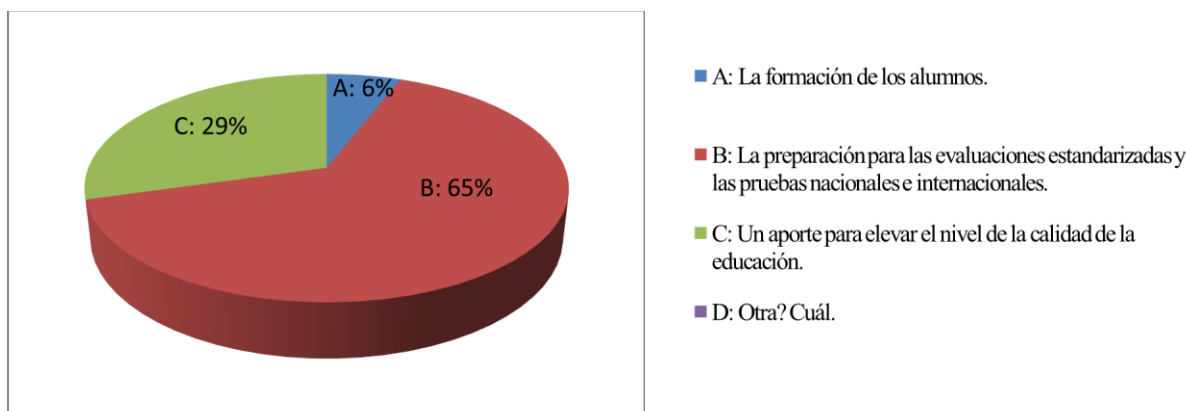


Figura N° 12: La centralización de los estándares

Los resultados de la figura N° 12 muestran que la opción (B) con el 65% (11) de los maestros es la más escogida opinando que los estándares curriculares permean el currículo de tal forma que afectan su estructura debido que está orientado en la preparación para las evaluaciones estandarizadas y las pruebas nacionales e internacionales. Otros maestros se inclinaron por la opción (C), representados en un 29% (5) que plantean los estándares como un aporte para elevar el nivel de la calidad de la educación, mientras que la opción (A) con un 6% (1) cree que permite la formación de los alumnos.

Interpretación:

Existe una visión por parte del primer grupo de maestros que evidencian que la afectación más fuerte de los estándares lo otorga el enfoque dado por el Estado, en la medida que responde a la exigencias de evaluaciones estandarizadas, tanto nacionales como internacionales, siendo igual a la postura dada por Orozco (2012), cuando plantea que establecer evaluaciones estandarizadas es desconocer la multiplicidad, variedad e inatrapabilidad de la ciudadanía.

En sentido contrario, se ha manifestado un segundo grupo de maestros, para quienes su visión está dada en que los estándares realmente aportan en el nivel de calidad de la educación, siendo esta postura coherente con la planteada por la UNESCO (2008), que ve en estas evaluaciones, unas “ayudas externas” que permiten desarrollar un conjunto de esquemas medibles a nivel internacional, siguiendo con ello la lógica de la globalización de la educación. Esta postura es reduccionista para valorar el proceso educativo, tal como lo plantea Álvarez (2014) “Sin duda los últimos planes de desarrollo han sido explícitos en esto, pero aun así hay otros elementos que siempre entran en juego y se resisten a quedar reducidos a una variable de crecimiento o desarrollo económico, por más que Planeación Nacional y los gobiernos nacionales insistan en dicho reduccionismo” (Álvarez, 2014, p.)

Un tercer grupo de maestros encuestados, plantea que la afectación del currículo frente a los estándares curriculares radica en la formación de los alumnos, lo que permite pensar que el centro de actividad pedagógica estaría mediado por los alumnos y no por el saber del docente, aspecto muy importante para la relación efectiva entre los estándares y el currículo.

Valoración:

Existe un consenso en la mayoría de los maestros encuestados en que la forma cómo se han diseñado los estándares curriculares y, cómo se han estructurado, se ha visto afectada por las exigencias de estandarización global exigida y promovida por organismos multilaterales.

No obstante, para otro sector de los maestros esto no es así, ya que realmente ven en la estructura de los estándares un aporte positivo en cuanto eleva el nivel de la calidad de la educación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, aun cuando existe cierta tendencia a creer que su orientación está dada únicamente a la formación de los alumnos, lo que muestra que la dinámica de los estándares en el proceso educativo debería estar mediada por este criterio y no por los que pueda establecer el maestro en relación con su contexto educativo.

Subcategoría tres: Alternativas en la construcción del currículo.

Pregunta N° 13: En un currículo acorde con el contexto del colegio, el rol que asumiría el docente frente a los estándares curriculares sería:

Descripción:

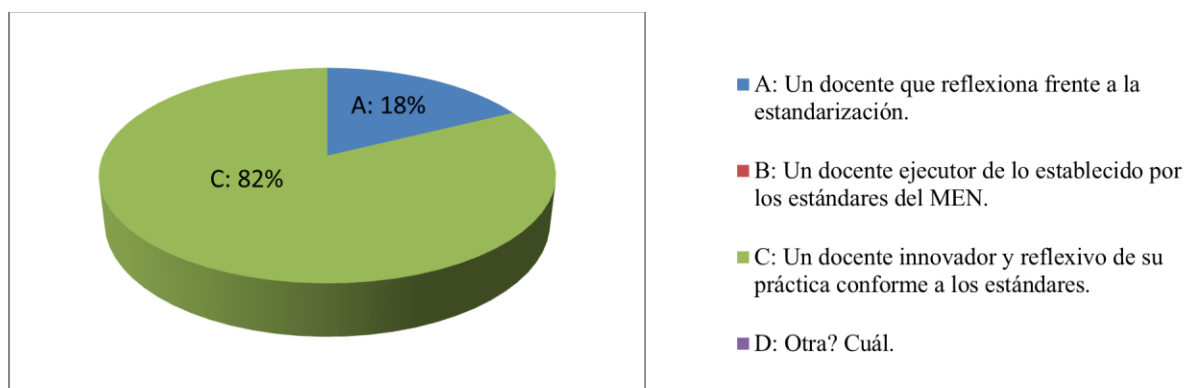


Figura N° 13: Rol del docente ante los estándares

Frente a la relación entre el currículo y el contexto que vive el colegio y el rol que asumiría un docente frente a los estándares curriculares, un 82% (14) respondió que la opción C es la más acorde pues cree que debe ser la de un docente innovador y reflexivo, mientras que otros maestros eligieron la opción A con un 18% (3 maestros), señalando que permite la reflexión del docente frente a la estandarización.

Interpretación:

La perspectiva que tiene el primer grupo maestros es que su rol frente al currículo debe ser innovador y reflexivo lo que implica tomar una actitud crítica, pues no se limitaría únicamente a seguir irreflexivamente un currículo prescrito, sino que buscaría generar procesos más amplios, tal como lo afirma López (2005), que el interés emancipatorio debe pasar necesariamente por el tamiz del saber reflexivo por estar orientado a la libertad y autonomía de los individuos. En igual sentido Kemis (1998):

[...] No deja la elaboración teórica del mismo en manos de expertos y extraños a la escuela, ni la constriñe al trabajo de los profesores individuales y de grupos de profesores en el seno de las escuelas; ofrece formas de trabajo cooperativo, mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación y las escuelas e instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del Estado, no solo en la teoría, sino también en la práctica (p. 79).

Un segundo grupo de maestros, afirma que únicamente basta la reflexión para que el maestro pueda asumir los estándares curriculares, lo que tornaría en tomar una postura pasiva, pues le llevaría únicamente a seguir lo establecido por los estándares, reflexionarlo pero aplicándolo tal cual se encuentra estipulado. Esta actitud lo que ocasiona es construir sujetos apolíticos y acríticos como lo menciona Montoya (2006).

Valoración:

El rol planteado para el docente de la I.E Tres María, es sin duda una actitud crítica que busca en la innovación y la reflexión sobre las principales herramientas para construir personas políticas y críticas, tal como se evidencia en la primera tendencia de los maestros encuestados, pese a que necesariamente debe seguir los lineamientos establecidos en los estándares curriculares. Esta postura se contrasta con la segunda tendencia, la del maestro pasivo, es decir un maestro con un posible pensamiento crítico, pero con una práctica acrítica y poco comprometida con su quehacer como maestro.

Pregunta N° 14: Establecer un currículo que permita solucionar vacíos en los estándares se justificaría por el siguiente planteamiento:

Descripción:

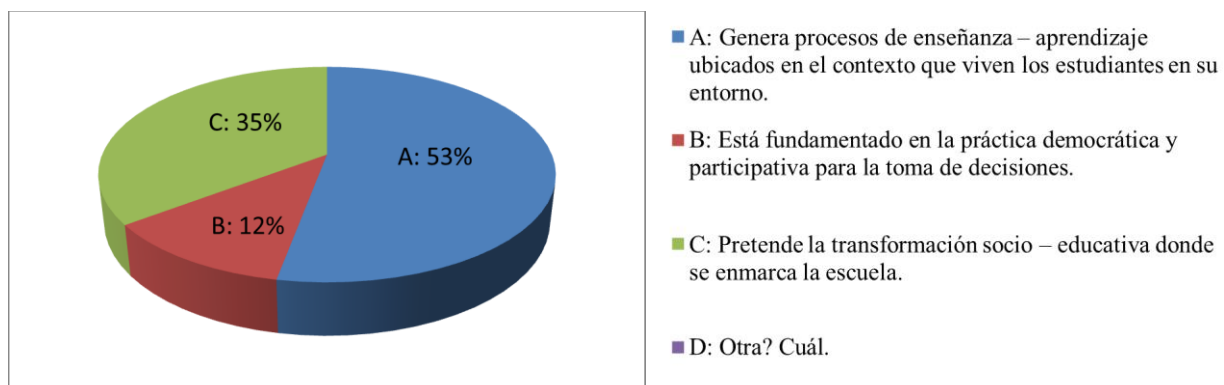


Figura N° 14: Vacíos de los estándares en el currículo

Los resultados de la figura N° 14 muestran que la opción (A), con un 53% (9) de los maestros creen que establecer un currículo que solucione vacíos de los estándares puede generar procesos de enseñanza - aprendizajes ubicados en el contexto que viven los estudiantes; mientras que un 35% (6) de los maestros, abogan por la opción C planteando que se justificaría un currículo que mejore la estandarización porque permitiría la transformación socio-educativa donde se enmarca la escuela. Finalmente, un 12% (2 maestros), escogen la opción B, esbozando que un currículo debería estar fundamentado en la práctica democrática y participativa para la toma de decisiones.

Interpretación:

La postura de la mayoría de los maestros cree que un currículo es posible, siempre y cuando, se encuentre acorde con un contexto determinado, lo que es compatible con lo señalado por Suárez (2007), quien cree que el fortalecimiento de una pedagogía sociocrítica se encuentra directamente relacionada con la necesidad de resolver problemas articulados con el entorno, lo que permitirá el desarrollo de una pedagogía acorde con contextos

curriculares y áreas del saber, pero superando la mirada técnica e instrumentalista de los estándares.

La otra perspectiva dada por los maestros se encuentra más acorde con un currículo que permita la transformación de la enseñanza, tal como lo plantea Sacristán (1991), cuando subraya que el currículum es un concepto esencial que permite la comprensión de la realidad educativa institucionalizada, pero que a la vez tiene fines sociales y culturales, luego lleva a cabo un proceso de transformación.

Una tercera alternativa manejada por los maestros se enfoca a la práctica democrática y a la participación, tal como lo menciona López (2005), cuando plantea que la construcción del currículo requiere de la participación de la comunidad educativa como uno de sus principales criterios.

Valoración:

Existe una postura favorable hacia la construcción de un currículo crítico, tal como se observa en el primer grupo de encuestados, el cual se debe enmarcar fundamentalmente en el contexto de los estudiantes, es decir, en el entorno social, político, económico y cultural en que se encuentran, lo que permite que el proceso educativo tenga un currículo muy particular que permite la construcción de personas. No obstante, se debe tener en cuenta las respuestas dadas por el segundo grupo de maestros, para quienes es claro que el currículo tiene la consistencia necesaria para una transformación socio-educativa, lo que implicaría establecer un análisis acerca de esos elementos que se encuentran insertos en el currículo. Asimismo, no se puede dejar de lado la postura de un tercer grupo de maestros que considera que el currículo sí está fundamentado en una práctica democrática, con lo que se estaría desconociendo que su misma construcción se dio dejando al margen la posición del maestro.

Pregunta N° 15: En el proceso educativo que se lleva actualmente con los estudiantes en la I.E Tres María, en relación con los estándares curriculares, se destaca:

Descripción:

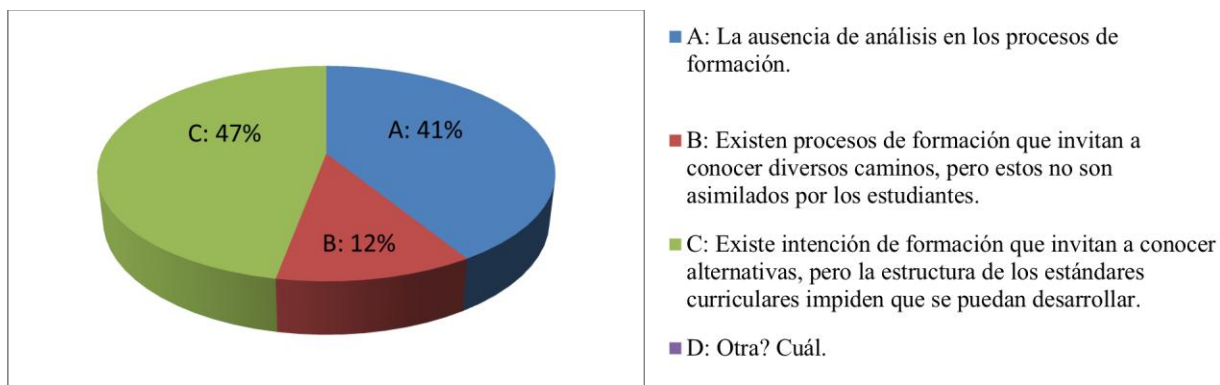


Figura N° 15: Énfasis de los estándares en el proceso educativo

En la figura N° 15 expone que un 47% (8) de los maestros considera que frente al proceso educativo que se lleva actualmente con los estudiantes de la I.E Tres María y su relación con los estándares curriculares existe una intención de formación que invitan a conocer alternativas, pero que se ven limitadas por los mismos estándares. El 41% (7) de los maestros establecen que lleva a la ausencia de análisis en los procesos de formación, mientras que el 12% (2) consideran que pese a existir procesos de formación, los mismos no son posibles debido a que no son asimilados por los estudiantes.

Interpretación:

La posición de la mayoría de los maestros encuestados de las Tres María considera que los estándares curriculares se convierten en una limitación para su labor educativa, lo que ocasiona un recorte en la participación, es decir una imposición que deja reducida la participación a su mínima expresión, tal como lo menciona Santos (2012) cuando dice que

la ausencia de estándares elaborados, compartidos y aceptados públicamente, sino en estándares impuestos que no aportan a la construcción de una práctica educativa crítica.

Desde otra perspectiva, otros maestros encuestados consideran que hay una ausencia de análisis sobre el proceso educativo y los mismos estándares curriculares, lo que ocasiona no sólo un maestro acrítico y apolítico, sino que lleva igualmente a formar ciudadanos pasivos y dóciles, tal como lo menciona el Sistema de Información y Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 1999).

Esta pasividad de los estudiantes es otra de las tendencias de los maestros, quienes consideran que efectivamente sí hay procesos de formación pero estos no logran ser asimilados por los educandos.

Valoración:

El proceso educativo llevado a cabo en la I.E. Tres María se encuentra limitado por la forma como se han estructurado los estándares curriculares, tal como lo señala el primer grupo, lo que implica la existencia de una postura crítica sobre el verdadero sentido y valor que tienen los mismos.

Esta postura crítica se refuerza con el hecho de que para un segundo grupo de maestros el proceso educativo presenta una ausencia de análisis en los procesos de formación, lo que indica la aceptación de que es necesario establecer cambios en la práctica educativa, de forma tal, que permita la incorporación de análisis críticos en los procesos de formación de los estudiantes, a la vez que significa una revalorización y evaluación de los estándares curriculares.

Contrariamente, un tercer grupo de maestros encuestados considera que sí se llevan a cabo procesos de formación, lo que es importante, pues pueden generar aportes metodológicos y de análisis a los demás maestros, lo que enriquecería de sobremanera la práctica educativa.

5.2 Análisis de los resultados del taller

En el siguiente apartado se presentan y analizan los resultados obtenidos en el taller aplicado a los docentes de la Institución Educativa Tres María. Para lo anterior se utilizó la crítica educativa propuesta por Eisner (1998) y los primeros tres momentos propuestos en el análisis de la investigación: Descripción, interpretación, valoración, los cuales se le aplican a cada una de las preguntas que comprende el instrumento, las cuáles surgieron a partir del análisis del primer instrumento.

1. *“Las políticas educativas públicas asociadas con los estándares en ciencias sociales obedecen a unos compromisos adquiridos por el Estado en función de una educación mercantil”.* ¿Qué razones políticas, económicas y educativas podrían explicar este enunciado?

Descripción:

Como principales razones políticas esbozaron los participantes el condicionamiento que tiene el país a las políticas del F.M.I, lo que implica reformas en salud, educación, seguridad; el Estado tiende a negociar el derecho a la educación.

Como principales razones económicas se dan: el fortalecimiento del modelo neoliberal que privilegia el lucro y la ganancia de un pequeño sector de la población, lo que genera la formación de un ciudadano orientado a producir y competir; la necesidad del Estado de cumplir con las obligaciones financieras y obtener nuevos créditos; disminuir los costos o gastos en educación desde una perspectiva neoliberal; ausencia de inversión por parte del Estado para mejorar los procesos educativos; recorte en los recursos educativos;

“La educación es un derecho de todo ciudadano y como tal debe ser tratada, pero las políticas actuales negocian con nuestro derecho, recortando cada vez más los recursos destinados para ella, colocando trabas a la hora de ingresar y participar en ella, de tal

manera que no hay libertad para que cada persona explote sus talentos” (Fragmento del taller)

Como razones educativas se establecen: uniformizar u homogenizar la educación para formar un ser productivo pero no pensante ni crítico; control del gasto en educación a través del uso de referentes (estándares) pero asimilados como empresas privadas, es decir bajo criterios de competitividad y mercantilismo como cualquier negocio; infraestructura débil y de mala calidad; bajos niveles de capacitación a los docentes;

Interpretación:

Las razones políticas, económicas y educativas que determinan los compromisos adquiridos por el Estado en función de una educación mercantil muestra en los participantes del taller el condicionamiento que se tiene frente a organismos como el FMI, lo que es coincidente con la postura de Castells (2004), quien señala que el paradigma de la globalización neoliberal se encuentra caracterizado por el autoritarismo de la industria financiera representada en organismos como el FMI, el BM y la OMC, quienes utilizan de forma eficiente las TIC para fortalecer sus intereses de supremacía y poder en el mundo. A esta situación se suma a nivel interno la supremacía del poder ejecutivo sobre las demás ramas (legislativa y judicial) y la disminución o recorte del gasto público que disminuye las posibilidades de desarrollo en los social, político, económico y cultural.

Esta postura plantea entonces la existencia del desplazamiento de los centros de poder en todos los órdenes, lo que obliga a que los Estados asuman las políticas de la globalización neoliberal en detrimento, en la mayoría de los casos, de los intereses y necesidades de la población en general (Herrera e Infante, 2003). En campo educativo es sin duda el que mayor incidencia y efectos causa, puesto que son los estudiantes los que tienen mayores cargas ideológicas favorables al mercado neoliberal.

Valoración:

Existe una postura crítica por parte de los docentes frente a la situación actual de las políticas públicas educativas y su relación con los estándares curriculares, en especial al área de las ciencias sociales, ya que entienden que no existe una libertad para enseñar, sino que la misma se encuentra amarrada a los parámetros e imperativos establecidos por la Ley General de Educación y los instrumentos de evaluación definidos por el MEN, dentro de los que se subraya los estándares mínimos de calidad a los que se deben someter todas las instituciones educativas.

2. *“Hay una tensión entre la política educativa de estandarización que imparte el MEN y la apropiación que hace el profesorado y su puesta en marcha en el aula”.* ¿Cuáles serían los posibles caminos para superar esta tensión?

Descripción:

Los posibles caminos para superar la tensión son: creación de una política educativa incluyente basada en las necesidades de los estudiantes, padres de familia, educadores y sociedad en general; tener en cuenta las características socioculturales de cada región; creación de un modelo educativo propio conforme a las necesidades del país, pero bajo fines como el desarrollo y la construcción de una sociedad justa; crear mesas de concertación en el que se tengan en cuenta factores como la infraestructura; unificación de criterios con base en la capacitación que da el MEN sobre las políticas a nivel nacional; tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; se debe tener en cuenta el contexto social; mayor inversión en educación; realización de capacitaciones a los docentes; aprovechar al máximo la diversidad ideológica, en recursos y en valores para poder mostrar las diversas formas de trabajo de un docente conforme los parámetros establecidos por el MEN.

“La creación de una política educativa incluyente que tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes, padres de familia, educadores y sociedad en general. También las características socioculturales de cada región de nuestro país” (Fragmento del taller).

Interpretación:

Sin duda existe un panorama positivo en los talleristas, el cual se encamina a que es posible superar la tensión entre la estandarización impartida por el MEN frente a su apropiación por parte de los maestros. Dicha superación está marcada por el planteamiento de una política educativa incluyente y contextualizada, es decir que está conforme con el fortalecimiento de una pedagogía sociocrítica, la cual se encuentra caracterizada por la resolución de problemas relacionados con la producción, acumulación de conocimientos, destrezas y organización relacionados con las producción del contexto, clasificación de una pedagogía acorde con textos curriculares pero evitando a toda costa su estandarización (Suárez, 2007).

De igual forma Contreras (2004), plantea que no se debe hablar de estándares vagos, sino de aquellos contruidos con fundamento en la riqueza, claridad y especificidad necesarias, que sean asequibles al conocimiento, es decir que sean más estándares de aprendizaje y no tanto de enseñanza, lo que implica fortalecer la idea de manejo de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Esto conlleva a la necesidad de establecer acciones conjuntas entre el MEN y los maestros, con lo que se podrá desarrollar un análisis, investigación y difusión de estándares alternativos, en donde una de las figuras puede ser la conformación de las mesas de trabajo que puedan abrir el debate.

Valoración:

En los entrevistados existe una posición favorable a que se supere la tensión entre la política educativa de estandarización promovida por el MEN y la apropiación que hacen los maestros y su puesta en marcha en el aula. Esta posición favorable plantea ante todo que se debe establecer una política pública educativa incluyente, es decir que la misma sea

construida por todos los actores educativos. Esto significa que los maestros ven imprescindible que se tenga en cuenta la riqueza sociocultural de las regiones y que no se limite el proceso de enseñanza a impartir un currículum que puede ser ajeno a la realidad de la comunidad educativa.

3. *“Salta a la vista un dilema entre los docentes que piensan que los estándares permiten elevar el nivel de la calidad de la educación y otros que sustentan que los estándares no están articulados con el contexto sociocultural de la comunidad educativa”.*

Desde sus saberes y práctica pedagógica ¿Cómo podríamos resolver esta situación que se vive hoy en la institución? Presentar argumentos y citar ejemplos. Estos ejemplos deberían ser pedagógicos, didácticos y curriculares.

Descripción:

¿Cómo se puede resolver la situación que se vive hoy en la institución?: a través de un currículo contextualizado que fomente la riqueza y diversidad sociocultural; con una investigación aplicada; amoldar los estándares al entorno, a la cotidianidad en las distintas áreas del saber; que cada institución planee su currículo de acuerdo a las características del contexto;

Ejemplos: enseñanza de las ciencias sociales con recursos y materiales de la región; enseñanza de valores a través de manifestaciones artísticas; estudio con dos grupos de estudiantes, en el que al primero se aplique un proceso de enseñanza conforme a los estándares y al otro con guías elaboradas según el contexto; enseñanza de las operaciones matemáticas básicas con recursos del medio; currículos orientados a las regiones indígenas y agrícolas conforme las necesidades;

“Necesitamos un currículo contextualizado que fomente la riqueza y diversidad sociocultural” (Fragmento del taller)

Interpretación

La respuesta dada por los participantes en el taller muestra que para resolver los problemas relacionados con los saberes y la práctica pedagógica se requiere como principal fundamento que se construya un currículo contextualizado, es decir un currículo crítico que sea una alternativa válida para la generación de nuevos procesos de enseñanza – aprendizaje en los ambientes que viven los estudiantes en su comunidad.

Asimismo, existe una postura que permita una relación íntima entre las áreas del saber y la cotidianidad de los estudiantes. Bajo este enfoque se plantea la necesidad de que las diversas disciplinas académicas pierden su jerarquía o distinción, para ponerse de forma equitativa al servicio del conocimiento y del aprendizaje (Páramo, 2011). Este nuevo enfoque basado en la paridad pretende que determinadas materias que antes estaban marginadas se integren de forma dinámica al proceso de enseñanza – aprendizaje. Se comparte la posición de Eisner (2002) quien dice que a “medida que aumentan nuestra comprensión y valoración de las múltiples maneras de conocer, hay mayores probabilidades de desarrollar un currículum integrado más sintético”.

Valoración:

Bajo este nuevo enfoque planteado por los maestros, fundado en el contexto en el que viven los estudiantes se puede establecer que hay un interés por parte de los maestros por llevar a cabo una práctica educativa contextualizada, con lo cual se está enriqueciendo y aportando a la construcción de un currículo crítico y no en la actual postura homogenizante de los estándares nacionales impartidos por el MEN.

4. *“Se evidencia una situación de tensiones en la apropiación de la política educativa de estándares en ciencias sociales y su incidencia en las practicas pedagógicas en el aula relacionadas con el currículo”*

¿Cuáles considera son los aspectos más relevantes de la política pública educativa relativa a los estándares y cuáles los vacíos que impiden el desarrollo de un currículo educativo contextualizado?

Descripción

Los aspectos más relevantes de la política pública educativa relativa a los estándares son: a ser criterios únicos para todo el país, facilita la movilidad de los estudiantes entre instituciones educativas; facilitan la evaluación; se priorizan algunos contenidos que pueden ser relevantes; enseñanza crítica y objetiva de la realidad;

Los vacíos que impiden el desarrollo de un currículo educativo contextualizado son: no tienen en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje; no tienen en cuenta el contexto y pretenden uniformizar al ciudadano; prepara al estudiante para realizar oficios y para la productividad; no tiene en cuenta la formación integral; desestimulo de las cualidades y valores de los estudiantes; se orientan a normalizar pero no a diversificar; la globalización impide centrarse en el contexto en que se desenvuelve el estudiante; los estudiantes tienen condiciones de vida diferentes; las políticas educativas cambian de acuerdo a los gobernantes;

“Los estándares como fracción de la política educativa de Colombia apuntan a normalizar no a diversificar la educación de los individuos dentro de los márgenes de un entorno específico” (Fragmento del taller)

“Los modelos pedagógicos son tomados de otros países con mejores condiciones que el nuestro. La globalización impide centrarse en el contexto en el que se desenvuelve el estudiante” (Fragmento del taller)

Interpretación:

Las fortalezas que ven los maestros que participaron en los talleres en la política educativa relativa a los estándares se encuentran relacionadas con uno de los fundamentos

más fuertes del MEN y que tiene su fundamento en las directrices dadas por los organismos internacionales, lo que sin duda marca el desplazamiento en los centros de decisión, en los cuales se plantea la homogenización del proceso de enseñanza – aprendizaje (Rodríguez, 2007). Si bien es cierto que esta estandarización puede permitir la movilidad de los estudiantes, es claro que puede impedir que se lleve a cabo un proceso de aprendizaje ligado a sus realidades y al contexto de su misma comunidad, lo que ocasiona la pérdida de sus raíces sociales y culturales.

Frente a los vacíos planteados, Torres (2009) señala la importancia de vincular el proceso educativo a las comunidades, a fin de lograr un proceso de educación integral, teniendo preferencia por las comunidades más desfavorecidas, lo que significa que en la escuela se deben tratar las necesidades y aspiraciones de la comunidad.

Valoración:

Pese a existir una conciencia crítica por parte de la mayoría de los maestros talleristas, existe aún una posición que coincide con las políticas educativas planteadas por el Estado, lo que se podría señalar como una ambigüedad frente a la realidad educativa que vive la Institución Educativa Tres María.

5. *“Se evidencia la presencia de un currículo alternativo que busca equilibrar las áreas disciplinares que se abordan, lo que indudablemente marca un cambio en las prácticas pedagógicas”*

¿Es viable equilibrar un currículo alternativo que implique una mayor valoración de las cualidades y contextos de los alumnos, frente a un currículo general que evalúa a los alumnos bajo una misma medida?

Descripción:

Para los participantes que dicen que es viable equilibrar un currículo alternativo frente a un currículo general se dan las siguientes razones: es posible desarrollar todo el potencial de los estudiantes; valoración de los estudiantes conforme sus aptitudes y actitudes; si se hace bajo un currículo contextualizado pero no individualizado; es más motivador para los estudiantes y docentes pues se saca mayor provecho del entorno; no se perderían talentos humanos como sí sucede en la actualidad.

Para los participantes que no lo ven viable se esbozan las siguientes razones: si se diseña en el marco del sistema educativo actual caracterizado por pocos espacios locativos y otros recursos para personalizar la enseñanza;

“Es muy importante la contextualización ya que de esta manera sería más fácil y motivador para los estudiantes y docentes debido a que convivimos con nuestro entorno y sacaríamos el mayor provecho” (fragmento del taller)

Interpretación:

No existe en este momento un consenso frente a la viabilidad de equilibrar un currículo alternativo frente un currículo general. Los que están de acuerdo ven la posibilidad de potencializar los procesos de aprendizaje de los estudiantes lo que implica necesariamente hacer cambios que fortalezcan este tipo de equilibrios, a la vez que establecer una visión del ser humano, de la persona más allá de ser un medio de producción, como parte del capital, como mercancía. Esto implica que se debe partir por un proceso de valorización que debe ser cada vez más creciente entre más se involucren los actores educativos (Mejía, 2006).

Esta postura que plantea un equilibrio permitirá que se creen escenarios pedagógicos para la construcción de un sujeto político, crítico y dinámico frente a los problemas de la humanidad. Esto significa que la práctica educativa tendrá no sólo un fin cognoscitivo, sino holístico e integral (Montoya, 2006).

Valoración:

Lograr un equilibrio entre los imperativos del MEN, materializados en los estándares curriculares homogenizantes y el currículo alternativo, requiere sin duda de la participación activa de los maestros y, en general, de todos los actores educativos, es decir de la comunidad educativa, que es la que finalmente tiene la tarea de cambiar las actuales perspectivas de formación de los estudiantes, quienes son los principales afectados de una política educativa pensada desde un ámbito netamente económico como es el modelo neoliberal.

5.3 Nivel de Tematización

Conforme a la descripción, interpretación y valorización de los resultados obtenidos con fundamento en la aplicación de los instrumentos de investigación, surge enseguida la necesidad de tematizar aquellas categorías y contenidos que emergieron, es decir, determinar cuáles son los elementos más esenciales que hicieron parte del proceso de investigación.

1. Dificultades para comprender la política de estándares por parte de los maestros

Responder a unos estándares formulados desde altas instancias, conlleva a que los maestros le den una lectura rápida a los mismos, los implementen con una escasa relación con los contextos, lo que conlleva a que las I.E. los utilicen sin una previa o ninguna reflexión. De esta manera, se entiende entonces cómo el actual currículo es de carácter prescriptivo, con lineamientos concretos sobre lo que se debe enseñar y evaluar, de acuerdo con lo anterior la postura de algunos maestros de la I.E Tres María, permite inferir que existe una satisfacción en la forma como se está caracterizando el currículo, en la delimitación de los conocimientos conceptuales y procedimentales, en una evaluación sistemática, pero estandarizada y homogenizada. Esto podría ser el resultado de una falta de formación y capacitación más profunda de los maestros, tal como lo menciona Bustamante (2012), ya

que a mayores procesos de formación, el maestro podrá identificar los vacíos y falencias del actual sistema curricular.

2. La política educativa: Entre la prescripción y la puesta en marcha en las prácticas de aula

Las políticas públicas educativas establecidas en los últimos años muestran que estas se fundamentan en aquellos compromisos que el Estado ha asumido con organismos internacionales, lo que ha implicado conflictos, negociación, imposición y transacción, el cual, se ha visto desarrollado en unas líneas de acción del gobierno que serán asumidas por el sector educativo. Esto significa que las políticas educativas se vieron afectadas por fuerzas externas que son las que le han dado la identidad en todos los ámbitos (social, político, cultural, pedagógico y tecnológico).

En efecto, se requiere una transformación de dichas prácticas por parte de los docentes de la I.E Tres María, a fin de plantear enfoques más formativos e integrales que apuntes a involucrar más a los actores del proceso educativo (estudiantes, padres de familia, docentes, comunidad) , es aquí donde entra en juego el compromiso de dichos actores en pro de una reconstrucción colectiva de unos procesos formativos diseñados a partir de los fines de la educación planteados en la Ley General de Educación.

3. La política de estandarización: Entre la necesidad de la calidad y la descontextualización de la escuela.

Los estándares en Ciencias Sociales se vieron permeados por intereses externos como se mencionó anteriormente, ya que la aplicación de estándares universales y sus respectivas evaluaciones han determinado una pérdida de la capacidad de contextualizar las problemáticas y temáticas planteadas en esta área, que bien es sabido se encuentran ligados a las situaciones y cotidianidad de los estudiantes y la comunidad en la cual se pone en evidencia dichas temáticas.

Se hace necesario comenzar a apropiarse de las implicaciones de esta política enfocada en la calidad educativa medida bajo los parámetros de las pruebas instrumentalizadas aplicadas a los estudiantes como único referente para valorar el proceso académico orientado desde las instituciones educativas, dicha política en apariencia, brinda autonomía, no obstante, manifiesta unas limitantes, tales como que los docentes se ven forzados a cumplir las exigencias de los estándares al verse intimidados por los resultados obtenidos en las pruebas nacionales estandarizadas.

4. Los estándares: Entre los contenidos a enseñar y los contenidos a evaluar

Para los maestros sin duda los estándares en ciencias sociales se encuentran ligados más al modelo de la globalización neoliberal, que ha plasmado en la educación una mirada técnica a partir de la formulación de los estándares, lo que conduce al docente a fragmentar su práctica para responder a las intencionalidades de la sociedad de mercado, el cual se basa en el hombre unidimensional, lo que dificulta una interacción crítica, un diálogo entre lo local y lo global, lo que significa que se desconoce la necesidad de formar ciudadanos híbridos y plurales, tal como lo manifiesta Gómez (2003).

La adopción de los estándares implementados de una manera operativa, conduce a la desarticulación de los intereses propios de un proyecto educativo institucional, renunciando a las riquezas de cada contexto educativo para privilegiar la mirada instrumental que presentan las actuales políticas educativas propuestas por el MEN, como única medida fundamental en la búsqueda de la calidad educativa, la cual establece los parámetros para evidenciar los alcances del sistema educativo y la calidad educativa desde las evaluaciones estandarizadas que se aplican a los estudiantes de diferentes grados como mecanismo de vigilancia y control.

5. El trasfondo de los estándares: Las evaluaciones y su intención de clasificar a las Instituciones Educativas.

Existe en este sentido una postura crítica en los maestros de la IE Tres María, lo que plantea la necesidad de generar nuevos espacios pedagógicos en los cuales se deban incorporar elementos de práctica social en escenarios escolares, pero advirtiendo que dicha práctica tiene que ser colectiva, luego esto se contrapone y cuestiona la política educativa relacionada con la pruebas nacionales e internacionales, en tanto que las ciencias sociales están abiertas a la diversidad de interpretaciones, luego no es posible entender cómo se puede valorar únicamente el proceso de enseñanza a través de las evaluaciones estandarizadas, tal como lo plantea Díaz Ballén (2010), la evaluación constituye un instrumento al servicio de un currículo estandarizado y una estrategia política para mantener y perpetuar la evaluación como una instancia de competitividad entre las instituciones.

En ese sentido la mirada técnica de las pruebas percibida por los docentes, basada en la rendición de cuentas y el condicionamiento a los estándares requiere un giro que permita rescatar los aportes y las reflexiones que desde la formación se brinden a la evaluación, para que ésta contribuya al mejoramiento continuo del proceso formativo y permita utilizarla como instrumento de transformación de los estudiantes y no como mero instrumento de medición y clasificación a través de puntajes individuales e institucionales que poco aportan a la formación integral de los educandos.

6. La tensión entre los estándares y la práctica educativa

En consonancia con las políticas educativas, el estudio muestra que existe una tensión entre la práctica educativa y los estándares definidos por el MEN, lo que supone que existen diferencias entre las temáticas asumidas a través de los estándares y las necesidades propias de los maestros, en el que es necesario tener en cuenta los ritmos de aprendizaje, el contexto social y cultural en el que se encuentra inscrita la comunidad

educativa y la diversidad ideológica propia de los maestros; aspectos estos que no son vistos ni tratados en los estándares, debido a su carácter universal.

7. La inclusión, una posibilidad para superar la tensión entre los estándares y la práctica educativa

Cada una de las orillas de tensión centran su atención en el Sistema Nacional de Estándares, pues mientras el MEN necesita mostrar resultados, los maestros se encuentran enfocados más en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que supone, en el caso de la IE Tres María, que exista una superación de dicha tensión, siendo el camino más idóneo el tema de una política educativa incluyente, es decir que tome en cuenta los aportes que desde la práctica educativa se vienen dando, lo que significa enriquecer dichos estándares, cuyo único objetivo estaría en mejorar los niveles de calidad de los estudiantes.

Si esta política educativa incluyente no se logra impulsar e implementar, los principales afectados son los estudiantes ya que se les niega la posibilidad de un proceso de formación permanente como personas integrales (social, político, económico, cultural). Indiscutiblemente, también se puede lograr una participación de la comunidad educativa, en tanto los estándares se hicieron con fundamento en una postura técnica, pero ajena a la experiencia docente, por tanto, la inclusión es un imperativo que se debe reforzar.

8. Las afectaciones del currículo en el proceso de estandarización

La categoría del currículo requiere igualmente una revisión, ya que fundamentado en estándares universales, su actual configuración se enmarca dentro de la cultura homogenizante, que pretende establecer un conocimiento centralizado en un determinado saber, dejando por fuera la riqueza que implica el conocimiento mediado por la experiencia de los docentes y el contexto propio de cada comunidad educativa, es decir, se pretende buscar un acercamiento del estudiante al entorno, pero sin perder de vista las características del conocimiento científico.

9. Las posibilidades de reconfiguración desde un currículo crítico

Esto significa que las herramientas que tiene un maestro crítico no se logran adecuar a la actual estructura del currículo, que no busca otra cosa que formar estudiantes para que sean absorbidos por el modelo neoliberal actualmente vigente, el cual se basa en un mercado laboral precario que requiere de trabajadores acríticos, que acepten las reglas establecidas por el mercado, en donde lo fundamental es sobrevivir.

No obstante, ante este panorama surge el currículo alternativo como un camino que logre superar dichas falencias en el currículo general, en tanto es posible abordar dicho currículo desde una perspectiva contextualizada y crítica, en donde el aprendizaje estará mediado por las experiencias y vivencias de los estudiantes, por las problemáticas locales y por la perspectiva de los asuntos nacionales e internacionales que inciden en la interpretación de los fenómenos sociales analizados en el salón de clases. Se debe entonces, recurrir a lo que los maestros han señalado de un equilibrio entre el currículo general y el currículo alternativo, lo que permite superar dicha tensión presente en la práctica educativa y la misma concepción del currículo.

CONCLUSIONES

Son varias las conclusiones a las que finalmente se llega después de este largo proceso de investigación, el cual estuvo enriquecido con los aportes teóricos y conceptuales de reconocidos investigadores y del aporte de los maestros, de su práctica cotidiana en la I.E Tres María. Esta vinculación e integración entre la teoría y la práctica educativa enriquece el estudio y le otorga la debida pertinencia y relevancia. En este sentido las siguientes fueron las conclusiones más relevantes del estudio.

- En lo relacionado a la pregunta investigativa y a las preguntas orientadoras surgidas de la primera, se plasmaron el objetivo general y unos objetivos específicos que se fueron desarrollando a través de la ruta metodológica propuesta en la investigación, especialmente a través de los instrumentos aplicados durante el proceso investigativo en la institución educativa Tres María, en un primer momento para abordar la investigación se empleó una entrevista estructurada y en un segundo momento un taller a los cuales se les realizó su respectivo análisis a través de la metodología de Eisner, logrando establecer el significado y las implicaciones de la política de estandarización en el contexto escolar de la institución objeto de estudio.
- Seguidamente el componente teórico desde el cual se orientó el proceso investigativo, constituyó un extenso y complejo recorrido por diversos autores, plasmando sus planteamientos en tres categorías elaboradas durante la investigación, las cuales fueron indispensables para comprender la situación actual de la política educativa en Educación Básica y Secundaria en Colombia con respecto a los estándares, ya que permitieron tener una mayor claridad en la conceptualización para la interpretación de los resultados obtenidos en el trabajo de campo y en procura de una transformación de la realidad educativa de la institución educativa Tres María. Pero también, queda abierta la posibilidad de incluir otras líneas teóricas que permitan ampliar la visión a partir de los hallazgos encontrados en la investigación.

- En el contexto mundial de la globalización, las políticas de orden económico emanadas desde centros de poder de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional han influenciado indiscutiblemente la educación y todos sus procesos, asumiendo conceptos empresariales como calidad, eficiencia, gestión, eficacia y estándares, generando una reestructuración de las instituciones educativas que desconoce las realidades sociales, políticas, económicas y culturales en las cuales están contextualizadas.
- El marco conceptual a través del cual se incorporan los discursos que permean la cotidianidad de la escuela son constituidos a partir de las políticas educativas impulsadas por el gobierno nacional a través del M.E.N, las cuales permiten establecer unas relaciones y dinámicas entre los distintos actores educativos orientando los procesos de enseñanza a través del currículo, el cual se ha convertido en un campo de reflexión académica e investigativa relevante en los últimos tiempos dada su trascendencia en el proceso formativo de los educandos.
- Referente a la metodología, planteada como una investigación alternativa, en cuanto se construyen datos en el trabajo de campo y luego se triangulan con distintos instrumentos que permitieron escuchar a los maestros, brindando la posibilidad teórica y práctica de superar la falsa dicotomía entre lo cualitativo y lo cuantitativo, logrando establecer una mirada de la realidad de una manera más compleja e integral, lo anterior se pudo concretar específicamente a través del estudio de caso en la I.E Tres María, donde se alcanzó a ampliar el conocimiento sobre un fenómeno social como es el caso de la política de estándares en el sistema educativo de la Educación Básica, logrando con ello, explicar y comprender este hecho en un contexto específico, como señala Eisner (1998), la investigación nos permitió develar, descubrir los significados e intencionalidades otorgados a los estándares por parte de los docentes en un espacio natural.

A partir del proceso de análisis de la información y la tematización se lograron identificar los diversos significados, limitaciones y fortalezas, dados a la política pública

educativa, los estándares y su relación con el currículo por parte de los maestros de la I.E Tres María.

- Por un lado están los docentes que plantean que la política educativa está supeditada a unos intereses ajenos a la realidad de los estudiantes y de la comunidad educativa en general, puesto que esta sigue unos lineamientos generales y homogenizantes impuestos, que no buscan otra cosa que formar ciudadanos para el actual mercado laboral neoliberal, que requiere de estudiantes con sólidas competencias, pero exentos de algún tipo de postura crítica frente al modelo económico vigente.
- Por otro lado, se encuentran otros docentes de la I.E Tres María que le otorgan una escasa reflexión a la política de estandarización, posiblemente se deba a la ausencia de procesos formativos avanzados. En efecto, las asumen sin ninguna oposición y desconocen que éstas provienen de los compromisos adquiridos por el Estado con organismos internacionales, es decir aquellos centros de poder económico representados en el Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional que están teniendo una elevada injerencia en la política educativa actual colombiana.
- Es así como los significados dados a la política pública educativa, específicamente a los estándares en ciencias sociales, muestran cómo las dimensiones política y pedagógica de los docentes de la Institución Educativa Tres María se encuentran en permanente tensión frente a la estandarización dada por el MEN, lo que implica que los maestros están asumiendo una apropiación crítica sobre su quehacer y no asumir una educación mercantil en los términos en los cuales se pretende orientar por parte del Estado.
- Para los docentes, la política de estandarización en apariencia, brinda autonomía, no obstante, manifiesta unas limitantes, dado que los docentes cuestionan de dicha política su medición y control por los resultados obtenidos en las pruebas nacionales estandarizadas. Lo anterior es una limitante para el currículo de ciencias sociales, dado que éstas se encuentran abiertas a diversidad de interpretaciones, por tanto, no es pertinente valorar únicamente el proceso de enseñanza a través de las evaluaciones

estandarizadas, de allí que la intencionalidad de la política educativa se encuentre distante de todo proceso formativo humanístico.

- Las principales fortalezas que se establecieron por parte de los maestros de la I.E Tres María en los estándares de ciencias sociales, se enmarcan dentro de la aceptación a la propuesta dada por el MEN, lo que implica reflexionar sobre las contradicciones presentes en los maestros, pues si bien tienen una postura crítica frente a la política pública educativa, no hacen lo mismo con los estándares, los cuales consideran que se encuentran adecuados a su práctica e ideario educativo.
- Lo anterior, se contrapone a lo establecido por varios investigadores, que señalan que dichos estándares llevan a que los estudiantes sean acríticos, ya que no tienen la multiplicidad y la variedad del mismo contexto en el cual se llevan a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje, es decir que deja por fuera los nuevos escenarios en los cuales se tienen que mover los estudiantes (prácticas sociales, diversidad de saberes, conocimiento del contexto, etc.)
- En este sentido, las fortalezas que han estado presentes en los docentes frente a los estándares en ciencias sociales es una postura crítica frente a su práctica docente, en tanto son conscientes de que dichos estándares no se encuentran articulados al contexto sociocultural de la comunidad educativa, situación que obedece a que el Estado ha asumido unos compromisos con determinados organismos multilaterales, los cuales exigen cambios en las políticas públicas que afectan de forma sensible a la comunidad educativa.
- Algunos docentes plantean la posibilidad de realizar cambios profundos a la política educativa relacionada con los estándares, pero otros docentes no son tan optimistas y ven lejos que esto pueda suceder, los primeros afirman, que si bien es cierto este cambio no se puede lograr de un momento a otro, a través de un trabajo colectivo con los actores del proceso educativo, estudiantes, maestros y comunidad en general, se puedan propiciar desde el aula algunas experiencias que respondan a las necesidades

reales del contexto de los educandos y favorezcan el desarrollo no solo cognitivo, sino, cultural, social, ecológico, ético, es decir, una educación más humanista y menos cuantificable y medible a través de pruebas estandarizadas.

- Estos nuevos escenarios curriculares se fundamentan en la necesidad de superar la tensión originada por unos estándares universales, caracterizado por ser una imposición de organismos multilaterales interesados en formar ciudadanos para el mercado neoliberal, y la misma práctica educativa, insertada en la necesidad de tener en cuenta el contexto problemático en el cual viven los estudiantes y la misma comunidad educativa. Se busca entonces superar la instrumentalización y homogenización de los estándares, para contextualizarlos con fundamento en la realidad en la cual se encuentran inmersos, lo que enriquecerá y situará el conocimiento en los procesos educativos adecuados al ritmo de los estudiantes y su propia realidad.
- Por último, las respuestas dadas por los docentes subrayan la necesidad de un currículo crítico basado en hacer un permanente cuestionamiento sobre los contenidos desarrollados en el área de ciencias sociales, lo que determina entender las limitaciones que están presentes, pero a la vez destacan cómo el juicio crítico y razonado tiende a favorecer la construcción de nuevas comprensiones, la identificación de problemas, llevando a sí a la búsqueda de alternativas que permitan la solución de problemáticas presentes en el área.
- Finalmente dejar abierta la línea investigativa para profundizar en la temática acerca de los estándares y plantear algunas recomendaciones generales que pueden empezar a abrir caminos para superar la política homogenizadora e instrumentalista impulsada desde el MEN a partir de los estándares en las distintas áreas del saber.
- No obstante, hay que señalar que los resultados evidenciados a través de la investigación en la I.E Tres María no constituyen elementos de generalización a otras instituciones, pero se convierten en un principio o apertura para futuros estudios que se quieran desarrollar en otros contextos (rural o urbanos), lo que permitiría elevar el

impacto de esta política de estándares en la educación municipal o departamental. De allí que se deja la posibilidad para que posteriores estudios ahonden en nuevos resultados generados por la implementación de los estándares en la Educación Básica en el territorio local, regional o nacional logrando establecer dificultades y fortalezas.

RECOMENDACIONES

A nivel institucional y político, propiciar espacios de reflexión continua con el grupo de maestros para buscar unos planteamientos alternativos y una nueva apuesta que dinamice las prácticas educativas para contribuir a un proyecto educativo institucional acorde a las necesidades de los educandos de la Institución Educativa Tres María a partir de las diferentes áreas del saber, que aporten a la comprensión de su contexto y a la resolución de sus problemas a través de proyectos transversales que vinculen a toda la comunidad educativa.

A nivel curricular y a partir del nuevo rol que podrían asumir los docentes y educandos, se plantean con fundamento en la investigación, unos criterios de un currículo alternativo:

- ✓ Currículo contextualizado con la realidad de los estudiantes y de la comunidad educativa.
- ✓ Currículo basado en el continuo proceso de formación de los maestros, en el que es fundamental la inclusión de nuevas herramientas de análisis y síntesis que puedan dar cuenta de la realidad local, nacional y global.
- ✓ Currículo que tenga como fundamento la práctica social de los estudiantes lo que permitirá romper con la postura homogenizante en la que se inspira el MEN, ya que se tendrán en cuenta las particularidades sociales, culturales, económicas y políticas propias del entorno; un currículo que permita formar ciudadanos híbridos y plurales, en contraposición al hombre unidimensional que se promueve desde los centros de poder.

- ✓ Finalmente, un currículo que asuma el aprendizaje como el resultado de una práctica colectiva basada en el diálogo de saberes entre estudiantes, maestros e investigadores, de la cual necesariamente surgirá un saber contextualizado.

Diseño alternativo en Ciencias Sociales

La propuesta de diseño alternativo en ciencias sociales debe tener como principales criterios:

- Incluir la investigación científica relacionada con la acción política que tenga en cuenta la identificación de las necesidades presentes en la comunidad educativa y en su contexto (local, regional, nacional y global).
- El currículo de ciencias sociales se debe estructurar tomando en cuenta tres factores básicos: contextualización particular y general de la realidad presente en los estudiantes; definición clara de los propósitos del proceso de enseñanza – aprendizaje, la cual debe estar orientada al proceso de transformación de la sociedad y por último, la definición clara de núcleos temáticos y problemáticos que sean profundizados por parte de los maestros, pero con una postura inclusiva de los demás actores de la comunidad educativa, especialmente de los maestros.
- La propuesta curricular debe enfocarse hacia la participación de toda la comunidad, tanto con los aportes surgidos de la experiencia local y regional, como de los aportes que desde las diversas disciplinas se puedan dar. Es indudable que se debe tener en cuenta la diversidad multicultural presente en la mayoría de las regiones del país, caracterizada por la presencia de comunidades indígenas, comunidades afro y grupos poblacionales con características culturales muy específicas.
- Esta presencia multicultural exige que el currículo de las comunidades indígenas y afro tenga en cuenta la cosmovisión e identidad de estas comunidades, el proceso histórico que ha estado presente en las políticas de exclusión y la generación de nuevas categorías relacionadas con su cultura.

Se requiere entonces que con estas recomendaciones se logre superar la estandarización y homogenización presente en el currículo de Ciencias Sociales, que sirva a la vez como una alternativa aplicable a los demás currículos existentes, ya que algunos de estos principios o criterios son aplicables también en áreas básicas y fundamentales como matemáticas, idiomas y ciencias naturales, ya que su fundamento está en que el aprendizaje es más eficaz cuando está mediado por el contexto de los estudiantes, por sus realidades y problemáticas.

REFERENCIAS

- Álvarez Gallego, Alejandro (2014). *La mirada empresarial de la educación a propósito del informe “compartir”*. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Grupo Historia de la práctica pedagógica.
- APPLE, Michael. (2002). *Educación "como Dios manda"*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Apple, Michael. (1997). El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa. En Gentili, Pablo Comp. (1997). *Cultura, Política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A.
- Apple, Michael. (s.f.). *Las tareas del académico y activista crítico de la educación: la contribución de José Gimeno Sacristán*. University of Wisconsin – Madison.
- Arancibia, Juan. (2014). *Falacias educativas neoliberales y la urgencia de una propuesta crítica*. En: Federación Colombiana de Educadores FECODE. (2014). *Pedagogías críticas. Memorias del Seminario Internacional. Revista Educación y Cultura 101*.
- Arráez, Morella; Calles, Josefina y Moreno, Liulval. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 7(2). 171-181.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- Ávila, John. *Las pedagogías críticas frente a las políticas educativas neoliberales*. En: Federación Colombiana de Educadores FECODE. (2014). *Pedagogías críticas. Memorias del Seminario Internacional. Revista Educación y Cultura 101*.
- Beck, Ulrich. (1998) *¿Que es la globalización? Falacias del globalismo respuestas a la globalización*. Barcelona: PAIDOS.
- Bello, Eugenia. (1999). La calidad de la educación en el discurso educativo internacional. *Revista Acción Pedagógica 8(2)*.
- Bustamante, Guillermo. (2012). Entrevista realizada por el Grupo Evaluando_Nos. En: Grupo Evaluando_Nos. (2012). *Documento de trabajo del Grupo Evaluando_Nos. En proceso de redacción de informe*. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Camilloni, Alicia (2009). Dossier: *La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas*. Estándares, evaluación y currículo. Archivos de Ciencias de la Educación. Pág: 55-68.
- Castells, Manuel. (2004). *El Estado del bienestar y la sociedad de la información. El modelo finlandés*. Madrid: Alianza Editorial.

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Estándares para la excelencia en la educación*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. (2006). Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Revolución Educativa 2002 – 2010. Acciones y lecciones*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos.
- Colombia. Presidencia de la República. (1994). *Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*.
- Colombia. Presidencia de la República. (2002). *Decreto 230 (11, febrero, 2002). Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*.
- Colombia. Presidencia de la República. (2002). *Decreto 3055 (12, diciembre, 2002) por el cual se adiciona el artículo 9° del Decreto 230 de 2002*.
- Colombia. Presidencia de la República. M.E.N. (2009). *Decreto 1290*. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.
- Colunga, Silvia; García, Jorge y Blanco, Carlos. (2013). *El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación – acción en educación*. Revista Transformación 9 (1).
- Conde, Nubia (2010). *Nuevos retos para mirar la práctica y la evaluación educativa*. En Niño, Libia Comp. (2010). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía, currículo y evaluación. Bogotá: Grupo Evaluando_nos.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por el cual se expide la Ley General de Educación*.
- Congreso de Colombia. (2001). *Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros*.
- Congreso de Colombia. (2002). *Ley 749 (19, julio, 2002) Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica*.
- Constitución política del estado plurinacional de Bolivia (2009). Preámbulo de la Constitución.

- Contreras, Mauricio. (2004). *Estándares educativos. Propuestas de apropiación y adecuación*. Segunda Edición. Bogotá D. C.: Ediciones SEM.
- Da Silva, Tomaz. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Díaz Ballén, José. (2010). *Currículo y evaluación de los estudiantes: una reflexión crítica en el marco del Decreto 1290 de 2009*. En: Niño, Libia Comp. (2010). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía, currículo y evaluación. Bogotá D. C.: Grupo Evaluando_nos.
- Díaz Borbón, Rafael. *Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal*. En: Niño Zafra, Libia Stella Comp. (2010). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía, currículo y evaluación. Bogotá D. C.: Grupo Evaluando_nos.
- Díaz Villa, Mario. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior Colombia. Recuperado de <http://www.fcauancv.edu.pe/libro1.pdf>.
- Díez Gutierrez, Enrique. (2010). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 13 (2).
- Discurso del presidente Evo Morales en la ONU luego de recibir la presidencia del G77 más China. (2014). Nueva York, Estados Unidos. Recuperado de: <http://eju.tv/2014/01/discurso-del-presidente-evo-morales-en-la-onu-luego-de-recibir-la-presidencia-del-g77-ms-china/>
- Documento conpes social 109 (2007). *Política pública nacional de primera infancia. "Colombia por la primera infancia"*. Consejo Nacional de Política Económica Social. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá: autor. Disponible en http://www.laguajira.gov.co/web/attachments/1229_CONPES%20109%20-%20POLITICA%20PUBLICA%20NACIONAL%20DE%20PRIMERA%20INFANCIA.pdf
- Donolo, Danilo. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*. 10(8).
- Eisner, E. (1998). *El ojo Ilustrado*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, Elliot. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Escudero, Tomás. (2003). *Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. *Relieve* 9(1).

- Federación Colombiana de Educadores (Fecode). (2009). *Análisis del Decreto 1290 sobre evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID – Fecode. Recuperado de http://www.adea.org.co/analisis_decreto_1290_09.pdf
- Ferrer, Guillermo. (2002). Aspectos del currículum intencional en América Latina. Revisión de tendencias contemporáneas en Currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. En: Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Preal y Grade Comp.(2002). *Estándares educativos, evaluación y calidad de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gaitán, Carlos. *Teoría crítica de la sociedad y pedagogía crítica*. En: Federación Colombiana de Educadores FECODE. (2014). *Pedagogías críticas. Memorias del Seminario Internacional. Revista Educación y Cultura 101*.
- García, José y Duarte, Fredy. (2012). *Pedagogía crítica y enseñanza problemática: una propuesta didáctica de formación política*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/13280/11899>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados.
- Gómez, Jairo. (2003). Los estándares curriculares en Sociales. La formación de sujetos sociales en la escuela. En: Federación Colombiana de Educadores FECODE. (2003). *Estándares Curriculares ¿adios a la diferencia y a la autonomía escolar?* *Revista Educación y Cultura 63*.
- Gorostiaga, Jorge y Tello, César. (2011). *Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual*. *Revista Brasileira de Educacao 16* (47).
- Ghiso, Alfredo. (2001). *Acercamientos: el taller en procesos investigativos interactivos*. Bogotá: Fundación Luis Amigó. Recuperado de http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/acercamientos_al_taller_recurso_propio_unidad_3.891.pdf.
- Grupo de Investigación Evaluando_Nos. (2013). *Proyecto 2012*. Bogotá: autor.
- Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Preal y Grade Comp.(2002). *Estándares educativos, evaluación y calidad de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Grupo Evaluando_Nos. (2012). *Documento de trabajo del Grupo Evaluando_Nos. En proceso de redacción de informe*. Bogotá: Universidad Pedagógica.

- Herrera, Martha e Infante, Raúl. (2007). *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970 – 2002*. Revista Nómadas.
- Imen, Pablo. (2011). Venezuela y Bolivia en la construcción de una nueva educación pública: desafíos pedagógicos para el socialismo del siglo XXI. *Cadernos de Educacao*. Recuperado de <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2117/1952>.
- Keeley, Brian. (2007). *Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe*. México: Ediciones Castillo y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Lahera, Eugenio. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: CEPAL. División de Desarrollo Social.
- López Ruiz, Juan. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- López, Nelson. (1998). *Retos para la construcción curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- López, Nelson. (1999). *Tendencias actuales de desarrollo curricular en Colombia*. Medellín: Ediciones ITM
- Martínez, Róger. (2006). Ambientalización pedagógica del currículo académico. *Revista Educación* 30(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44030203.pdf>
- Mc Laren, Peter. (s.f.). *El poder de educar y de educarnos: una conversación en curso*. Cátedra Paulo Freire.
- Medellín Torres, Pedro (2004). *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. División de desarrollo social. CEPAL - Serie Políticas sociales N° 93. Chile. Publicación de las Naciones Unidas.
- Medina, Mónica. (2011). *Modelo de Política educativa para la evaluación*. Tepic: Centro de Estudios Universitarios de Baja California.
- Mejía, Marco. (2006). *Educación (es) en la(s) globalización(es) I. entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá D. C.: Ediciones desde abajo
- Mejía, Raúl. *Pedagogías críticas, movimiento pedagógico y buen vivir*. En: Federación Colombiana de Educadores FECODE. (2014). *Pedagogías críticas. Memorias del Seminario Internacional. Revista Educación y Cultura* 101.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. Inspectoría Salesiana de las Antillas San Juan Bosco. (2012). *Acuerdo de colaboración entre la Sociedad Salesiana y el Ministerio de Educación de la República Dominicana*. Disponible en <http://www.minerd.gob.do/Transparencia/Acuerdos%20y%20convenios1/Acuerdo%20de%20Colaboraci%C3%B3n%20entre%20La%20Sociedad%20Salesiana%20y%20el%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf>.
- Montoya, Norma. (2006). *Desafíos de la política educativa en el mundo globalizado*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Mora, Oliver. (2005). *Las políticas educativas en América Latina: un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral*. Revista Apuntes del CENES.
- Morales, Evo. (2014). *Discurso pronunciado por el presidente Evo Morales en la ONU luego de recibir la presidencia del G77 más China*. Bolivia: Comunicación Prensa Gobierno de Bolivia. Recuperado de <http://comunicacion.presidencia.gob.bo/docprensa/pdf/20140108-15-29-55.pdf>
- Moreno, Juan y Ruiz, Pablo. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. México: CEPAL. Recuperado de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/35095/Serie_106.pdf.
- Moreno, Tiburcio. (2012). Entrevista realizada por el Grupo Evaluando_Nos. En: Grupo Evaluando_Nos. (2012). *Documento de trabajo del Grupo Evaluando_Nos. En proceso de redacción de informe*. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Murillo, Javier y Román, Marcela. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* 53. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie53a05.pdf>
- Niño Zafra, Libia Stella Comp. (2010). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía currículo y evaluación. Bogotá: Grupo Evaluando_nos.
- Niño, Libia. (2010). *Conceptos y prácticas del currículo y la evaluación: ¿predominio de un enfoque?* En: Niño, Libia Comp. (2010). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía currículo y evaluación. Bogotá: Grupo Evaluando_nos.
- Organización de Estados Americanos. OEA. (2005). *Ciencia, tecnología, ingeniería e innovación para el desarrollo. Una visión para las Américas en el siglo XXI*. Washington: autor. Recuperado de http://www.oest.oas.org/engineering/espanol/documentos/esp_web_ok.pdf.
- Orozco, Juan. (2012). Entrevista realizada por el Grupo Evaluando_Nos. En: Grupo Evaluando_Nos. (2012). *Documento de trabajo del Grupo Evaluando_Nos. En proceso de redacción de informe*. Bogotá: Universidad Pedagógica.

- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Editorial Universidad Piloto de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Santiago de Chile: autor. Disponible en http://www.oei.es/quipu/prelac_espanol.pdf.
- Ravitch, Diane. (1995). Estándares nacionales en Educación. En: Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Preal y Grade Comp.(2002). *Estándares educativos, evaluación y calidad de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Revista PRELAC (2005) Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Protagonismo docente en el cambio educativo*. OREALC/UNESCO Santiago.
- Reyes, Rafael. (2011). *Estándares curriculares y competencias de aprendizaje ¿Garantías para la calidad o trivialización de acto pedagógico?* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/cua/apel/Estandares%20Curriculares%20y%20Competencias%20de%20Aprendizaje.pdf>.
- Rodríguez, Adolfo. (2007). *Globalización de la política pública: mediación neoliberal en Colombia, política económica, 1990-2006*. Revista Ciencia Política 3.
- Sacristán, José. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Salazar, Carlos. (2009). *La definición de Política Pública*. Dossier. Disponible en http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc209/C_Salazar.pdf
- Santos, Miguel. (2012). Entrevista realizada por el Grupo Evaluando_Nos. En: Grupo Evaluando_Nos. (2012). *Documento de trabajo del Grupo Evaluando_Nos. En proceso de redacción de informe*. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Schmitt, Carl. (1932). *El concepto de lo político*. Disponible en <http://obinfonet.ro/docs/tpnt/tpntres/cschmitt-el-concepto-de-lo-politico.pdf>.
- Solozabal, Juan. (1984). *Una nota sobre el concepto de política*. Revista de Estudios Políticos 42, noviembre – diciembre. Disponible en http://terceridad.net/PyPS/Por_temas/8_Estado/Apoyo_1/notas_concepto_pol%EDti ca.pdf
- Suarez, Pedro. (2007). *Incidencia de la actual política evaluativa en instituciones de educación básica del país*. Bogotá: Universidad Pedagógica nacional.

- Torres, Carlos. (2008). *Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía*. Revista Iberoamericana de Educación 48.
- Torres Santomé, Jurjo (2003). *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 321. Págs. 77 – 82.
- UNESCO (2005). Educación Para Todos El Imperativo de La Calidad. Impreso en Francia.
- UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Londres.
- Vasilachis De Gialdino, Irene. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vélez, Elizabeth. (2012). *Las acciones colectivas y organizaciones populares en la producción social de la vivienda en Medellín a partir de la década de los 90s*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Escuela de Planeación Urbano – Regional. Facultad de Arquitectura. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/6839/1/1128384240.2012.pdf>

ANEXOS



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



*DE LA CONFIGURACIÓN DE LOS ESTÁNDARES EN CIENCIAS SOCIALES A
LA CONTEXTUALIZACIÓN CRÍTICA DEL CURRÍCULO.*

PROPÓSITO: Indagar sobre la incidencia que tienen los estándares curriculares en Ciencias Sociales con relación al currículo y a los maestros/as en la Educación Básica de la Institución Educativa Tres María – Municipio de Cereté.

INSTRUCCIONES

Para el diligenciamiento de este cuestionario tener en cuenta:

1. Leer las preguntas atentamente y revisar todas las opciones.
2. Para contestar a este cuestionario solo tendrá que marcar con una cruz (X) la opción que considere más adecuada de acuerdo a su ejercicio docente.
3. No hay pregunta buena o mala cualquier opción es válida de acuerdo a su criterio.
4. La información aquí suministrada es estrictamente confidencial y sólo será utilizada con fines académicos.

CATEGORÍA I: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

1. Su experiencia docente le permite considerar las políticas públicas educativas de la siguiente manera:

- a. ____ Políticas encaminadas a atender los problemas relacionados con el proceso educativo.
- b. ____ Orientaciones desde el Estado para homogenizar criterios en la educación.
- c. ____ Acciones basadas en diagnósticos reales que tienen en cuenta las particularidades regionales.
- d. Otra. Cual: _____

2. La noción con la que identifica las políticas públicas educativas le permite:

- a. ____ Comprender con claridad cuál es el papel del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- b. ____ Entender la problemática que subyace en las políticas educativas.
- c. ____ Cumplir a cabalidad lo propuesto por el M.E.N sin ninguna reflexión.
- d. Otra? Cual: _____

3. Las políticas públicas educativas asociadas a los estándares en las Ciencias Sociales se fundamentan en:

- a. ____ Las orientaciones de organismos internacionales para adecuar la educación a los nuevos cambios.
- b. ____ La preocupación del gobierno nacional y regional para mejorar la calidad de la educación.
- c. ____ En criterios autónomos del Estado, que los aplica conforme las necesidades de los estudiantes y del contexto en el que viven.
- d. Otra. Cual: _____

4. Las leyes, decretos y actos legislativos implementados por el Estado con relación a las políticas públicas educativas tienen como finalidad que:

- a. ____ Sólo se preocupan por regular la educación para cumplir compromisos.
- b. ____ Atienden los criterios de flexibilidad académica en el currículo.
- c. ____ Se fundamentan en el criterio de generar autonomía en los centros educativos.
- d. Otra? Cual: _____

CATEGORÍA II: ESTÁNDARES CURRICULARES EN CIENCIAS SOCIALES

5. Los estándares, como componente de la política pública educativa, responden a los fines y objetivos planteados por:

- a. ____ Las recomendaciones de los Organismos Internacionales orientadas a direccionar la educación a las exigencias del mundo actual.
- b. ____ La preocupación del Estado colombiano para mejorar la calidad de la educación.
- c. ____ La iniciativa de las instituciones educativas por construir currículos alternativos.
- d. Otra. Cual: _____

6. La implementación de las políticas públicas educativas de los estándares aplicada en la I.E Tres María:

- a. ____ Permite ejecutarla de forma clara en el proceso de enseñanza a través del debate pedagógico.
- b. ____ Permite emplearlas en el aprendizaje, el currículo y la evaluación sin ninguna reflexión.
- c. ____ Presenta consistencia y es aplicable a todas las áreas, beneficiando a los alumnos.
- d. Otra. Cual: _____

7. Los estándares curriculares en ciencias sociales:

- a. ____ Son implementados de forma permanente por su claridad y consistencia a su plan de estudios y preparación semanal y/o mensual de las clases.
- b. ____ No tienen coherencia con el contexto actual de los estudiantes de la I.E Tres María.
- c. ____ Presentan dificultades de contenido en su aplicación por falta de dominio conceptual.
- d. Otra. Cual: _____

8. Los estándares curriculares en ciencias sociales aplicados en la I.E Tres María:

- a. ____ Son entendidos y aplicados de forma clara por todos los maestros.
- b. ____ No son claros para la mayoría de los maestros.
- c. ____ Requieren de mayor elaboración y análisis por parte de los maestros para poderlos entender y posteriormente aplicarlos.
- d. Otra. Cual: _____

9. En el proceso educativo los estándares:

- a. ____ Tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes y del contexto en el que ellos viven.
- b. ____ Son totalmente ajenos a la realidad que viven los estudiantes.
- c. ____ Fueron elaborados por técnicos sin tener en cuenta las realidades particulares de los estudiantes.
- d. Otra. Cual: _____

CATEGORÍA III: CURRÍCULO Y CURRÍCULO CRÍTICO EN EDUCACIÓN BÁSICA

10. Con la incorporación de los estándares en el currículo se logra:

- a. ____ La coherencia entre currículo, contexto y estándares al momento de ser implementados.
- b. ____ Direccionar el proceso pedagógico hacia el desarrollo de los contenidos básicos del área
- c. ____ La posibilidad de diseñar estrategias innovadoras para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- d. Otra. Cual: _____

11. La política de estandarización de la educación se inserta en un currículo:

- a. ____ Técnico donde el docente es un mero ejecutor de las políticas públicas educativas implementadas desde un contexto ajeno a los maestros y estudiantes.
 - b. ____ Práctico porque se le asigna un rol esencial al maestro y este puede actuar conforme a sus criterios y las necesidades de los estudiantes.
 - c. ____ Crítico porque permite la participación de la comunidad que se encuentra relacionada directamente con el quehacer del colegio.
 - d. Otra. Cual: _____
-

12. Los estándares curriculares permean el currículo de tal manera que éste se ve afectado en su estructura porque se centra en:

- a. ____ La formación de los alumnos.
 - b. ____ La preparación para las evaluaciones estandarizadas y las pruebas nacionales e internacionales.
 - c. ____ Un aporte para elevar el nivel de la calidad de la educación.
 - d. Otra. Cual: _____
-

13. En un currículo acorde con el contexto del colegio, el rol que asumiría el docente frente a los estándares curriculares sería:

- a. ____ Un docente que reflexiona frente a la estandarización.
 - b. ____ Un docente ejecutor de lo establecido por los estándares del MEN.
 - c. ____ Un docente innovador y reflexivo de su práctica conforme a los estándares.
 - d. Otra. Cual: _____
-

14. Establecer un currículo que permita solucionar vacíos en los estándares se justificaría por el siguiente planteamiento:

- a. ____ Genera procesos de enseñanza – aprendizaje ubicados en el contexto que viven los estudiantes en su entorno.
- b. ____ Está fundamentado en la práctica democrática y participativa para la toma de decisiones.
- c. ____ Pretende la transformación socio – educativa donde se enmarca la escuela.
- d. Todas las anteriores.

15. En el proceso educativo que se lleva actualmente con los estudiantes en la I.E Tres María, en relación con los estándares curriculares, se destaca:

- a. ____ La ausencia de análisis en los procesos de formación.
 - b. ____ Existen procesos de formación que invitan a conocer diversos caminos, pero estos no son asimilados por los estudiantes.
 - c. ____ Existe intención de formación que invitan a conocer alternativas, pero la estructura de los estándares curriculares impiden que se puedan desarrollar.
 - d. Otra. Cual: _____
-

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE OPOSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO: EVALUANDO_NOS**



*DE LA CONFIGURACIÓN DE LOS ESTÁNDARES EN CIENCIAS SOCIALES A LA
CONTEXTUALIZACIÓN CRÍTICA DEL CURRÍCULO.*

PROPÓSITOS

1. Socializar los resultados del cuestionario aplicado a los docentes del área de Ciencias Sociales
2. Analizar las políticas públicas educativas asociadas al currículo y los estándares.
3. Establecer las principales problemáticas generadas por los estándares para la educación y su relación con el currículo.
4. Plantear una discusión sobre el currículo y el currículo crítico en la educación básica con relación a los estándares.

CONTENIDOS

1. El moderador socializa las conclusiones del primer instrumento aplicado (el cuestionario)
2. Presentación del taller a los docentes.
3. Realización del taller de manera individual.
4. Luego los docentes se reúnen por subgrupos de discusión de cuatro profesores para hacer una socialización del taller.
5. Por último se hace una puesta en común para recoger las conclusiones de cada subgrupo y elaborar un acta.

DESARROLLO:

1. Socialización de las conclusiones de la entrevista estructurada apoyado con graficas a través del programa power point.
2. Se presentan los propósitos del taller con relación a la temática de estándares en educación en el área de ciencias sociales.
3. Cada docente de manera individual resuelve el taller.

4. Trabajo en subgrupos y posteriormente su socialización para elaborar unas conclusiones que serán recopiladas en un acta final.

1ª. Lectura de Herrera e Infante para hacer un análisis de las políticas públicas educativas asociadas al currículo y los estándares.

El trabajo realizado por Herrera e Infante tratan de forma específica la relación entre las políticas públicas educativas y su relación con el currículo y los estándares, de ahí que sea importante observar cuál es su postura frente a estos aspectos, pues dan luces para su comprensión en un entorno como es la IE Tres María. Inicialmente, estos autores plantean la íntima relación entre el modelo neoliberal y las políticas educativas en los siguientes términos.

“De tal suerte que una serie de compromisos, ‘una nueva alianza, un nuevo bloque de poder que se ha formado tiene una influencia creciente en la educación y en todas las cosas sociales. Este bloque de poder combina fracciones múltiples del capital que está comprometido con las soluciones neoliberales del mercado para los problemas educativos [lo que conllevó a efectuar cambios en la educación] como avanzar en la descentralización, promover competencia entre instituciones públicas y privadas para obtener mejor educación, crédito para financiar estudios universitarios, integración de colegios, establecer el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria –con base en pruebas cognitivas aplicadas anualmente a los estudiantes–, reestructurar las facultades de educación y las escuelas normales, establecer el examen básico universitario como medio de evaluación para todas las carreras, hacer reconversión de bachilleratos técnicos en académicos, reestructurar el estatuto docente para flexibilizar el movimiento de los trabajadores, entre otros” (p. 82).

A partir de este diagnóstico sobre las políticas públicas y su relación con la educación, estos autores involucran el tema del currículo como un aspecto en el que se materializan estas políticas públicas educativas: “Se habla entonces de un sistema educativo centralizado, de un currículo único, así como de la confianza en el papel de la educación como mecanismo de ascenso social, de acceso a los bienes materiales y simbólicos y, también, como garantía de la preparación del recurso humano para el desempeño laboral” (p. 80).

ACTIVIDAD

Reflexiones sobre las políticas públicas educativas asociadas al currículo y los estándares.

“Las políticas educativas públicas asociadas con los estándares en ciencias sociales obedecen a unos compromisos adquiridos por el Estado en función de una educación mercantil”. ¿Qué razones podrían argumentar este enunciado desde lo político, económico y pedagógico?

[illegible]

“Hay una tensión entre la política educativa de estandarización que imparte el MEN y la apropiación que hace el profesorado y su puesta en marcha en el aula”. ¿Cuáles serían los posibles caminos para superar esta tensión?

[illegible]

2ª. Lectura de la investigación realizada por el CEID FECODE, sobre el cual se plantea analizar las principales problemáticas generadas por los estándares para la educación y su relación con el currículo.

En una investigación realizada por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de FECODE, se plantearon una serie de problemáticas generadas en relación con los estándares, tal como se expresan a continuación.

En lo político señalan dos aspectos específicos:

- Los Estándares son el único referente para medir la calidad de la educación y posicionar en el mercado las instituciones educativas. Queda claro, que al Ministerio no le preocupa la formación integral de nuestros estudiantes.
- Obstaculiza la aplicación de otra política, que supere la de los estándares y competencias y que este enfocada a ampliar y enriquecer las discusiones pedagógicas y el sentido científico del conocimiento.

Frente a la autonomía escolar precisan: “la institución debe optar por un plan de estudios que contenga estos lineamientos [los señalados por el MEN y los definidos en el Proyecto Educativo Institucional] y debe obtener los resultados esperados por el estándar internacional y convertir las pruebas nacionales en un problema de resultados y estadísticas, que pueden acreditar y desacreditar las instituciones educativas. Lo cual nos indica que la acreditación y los estándares están diseñados para responder a las exigencias de las empresas y no para las expectativas de desarrollo del país. Degradando la calidad de la educación y abriendo las puertas a la política financiera”.

En lo pedagógico se dice por parte del CEID que: “El decreto [refiriéndose al 1290 de 2009] plantea reconocer la existencia de diferencias en los ritmos y estilos de aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante, pero no los desarrolla, lo que no deja ser una contradicción con los desempeños, que en lugar de reconocer las diferencias, las desconoce e impone la uniformidad, la estandarización mediante su lógica homogenizante (...) Finalmente las instituciones van a tener el mismo PEI, porque todas obedecen a unos mismos estándares y así avanzaremos hacia una sociedad uniforme. Esta concepción se denomina estado comunitario, en el cual se anula la diversidad, las relaciones son verticales, autoritarias, y el gasto público se comparte con las comunidades”.

ACTIVIDAD

Reflexiones sobre las principales problemáticas generadas por los estándares para la educación. Dilema del profesor y el currículo.

“Salta a la vista un dilema entre los docentes que piensan que los estándares permiten elevar el nivel de la calidad de la educación y otros que sustentan que los estándares no están articulados con el contexto sociocultural de la comunidad educativa”.

Desde sus saberes y práctica pedagógica ¿Cómo podríamos resolver esta situación que se vive hoy en la institución? Presentar argumentos y citar ejemplos.

3ª. Lectura de la UNESCO para abrir la discusión sobre el currículo y el currículo crítico.

En el presente extracto se muestran las tensiones que están presentes en el currículo y que permite tener una visión general sobre la forma como se está asumiendo:

“Desde hace algunos años el debate sobre los aprendizajes básicos refleja cada vez con mayor intensidad la tensión generada por la necesidad de atender a dos exigencias que parecen orientarse en direcciones opuestas. Por una parte, en el nuevo escenario social, económico, político y cultural que están contribuyendo a dibujar los movimientos migratorios, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la economía basada en el conocimiento, etc., parece cada vez más evidente

la necesidad de incorporar nuevos contenidos al currículo de la educación básica. La convicción de que algunas competencias y contenidos de aprendizaje esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en este nuevo escenario se encuentran escasamente representadas en el currículo escolar está ampliamente extendida y se encuentra en la base de una demanda generalizada para subsanar con urgencia esta carencia. Esta demanda se ve además reforzada como consecuencia de la creciente "des-responsabilización social y comunitaria" ante la educación (Coll,2003) que ha llevado a transferir a la educación escolar la responsabilidad de unos aprendizajes que hasta épocas recientes era asumida por otras instancias educativas, de socialización y de formación (familia, iglesia, agrupaciones políticas y sindicales, asociaciones diversas, etc.). Por otra parte, sin embargo, en muchos países amplios sectores del profesorado de la educación básica coinciden en valorar, y compartimos esa valoración, que es más bien imposible que el alumnado pueda aprender y el profesorado pueda enseñar todos los contenidos ya incluidos en los currículos vigentes. Se trata también de una valoración extendida, pero que conduce en este caso a subrayar la necesidad de una revisión del currículo en una dirección opuesta a la anterior, es decir, orientada más bien a reducir los contenidos de aprendizaje. En efecto, las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currículos sobrecargados y excesivos son de sobra conocidas” (p. 10).

ACTIVIDAD:

“Se evidencia una dificultad en la apropiación de la política educativa de estándares en ciencias sociales y su incidencia en las practicas pedagógicas en el aula relacionadas con el currículo”

¿Desde su experiencia en el proceso de formación de sus estudiantes en ciencias sociales que alternativas podríamos construir con el fin de superar esta problemática en torno a la implementación de los estándares?

RECURSOS

- ✓ Video beam
- ✓ Bibliografía
- ✓ Material fotocopiado
- ✓ Grabadora

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

MATRIZ PARA LA ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA
N° 1: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS	Conceptualización	La conceptualización que tienen los maestros frente a las políticas públicas como fundamento para desarrollar su práctica educativa, en lo nacional, departamental y local.	1. Su experiencia docente le permite considerar las políticas públicas educativas de la siguiente manera: a. Políticas encaminadas a atender los problemas relacionados con el proceso educativo b. Orientaciones desde el Estado para homogenizar criterios en la educación c. Acciones basadas en diagnósticos reales que tienen en cuenta las particularidades regionales d. Otra? Cual: _____ 2. La noción con la que identifica las políticas públicas educativas le permite: a. Comprender con claridad cuál es el papel del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje. b. Entender la problemática que subyace en las políticas educativas c. Cumplir a cabalidad lo propuesto por el M.E.N sin ninguna reflexión d. Otra? Cual: _____
	Injerencia		3. Las políticas públicas educativas asociadas a los estándares en las Ciencias Sociales se fundamentan en a. Las orientaciones de organismos internacionales para adecuar la educación a los nuevos cambios. b. La preocupación del gobierno nacional y regional para mejorar la calidad de la educación. c. En criterios autónomos del Estado, que los aplica conforme las necesidades de los estudiantes y del contexto en el que viven. d. Otra. Cual: _____

	Normatividad vigente		4. Las leyes, decretos y actos legislativos implementados por el Estado a. Sólo se preocupan por regular para cumplir compromisos b. Atiende los criterios de flexibilidad académica c. Se fundan en el criterio de generar autonomía en los centros educativos d. Otra? Cual: _____
N° 2: ESTÁNDARES CURRICULA RES EN CIENCIAS SOCIALES	Génesis de los estándares		5. La intencionalidad para crear los estándares como parte integral de la política pública educativa responden a los fines y objetivos planteados por: a. Los organismos internacionales b. Por el Estado colombiano c. Los entes educativos regionales y locales d. Otra. Cual: _____
	Implementación	Determinar el significado que tienen los maestros sobre los estándares a nivel general y su impacto sobre la educación.	6. La implementación de la política educativa de los estándares aplicada en la I.E Tres María a. Permite aplicarlas de forma clara en el proceso de enseñanza a través del debate b. Permite emplearlas en el aprendizaje, el currículo y la evaluación. c. Se logran materializar en el proceso de enseñanza sin analizarlas. c. Presenta consistencia y es aplicable a todas las áreas, beneficiando a los alumnos d. Otra. Cual: _____ 7. Los estándares curriculares en ciencias sociales: a. Son utilizados de forma permanente por su claridad y consistencia b. Son inadecuados en el contexto actual de los estudiantes de la I.E Tres María c. Presentan dificultades en su aplicación por falta de dominio conceptual d. Otra. Cual: _____

			8. En la institución educativa la implementación de los estándares básicos de ciencias sociales afectó el currículo porque a. Perturbó las prácticas de evaluación que se venían desarrollando b. Su incorporación provocó afectación en los planes de estudio c. Bajó el nivel en el proceso de enseñanza - aprendizaje d. Otra. Cual: _____
	Los estándares en el currículo		9. Los estándares curriculares en ciencias sociales aplicados en la I.E Tres María a. Son entendidos y aplicados de forma clara por todos los maestros del área b. Son incomprensibles para la mayoría de los maestros del área. c. Requieren de mayor elaboración y análisis por parte de los maestros para poderlos entender. d. Otra. Cual: _____ 10. La implementación de los estándares curriculares implicó una serie de dificultades dentro de las cuales se destacan: a) problemas en la conceptualización de los mismos estándares y su aplicación. b) Confusión con los objetivos planteados en el área. c) Confusión con los logros que se esperan conseguir al final del curso. d) otra. Cuál: _____ 11. En el proceso educativo los estándares a. Tienen en cuenta a las necesidades de los estudiantes y del contexto en el que ellos viven b. Son totalmente ajenos a la realidad que viven los estudiantes c. Fueron elaborados por técnicos sin tener en cuenta las realidades particulares de los estudiantes d. Otra. Cual: _____

			12. La aplicación de los estándares en la institución educativa ha generado cambios en el currículo porque a. Posibilita que todos los niños tengan unos niveles básicos de competencias b. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se ha reestructurado para adaptar los estándares c. Han generado estrategias innovadoras para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes d. Otra. Cual: _____
N° 3: CURRÍCULO Y CURRÍCULO CRÍTICO EN EDUCACIÓN BÁSICA	Antecedentes		13. Con la incorporación de los estándares en el currículo se logra que a. Exista coherencia al momento de ser aplicados b. No exista la coherencia al momento que se implementan c. Abre la posibilidad de estrategias innovadoras d. Otra. Cual: _____
	Enfoques		14. La política de estandarización de la educación se inserta en un currículo a. Técnico donde el docente es un mero ejecutor de las políticas públicas implementadas desde un contexto ajeno a los maestros y estudiantes. b. Práctico porque se le asigna un rol esencial al docente y este puede actuar conforme a sus criterios y las necesidades de los estudiantes. c. Crítico porque permite la participación de la comunidad que se encuentra relacionada directamente con el quehacer del colegio. d. Otra. Cual: _____ 15. Los estándares permean el currículo de tal manera que éste se ve afectado en su esencia porque se centra en a. La formación integral de los alumnos b. La Preparación para evaluaciones estandarizadas y pruebas nacionales e internacionales c. La formación de sujetos críticos y reflexivos d. Otra. Cual: _____

	Alternativas	16. En un currículo acorde con el colegio, el rol que asumiría el docente sería a. Un docente que reflexiona frente a la estandarización b. Un docente ejecutor de lo establecido por el MEN c. Un docente innovador y reflexivo de su práctica. d. Otra. Cual: _____ 17. Establecer un currículo que permita solucionar vacíos se justificaría por el siguiente planteamiento a. Genera procesos de enseñanza – aprendizaje ubicados en el contexto que viven los estudiantes en su entorno b. Está fundamentado en la práctica democrática y participativa para la toma de decisiones c. Pretende la transformación socio – educativa donde se enmarca la escuela d. Todas las anteriores 18. En el proceso educativo que se lleva actualmente con los estudiantes en la I.E Tres María a. Existe ausencia de análisis en los procesos de formación b. Existen procesos de formación que invitan a conocer diversos caminos, pero estos no son asimilados por los estudiantes c. Existe intención de formación que invitan a conocer alternativas, pero la estructura de los estándares curriculares impiden que se puedan desarrollar d. Otra. Cual: _____
--	--------------	---

