

**CONCEPCIONES DE CURRÍCULUM DE LOS MAESTROS EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

-El Caso del Centro Educativo Coroza las Cañas-Pozona de Cereté, Córdoba

DIANA NILETH DURANGO CONTRERAS

Director de tesis

JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLÉN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C
2015

**CONCEPCIONES DE CURRÍCULUM DE LOS MAESTROS EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

-El Caso del Centro Educativo Coroza las Cañas-Pozona de Cereté, Córdoba

DIANA NILETH DURANGO CONTRERAS

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

JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLEEN
Profesor e investigador Universidad Pedagógica Nacional

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Bogotá D.C. – Colombia
2015**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, 3 de septiembre de 2015

DEDICATORIA

A mis hijos: Isabela y Brayan David por ser mi inspiración, mi apoyo y por permitirme tomar de su tiempo, para dedicarme a la culminación de este proyecto y contribuir con mi profesionalización.

A mi esposo Juan Carlos, por estar allí cuando lo requería y motivarme a seguir adelante.

A mis padres: Nileth y Alcides, por ser los artífices de este nuevo peldaño alcanzado en mi vida.

A mis hermanos, amigos por su apoyo incondicional.

DIANA NILETH DURANGO CONTRERAS

AGRADECIMIENTOS

A Dios todopoderoso, que con su misericordia infinita bendice todos los días a sus hijos para fortalecerlos, amarlos y darles el valor de la vida, la sabiduría y la fe.

A la Universidad Pedagógica Nacional y la Asociación de Maestros de Córdoba por brindarme la oportunidad de continuar mis estudios de postgrado y comprender que mis maestros también pueden ser mis más grandes amigos.

A mi tutor y amigo José Emilio Díaz Ballén, por sus orientaciones y consejos en la realización de este lindo proyecto e impulsarme a seguir caminando en el sendero de la investigación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Revolución en la Educación	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 196	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría de Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	CONCEPCIONES DE CURRÍCULUM DE LOS MAESTROS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE – El Caso del Centro Educativo Coroza las Cañas-Pozona de Cereté, Córdoba
Autor(es)	DIANA NILETH DURANGO CONTRERAS
Director	DÍAZ BALLÉN, José Emilio
Publicación	Bogotá, 2015, 195 páginas
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Políticas Publica Educativas, Perspectiva Curricular, Estándares, pedagogía crítica, Organismos Internacionales.
2. Descripción	
Tesis de grado presentada para optar por el título de Magister en Educación en el Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa, cuyo propósito Analizar las concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los maestros del nivel de educación Básica Primaria del C.E. con el fin de generar un proceso de reflexión colectiva acerca de éstas, en el marco de las políticas curriculares actuales en Colombia. Para llevar a cabo la investigación fue necesario realizar una indagación teórica que permitiera analizar y reflexionar sobre los presupuestos epistemológicos de la política educativa en torno a la relación de estándares con el currículo. Es así como este documento parte de reconocer las políticas públicas educativas a nivel mundial y a nivel nacional, de tal forma que se pueda contextualizar la realidad que se vive en el caso del centro Educativo Coroza las Cañas Pozona de Cereté, Córdoba, e ir develando la intencionalidad que subyacen en estas políticas de corte globalizante y neoliberal.	

Posteriormente se llega a la perspectivas curriculares en la educación básica primaria, que se desarrolla desde el origen, conceptos y enfoques del currículo hasta visionar la construcción de uno crítico, debido a que la educación, en cada etapa de la historia es el reflejo de las teorías filosófico-político-económicas y de los avances tecnológicos y requiere de crear sus propias herramientas para dejar de imitar modelos curriculares de otros países y centrarse en la realidad social del nuestro. En esta misma línea se llega el currículo en educación básica primaria, partiendo de los antecedentes dando una mirada a la política de estandarización en Colombia.

De igual forma, se explica la ruta metodológica que se sigue en el proyecto partiendo de la pedagogía crítica como la postura epistemológica que fundamenta el proyecto, pasando por una investigación alternativa, de corte hermenéutico interpretativo, como un estudio de caso, utilizando la encuesta semi-estructurada y el análisis de contenidos según Becerra (2006) de las áreas de lengua castellana y matemáticas como técnicas de recolección de información y utilizando el modelo de evaluación artística de Elliot Eisner para el análisis y la presentación de resultados

2. Fuentes

Entre las principales fuentes bibliográficas consultadas para este trabajo se cuentan diversos recursos descargados de la web, obras de la perspectiva crítica y variados documentos de política educativa nacional e internacional:

Aguilar, L.A. *La hermenéutica filosófica de Gadamer*. Sinéctica 24, p. 64. Febrero – julio 2004. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/24_la_hermeneutica_filosofica_de_gadamer.pdf

Alvira, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. España: Centro de investigaciones sociológicas.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Atehortúa, A. La “revolución educativa”: momentos y perspectivas. s.f.

Apple, M. (1997). El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa. En Gentili, P. Comp. (1997). *Cultura, Política y currículo*. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

Bohórquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. (p.105) México: Editorial Trillas.

Bocanegra, H. (2006). Globalización y política pública educativa en Colombia. *Revista Dialogo de Saberes*, (24), 33-50.

Buendía, L. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Editorial McGraw-Hill. Madrid. Capítulo IV. 343 p.

Calvo, Gloria. La Formación de Docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Bogotá:

UNESCO/IESALC - UPN, 2004 . Disponible en Internet: www.iesalc.unesco.org.ve

Carr,W.,&Kemmis,S.(1988).*Teoría crítica de la enseñanza*.Barcelona: Martínez Roca

Cf. “De la incertidumbre a la confianza. Propuesta de Programa para la discusión ciudadana” (Octubre de 2001) y “Bases para la discusión de una política de Estado sobre educación” (Febrero de 2002). <http://www.UribePresidente.com>. <http://www.UribePresidente.com>

Castro, F. y otros (2004) Curriculum y Evaluación. Universidad del Bío-Bío. Chillan, Chile.

Da Silva, T. (2001). Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum. Editorial Octaedro.

Denzin, N.K. (1990). “Triangulation”, in Keeves, J. P. *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*, Oxford, Pergamon Press

Díaz Barriga, Ángel. (1999). Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio. (1era. reimpresión). México: Paidós Educador. (pp. 11-36)

Díaz Barriga (2009). Rev. Electrónica de Investigación Educativa. Teoría educativa; Ciencias de la educación; Currículum; Educación Vol. 5, No. 2. Buenos Aires. Ed. Editor. Recuperadode:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324015129/3.pdf>

Diez Gutiérrez, Enrique Javier (2006). *Educar para el mercado*. En Revista Opciones Pedagógicas Número 34, Bogotá, Universidad Distrital

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

Evaluando_nos, G. (2013). *Informe final proyecto 2012*. Bogota: Universidad Pedagogia Nacional.

Freire, P. (1971). La educación como práctica de la libertad. Tierra Nueva, Montevideo. Escrito en 1965.

Gimeno, J. (1988). El currículum evaluado. En J. G. Sacristan. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata.

Giroux, H. (1990). Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Gorrostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa, un Análisis Inter-textual. Revista Brasileira de Educación, 28(2). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000200006&script=sci_arttext.

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

Kemmis, S. (1988). El curriculum: más allá de las teorías de la reproducción. Madrid, Ediciones Morata.

López, J. (2005). Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento. Málaga: Ediciones Aljibe.

Martínez, A. y Álvarez, A. (1991). Del Plan de Apertura Educativa a la lucha por la educación pública. En: Educación y Cultura, No. 23.

Magendzo, A. (1991). Currículo y Cultura en América Latina. 2ed. Santiago de Chile, PIIE.

MEN. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, ciencias y ciudadanas. (2006). Bogotá.

Niño Zafra, L. Comp. (2010). Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía currículo y evaluación. Bogotá: Grupo Evaluando_nos.

Orozco Cruz, Juan Carlos. (2004). *Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber*. En Revista Nodos y Nudos. Volumen 2. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

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

Pulido Chaves, Orlando., y otros, (2011). Política Pública Educativa: Participación e Incidencia.p.132.

Ramírez, M y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Consultado en: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>

Ramírez Bravo, Roberto (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. En: Revista Folios, N° 28. Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. p108-119.

Reimers, J. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina. Revista iberoamericana de educación. N°23. p1-17

Rodríguez, M. (1997). Hacia una didáctica crítica. Madrid. Ed. La Muralla.

Rodríguez, A. (2007). *Globalización de la política pública: mediación neoliberal en Colombia, política económica, 1990-2006*. Revista Ciencia Política 3.

Roth, A. (2008, julio-diciembre). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos*, 33, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 67-91.

Ruiz, A. (2006). Las Prácticas Investigativa en Ciencias Sociales. Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación (pp.45-59). En: Jiménez, A. Torres, A (Comp.). Bogotá: UPN.

Sacristán, J. y otros. (2012). Diseño, desarrollo e innovación del currículo. Ed. Morata, Madrid.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la Plata

Salazar, C. (s.f.). La definición de Política Pública. Dossier. Disponible en http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc209/C_Salazar.pdf

Salcedo, H. (2010). El proceso de escolarización: un acto fallido. Ediciones UNAULA. Medellín.

Stenhouse L. Investigación y desarrollo del curriculum. 3a ed. Madrid: Morata; 1991

Tapia, M. (2011). La Planificación Didáctica en la escuela primaria. I. Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria, México.

Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. En: Revista de educación. N° 355, mayo-agosto. Ministerio de Educación, España. Madrid.

Vasilachis De Gialdino, Irene. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa.

Velázquez, Raúl (2009), Hacia una nueva definición de política pública. En revista desafíos. Bogotá, Colombia.

Wheeler, D. K. (1976). El desarrollo del currículo escolar, Madrid, Santillana.

Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beberly Hill –California Sage.

Zabalza, M. La Didáctica como estudio de la Educación. En Medina Rivalla, A. y Sevillano.

3. Contenidos

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

En el primer capítulo se analizan las políticas públicas educativas asociadas al currículo, el concepto y diferenciación con política en general, incidencia de los organismos internacionales, se hace un recorrido histórico de lo que ha sucedido en Colombia en los últimos 20 años, las políticas educativas asociadas a estándares, partiendo del reconocimiento del concepto de política, política pública y política educativa, haciendo un análisis reflexivo de la influencia de la globalización y el Neoliberalismo en el diseño de políticas a nivel internacional y Nacional, y así aterrizar en las políticas de estandarización en Colombia; presentando finalmente unas alternativas para asumir dicha política desde la pedagogía crítica.

El segundo capítulo parte de la perspectivas curriculares en la educación básica primaria, que se desarrolla desde el origen, conceptos y enfoques del currículo hasta visionar la construcción de uno crítico esta revisión del concepto de currículo se plantea desde López, J. (2005). Para develar las concepciones de currículo que en general maneja el maestro en la actualidad, para así llegar a los dos extremos que pueden en marcar el rediseño curricular en un Centro Educativo, identificando dos tendencia, una hacia un currículo técnico, de corte instrumental y alejado del contexto y por otro lado un currículo critico construido desde el interior de la institución, apartir del entramado sociocultural en el cual está inmerso los establecimientos educativo, siempre pensando en los estudiantes y sin descuidar lógicamente lo global. El tercer capítulo aborda el currículo en educación básica primaria; en los antecedentes se hace referencia a la Ley 39 de 1903, que comienza a reglamentar la básica primaria, la cual, se fortaleció en los primeros treinta años del siglo XX.

En este orden de ideas y tal como se había afirmado, el segundo capítulo encierra la metodología que guía la investigación, la cual parte de los fundamentos de la pedagogía crítica como postura epistemológica que permea todo el diseño investigativo. Así mismo se sitúa la investigación en el paradigma alternativo con fundamentos hermenéutico interpretativo y bajo las particularidades de un estudio de caso, que se hace palpable en la aplicación de una encuesta semiestructurada, y el análisis de contenido de las áreas de lengua castella y matemáticas de los grados tercero y quinto y su posterior análisis de la información recolectada bajo la perspectiva de Eisner (1998) en sus cuatro momentos: descripción, interpretación valoración y el AC desde Becerra (2006) y finalizando con la triangulación de la información recolectada la cual se plasma en 9 tematización.

El tercero presenta el análisis de los resultados producto de la investigación. En este sentido, se puede decir que dicho proceso se encuentra delimitado en dos momentos, por un lado), la mirada del Análisis de la encuesta semi -estructurada desde la Educación crítica en la propuesta de evaluación artística de Eisner (1998), la cual se vale de la:

DESCRIPCIÓN: consiste en retratar, especificar las observaciones y o datos describir de manera escrita.

INTERPRETACIÓN: Consiste en develar y detallar muy específicamente lo descrito, contrastándolo y justificando los hallazgos con los referentes, teóricos propuestos. es situar en contexto.

VALORACIÓN: son los juicios de valor y reflexiones acompañado siempre de una mirada crítica a partir de las voces, pensamientos referentes de los participantes.

Un segundo momento el análisis de contenido desde la perspectiva, de Becerra (2006) la posibilidad de acceder de manera sistemática a estos tres niveles : El nivel superficial (afirmaciones, preguntas, escritos). Al nivel analítico: Se ordena estas formulaciones a partir de criterios de afinidad o por criterios de diferenciación y cuando construimos categorías para clasificar y organizar la información. El nivel interpretativo consiste en comprender el sentido de la información al que ha accedido .y de construir a partir de allí un texto distinto a los anteriores. Se construyen categorías de análisis y sus respectivas subcategorías, a partir del cual se utiliza diferentes matrices, (estas permiten según Milles y Huberman (1994) hacer un barrido sistemático para analizar los datos conforme a criterios de selección preestablecidos, permite recopilar, comparar y clasificar información, de esta manera los planes de áreas seleccionados servirán de insumos básicos.

4. Metodología

En este orden de ideas y tal como se había afirmado, el segundo capítulo encierra la metodología. La ruta metodológica que guía el proyecto parte de la postura epistemológica, es decir desde las pedagogías críticas, y desde un paradigma alternativo que asumen lo ontológico, epistemológico e instrumental de formas diversas según Páramo, permitiendo así combinar técnicas cuantitativas y cualitativas en este caso la encuesta semiestructurada y el análisis de contenido a las áreas de lengua castellana y matemáticas de los grados 3º y 5º entre los cuales se estableció un diálogo para conocer concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los maestros del nivel de educación básica primaria, y se optó por el enfoque hermenéutico interpretativo, reflexivo que observa la realidad y la reconstruye textualmente de manera asertiva, lo que se hizo con los datos obtenidos en la encuesta semiestructurada y análisis de contenido.

En este mismo sentido se utilizó el Estudio de Caso como enfoque metodológico según Páramo (2011), dada la singularidad del C.E. permitió la comprensión de las dinámicas que están presentes en un contexto concreto, auténtico y específico y el deseo comprender lo que ocurre al interior de la Institución cuanto a estándares y currículo. Así mismo, hizo posible la recolección de datos de suma riqueza y bien detallados

5. Conclusiones

Se puede afirmar que el objetivo planteado inicialmente en la Investigación se alcanzó en tanto se logró caracterizar las concepciones curriculares que poseen los docentes el capítulo de conclusiones y recomendaciones, donde se consigna la “enseñanza” de todo el proceso de investigación y que servirá como un elemento que ayude a superar las deficiencias y aporte a crear los espacios de reflexión individual y colectiva de los maestros, para que su misión tenga el sentido humanista de formar seres reflexivos, críticos y preocupados por trazarse un proyecto de vida, que mejore sus propias condiciones y la de su entorno. Un maestro creativo e innovador, consciente de las imposiciones gubernamentales en las políticas públicas educativas, pero recursivo para superar limitaciones y transformar la realidad, para una sociedad más democrática.

Elaborado por:	DIANA NILETH DURANGO CONTRERAS
Revisado por:	DÍAZ BALLÉN, José Emilio

Fecha de elaboración del Resumen:	04	09	2015
--	----	----	------

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	18
1. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	24
1.1. Políticas públicas educativas asociadas al curriculum	24
1.1.1. Introducción	24
1.1.1.1. En torno a la idea de política y política pública	25
1.1.1.2. Incidencia de los organismos internacionales las políticas educativas	29
1.1.1.3. Normatividad vigente sobre curriculum en Colombia en la primera década del siglo XXI	37
1.1.1.4 Hacia una visión crítica para la formación de sujetos reflexivos	43
1.2. Perspectivas curriculares en la educación básica.	47
1.2.1. Introducción	47
1.2.2. Génesis y conceptualización del curriculum: Una mirada histórica	49
1.2.3. Lentes para la comprensión del curriculum	53
1.2.3.1. Lente técnico del curriculum	53
1.2.3.2. Lente práctico del curriculum	55
1.2.4. Hacia la construcción de un curriculum crítico	57
1.3. Orientaciones sobre el curriculum en educación básica primaria en Colombia.	60
1.3.1. Introducción	60
1.3.2. Antecedentes	60
1.3.3. Relaciones curriculum - enseñanza en educación primaria	62
1.3.4. Didáctica y curriculum en Primaria	67
1.3.5. Perspectiva curricular en el Centro Educativo Coroza Las Cañas-Pozona de Cereté, Córdoba	74
2. RUTA METODOLÓGICA	80
2.1. Perspectiva y horizonte epistemológico de la investigación	80
2.2. Caracterización de la investigación Alternativa en Educación	82
2.3. Estrategia de Investigación: Estudio de Caso	85
2.4. Técnicas e Instrumentos para la recolección de información	86

2.4.1. Encuesta semiestructurada.	87
2.5. Población Participante	88
2.5.1. Caracterización del contexto del Centro Educativo Coroza las Cañas Pozona	88
2.5.2. Caracterización de los docentes del Centro Educativo	88
2.6. Técnicas de Análisis de la Información Recolectada	88
2.6.1 Análisis de contenido desde la perspectiva de Becerra (2006)	89
2.6.2. Análisis desde la Educación crítica en la propuesta de evaluación artística de Eisner (1998)	91
3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	93
3.1. Análisis de la información recolectada mediante la aplicación de la encuesta semi-estructurada a Docentes de Educación Básica Primaria.	95
3.2. Análisis de contenido de los planes de área de lengua castellana y matemáticas de los grados 3° y 5° de básica primaria desde la perspectiva de Becerra (2006)	134
3.2.1. Finalidades e intencionalidades de la política	134
3.2.2. Perspectivas curriculares	141
3.3. Nivel de Tematización	147
3.3.1. La política educativa diluida en diversos conceptos	148
3.3.2. Política de estandarización: instrumento de control y seguimiento o mecanismo de transformación de las prácticas pedagógicas	149
3.3.3. El currículum: entre el enfoque técnico y el alternativo	150
3.3.4. El currículum: tensionado entre una desnaturalización del saber y la configuración del entramado sociocultural	151
3.3.5. Tensiones y problemáticas del currículum en el colectivo de maestro.	152
3.3.6. Relaciones del currículum con el profesorado	153
3.3.7. Relación del currículum y la evaluación desde la óptica de la estandarización	155
3.3.8 El rol de la escuela en la alineación para el mercado laboral	155
3.3.9. Las posibilidades de reconfiguración desde un currículo crítico	156
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	158
4.1. Conclusiones	158
4.2. Recomendaciones	164
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
ANEXOS	177

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Pregunta# 5: ¿Qué fortalezas o limitaciones ha generado la implementación de esta política de estándares, en relación con el diseño de currículo?	107
Tabla 2. Pregunta #7. ¿De qué forma desde las perspectivas de los estándares, se podría fortalecer o limitar la construcción del conocimiento y el abordaje del currículo en las diferentes áreas en educación básica primaria?	112
Tabla 3. Pregunta #11. ¿La formulación y la implementación de los estándares estaría reforzado la idea del currículum como plan de estudios con contenidos fijos de antemano, con saberes fragmentación y tradiciones. ¿En qué medida se vería limitada y fortalecida la participación de los maestros?	122
Tabla 4. Pregunta #14. Desde el desarrollo de sus prácticas de aula. ¿Qué estrategias y herramientas didácticas emplea para el ejercicio del proceso de enseñanza aprendizaje? Ejemplificar y describir una de sus prácticas más significativas que le ha dado resultado durante este año.	130
Tabla 5. Pregunta# 15 ¿Qué relaciones encuentra usted entre la perspectiva curricular, la evaluación externa y sus propias prácticas evaluativas en el contexto de la estandarización de la educación?	132

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Matriz de Encuesta semi-estructurada	178
Anexo 2. Encuesta semi-estructurada a docentes	182
Anexo 3. Matriz analítica #1: Análisis del plan de área de matemática de grado 3° y 5° B.P	187
Anexo 4. Matriz analítica #2: Análisis del plan de área de Lengua Castellana de grado 3° y 5° B.P	192

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como escenario el Centro Educativo Coroza Las Cañas- Pozona, ubicado en el municipio de Cereté, en el Departamento de Córdoba, en el desarrollo del Programa de la Maestría en Educación, del Grupo de Investigación Evaluando_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación; con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se pretende indagar desde la pedagogía crítica, inmersa en un paradigma alternativo, las Concepciones de Curriculum de los Maestros en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Hablar de políticas públicas, desde el punto de vista educativo, significa abordar temas sobre currículo, estándares, pedagogía entre otros, por lo que se hace necesario indagar, estudiar y analizar investigaciones de estudiosos del tema, interpretar y comprender el contexto, desde las condiciones socio-económicas y culturales de los educandos, en su entorno familiar hasta las concepciones en las que los maestros se apoyan para desarrollar su trabajo en el aula, y las incidencias que influyen en su accionar; un estudio de caso, por las condiciones especiales de esta comunidad educativa.

En Colombia, la educación es un sistema que direcciona a las instituciones desde el curriculum al desarrollo de competencias para lograr status dentro del contexto local, departamental, nacional, y luego ser reconocido a nivel internacional, mediante la aplicación de pruebas externas, que sirven de control y medición, para implementar políticas educativas, a manera de ensayo, copiadas de otros países, con la intencionalidad de lograr la excelencia, representada en los resultados de estas pruebas, todo esto sujeto a las disposiciones gubernamentales de quienes tienen el poder, con el afán de transformar los métodos empleados. Kemmis (1983), explica en el prefacio de su libro *Más Allá Del Currículo*, lo siguiente:

[...] Durante los últimos 20 años, la búsqueda de paradigmas apropiados en relación con el curriculum ha ocupado la atención de muchos investigadores. En ese proceso se han reexaminado críticamente los resultados de la investigación previa. Se ha producido una vuelta a los orígenes, tratando de redefinir el campo por sí mismo. Como era de esperar, quienes se empeñaron en esta

tarea crítica se encontraron introduciéndose de nuevo en algunos de los problemas más fundamentales de los estudios sobre la educación y urgiendo nuevos planteamientos de los mismos (p.4).

La idea es tomar estos planteamientos, y desde una postura epistemológica, a partir de las pedagogías críticas y la utilización del paradigma alternativo – cualitativo, con base en un enfoque hermenéutico interpretativo, poder describir, valorar y tematizar los resultados de los instrumentos aplicados en la toma –recolección de la información de los maestros y el Análisis de Contenido para el estudio de los planes de área de Lengua Castellana y Matemáticas de los grados tercero y quinto de básica primaria. Todo este proceso, sujeto a confrontaciones con aspectos que causan efecto en el sistema educativo, el caso de la globalización, neoliberalismo, economía, competencia internacional, entre otros. Rodríguez Bernal (2007), en Globalización de la política pública: mediación neoliberal en Colombia, política económica, 1990-2006, afirma que:

[...] En el campo político, las decisiones del gobierno mundial, tomadas en representación de las multinacionales y orientadas al consumidor global, rompen la añorada soberanía de los pueblos modificando la organización política, que ahora depende del conjunto de relaciones internacionales del capital (p. 246).

Dichas modificaciones permean la autonomía nacional y en materia de educación se ven reflejadas en los constantes cambios que se efectúan para responder a los organismos internacionales, como mecanismos de mejoramiento continuo de ésta, a través de la formulación de los estándares, inmersos en un currículo técnico, que responde a unas exigencias del Ministerio de Educación Nacional, descontextualizadas de las instituciones educativas colombianas, por desconocer las condiciones particulares de éstas y las características individuales que se manifiestan en las diferentes maneras de acceder al conocimiento, y la diversidad de estilos de vida, que repercuten en el desempeño académico y comportamental de los estudiantes.

Las imprecisiones de un currículo técnico contraponen a la formación de sujetos críticos y reflexivos de la realidad social. Lahera (2002, p. 4), en Introducción a las políticas públicas, muy acertado, define: “Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos,

instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados”. El concepto de calidad, en la actualidad se reduce a los resultados en la Prueba Saber, el caso del C.E. Coroza Las Cañas- Pozona, donde se aplicó el mismo instrumento evaluativo que en otras instituciones con mejores condiciones y mayores oportunidades de lograr un nivel más alto de desempeño. Desde una perspectiva humana a la que se refieren Gorrostiaga y Tello (2011), en el discurso sobre globalización y reforma educativa en América Latina, plantean:

[...] aquí no se plantea una simple adaptación de la educación a las nuevas condiciones sociales y económicas, sino generar cambios que permitan potencializar las capacidades humanas en forma equitativa, denunciando aquellos aspectos de los procesos de globalización que atentan contra esta potenciación. Particularmente se pone el acento en la necesidad de superar – a través de políticas globales ya que la educación por sí sola no alcanza – la desigualdad y las nuevas formas de exclusión social en la región, cuyo agravamiento se considera como un producto de la globalización económica. (p.374)

Las capacidades humanas se deben potencializar con sentido de equidad, al reconocer las diferencias en contraposición a las acciones que homogenizan el proceso de enseñanza y aprendizaje, mas no bajo parámetros de organizaciones económicas, si se quiere una transformación social. Es cierto que lo económico debe ser un recurso para lograr el objetivo educativo y su incidencia no debe traspasar límites, cuartando las decisiones democráticas. En la básica primaria, es necesario ser más cuidadoso por la condición de vulnerabilidad de los estudiantes al asimilar conceptos que se afianzarán con el tiempo, por la falta de madurez propia de sus cortas edades.

Por lo anterior, es inminente responder interrogantes como ¿qué concepciones curriculares subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los maestros del nivel de educación básica primaria del Centro Educativo Coroza Las Cañas Pozona de Cereté-Córdoba? En el proceso investigativo se develan esas concepciones. Asimismo se interroga sobre ¿Cuáles son las nociones de currículo que tienen los docentes, y cómo se reflejan estas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué tensiones y problemáticas se generan entre las nociones curriculares que tienen los docentes y las políticas educativas actuales en Colombia? ¿Cómo generar posturas curriculares críticas en el colectivo docente de educación básica primaria del Centro Educativo como alternativa para la transformación de sus prácticas de enseñanza y

aprendizaje en contexto? Para luego Analizar las concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los maestros del nivel de educación Básica Primaria del C.E. con el fin de generar un proceso de reflexión colectiva acerca de éstas, en el marco de las políticas curriculares actuales en Colombia, a través de acciones como:

Determinar las nociones de currículo que tienen los docentes y la manera cómo se reflejan estas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Establecer las tensiones y problemáticas que se generan entre las nociones curriculares de los docentes y las políticas educativas actuales en Colombia.

Generar posturas curriculares críticas en el colectivo de maestros de educación Básica Primaria del C.E. Coroza las Cañas-Pozona del municipio de Cereté- Córdoba, mediante reflexiones individuales y grupales, como alternativa para la transformación de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en contexto.

Para tal fin, se encuestó a 15 maestros, uno de ellos de la parte administrativa, nueve pertenecen al Estatuto 2277 y seis al 1278; todos son licenciados y poseen especializaciones en las áreas afines a su formación inicial. Sus aportes permitieron describir, interpretar y valorar las respuestas de los instrumentos aplicados, posteriormente definir las tematizaciones emergentes, como una investigación cualitativa, bajo las concepciones de Elliot Eisner (1998), claramente definidas en su texto *El Ojo Ilustrado*:

[...] Empiezo con el supuesto de que el propósito de la investigación y la evaluación educativas es alcanzar la virtud: la creación de saber; de esta manera sería posible ampliar nuestra comprensión de la educación y dirigirla hacia su mejora. Es decir, los investigadores en educación, ya sea que estén realizando estudios cualitativos o estadísticos, intentan hacer algo que sea socialmente útil. Aunque la investigación pueda fomentar las carreras de los investigadores, su propósito público es fomentar el bien público (p. 3).

En el caso de este estudio, la identificación del problema empieza un proceso de “corrección” de errores y la toma de conciencia de superar las dificultades, para que los maestros manejen criterios unificados que faciliten encontrar metodologías apropiadas y

contextualizadas para incentivar la creatividad, tanto en los maestros como en los alumnos, lo que sería “fomentar el bien público”.

El trabajo investigativo está organizado en seis capítulos, se inicia con el de políticas públicas educativas asociadas al currículo, el concepto y diferenciación con política en general, incidencia de los organismos internacionales, se hace un recorrido histórico de lo que ha sucedido en Colombia en los últimos 20 años, con respecto a este tema, para luego desde el punto de vista crítico, propender por la formación de sujetos reflexivos. Un segundo capítulo sobre perspectivas curriculares en la educación básica primaria, que se desarrolla desde el origen, conceptos y enfoques del currículo hasta visionar la construcción de uno crítico, debido a que la educación, en cada etapa de la historia es el reflejo de las teorías filosófico-político-económicas y de los avances tecnológicos y requiere de crear sus propias herramientas para dejar de imitar modelos curriculares de otros países y centrarse en la realidad social del nuestro, específicamente de las instituciones educativas.

El tercer capítulo aborda el currículo en educación básica primaria; en los antecedentes se hace referencia a la Ley 39 de 1903, que comienza a reglamentar la básica primaria, la cual, se fortaleció en los primeros treinta años del siglo XX. La iglesia participa en la educación colombiana, surge el “Plan Quinquenal”, se implementa la reducción del analfabetismo, y se reconoce como un derecho humano fundamental, desde 1990. Más tarde, en 1994 con el Decreto 1860, las instituciones educativas construyen su propio Proyecto Educativo, teniendo en cuenta la problemática y los intereses de la comunidad; en medio de esta aparente autonomía, se exigen las áreas obligatorias expuestas en la Ley 115. En el 2006, el Gobierno Nacional, representado por la Ministra de Educación Nacional Cecilia María Vélez White y la llamada Revolución Educativa implementan los estándares de calidad, las evaluaciones censales y los planes de mejoramientos en las instituciones educativas, definidos en el documento de Los Estándares Básicos de Competencias del MEN (2006). En cuanto a las alternativas del profesorado, hablan de un currículo estructurado con base en las necesidades del contexto para enfrentar las políticas neoliberales y que proyecte en un futuro, acciones para mejorar las condiciones de vida, desde una óptica más humana.

La ruta metodológica se describe en el capítulo cuatro, donde se justifica el porqué de una postura epistemológica, que se fundamenta en las pedagogías críticas, seguidamente se explicita desde el paradigma alternativo – cualitativo, con el enfoque hermenéutico interpretativo, para aplicar el estudio de caso, que hace del C.E. Coroza Las Cañas- Pozona, un contexto con características únicas y especiales; por la heterogeneidad de alumnos, padres de familia y de todos los estamentos que hacen parte de esa comunidad educativa. Los planes de área de Lengua Castellana y Matemáticas de los grados tercero y quinto de básica primaria se estudiarán bajo la lupa del análisis de contenido. En este aparte, también se tienen en cuenta los participantes, los instrumentos aplicados que arrojaron la información, que posteriormente se le hace un análisis bajo las concepciones de Elliot Eisner (1998). En este recorrido se toman en cuenta los aportes de estudiosos del tema como: Bóhorquez (2006), Stenhouse y Kemis (1993), Páramo (2011), entre otros.

El análisis de la información recolectada hace parte del capítulo cinco, obtenida en la aplicación de la encuesta semiestructurada, del análisis de contenido de los planes de áreas de Lengua Castellana y Matemática, de los grados tercero y quinto, al igual que las estrategias pedagógicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar, está el capítulo de conclusiones y recomendaciones, donde se consigna la “enseñanza” de todo el proceso de investigación y que servirá como un elemento que ayude a superar las deficiencias y aporte a crear los espacios de reflexión individual y colectiva de los maestros, para que su misión tenga el sentido humanista de formar seres reflexivos, críticos y preocupados por trazarse un proyecto de vida, que mejore sus propias condiciones y la de su entorno. Un maestro creativo e innovador, consciente de las imposiciones gubernamentales en las políticas públicas educativas, pero recursivo para superar limitaciones y transformar la realidad, para una sociedad más democrática.

1. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

1.1. Políticas públicas educativas asociadas al curriculum

1.1.1. Introducción. Es innegable que hoy los gobiernos formulan una serie de políticas para desarrollar sus acciones, muchas de las cuales son políticas de Estado que trascienden al gobernante de turno. Igualmente es indiscutible que hoy las políticas de Estado y muchas de las decisiones de los gobiernos de turno, están directamente relacionadas con los intereses y problemas de los grandes organismos internacionales, al punto que es posible afirmar que en el tema educativo los países en vías de desarrollo no avanzan en ninguna dirección sin estos organismos. Por tanto, cualquier reflexión que se inicie sobre el tema educativo, amerita que nos detengamos largo rato en la incidencia de las políticas públicas educativas asociadas al curriculum, que en Colombia datan desde el mismo momento de la independencia cuando se hace consciencia que el tema educativo está directamente unido al sueño que se tenga de país, es decir, que la educación es el camino para formar a los ciudadanos. Sin embargo, dadas las circunstancias que ha vivido el Mundo Occidental, la idea de una educación científico-técnica para el trabajo se impuso en estos países bajo la hipótesis de que solo el desarrollo llega por este camino educativo. Se estudia para trabajar y se trabaja para el desarrollo del país, la familia y el sujeto.

En las últimas décadas todas las políticas públicas impuestas por “orientaciones de los Organismos Internacionales”, las cuales apuntan a alcanzar las competencias que a su juicio se deben desarrollar en el ciudadano del siglo XXI, estas competencias dinamizan la determinación de los curriculum, por lo que se hace necesario develar su sentido y significado en el proceso educativo.

En este sentido, es necesario referirse a cuatro aspectos específicos: en primera instancia se analizará la génesis del concepto competencia, y diferencias entre política y política pública educativa; como segundo, se requiere analizar la incidencia directa que tienen los organismos internacionales, en el contexto de la globalización, en el curriculum, en las concepciones

curriculares de los docentes, develando su intencionalidad; seguidamente será objeto de crítica la manera como se ha implementado la política pública en Colombia; y finalmente, es necesario detenerse en las perspectivas críticas de la educación que posibiliten tomar postura frente a la innegable intromisión de las políticas de otros Estados en los modelos curriculares. Buscando desarrollar que las nuevas generaciones de docentes y estudiantes asuman la educación como la posibilidad más real de emanciparse de los poderes que impone cada vez más este mundo neoliberal.

1.1.1.1. En torno a la idea de política y política pública. Como bien lo anota el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua -DRAE-, “el término política etimológicamente proviene del Latín *politicus* y del Griego *πολιτικός politikós*, el cual está referido a la forma como está ordenada u organizada la sociedad y sobre todo cómo se manejan los asuntos de los ciudadanos”. Pero esta definición esquemática, si bien es aceptada para remitirnos a lo más cercano de la acepción, es poco útil en los medios académicos, donde el término goza de las más diversas connotaciones. Por ejemplo, para Schmitt (1932), no existe una definición clara y precisa que nos remita a todos a lo mismo. Desde esta perspectiva, el mundo no es una unidad política, sino una multiplicidad de perspectivas políticas, un pluriverso político, un mar de ideologías que buscan por los más diversos medios alcanzar el poder.

Para autores como Salazar (s.f.), el término implica por lo menos tres acepciones básicas:

[...] “(1) La “Política”, concebida como el ámbito de gobierno y de la sociedad humana (“Polity” en inglés), segundo con (2) la “Política”, entendida como la actividad de organización y lucha por el control del poder (“Politics”, en inglés) y tercero con (3) la “Política”, pensada como propósito y acción de un gobierno, expresada en políticas (públicas) y programas gubernamentales (“Policy”, en inglés)” (p. 47).

Tomando como referencia la tercera acepción del concepto de política expresada por Salazar, se puede afirmar que en la medida en que se entienda la política como el cúmulo de pensamientos y acciones sociales íntimamente relacionadas con los aspectos públicos como la educación; es importante resaltar la estrecha relación entre quienes ejercen la acción de gobernar y sus gobernados, de modo que desde allí se pueda defender un tipo de relación entre estas partes que no sea vertical sino producto de un consenso logrado mediante un pacto social.

En otras palabras, es importante resaltar que las políticas públicas no son solo una manera en que los gobiernos y el Estado ejecutan sus acciones públicas, sino que esas acciones están precedidas por consensos comunitarios. Como lo anota Aguilar (2003a:25): la noción de política pública:

[...] “Tiene que ver más con las acciones, decisiones y omisiones por parte de los distintos actores involucrados en los asuntos públicos...El concepto de políticas presta atención a lo que de hecho se efectúa y lleva a cabo, más que a lo que se propone y quiere. Las políticas se conforman mediante un conjunto de decisión, y la elección entre alternativas”.

Una política pública con sentido social, es decir, que apunta a la solución de los problemas que afectan la vida de la sociedad, estaría en el orden de lo planteado por Roth (2006, p.37): “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”.

Según lo anterior, se considera significativa la participación de las comunidades en la determinación de prioridades que deben ser abordadas por dichas políticas. Es en esta medida donde se conectan *políticas públicas* y *educación*: hay unas necesidades educativas que son interpretadas por los gobernantes y surgen las políticas públicas para subsanar esas necesidades. Este pacto entre el gobierno y sus gobernados se fundamenta en los principios básicos que dan lugar a un Estado Social de Derecho. A su vez, tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social; mientras que la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos, en este caso, en el campo educativo.

El panorama actual de América Latina, muestra profundas transformaciones en sus sistemas políticos, económicos, sociales y educativos, siendo este último el campo que ha generado mayores tensiones e incertidumbres en las comunidades, por ello, para poder comprenderlo es necesario atender las diversas formas como las políticas públicas han sido permeadas por el contexto de la globalización, dando lugar a que autores como Velázquez (2009) afirmen que:

[...] La política pública es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener. (p.156).

Según lo anterior, el concepto de política pública para su aplicación requiere de la participación directa de los ciudadanos, garantizando así el ejercicio de una democracia amplia y constructiva garante de los Derechos Fundamentales de las personas.

Así mismo, Pulido (2011, p. 9), considera que existen dos tipos de política pública: “[...] Una, de tipo expansivo, orientada a repartir los beneficios del desarrollo en el conjunto de la sociedad y, otra, de tipo transformista, derivada de los efectos nocivos del desarrollo, que intenta tender un puente hacia los sectores menos favorecido”.

Sin embargo, es bien sabido que en los países en vías de desarrollo ambas perspectivas se han visto truncadas por las más diversas razones. Las expansivas, porque confunden el bien público o general, con el bienestar de unos pocos; y las transformistas, porque no han logrado cerrar significativamente la brecha entre pobres y ricos: las transformaciones propuestas se han quedado en un terreno superficial y con el paso del tiempo ahondan más las diferencias entre unos y otros.

Por otro lado, es necesario reconocer la relación dialéctica que existe entre política y política pública, si se quiere que la discusión y la acción repercutan positivamente en las comunidades. Si bien ambas remiten directamente a las relaciones de poder que existen en los organismos públicos que toman decisiones, la política pública es fruto de las tensiones de poder real al interior de ellos, de modo que se postularán si y solo si los grupos de presión comunitarios se hacen sentir. Y en el mismo sentido, se puede afirmar que la función de los políticos es proponer políticas públicas y estrategias para llevarlas a cabo, u oponerse a las contrarias si se consideran nocivas para el grupo de poder que representan. Así, Estado, gobierno, poder, política y políticas públicas, se entrelazan en un todo indisoluble que deja entrever las fuerzas de los grupos políticos y que repercuten directamente en las comunidades.

El sentido de la política pública debe transender intereses ideológicos, partidistas y económicos propios de las sociedades capitalistas como la colombiana, en la que por su dinámica existen sectores más favorecidos que otros, es algo que no se puede desconocer. Pero para ello se requieren acciones comunitarias encaminadas a defender la dignidad humana, presiones de la sociedad civil que urjan resolver y dar respuesta a las múltiples necesidades e intereses de la diversidad de grupos de personas presentes en una sociedad. En materia educativa, la experiencia muestra que es posible generar espacios de participación horizontal, donde los actores sociales, académicos, económicos, participen en el diseño de las políticas educativas en correspondencia con las necesidades sentidas en cada sector, esto es, llegar a consensos para construir un país con oportunidades de desarrollo.

En este sentido, el MEN (2014) establece que:

[...] Es importante reconocer y aclarar que las políticas educativas se diferencian de las reformas educativas, en la medida en que estas últimas tienen la pretensión directa de transformar la escuela y la educación, lo que conlleva a la reproducción social de procesos que tienen en cuenta las transformaciones sociales que permiten cambiar de una sociedad a otra, mientras que las políticas educativas buscan ser un dispositivo o una estrategia de instauración del Estado en la escuela, no pretenden transformar algo, sólo regular y controlar, bien sea para la satisfacción de agencias internacionales, de organismos multilaterales o para gobiernos, disminuyendo su inversión social en educación.

De lo anterior, puede deducirse que la política pública colombiana no ha logrado impactar la educación, para transformarla de tal forma que responda no solo a las recomendaciones de los organismos internacionales sino también a las necesidades del contexto. Una de las razones de esta disonancia radica en la diversidad de políticas implementadas en cada periodo de gobierno, que responden más a concepciones político ideológicas del grupo político que ostente el poder, de allí que no se nota una clara política de Estado que piense la educación con calidad a largo plazo y pueda hacer cumplir el sueño de una educación para la vida, y no para las estadísticas.

El examen de las políticas públicas ofrece una mirada panorámica del Estado de la educación de una región o país, sobre todo si lo que se quiere es hacer notar si esas políticas están cumpliendo su cometido. Pero también puede hacer notar si esas políticas fueron

formuladas para promover los deseos de alguna institución o personaje, como ha sido tan frecuente en el contexto latinoamericano, asunto que nos lleva a nuestro próximo aspecto.

1.1.1.2. Incidencia de los organismos internacionales las políticas educativas. Como ha sido objeto de análisis en puntos anteriores, las políticas públicas educativas tienen su origen en las recomendaciones de los Organismos Internacionales, de ahí que estén íntimamente unidas a la idea de política y de poder, y en esa medida a la de Estado y Gobierno. Sobre todo en los países mal llamados subdesarrollados, o en vías de desarrollo como han intentado hacer ver en los últimos tiempos, cuya única fuente de desarrollo ha sido llevar al país a la dependencia de créditos para sacar adelante las políticas públicas, teniendo que someterse a las exigencias de orden económico y social que imponen dichos organismos para garantizar el pago de la deuda externa.

Esta debilidad ha sido aprovechada por el modelo de desarrollo neoliberal que han impulsado los países ricos, en compañía de Organismos Internacionales, quienes han privilegiado sobre todo una economía de mercado que arrasa con las manifestaciones de la cultura. Al respecto, Rodríguez (1997, p. 25) expresa:

[...] 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.

De lo anterior surge la concepción de Estado Comunitario en la que todos los ciudadanos son partícipes en la solución de los problemas, principio bandera en las políticas públicas educativas, por ello éstas se establecen y controlan centralmente y no desde la periferia, es decir, desde los países y organismos como el Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Desarrollo (BID), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Mundial de Comercio (OMC), que bajo la excusa de la calidad y la efectividad, recomiendan lo que debemos hacer. El Estado, que debería ser garante del desarrollo de nuestras políticas educativas, pierde su autonomía y pasa a ser un supervisor de proyectos, la mayoría de los cuales son ejecutados por empresas privadas.

Como lo anota Senarclens (2001), los organismos multilaterales internacionales, sobre todo las Naciones Unidas, Bretton Woods o la OMC, desde el fin de la segunda guerra mundial han venido presionando en el desarrollo de los intercambios internacionales, de modo que cada vez más solo se den ciertas relaciones entre los Estados. En sus términos, a una escala más general, la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE), igual que el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT), GATT/OMC han tenido una función decisiva en la dinámica de la mundialización. Las instituciones financieras internacionales, en particular el FMI y el Banco Mundial, han contribuido a la liberalización de los movimientos de bienes, servicios y de capitales de los países en desarrollo, recomendando, bajo la égida de los Estados Unidos, unas políticas de ajustes estructurales que constituyeron una etapa de la mundialización. Por otra parte, las Naciones Unidas y sus instituciones especializadas han estado siempre comprometidas en la definición de los principales desafíos de la mundialización y han contribuido a su avance (Senarclens, 2001, p. 4).

En este sentido, concluye Senarclens (2001), ha surgido toda una gama de funcionarios cuya situación y privilegios diplomáticos están garantizados por las disposiciones del derecho internacional, nueva clase social que se pavonea por todo el mundo como asesores-consultores de los más variados temas internacionales-globales.

Términos como neoliberalismo, globalización, economía de mercado, organismos internacionales, políticas educativas, se entremezclan así en un nudo gordiano que es necesario enfrentar si se quiere implementar modelos educativos pertinentes. La trama de este nudo, se reduce a un presupuesto: el desarrollo económico es el eje de la sociedad y la educación es el eje del desarrollo económico. Para la UNESCO, por ejemplo, “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” (UNESCO, 2005, p.10). Es como si la cultura solo girara en y a través del eje económico. Como lo anota Morín (1995, p.3), no es más que:

[...] La idea de que el desarrollo tecno-científico, económico, basta para remolcar, como una locomotora, los vagones de todo el tren del desarrollo humano, es decir: libertad, democracia, autonomía, moralidad. Pero, lo que se ve hoy día, es que es un hecho que estos tipos de desarrollo

han traído muchas veces subdesarrollos mentales, psíquicos y morales... Pienso que la incapacidad profunda de estos tipos de desarrollo es que están basados únicamente en la cuantificación, el cálculo, y consideran el bienestar humano únicamente en términos cuantitativos y monetarizados.

En este sentido, se menosprecia los aspectos humanísticos del desarrollo, dándole prelación e importancia a las relaciones economía-empleo-educación-competitividad parecen ser las nociones fundamentales que el capitalismo, desde los años sesenta, quiere que desarrollemos en las instituciones educativas. Revisadas de cerca, puede notarse que estas políticas parten del supuesto de que la educación es para el trabajo, porque el trabajo es la base de la sociedad. El desarrollo económico de una sociedad depende de lo que laboran sus ciudadanos. Y si no se aplican estas políticas, no habrá empréstitos para los países tercermundistas.

Generalmente, en países como Colombia, se entra en la discusión de la calidad educativa, se introducen por esta vía del desarrollo como avance económico, lo que a nuestro juicio sería la primera gran intromisión en el proceso de formular una política educativa pertinente. Lo paradójico es que estas organizaciones internacionales, al mostrarse como adalides del progreso, la paz, la defensa y promoción de los derechos humanos, son bien vistas por las comunidades y hasta ONGs locales, que ven en ellas posibilidades económicas de financiar y desarrollar pequeños proyectos locales para beneficio de todos. Tienen una forma tal de camuflaje, que es difícil distinguir el tipo de ideología que están defendiendo, y si son o no portadoras de mensajes de liberación.

Por otro lado, las reformas educativas impulsadas por estas organizaciones no han logrado pasar de la primera fase (Tarabini y Bonal, 2011): la expansión cuantitativa del sistema. La preocupación ha sido llegar al mayor número posible de estudiantes, sobre todo para que terminen la primaria, política de los años setenta y ochenta, y luego para que terminen la educación básica, política de los años noventa. Y cuando han hablado de calidad, que podría considerarse la segunda fase de la intervención, no pudieron desarrollar políticas coherentes porque los Estados estaban más preocupados por encontrar mecanismos para enfrentar la crisis fiscal en que habían caído, por lo que la política social no era tema prioritario.

En los años posteriores, las principales políticas educativas implementadas consistieron en la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, la profundización de la descentralización administrativa, la promoción de una mayor autonomía escolar, el establecimiento de sistemas de medición de la calidad y de sistemas de información, la modernización curricular y el desarrollo docente. Es la época en que el Banco Mundial se propone dar un paso más e implementar una tercera fase de intervención en estos países (Tarabini y Bonal, 2008, p. 246):

[...] La tercera fase se empieza a desarrollar a partir de la década de los noventa y se caracteriza por mantener el énfasis en la gestión, la calidad y la competitividad iniciadas en los ochenta, pero introduciendo de nuevo la importancia de la oportunidad educativa. En esta etapa empiezan a desarrollarse políticas compensatorias y focalizadas, dirigidas a los sectores más vulnerables de la sociedad. Estas políticas, orientadas por principios de discriminación positiva, se entendieron como la mejor vía para garantizar de forma paralela la eficiencia en el ejercicio del gasto social y la eficacia en la provisión de servicios para los sectores sociales más necesitados y mostraron, en términos generales, una clara complementariedad con las prioridades de la nueva agenda internacional de desarrollo y, en particular, con los presupuestos del BM.

Así, aunque pareciera una mirada distinta, no era más que la continuación de la intromisión de este tipo de organismos, en las políticas públicas educativas, pero esta vez exigiendo a los Estados que los índices de eficiencia y eficacia se elevaran de modo que pudieran mostrarse las acciones realizadas como exitosas. Es el periodo de más intensa evaluación, de mediciones, de comparaciones entre países intervenidos y entre éstos y los países desarrollados. Es la época en que la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico-OCDE- se introduce fuertemente en los sistemas de evaluación de la educación, y se acogen nuevos estándares e indicadores que prometen sentar las bases para una educación con calidad y, por tanto, mejorar el desarrollo de la sociedad. Así, el continente empieza a programar la realización de las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) que, según afirman sus defensores, se constituye en la principal referencia mundial para evaluar si los alumnos de enseñanzas media han adquirido los conocimientos y habilidades necesarios para su participación plena en la sociedad.

En la misma época en que se asumen las políticas provenientes de organismos encargados de promover la educación en el mundo: la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO (1995), que reivindica una educación de calidad para todos, a través del

establecimiento de redes de colaboración en todas las regiones del mundo, con el fin de compartir las experiencias en materia de desarrollo curricular y cuyo objetivo estratégico es contribuir al desarrollo de las capacidades de los especialistas, los profesionales y los decisores, en el diseño, gestión e implementación de procesos de desarrollo curricular de calidad y de curriculum inclusivo, según reza su página web. Así, la OIE promueve una educación inclusiva como mecanismo de transformación del sistema educativo, y formula políticas para lograrlo. A su vez, este tipo de organizaciones proponen curriculum que desarrollen perspectivas globales en sus planes de estudio, de modo que sus alumnos vayan adquiriendo un perfil internacional y multicultural. Se vende la idea que un curriculum no es la mezcla de planes, programas y asignaturas, sino el acuerdo político entre los integrantes de la comunidad educativa, sobre la sociedad que se aspira construir. Sin embargo, a la hora de responder esta pregunta, lo más frecuente es que la visión de la sociedad es la de ellos.

Como se nota, a partir de las últimas décadas del siglo XX, el ajuste del modelo capitalista global-mundial y el fortalecimiento de los organismos internacionales, que tuvieron como bandera la intromisión en las decisiones de los Estados pobres, ha dado como resultado un tipo de educación impertinente que no ha logrado cerrar la brecha entre los grupos y las clases sociales de las naciones. Al contrario, se han incrementado las diferencias económicas y políticas entre países y personas.

Así mismo, la Organización no Gubernamental –ONG- como el PREAL¹, que sin ser parte de los organismos multilaterales internacionales es muy importante y tiene gran difusión en América Latina, le hace el juego a este tipo de miradas economicistas. Gorostiaga et al. (2007, p.10) han mostrado que:

[...] “En general, los documentos de PREAL (Plataforma Digital de Educación en América Latina) se posicionan a favor de aumentar el poder de decisión y la responsabilidad por los resultados a nivel de las escuelas individuales, con metas de rendimiento y mecanismos de

¹ Esta organización se presenta a sí misma como “donde, desde una perspectiva regional, se registran hechos, ideas y tendencias en la educación y se generan contenidos relacionados. algunas de las temáticas que aborda este portal son: Políticas de desarrollo profesional docente, desarrollo de competencias para una gestión escolar de calidad y contribución del sector privado a la mejoría de los logros de aprendizaje y efectividad de las escuelas. Aquí pueden encontrarse, además, vínculos a portales y sitios de organizaciones, redes y personas, interesadas en contribuir a la mejoría de la calidad y equidad de la educación mediante: La identificación, análisis y divulgación de buenas prácticas en campos estratégicos del cambio educativo.

El monitoreo del progreso educativo en países seleccionados de América Latina y el Caribe. La promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa”. En: <http://www.preal.org/Quienes.asp>

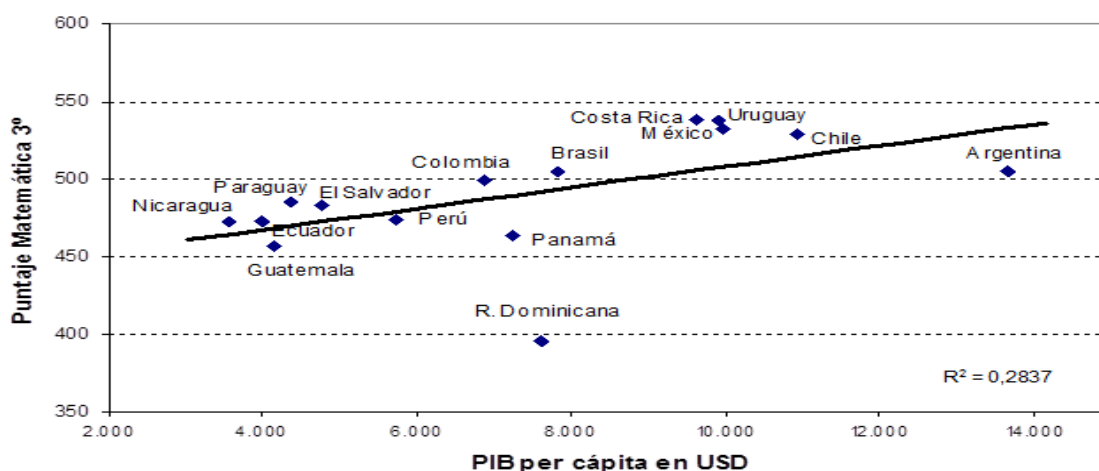
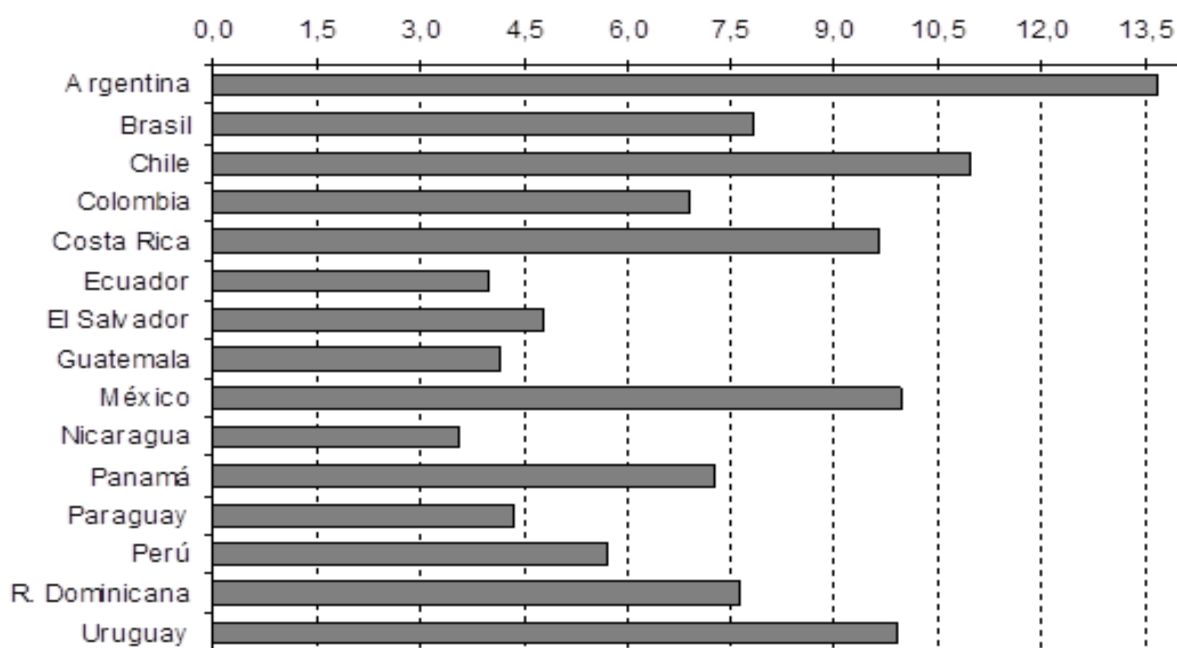
rendición de cuentas establecidos a nivel central. También se enfatiza la necesidad de participar en las pruebas estandarizadas internacionales, ya que “la justicia social y la competitividad internacional exigen que cada país tenga una clara comprensión del rendimiento de los alumnos” (2001, p.3).

A su vez, continúan estos autores, el énfasis que ponen en la necesidad por mejorar la educación, está en la competitividad y constantemente nos comparan con los países del sudeste asiático. Es tan bien diciente el llamado que hacen al mundo empresarial para que digan qué tipo de egresados quieren del sistema educativo: “Sólo si intervienen ahora podrán contar con los empleados que necesitan para lograr que sus empresas sean competitivas en el futuro” (PREAL, 1998, p. 26).

En este sentido, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordina la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y tiene su sede en Santiago de Chile (2008), viene evaluando el tema educativo y expone los resultados de uno de sus estudios que revisaba los aprendizajes en Matemática y Lenguaje en los grados 3 y 6 de la escuela primaria de 16 países y se incorporó, con carácter opcional, una prueba de Ciencias en el grado sexto. La conclusión hay que entresacarla para poder armar una perspectiva crítica de los resultados, pues pareciera que no ciertos datos no importan. Por ejemplo, algo que no resaltan: el desempeño estudiantil en América Latina es bajo, con excepción de Cuba. Queda claro que nuestros estudiantes no han construido los conocimientos mínimos en matemática, lectura y ciencias, requeridos en esos grados. Si bien todos nuestros países han llenado ya las expectativas del mundo en cuanto a la cobertura educativa, pues nuestros niños y niñas van a la escuela primaria en un porcentaje que casi que llega al 100%, queda la amarga sensación de ¿a qué van a ella? ¿Qué aprenden allí?.

Pero aún más: las pruebas siguen revelando las desigualdades propias del continente: en la totalidad de los países los estudiantes urbanos tienen resultados superiores a los estudiantes rurales. En la mayoría de los países los niños obtienen niveles de desempeño más altos en matemática y ciencias que las niñas. Sin embargo, las niñas obtienen mejores niveles de lectura.

En otra perspectiva, se reveló también que existe una relación directa entre puntuación alta y el PIB per cápita del mismo, con la paradoja de que países con PIB bajo, tienen resultados positivos. Lo mismo ocurre con la inversión en educación: los que invierten más, tienen mejores resultados, pero no siempre los que invierten menos son los resultados más bajos, ni los que invierten cantidades similares les va igual, como puede observarse en las gráficas que a continuación se muestran, y cuya fuente son el Informe LLECE (2008).



Fuente: Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago de Chile, Septiembre 2008

Ahora bien, este estudio y otros posteriores han llevado a concluir que el clima escolar es el elemento que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento. Un ambiente relativamente armónico, con bajos índices de violencia escolar, donde prime el respeto, el discurso de los derechos y deberes, hace que el aprendizaje escolar se note más. En esta medida, el estudio concluye que la escuela y su ambiente es una de las variables más importantes para la construcción de los aprendizajes. Sin embargo, no hay políticas públicas que apunten a ello.

En síntesis, el tema de la globalización e internacionalización del mundo ha tocado también a las políticas educativas trayendo consecuencias que aún están por evaluar en el contexto mundial, pero que no parecen a primera vista muy alentadoras: cada vez más el subsistema educación lo vemos decaer; los cuellos de botella de unos niveles hacia otros no se superan; aún no se logra incluir a todos los niños y niñas, los y las jóvenes, al modelo educativo; los índices de pobreza siguen siendo altos, y el progreso, vía educación, no llega. Culturalmente, puede notarse una clara intromisión de visiones foráneas en contextos locales, saliendo a relucir la impertinencia de curriculum y modelos pedagógicos.

Conclusión: parece que la educación para el trabajo, para el progreso, para sostener la economía mundial, para tener competencias y habilidades propias del mundo global, no han tocado a los países más pobres del mundo. De allí podemos deducir que tal vez estos países se han ido por el lugar equivocado cuando han sido obligados a aceptar estas políticas. Es difícil esperar curriculum pertinentes en nuestras instituciones educativas cuando las políticas vienen dadas desde el desconocimiento total del contexto local, cuando nuestros Estados importan teorías, métodos y estrategias para dirigir la educación que debe servirnos para salir del atraso y subdesarrollo en que nos encontramos. No es posible exigir calidad cuando las políticas educativas no satisfacen las necesidades reales de las instituciones y de la comunidad educativa; cuando se implementan acciones sin investigaciones contextualizadas que arrojen datos para una planeación, ejecución y evaluación de nuestros curriculum.

Y así, entre ensayo y error, los docentes van construyendo sus propias estrategias, van implementando acciones desde las cuales suponen que interpretan las exigencias estatales, pues tampoco se implementan las políticas de formación profesoral. La mayoría de las veces

siguiendo órdenes verticales de Rectores que están pasando por la misma situación. El resultado: una teoría del curriculum importada, bien expresada en los libros de texto, y unas prácticas educativas del magisterio que intentan dar cuenta de ello sin comprenderlas, pues su contexto le habla de otra forma.

1.1.1.3. Normatividad vigente sobre curriculum en Colombia en la primera década del siglo XXI. Sin lugar a dudas, la intromisión en la formulación de nuestras políticas educativas de los organismos internacionales como la CEPAL, FMI, BID, Bretton Woods, OMC, BM, y otros, lograron impactar en la forma como en América Latina y Colombia, hacemos y pensamos la educación. Quedó claro que su énfasis economicista, cuantitativo y tecnocrático, centrado en la medición de indicadores, revela que si bien aún queda mucho por mejorar en la educación del continente, de los años sesenta hacia acá existen logros incalculables. Sin embargo, queda otra faceta por analizar que este tipo de organismos no tiene en cuenta, al punto de despreciar y hasta ocultar: cuáles han sido los resultados académicos de ese tipo de educación en Colombia, es decir, el tema de la calidad de la educación. Es una verdad de Perogrullo afirmar que en este aspecto no hemos avanzado mucho y que aún existe una enorme desigualdad en el tipo de conocimientos obtenidos por los niños, niñas y jóvenes en la educación primaria y secundaria.

Aun cuando pueda ser difícil y polémico definir y llegar a un acuerdo en torno a lo que se pueda entender por calidad educativa, hay un aspecto que no se puede evadir al entrar en esta discusión: los conocimientos construidos por los estudiantes en cada uno de los niveles que componen el sistema educativo de un país. Pero ello se complejiza también si tenemos en cuenta que lo aprendido está íntimamente relacionado con las condiciones socio-culturales y económicas en que se desenvuelven los y las estudiantes. Por tanto, no se trata solo de concluir que nuestras jóvenes generaciones saben o no saben sobre algunos asuntos, sino sobre todo de analizar por qué no han alcanzado a determinadas edades y en ciertos niveles educativos, unas reflexiones específicas. Y ello, en un contexto eminentemente contextualizado, es decir, con pruebas que midan lo que aquí se enseña.

Rastrear los cambios que se han producido en la educación colombiana en los últimos años, remite necesariamente a tomar como punto de partida la adopción de la nueva Constitución Política en 1991. A su vez, la serie de cambios que tuvimos que implementar para poder amoldarnos a ella, como la descentralización administrativa; la consideración de que Colombia es un Estado Social de Derecho y que los ciudadanos somos poseedores de una serie de derechos fundamentales que están plasmados en la Carta; mecanismos de acción directa que nos permiten una democracia participativa; la defensa y garantía de la equidad social, a través del reconocimiento del papel de las minorías étnicas y la equidad de género; la protección integral a la familia, la igualdad de los derechos y deberes de pareja; el reconocimiento de que somos multiétnicos y pluriculturales, entre otros cambios, han hecho que la educación introduzca esta serie de nuevos elementos en los curriculum y planes de estudio, dándole una dinámica distinta a la anterior de la Constitución. Sin embargo, como lo afirma Hernández (2007, p.35).

De allí que desde la Constitución tengamos como tarea hacer cumplir los fines promulgados por ella, asunto que solo se puede dar si nos tomamos en serio la participación política. Sin lugar a dudas, debemos reconocer que es desde la política pública de César Gaviria Trujillo (1990-1994) cuando la nueva Constitución empieza a imponerse y las clases gobernantes y pudientes del país toman la decisión de abrirse al mundo globalizado, lo que se denominó la apertura económica. Ello se vio reflejado en la educación con el *Plan de Apertura Educativa* (PAE), que propuso estrategias para, “En lo político, aumentar el control, y en lo económico acrecentar el proceso de privatización” (Martínez y Álvarez, 1991, p.5).

Es con este gobierno cuando se empiezan a concretizar los ideales educativos de la Constitución del 91, con la promulgación de la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación. Desde esta Ley, se le da un giro sin precedentes a la educación colombiana, siendo el primer referente para iniciar un análisis del curriculum. Desde aquí, se adopta una definición de curriculum, ahora visto como el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”; se enuncian los objetivos de la educación, se dan parámetros para planes de

estudio y evaluación, incluyendo áreas obligatorias y proyectos. Es el inicio de un sistema en educación que trata de ser coherente, contemporáneo, eficaz y efectivo, que se concretiza aún más con el Decreto 1860 de 1994, donde se definen los criterios para la elaboración del curriculum, se orienta trabajar en cada institución desde un Proyecto Educativo que dé cuenta de la problemática que enfrenta la sociedad y las soluciones desde el ámbito escolar.

Es este un llamado a no ver la educación como un conjunto de contenidos obligatorios, sino como un conjunto de saberes socio-culturales que dan respuesta a las problemáticas de las comunidades, todo un proyecto para aprender con y desde la comunidad, pues todos son constructores del proyecto y todos deberían ofrecer sus aportes. Hoy, evaluado el PEI en las instituciones educativas del país, no podemos más que afirmar que se convirtió en un cliché y que no lograron poner a trabajar al unísono, a todos los integrantes de la comunidad educativa; dejó de ser un proyecto y se ha convertido en una forma de presentar la labor de la institución educativa.

En el gobierno de Ernesto Samper (1994-1998), se evidenció en el Plan Educativo denominado *Salto Educativo y Cultural*, que considera la educación como el “eje fundamental del desarrollo económico, político y social”, Plan Nacional de Desarrollo (p. 97). Dado que también se continuó con la visión descentralista iniciada por Gaviria, es fácil concluir que éste fue poco innovador en cuanto a política educativa y que “prolongó los planes, programas y proyectos de la administración precedente” (Muñoz, 2006, p.38). En lo que tiene que ver con las políticas de calidad, se centró en el seguimiento y la medición de los resultados del aprendizaje, siguiendo los parámetros contenidos en el Plan de Universalización de la Educación Básica, “según el cual cada 2 años se tomaban 2 cursos y 2 áreas con el fin de evaluar los logros de los estudiantes” (Muñoz, 2006, p.42). Los resultados en este periodo mostraron que los alumnos de primaria, al ser evaluados en matemáticas y lenguaje, aprendían la mitad de lo que deberían aprender; a su vez, el 25% de los alumnos de colegios públicos no superaron el nivel mínimo en las pruebas de lenguaje y menos de un 20% alcanzó un nivel óptimo en los grados 7º y 9º, asunto que no ha variado en lo fundamental.

En general, el período se distinguió por el incumplimiento en las metas gubernamentales, quedando en el ambiente colombiano la sensación de que fue un tiempo perdido para todos los integrantes de la comunidad educativa.

El gobierno de Andrés Pastrana Arango (1998-2002), desarrolló un *Plan Educativo para la Paz*, que desde su discurso inaugural, estableció las relaciones entre ambos elementos: “Colombia es una sociedad desgarrada por las distancias sociales. Urge por lo tanto a través de la educación, de la salud y el empleo mejorar la redistribución de la riqueza material, cohesionar la sociedad y conducirla hacia la paz” (Pastrana, 1998, p.4). Su énfasis: Cobertura y calidad, sobre todo niveles de preescolar, básica y media. Si todos pueden acceder a la educación y esta es de calidad, habrá paz y progreso.

Pero el aspecto más significativo de su gobierno en materia educativa, y que tocó directamente el curriculum, proviene del Decreto 230 de 2002, emitido seis meses antes del final de su período. El decreto en mención hace parte de la ejecución y puesta en marcha de las recomendaciones de los organismos internacionales, para aumentar la cobertura y calidad de nuestra educación. Desde su inicio, define curriculum 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” (MEN, 2002), y expone una serie de normas técnicas que deben cumplir los curriculum de las instituciones educativas. Sin embargo, la polémica inicia por la forma como el decreto concibe la evaluación de los educandos, que aunque la define como “continua e integral” y medida de forma muy cualitativa, obliga al profesorado a garantizar un porcentaje específico de estudiantes promovidos, que en este caso es del 95%.

Pero lo polémico no es el porcentaje: en general, nadie estudia para no ser promovido. La discusión se da precisamente por ser un número obligatorio, como si la educación pudiese ser valorada numéricamente. Lo que sucede en el aula está cruzado por la lógica de lo incierto y azaroso, un docente puede preparar un tema y fácilmente la clase se va por otro lado. Y en el mismo sentido, el docente hace todo lo posible para que sus educandos aprendan y sean

promovidos, pero el tema del aprendizaje está cruzado por tantos factores, que muchos se salen de las manos del docente. Por tanto, no puede haber un número porcentual obligatorio de promovidos o no. Es más, exigirlo, como lo hace el decreto, es no reconocer el esfuerzo y la posición ético-moral del educador, pues se le obliga a que llegue a ese porcentaje como sea. O llega a la meta, o es un mal docente.

Pero aún más: el decreto propone para aquellos que no lograron un desempeño aceptable en alguna de las áreas, un refuerzo, es decir, otras evaluaciones sobre esa temática. Asunto que no solo amplía el trabajo del docente, sino que va en contravía de la misma definición de evaluación integral y continua, pues la noción de refuerzo obedece a la lógica del conductismo que queremos superar. En últimas, estas actividades de refuerzo terminan centradas en lo cognitivo y no permiten la integralidad de la evaluación.

Así, pues, evaluado el gobierno de Pastrana, nos llevamos la misma decepción que con todos. Los índices de calidad no se movieron, la cobertura terminó en hacinamientos, y las movilizaciones fueron tan frecuentes que se perdieron semanas de clases en todo el país.

Por otro lado, Álvaro Uribe Vélez (2002- 2010) llega a la presidencia con un Plan de Gobierno denominado *Hacia un Estado Democrático*, y desde sus inicios introduce también la educación como el eje del desarrollo social. Su propuesta fue que había que hacer una *Revolución Educativa* para construir justicia social, llevando a todos los colombianos a una educación con calidad, donde todos pudiéramos tener libre acceso a la escuela, sin restricciones. Una educación “crítica, científica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente” (Uribe, 2002, p. 47). Por ello, propone cinco puntos básicos que hay que desarrollar: Cobertura, calidad, pertinencia laboral, capacitación técnica e investigación científica.

A juicio de Atehortúa (s.f.), ésta fue una revolución sin revolcón, que no solo desconoció los mínimos logros de gobiernos anteriores, sino la misma Constitución y planes como el Decenal o las recomendaciones de los sabios:

[...] “Las propuestas formuladas por las Bases del Plan Nacional de Desarrollo en materia educativa, no son innovadoras, no implican cambios rápidos ni profundos de naturaleza política, no producen novedosos ordenamientos jurídicos o socioeconómicos y, antes que romper con el pasado, lo continúan” (p.8).

En toda la administración Uribe, el Plan Decenal de Educación, que culminó en el año 2005, no recibió un tratamiento especial, ni siquiera una evaluación. No hubo, a su vez, una disposición a escuchar al magisterio por la implementación del Decreto 230 de 2002, ni siquiera cuando los reiterativos paros magisteriales le decían que iba en detrimento de la calidad de la educación. Con una política centrada en cobertura, no podíamos sino esperar que en este gobierno, el aumento de la matrícula terminara en un sacrificio de la calidad. Y coherente con ello, en torno a la calidad es evidente que solo hubo una política de medición y evaluación de alumnos y docentes que redujo la calidad educativa a estándares.

Sin embargo, al final de su gobierno, el 16 de abril de 2009, expide el Decreto 1290 por el cual “se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”. En él, se enuncian unos propósitos de la evaluación a los estudiantes, y a partir de ellos se define el sistema de la evaluación institucional de los estudiantes. Se da libertad para elegir la escala de valoración en la cual se expresará la evaluación, pero para efectos de movilidad estudiantil, solo se usarán las que el gobierno propone. Está centrado en evaluar la forma en que se desempeña el alumno, y sigue cometiendo el error de exigir a las Instituciones que garanticen un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa. Con ello, además de producir todo un caos en el magisterio al proponerles una aparente autonomía en el sistema de evaluación, se continúa con la política de calidad como cantidad. A su vez, reafirma la educación centrada en el desempeño y define las competencias.

La política educativa del Gobierno Santos (2010-2014), *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*, tuvo cinco énfasis: ofrecer una educación de calidad para todos los colombianos; desarrollar e implementar la política educativa para la Primera Infancia; cerrar las brechas de la inequidad en cobertura y calidad, y entre la educación rural y urbana; educar con pertinencia para la innovación y la productividad; y mejorar la eficiencia del modelo de gestión

educativa. Parte de un diagnóstico donde muestra las falencias en estos cinco campos y se proponen estrategias para enfrentarlos. Las evaluaciones que se tienen sobre el asunto, son aún estatales (MEN), y muestran como las estrategias están dando frutos, por lo que aún no podemos asumirlas como datos válidos, pues requerimos de más estudios que las avalen.

A juicio de FECODE (2010, p. 1), el gobierno Santos ha seguido exactamente la política pública neoliberal impuesta, pues en sus primeros cuatro años igual ha recortado el presupuesto destinado a educación, contrata particulares para ejecutar este servicio, su noción de cobertura termina en hacinamiento, sobrevalora la evaluación desde instrumentos internacionales y golpea al magisterio con condiciones laborales deprimentes.

Se consideró de particular importancia por efectos del área que impartimos, los programas “Todos a Aprender”, que ya muestra que se han beneficiado 2.3 millones de estudiantes de transición y básica primaria de 3000 establecimientos educativos con los más bajos niveles de aprendizaje en 608 municipios; desde aquí, se han capacitado 12 mil docentes y directivos con el acompañamiento de tutores docentes y formadores, y se han entregado 8 millones 800 mil textos escolares de matemáticas y lenguaje. Y el Programa Nacional de Lectura y Escritura *Leer es mi Cuento*, del que se han beneficiado 670 mil estudiantes de 900 instituciones educativas. Sin embargo, es necesario reconocer que este tipo de Programas no llegan a todas las instituciones, tal vez por la falta de conocimientos de ellos o por poca gestión de los docentes del área y de las directivas institucionales. Es sin embargo, un punto que cuestiona y que lleva a estar más empapados de estas acciones gubernamentales si se quiere impactar realmente a los estudiantes.

Como se puede observar, son muchas las falencias que se han heredado de todos estos gobiernos, que inciden directamente en la calidad de la educación nacional. Es frecuente que no se logren desarrollar políticas públicas por problemas de presupuesto, pero es igual de frecuente que el mandatario de turno desconozca los trabajos anteriores e inicie propuestas suyas.

1.1.1.4 Hacia una visión crítica para la formación de sujetos reflexivos. Realizado el análisis anterior, queda claro que se requiere de perspectivas distintas para re-plantear las

políticas para pensar la educación en el continente y en el país. Tal y como clásicamente se ha planteado el asunto, no ha permitido más que la construcción de sujetos que solo seguirán las líneas que impongan los pensamientos dominantes. Se requiere pues, de una perspectiva crítica que permita el desarrollo de un tipo de racionalidad que sea capaz de someter a cuestión, la realidad que se vive. Una racionalidad crítica, que propenda por la autonomía del sujeto, por su capacidad para vivir su vida sin tutores constantes, que pueda participar de las discusiones políticas de la sociedad, y emitir juicios que impacten en el criterio de los demás, que pueda reflexionar sobre lo que es conveniente y lo que no para sí mismo y su colectivo en un determinado momento histórico.

Y eso solo se puede lograr si el sistema educativo de una nación, está pensado desde perspectivas críticas de la sociedad y de la pedagogía. Perspectivas que, pensando en el contexto, logren leer de manera crítica el mundo global que nos ha tocado vivir. Como es de conocimiento público, este tipo de teorías han estado conectadas al principio de emancipación que ha inspirado a Occidente desde la modernidad, sin negar que desde la antigüedad se hayan visto trazos de ella. Sin embargo, como teorías críticas de la sociedad, como perspectivas que no se quedan con lo aparente, estas teorías hay que remontarlas a Kant y el modelo ilustrado y a Marx y sus posteriores seguidores. En este sentido, es con el develamiento de lo que se esconde detrás de los discursos y prácticas del modelo burgués de vida, como estos autores inauguran esta perspectiva.

Ahora bien, para efectos de este trabajo, y por un claro sentido de espacio, debido a que no se puede realizar todo este recorrido histórico, es posible recurrir a la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt como ejemplo de teoría crítica de la sociedad, para luego llegar a la pedagogía crítica. En este sentido, es necesario recordar que esta escuela se propone un programa que entrelaza la teoría kantiana, elementos hegelianos, el marxismo y el psicoanálisis para poder construir una teoría social que diera cuenta del momento social que vivía Europa a principios de del siglo XX, una teoría social que explicara y diera razones del por qué de la guerra, pero también del cómo se producen los saberes sobre la guerra o sobre las matemáticas o las ciencias naturales.

Como bien lo anota Salcedo (2012), esta perspectiva parte del presupuesto que el conocimiento es producto de las relaciones sociales, por tanto, todo lo que se argumenta lleva el peso de la vida que se vive en una comunidad. Se producen los saberes que la sociedad discute, se sabe aquello que se vive; no hay saber por fuera de lo social. Al respecto, Habermas (1982), nos deja claro que este tipo de teorías enfrenta y trasciende el carácter puramente instrumental del conocimiento y muestra las posibilidades eminentemente transformadoras y liberadoras del mismo. Es su idea que el conocimiento en perspectiva crítica lleva anexo un potencial enorme de emancipación. Conocer críticamente emancipa, libera de todo tipo de fuerzas que subyugan. Por tanto, como lo concluye Giroux (2003), es un enfoque que obliga involucrar las prácticas ético-políticas con el proceso de producción del conocimiento en un intento deliberado de establecer relaciones entre conocimiento y poder, entre conocimiento y subyugación.

Al respecto, McLaren y Kincheloe (2008, p. 39), han mostrado que existen una serie de actitudes, términos, reflexiones y posiciones que suelen usarse a diario en nuestra cultura occidental y revelan perfectamente sometimiento y poder:

[...] El privilegio blanco, masculino, elitista, heterosexual, imperialista y colonial actúa con frecuencia imponiendo su poder para reivindicar la objetividad y la neutralidad. De hecho, los propietarios de este privilegio suelen utilizar su “franquicia” en la razón, en la racionalidad y en la verdad. Un criticismo en evolución posee toda una variedad de herramientas para desenmascarar tales políticas de poder.

Solo una teoría crítica, arguyen, puede develar lo que se esconde detrás de ciertos discursos que se muestran como liberadores, que nos darán la ayuda que necesitamos, que tienen la respuesta justa a nuestros problemas. Una teoría crítica, desconfía de semejantes discursos, somete a prueba tales afirmaciones, y ha mostrado que esconden intenciones subyugantes.

No se puede dudar que los grupos de dominación presionan a las clases menos favorecidas. Los mensajes enviados a través de los medios masivos de comunicación generan frecuentemente un tipo de opinión que busca que el sujeto concluya que todo alrededor de él se encuentra bien, o que no hay nada que hacer para resolver nuestros problemas. Pero también ha sido suficientemente ilustrado que la educación es otro mecanismo que tiene la misma causa: no

hubo nada más alienante en la época burguesa de fines de siglo XIX y el siglo XX, que la educación. Como lo anota Souza:

[...] Irónicamente, la educación es la institución social más conservadora de una sociedad. Las evidencias históricas revelan que transcurrieron cerca de 100 años para que el sistema de ideas, sistema de técnicas y sistema de poder del industrialismo estuvieran integralmente institucionalizados en los contenidos, procesos y estructuras de los sistemas de educación de la mayoría de las sociedades (2004, p. 5).

De allí la urgente necesidad de plantear desde una perspectiva crítica, modelos educativos propios, que se parezcan a los colombianos o latinoamericanos, que permitan explorar nuestras formas de ser y conocer, pues los organismos internacionales han colonizado de modo tal nuestra escuela, que ya ni reconocemos las formas propias de nuestros conflictos, de nuestros intereses, de nuestras formas de sentir y expresar lo sentido. De nuevo Gorostiaga et. él nos ilustra bastante bien este aspecto, cuando afirman que:

[...] La Perspectiva Crítica describe el espacio de las políticas educativas en Latinoamérica como aquellas que fueron cooptadas por los organismos internacionales, generando mayores mecanismos de injusticia y exclusión social. Por eso los textos seleccionados, desde esta perspectiva, plantean la ruptura y la renovación como contra-hegemonía (Williams, 1981)... En ella por lo tanto sus actores no son sujetos pasivos, sino activos que se encuentran atravesados por conflictos, tensiones y relaciones de poder (Zemmelman, 2002). Desde esta perspectiva se propugna una transformación radical de la sociedad a partir de nuevas visiones y teorías (2007, p.17).

Es necesario romper con la estructura alienante de la educación impuesta; hay suficientes pruebas del fracaso de la escuela neoliberal que se ha sufrido en los últimos 25 años, a través de la imposición de los organismos multilaterales. La teoría crítica puede permitirlo. Esta postura se opone radicalmente a las prácticas de una escuela pensada para ser un sujeto económico, técnico, irreflexivo, robotizado. La escuela debe ser vista como un espacio para transformar realidades, para desarrollar procesos de socialización incluyentes. De este modo, la interacción con los demás permite conocer las necesidades del otro, de su entorno y emergen de forma natural mecanismos democráticos que facilitan mejorar las dificultades colectivas.

En este sentido, la educación asume su carácter de empresa social transformadora de realidades, de todos, pero sobre todo de los grupos humanos más desfavorecidos económicamente, puesto que es en estos sectores donde la justicia social es una necesidad prioritaria; que permite ver los caminos para minimizar las desigualdades sociales, construir un sujeto con sentido igualitarista, que posea valores, autorregulación y compromiso con los demás. De allí se puede concluir que la perspectiva crítica da esperanzas a la comunidad educativa. Como lo afirma Freire (1971, p.9):

[...] La educación de las masas es el problema fundamental de los países en desarrollo, una educación que, liberada de todos los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad. Sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. Por consiguiente, la opción se da entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto.

Sin lugar a dudas, la Pedagogía del Oprimido planteada por Freire (1971), permite hacer un alto para autoreflexionar sobre la forma, el tiempo y el espacio de como pensar, planear e impartir los procesos de enseñanza y aprendizaje, es tomar conciencia y develar las consecuencias y secuelas que han dejado estas políticas neoliberales, lo que implica en primera instancia un verdadero compromiso individual responsable de cada miembro de la comunidad educativa, para luego sí, transcender hacia el cambio de una educación pensada desde un colectivo: de docentes, directivos, padres y madres, funcionarios, y la comunidad en general que se inserte en este mundo globalizado no como espectadora, sino como actores y autores con nuevas posturas políticas y éticas, artífices de una verdadera educación humanista, con función social, cuyas finalidades sean la formación e integración activa de instituciones y sujetos a su realidad, construyendo individuos plenamente felices y solidarios, con aprendizajes comprometidos, que promuevan transformaciones desde el ámbito escolar. En otras palabras: una educación para construcción de una sociedad más justas y equitativa para todos.

1.2. Perspectivas curriculares en la educación básica.

1.2.1. Introducción. Desde la década de los ochenta se vienen promoviendo en Colombia una serie de políticas públicas que han tenido como objeto reformar el sistema

educativo en nuestro país, de modo que éste vaya acorde con los procesos de globalización que impulsa el neoliberalismo. Se ha mostrado en el capítulo anterior que tales políticas obedecen a la lógica de los organismos multilaterales, centrados en una visión tecno-científica y que impulsan una educación para el trabajo, desde la hipótesis que el trabajo es quien desarrolla a las naciones: Si se educa a nuestras jóvenes generaciones desde tal perspectiva, el progreso vendrá. Por tanto, esta perspectiva se ha valido de una serie de estrategias evaluativas que van indicando los resultados positivos o adversos, y, en caso de fallar, significa que nuestros Estados no lo están haciendo bien, pues no invierten suficiente dinero en educación. Lo paradójico es que tales organismos saben esa situación de nuestros Estados, por lo que le proponen empréstitos a cambio de que sean ellos los que marquen la ruta de nuestras políticas educativas.

Los años noventa marcaron en definitiva el rumbo económico y social de estas reformas, que en palabras de Niño (2013), no han sido más que la implementación de mecanismos de control en la administración de la gestión educativa, la centralización del curriculum, la descentralización financiera y administrativa, al igual que en la implantación de evaluaciones técnico-instrumental como dispositivo de medición, sanción, exclusión y rendición de cuentas en los colegios, orientada en términos de competitividad de acuerdo con parámetros de eficiencia, eficacia y efectividad y no de criterios pedagógicos que conlleven a la formación del docente y promuevan transformaciones en lo académico, cultural y social, en el ámbito escolar y que trasciendan al contexto donde se encuentra inmerso el establecimiento educativo. El resultado: la implementación de curriculum descontextualizados, docentes intentando seguir las órdenes estatales, y resultados evaluativos nacionales e internacionales que nos dejan mal parados.

Como es de conocimiento público, repensar la enseñanza conduce necesariamente a un replanteamiento del curriculum. Pensar la educación sistémicamente implica tener en cuenta cada una de sus partes o subsistemas, de modo que si se afecta uno, los otros se sentirán afectados: es necesario intervenirlos todos si queremos que el trabajo educativo alcance los fines que se propone. Con reformas técnico-administrativas, tan solo se pone paños de agua tibia a una problemática tan compleja. En este sentido, hablar de reformas en la educación colombiana debe ir precedido de un análisis del tema educativo en general, asunto que conduce a detenerse en el curriculum como categoría nuclear que permite tener una visión amplia del problema;

concretizándolo y enriqueciéndolo y empezar a confrontarlo como un instrumento para la educación y los maestros. Razón por la cual, en el presente capítulo se develarán la génesis y conceptualización del curriculum, al igual que los lentes del curriculum, desde el tradicional hasta llegar al curriculum técnico; el capítulo finalizará con la enunciación de algunos aspectos que permitan la construcción de un curriculum crítico, como alternativa social para enfrentar las políticas curriculares importadas.

1.2.2. Génesis y conceptualización del curriculum

Génesis y conceptualización del curriculum: Una mirada histórica. El término currículum es una palabra latina que hunde sus raíces en países de habla inglesa y que, según Hamilton y Gibbons (1980), aparece por primera vez en la Universidad de Glasgow, en 1633; es un diminutivo que viene de la palabra cursus, que significa carrera, curso, de donde se concluye que curriculum significaría carrerilla, cursillo.

Con la publicación del texto “The Curriculum”, en 1918, del profesor de la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos, Franklin Bobbitt (1876-1952), quien, a partir de una crítica a la educación tradicional, hace notar a sus contemporáneos que tal formación no se ajustaba a los requerimientos de esa nueva sociedad industrializada. Desde la perspectiva de Da Silva (2001), esta obra sienta las bases de lo que se ha seguido discutiendo cuando hablamos de curriculum: cómo, cuándo, por qué y para qué se educa. A su vez, recalca el punto de que el texto se publica justo cuando la clase gobernante norteamericana y europea se preguntan por el cómo formar los nuevos trabajadores para la nueva industria, pero exigiendo una respuesta que pudiera tildarse de científica y no de política o moral, es decir, que la respuesta sobre los métodos de enseñanza, los contenidos y las visiones de la educación, tuvieran todo el rigor de la ciencia.

En esa misma tradición, Ralph W. Tyler (1902-1994) publica el texto los Principios Básicos de Currículo e Instrucción (1949), que se convirtió en el texto guía de los docentes y administradores educativos de la época. Como lo anota Moreno (2010), el modelo tyleriano está centrado en la idea de objetivos, y todos los demás componentes del currículum son instrumentales respecto a ellos. Si un curriculum tiene fijados unos claros objetivos, entonces

sabremos qué esperar del estudiante, un enfoque técnico que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción y centra su interés en el cumplimiento de objetivos de carácter operacional para responder a las preguntas ¿Qué enseñar?, ¿Qué y cómo evaluar las conductas de entrada y de salida de los aprendizajes de los estudiantes?, una concepción utilitarista, es decir, todo pensado como la organización del curriculum, de tal manera que fuera útil a las empresas y a los monopolios en los Estados Unidos. Se lo identifica como una tendencia pragmática y tecnicista del curriculum. La pedagogía pragmática trata de responder a la teoría curricular que busca que la educación sea pensada para la eficiencia y sobre todo, para que responda a la revolución industrial.

A manera de síntesis, puede decirse que el curriculum en su origen “significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar...para que lo enseñen, y para que lo aprendan los estudiantes” (Sacristan, 2011, p.26). Bajo este concepto se mantuvo en Inglaterra y luego en la cultura anglosajona. Para algunos autores como Magendzo las teorías curriculares evolucionan al igual que las prácticas curriculares. Apoyándose en Kemmis, Sacristán, Lundgren y Stenhouse clasifica estas teorías en técnicas, prácticas y críticas, con el fin de diferenciarlas y explicar su ubicación cultural y social en la educación, desde las relaciones entre la teoría y la práctica y las relaciones entre educación y sociedad.

En consonancia con lo anterior López Ruíz (2005), considera el currículum un concepto polisémico, polimorfo, poliédrico y de carácter multidisciplinar, y es a partir de allí que propone superar la comprensión disyuntiva que se origina de la forma de enfoques o teorías opuestas sobre el currículo y plantea el concepto de lentes como metáfora que indica que el currículo, en la práctica puede ser todas o cualquier teoría, según la mirada con que se aborde su comprensión. Por tanto, el currículo se instituye como contexto integrador que favorece la observación del cumulo de conocimientos, saberes que se producen alrededor de la educación y la cultura, y permite apreciar y forjar el sentido y significado que adquiere en la era de la información y la comunicación del siglo XXI.

Gimeno Sacristán (1989), quien enfatiza la interacción social entre profesores, estudiantes y curriculum escolar como tres componentes básicos de la práctica educativa:

[...] Relacionar el curriculum escolar, los profesores y los alumnos, supone uno de los cruces temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto tres componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla. El currículum es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal (1989, p. 3).

En este sentido, el curriculum, más que un concepto, es un producto del entramado socio-cultural que vivimos. No es algo que este fuera de la experiencia humana, como si tuviera una existencia independiente. Se trata más bien de un modo particular de pensar una serie de prácticas propias del proceso de escolarización. De esta manera se comprende que pensar un curriculum, antes que un documento técnico y de cumplimiento administrativo, tal como se entiende y se practica en la gran mayoría de la instituciones educativas, debe ser considerado como un proyecto cultural en el cual la comunidad académica tiene que intervenir desde su diseño hasta su puesta en marcha y su evaluación.

Desde esta óptica, el curriculum se convierte en un mecanismo de selección, organización y distribución cultural, y por muy diferentes que ellos sean los unen como mínimo los siguientes elementos (López, 2001), la asunción de una visión socio-política específica sobre la educación; la concretización de una concepción sobre el conocimiento y su intencionalidad; la toma de una posición ante los cambios inevitables; la caracterización del estudiante y de la escuela; el surgimiento de un discurso regulativo y un discurso instruccional. Por consiguiente, el currículum se ha configurado como una plataforma conceptual para analizar, deliberar y consensuar cuál es o debe ser la educación ofrecida, y los medios y formas a emplear para lograrlo.

Por tanto, queda señalado que para entender la naturaleza del currículum, es necesario avanzar hacia formas de comprensión menos divididas y lineales, debido a que en la práctica el currículum se concreta de manera articulada e indivisible en la acción de los maestros y estudiantes, lo que quiere decir, que la planeación, organización, enseñanza, aprendizaje,

recursos, evaluación, metodologías, contextos e investigación, son todas piezas de un mismo rompecabezas. En palabras de López Ruíz (2005), “creemos que ya es hora de comenzar –a construir- un cuerpo articulado e integrado de conocimiento sistemático acerca del currículo que trate de superar las rencillas y batallas que han caracterizado esta área en las últimas décadas” (p. 108). Por lo cual es necesario acercarnos a una comprensión compleja del currículo y adaptarlo según el contexto.

1.2.3. Lentes para la comprensión del curriculum. Como quedó expuesto en el acápite anterior, más que un asunto técnico que hay que poner en práctica para desarrollar actividades educativas, el curriculum es una manifestación del contexto socio-cultural en que se desenvuelve la vida del hombre. De allí que las tendencias y modelos curriculares vayan de la mano con los cambios sociales y las transformaciones generadas en relación con las perspectivas e ideales de formación y educación del ser humano en cada época histórica. Y esos cambios sociales son una manifestación contingente de los desarrollos del conocimiento. Por eso, los sistemas educativos en cada contexto socio-histórico no son más que el reflejo de las teorías filosófico-político-económicas y de los imaginarios sobre desarrollo social creados por los avances científicos y tecnológicos. Lo que se percibe en ese campo, entonces, es una fluctuación preocupante de los modelos o enfoques curriculares en cada país o región, atendiendo a intereses del mercado global y del poder político que este genera. En consecuencia, hay una tendencia a imitar modelos de otros países o regiones del orbe, supuestamente más avanzados, sin tener en cuenta la realidad y el contexto sociocultural propios.

En esta dinámica dominante y expansionista de los más fuertes frente a los más débiles, y de la sujeción de estos últimos motivada por la falta de una consciencia e identidad propia, se ha suscitado, antes que una posibilidad de desarrollo autónomo, más bien una confusión de ideas, teorías y conceptos que se traducen en caos e incertidumbre entre quienes tienen bajo su responsabilidad la noble tarea de diseñar los curriculum de las instituciones educativas en las que se forman los ciudadanos comunes y corrientes de un país.

Esta situación da cuenta de la necesidad de pensar en alternativas emergentes orientadas a la construcción de sistemas curriculares coherentes con la realidad social y cultural de cada país,

de cada región y de cada escuela. Y ello solo es posible si tenemos relativamente claras las diferentes teorías del curriculum. La mayoría de los autores consultados: Kemmis (1988; 1993), López Ruiz (2005), Sacristán (1995), entre otros, hacen una diferenciación entre la Teoría Técnica, la Teoría Práctica y la Teoría Crítica del currículum; En este sentido, el presente apartado tiene como objeto dilucidar cada uno de estos enfoques; la idea de lentes para su comprensión resulta pertinente, atendiendo a lo planteado para el desarrollo de la presente investigación pueden observarse desde tres ópticas: Lente tecnológica; lente práctica; y lente socio-crítica

1.2.3.1. Lente técnico del curriculum. Como lo anota López (2005), es este un enfoque de ingeniería social de principios de siglo XX que se ajusta más a lo que se parece una cadena de montaje en una industria, dado que persigue un producto planificado, terminado cuando se evalúa según unos objetivos previamente postulados, operativos, medidos en términos de conductas observables y cuantificables. En esta perspectiva se sitúan los seguidores de Bobbit (1918) y sobre todo de Tyler (1998), como Taba o Wheeler. El fundamento de esta perspectiva se encuentra en la revolución industrial, leída por Bobbit (1918) como un momento histórico que requiere de un tipo particular de ciudadanos, de trabajadores. Por ello, buscando crear un sistema pedagógico sólido que mejore o regule el comportamiento de las personas, se acoge a las perspectivas que afirman que la educación es para formar lo que requiera la sociedad, de modo que el curriculum debe proveer de ello. Como lo anota López (2005, p. 141), en esta visión “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”.

Su fundamento científico lo toman del conductismo incipiente de la época, basado en el esquema estímulo–respuesta, en el que el estímulo es el currículum y la respuesta es el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la elaboración del curriculum se reduce a un proceso de programación de naturaleza técnica que pretende hacer de la enseñanza un acto eficiente. El curriculum sería el medio para conseguir los pretendidos y previstos fines. Para Niño (2010, p. 122), este enfoque se orienta a enfatizar en “el hacer y en el planteamiento de objetivos inmodificables, medibles, que buscan evidencias cuantitativas” al evaluar, olvidando

que la educación es del tipo de procesos humano-sociales que no se dejan atrapar por la lógica de lo exacto y medible.

Como podrá notarse, es un enfoque que reivindica el aprendizaje basado en la regla medios-fines, es decir, está regulado por la racionalidad instrumental dado que deben encontrarse los medios que permitan la eficiencia del currículum. Pero más problemático aún, es planteado por especialistas en planificación curricular, que desde sus escritorios le dicen a todo un país por qué debemos educar a nuestras jóvenes generaciones, cuáles son los contenidos a enseñar, cómo se deben enseñar, en qué grados, y cómo debemos evaluar esos aprendizajes. Tal como lo diría Gimeno Sacristán (2002:163), este enfoque técnico del currículum, reforzó el papel de los contenidos, al ser utilizados como medio para lograr la conducta esperada en el estudiante; así mismo, los contenidos fueron asumidos como inalterables y acabados, lo cual generó que se cerrara la posibilidad de reflexión y crítica en torno a ellos, en relación a su pertinencia o contextualización para la formación de los estudiantes.

Sin lugar a dudas, es un enfoque científicista, burocrático, tecnicista, que considera que la base del currículum no están en la misma educación sino en disciplinas “madres” como la psicología, sociología, antropología, que son el sustento de la teoría educativa y especialmente del currículum (Kemmis, 1988). A su vez, pone un fuerte énfasis en la producción de fuerza de trabajo calificada y en la reproducción sin crítica del modelo social, por lo que se ve obligado a centrar “la problemática ética educativa en conseguir mejores técnicas, recursos y medios. Reforzando la idea de que con más dinero, mejores edificios y nuevas tecnologías podríamos aumentar la calidad educativa” (Castro, 2004, p.2).

Su perspectiva del educador como un simple ejecutor de currículum preestablecidos, y del estudiante como un autómatas del modelo empresarial, objeto moldeable cual plastilina, hace que la competencia profesional se juzgue con respecto a las destrezas técnicas para aplicar teorías y obtener los resultados preestablecidos. El docente es reducido así a un seleccionador de técnicas y medios disponibles para lograr los objetivos formulados, cual artesano cuyo oficio está regulado por las tradiciones y por el interés en el logro de un producto específico (Castro, 2004).

Visión que tranquiliza a los detentores del poder porque no pone en tela de juicio la dinámica social, y hacen de este un enfoque que sirve a los intereses de un tipo particular de gobernantes y de clases sociales.

Si miramos desde una perspectiva histórica esta concepción curricular, podría pensarse que hoy es un enfoque muerto, pues las críticas que siguieron no se hicieron esperar. Sin embargo, si nos detenemos brevemente en las prácticas de los docentes de nuestras instituciones educativas, como es el caso del Centro Educativo Coroza Las Cañas- Pozona, en Cereté, Córdoba, notamos que el modelo aún se nota, a pesar de las intenciones de directivos y de las políticas estatales. Se requiere de un gran esfuerzo del mismo maestro, para desprenderse de prácticas que lo instrumentalizan, a veces sin darse cuenta.

1.2.3.2. Lente práctico del curriculum. Alejado del enfoque técnico en su perspectiva de la educación, aparece el enfoque práctico del curriculum, que reivindica más al ser humano, a sus juicios, a su vida cotidiana, a su toma de posiciones en las diversas situaciones de la vida cotidiana. López lo ilustra muy bellamente cuando afirma que:

[...] 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, 2005, p. 156).

Es un enfoque que considera la sociedad y la cultura como la base desde la que hay que partir para educar, pero se reconoce explícitamente que la educación no es una mera reproducción de lo social. Una persona educada es un ser crítico, activo en todo lo que afecta la sociedad. Por tanto, un profesor no es solo un artesano y un estudiante no es una arcilla moldeable. Castro (2004, p.3) lo ubica en una posición más ético-política-moral cuando afirma que:

[...] En la perspectiva práctica, la profesionalización del docente no deriva de la aplicación de principios teóricos, ni de las destrezas en el uso de técnicas, sino que implica la búsqueda de fines

esencialmente morales. Su interés está dirigido a la comprensión de las situaciones humanas de interacción, pone énfasis en la deliberación ante las situaciones concretas de las prácticas de enseñar y de aprender, en lugar de centrarlo en aspectos teóricos.

Ahora es más importante la interacción entre los integrantes de la comunidad educativa: docente-estudiante, estudiante-estudiante, directivos-docentes, directivos-estudiantes, padres-directivos-docentes, etc., que el conocimiento técnico. Y de esas interacciones deben salir múltiples interpretaciones de los fenómenos sociales, que se convertirán en comprensiones de esa misma comunidad, es decir, en los saberes, en los conocimientos que detentarán y desde los cuales seguirán opinando sobre el mundo. De lo que se trata ahora es de ir notando las comprensiones que va construyendo el estudiante, y reconocer que están íntimamente relacionadas con su forma de vida; la serie de sentidos que imprime a su vivencia de aprendizaje, sin poner tanto énfasis en el resultado final cuantificable y exacto: la evaluación es proceso, no resultado.

No se trata ya de intentar enseñar lo que unos planificadores recomiendan como pertinente, lo que necesitan las nuevas generaciones y la sociedad, sino de llevar la realidad social contextualizada, al aula. El mundo social, asume, es complejo y, como tal, sus realidades emergen del ciclo de conversaciones-interacciones humanas. La realidad no está dada de antemano, sino que es el resultado de las interacciones lingüísticas, por tanto, no es desde la pretensión del control técnico como podemos comprenderla. Los integrantes de la comunidad educativa se reconocen a sí mismos como sujetos morales que deben tomar posiciones a cada instante, posiciones que comprometen las mismas relaciones sociales, y ello solo puede hacerse si asumen el compromiso de conservar el diálogo hasta llegar a un acuerdo. Es lo que Habermas (1990) desarrolló como *acciones comunicativas*.

Castro (2004) ilustra con un ejemplo del mundo educativo esta situación: Un joven que no cumplió con sus deberes puede ser juzgado en la perspectiva técnica como alguien que no cumplió los objetivos, por lo que tiene una nota de cero; sin embargo, desde la perspectiva práctica la situación se debe discutir y escuchar la opinión del estudiante, someterla a debate y llegar a un acuerdo en que todos comprendan lo que pasó, de modo que pueda recuperarse la

actividad no realizada. La decisión no involucra solo al docente o al estudiante: es una interacción entre ambas partes y como tal tiene que tratarse.

Como se puede notar, es un enfoque que no se ha hecho muy popular y casi que desconocido en el Centro Educativo Coroza Las Cañas - Pozona, de Cereté, Córdoba. No se puede afirmar que la práctica pedagógica esté iluminada por intenciones comunicativas y comprensivas, y es un hecho que el diálogo abierto y franco en busca del consenso no es la acción más cotidiana. Se requiere de un esfuerzo para despojarse de la idea de que se tiene la verdad y querer convencer a otros que se tiene la razón.

1.2.4. Hacia la construcción de un curriculum crítico. Como se dijo en el acápite anterior, el curriculum en perspectiva crítica es heredero de las teorías críticas de la educación y la sociedad. En ese sentido, plantea de entrada que la educación tiene como objeto la emancipación del sujeto “estableciendo la relación dinámica entre sujeto-objeto, individuo-sociedad, convivencia-cultura, organización social democrática y comunitaria, con un interés en las transformaciones sociales mediante la organización de la colectividad de lucha política” (Kemmis, 1988, p.132).

Sustentada por autores como Giroux (1990), M.W. Apple (2001), S. Kemmis (1988), W. Carr (1988), Gimeno Sacristán (1995), entre otros, esta perspectiva, consciente de las debilidades del sistema educativo tradicional y los enfoques curriculares clásicos, busca brindar los elementos necesarios que conduzcan a la construcción colectiva de un curriculum que se adapte a las necesidades de una comunidad educativa, que sea más contextualizado y brinde oportunidades para que los estudiantes y profesores sean innovadores, creativos e investigativos, lo que contribuye a la formación de sujetos íntegros. Su finalidad es construir sujetos que cuestionen los conocimientos, las actitudes y comportamientos que la sociedad considera como naturales y normales, de modo que se revele lo que hay detrás de ciertas costumbres, de ciertas ideas, filosofías o teorías científicas.

La construcción de un curriculum contextualizado implica el desarrollo de los principios democráticos de participación directa, de los implicados mediante un diálogo consensuado sobre

los contextos externos e internos a la escuela. Esta es la base de la interacción franca entre los sujetos: cada uno debe sentir que puede debatir la posición del otro sin temor a represalias. La escuela se debe convertir así en centro de debate y deliberación 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.

El currículum según López (2005, p. 199), es considerado: “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”. En el mismo sentido, Apple (1997), destaca el carácter político de la perspectiva crítica del currículum al reconocer que el proceso de escolarización está cruzado por las relaciones de poder que se dan en un país, y que se materializan en planes de estudios, en legislaciones, en el hecho de asumir perspectivas teórico-prácticas, etc. Se afirma así, abiertamente, que ninguna educación es inocente o neutral sino que está rodeada de intereses de todo tipo.

Por otro lado, Da Silva (2001, p. 9), trae a colación las ideas de Apple, concluye al respecto 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”.

En el enfoque de educación crítica implica el diseño e implementación de actividades significativas que puedan generar interés en los estudiantes, a su vez, incluye el trabajo con las familias y la comunidad en general, resaltando las injusticias sociales y develando sus causas y consecuencias. Implica además, una forma diferente de evaluar los conocimientos de los aprendices, muy alejada de los test y las preguntas para marcar una sola opción. Y a juicio de López (2005), este tipo de curriculum ha permitido que se ventilen una serie de temáticas y problemas culturales en las instituciones educativas, que han hecho ver de otro modo asuntos

como los problemas de género, los problemas que se presentan en las sociedades multiculturales, los grupos excluidos en función de enfermedades o dolencias físicas o mentales, etc., y que han obligado a hablar de la exclusión e inclusión educativa.

Como se puede notar, ésta no es una perspectiva muy popular en las instituciones educativas. Enmarcados como estamos en prácticas tradicionales de la educación, como docentes nos queda difícil saltar hacia estas perspectivas auto reflexivas, que nos exigen mirarnos, analizar nuestras prácticas, revisar si aportamos a la emancipación de nuestros estudiantes, o si estamos formando agentes continuadores de un sistema cada día más subyugador. Es poco lo que hemos notado en la Institución Educativa Coroza Las Cañas - Pozona, de Cereté, Córdoba, que nos permita pensar en estas prácticas.

Finalmente, se puede deducir que los teóricos de las pedagogías alternativas invitan a realizar una mirada retrospectiva al proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas pedagógicas y evaluativas, cuyo panorama no es muy alentador. Las Pedagogías Críticas ofrecen las herramientas necesarias para construir colectivamente con el profesorado un curriculum contextualizado, al igual que evidencia los nuevos sentidos de aplicar una evaluación formativa que articulada al pensamiento crítico y creativo de los estudiantes se convierta en una herramienta y estrategia formadora de individuos reflexivos, autónomos, participativos y democráticos, capaces de superar las perspectivas técnico instrumental de las políticas del Estado, en tanto, se comprometa con la buena práctica de su aprendizaje en un ambiente solidario y de constante interacción social; pero para que este discurso de las pedagogías críticas no se convierta en un sofisma, solo depende de la actitud consciente y consecuente de los docentes, quienes son los llamados a jalonar estos procesos al interior de las aulas en la medida en que se desarrolle el campo de conocimiento, que se estudie y se conozca el medio donde se está trabajando, los sujetos con los que se comparte la tarea educativa, al igual que generar y fortalecer espacios donde los educandos y todas las instancias de la comunidad educativa puedan hablar abiertamente, deliberar sus problemas, necesidades e interés, creando así prácticas multiculturales integradas orgánicamente donde el respeto a la diferencia es combinando con el derecho a la equidad; permitiendo de esta manera la construcción de una nueva epistemología orientadora a hacer escuchar esa voces silenciadas, formar y preparar un

proyecto social que tenga como principios la práctica de la justicia, formar ciudadanos capaces de resolver problemas para la vida y una nueva configuración educativa de las escuelas.

1.3. Orientaciones sobre el curriculum en educación básica primaria en Colombia.

1.3.1. Introducción. El apartado anterior muestra que existen diversas maneras de entender y poner en práctica el curriculum, asunto que depende de los presupuestos epistemológicos que elegimos. Uno de los enfoques más citados, es el que se deriva de la propuesta habermaseana de los intereses del conocimiento, que hace notar tres modos diferentes de asumirlo: formas técnicas, prácticas y críticas. De este modo los estudiosos del tema curricular se han valido de ello para afirmar que así mismo, existen tres formas de pensar y ejecutar el curriculum. En el presente acápite se va a analizar las formas como en Colombia se implementa el curriculum en la educación básica primaria, de modo que se pueda dar cuenta de cuatro puntos en particular: primero, unos breves antecedentes históricos que nos introduzcan en la discusión; segundo, establecer relaciones entre curriculum y enseñanza; tercero, analizar relaciones entre didáctica y curriculum y avizorar las alternativas teórico-prácticas que se le abren al profesorado en la implementación del curriculum en perspectiva crítica; y, cuarto, describir cómo se desarrolla el curriculum en el Centro Educativo Coroza Las Cañas - Pozona – de Cereté- Córdoba.

1.3.2. Antecedentes. La educación primaria en Colombia comienza a ser reglamentada con la Ley 39 de 1903 que sentó las bases durante los primeros treinta años del siglo XX de la educación en el país. A su vez, fue la primera en impulsar la descentralización administrativa del sistema escolar, que tuvo como fin que los departamentos asumieran la financiación de la educación, incluido el pago de maestros, la dirección y supervisión de la educación primaria. Los Municipios tenían como función suministrar los locales y accesorios para que las instituciones funcionaran; la Nación tenía la obligación de inspeccionar y proporcionar los útiles y textos a las escuelas, las cuales estaban divididas en urbanas, rurales y nocturnas, y todas con normatividades diferentes.

A pesar de la intromisión de la Iglesia en todo el tema educativo, el gobierno de Rafael Reyes (1905-1910) implementó unas políticas económicas que se conectaban con la educación y formación del ciudadano, haciendo eco a las teorías modernas de la época. En 1927 se firma la Ley 56, que decretaba el carácter obligatorio de la educación primaria y reducía la mirada fiscalizadora del gobierno en la educación, asunto que favoreció la educación privada.

Puede afirmarse que la planeación educativa es relativamente nueva en Colombia: tiene sus raíces en los años cincuenta, cuando la modernización del sector da pie al “Plan Quinquenal para la educación en el país”, dirigido a aumentar la cobertura de la educación. Desde entonces, los diferentes gobiernos obligatoriamente introducen el tema en sus campañas electorales y en sus programas de gobierno. Se reconoce este como el momento en que el Estado colombiano “asume la función de organizar, administrar y orientar la educación, teniendo como claros parámetros de su acción la eliminación de las discriminaciones por ingreso y la unificación de la educación por sexos” (OEI, 2000). Se nacionalizó entonces la educación primaria y se crearon las categorías salariales para docentes.

Por otro lado, es necesario recordar que tradicionalmente el término *educación básica* remitía a *educación primaria*, pero en las últimas décadas, dado el énfasis e importancia que ha tomado la educación y el conocimiento, hoy se refiere más a educación obligatoria, de calidad, que todo ser humano debe recibir. Con la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos en Jomtien, Tailandia 1990, los países adjuntos a la UNESCO decidieron y proclamaron "universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década". Se reconoce desde entonces que la educación es un derecho humano fundamental, y que hay que crear las condiciones en todos los países para que se satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje.

Para el año de 1996 en el Informe *Educación para el Siglo XXI* elaborado por Jacques Delors, se enfatiza en la necesidad de incentivar el deseo de aprender, de dejar instaladas en la educación básica las herramientas, los intereses, los saberes, para seguir aprendiendo durante toda la vida. La educación básica, deja de ser vista así solo como unos contenidos específicos

que el sujeto debe recitar, para pasar a ser también una actitud ante la vida: la actitud del que aprende por pasión a lo largo de toda su vida.

Ya no son unos conocimientos mínimos que todo ciudadano debe tener desde la infancia: ahora es más pertinente *aprender a aprender*, que tener un dato aprendido. Y para ello, dado que el aprender se da en la vida social, se debe aprender también a *vivir juntos*. Ese roce con el otro, propio del ser humano, es el que permite *ser*, tener una identidad, ser un yo que se comporta de determinada manera y empieza a *hacer* aquello que aprendió. Así, aprender a aprender, aprender a vivir juntos, a aprender a ser y aprender a conocer, pueden postularse desde este modelo como conocimientos básicos para el mundo de hoy.

Como se puede observar, las exigencias actuales han llevado por otros rumbos a la idea de educación. Los países que están intentando seguir estas políticas, han requerido de un total replanteamiento de sus reflexiones y prácticas pedagógicas, lo que ha conducido a que se abra el debate sobre las relaciones existentes entre curriculum, enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria. En el acápite que sigue vamos a dar cuenta de cómo se han pensado esas relaciones en nuestro país, básicamente a partir de la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios, de modo que podamos entrever cómo la noción de estándares de competencias ha intervenido en ello.

1.3.3. Relaciones curriculum - enseñanza en educación primaria. La educación primaria y lo que en ella se enseña, tal como lo plantea Jiménez (2010, p. 421), no ha cambiado mucho: “Comienza a los seis años de edad y se prolonga hasta la primera adolescencia, conserva una estructura interna dividida en cursos y ciclos, y la lectura, la escritura y el cálculo siguen siendo el eje central del currículum escolar”. En el sistema educativo colombiano la educación básica primaria inicia en el grado primero y se extiende hasta el grado quinto, lo que implica que va de los seis o siete años, hasta los diez u once.

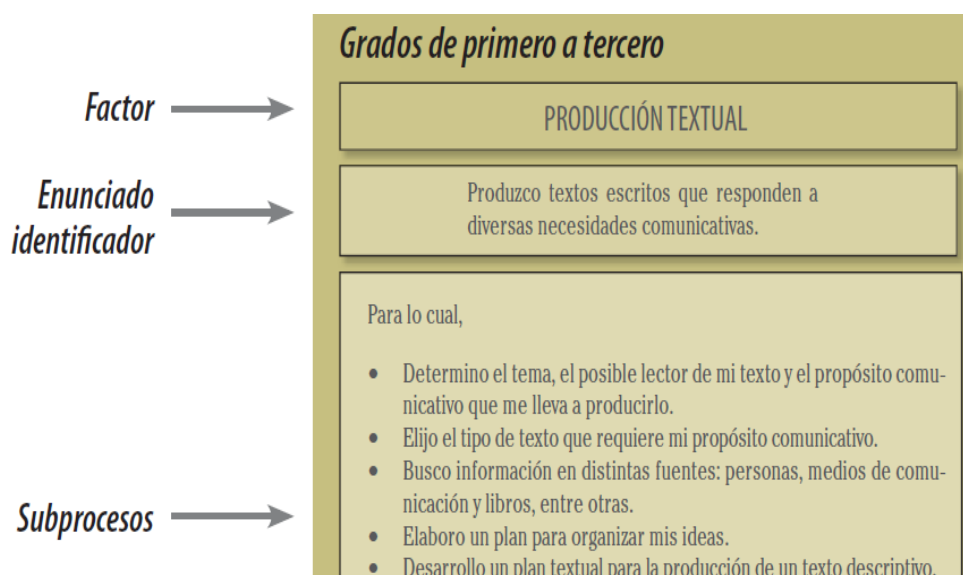
En este sentido el plan de estudios viene dado desde la Ley General de Educación, que en su artículo 23, estipula unas áreas obligatorias, así como también ordena unos estudios obligatorios, como la Constitución y la instrucción cívica, el aprovechamiento del tiempo libre,

el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, la enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y la educación sexual.

En la misma Ley se establecen los fines de la educación básica primaria, enfocados todos hacia el desarrollo de las habilidades básicas y el fomento del deseo por el saber, así como la formación en valores socio-comunitarios que permitan que el futuro ciudadano se comporte democráticamente, sea incluyente, respetuoso de los ideales ajenos, y participativo. Se hace énfasis a su vez, en la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y en la protección de la naturaleza y el medio ambiente. La promoción del pensamiento científico, de una segunda lengua, la valoración del arte y la cultura, entre otros, configuran una pléyade de deseos que sin duda, de llevarse a cabo, formarán uno de los mejores seres humanos que seamos capaces de pensar.

Para desarrollar estos ideales, el Decreto 1860 de 1994 ordena que cada institución educativa elabore su propio Proyecto Educativo, atendiendo a las necesidades, intereses y problemas de las comunidades, dando la sensación de una autonomía nunca antes vista en la educación colombiana. Si bien no se la juega con un curriculum obligatorio, centralizado, ordena seguir las áreas obligatorias expuestas en la Ley 115, pero si es menester se pueden involucrar las que el Proyecto considere necesarias. A su vez, queriendo apartarse de los enfoques tradicionales y técnicos del curriculum y así dar la sensación de actualidad. Luego aparece el activismo propuesto por Dewey a fines del siglo XIX y principios del XX, es decir, la escuela activa, que si bien en sus años era revolución y novedad requerida, degenera luego en un curriculum técnico que dará pie a la tecnología educativa de los años 70. Así, lo que aparentemente se muestra como de avanzada, en el fondo esconde una posición sobre la educación, y no es más que los antecedentes de la perspectiva actual de la educación por competencias.

En lo relacionado a las áreas, la enseñanza está basada en unos estándares formulados por el Estado, y que los estudiantes deben alcanzar a través de las acciones emprendidas en la escuela y fuera de ella. Así, divide los estándares de la básica primaria en dos grupos: primero, segundo y tercero de primaria, y en otro grupo, cuarto y quinto; que buscan desarrollar cinco competencias básicas, al que denomina factores: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación. La forma de hacer práctica esta intención, implica reconocer tres elementos en la competencia: un factor, un enunciado y unos subprocesos.



Fuente: MEN (2003). Estándares básicos de competencia de Lengua Castellana. Bogotá.

En el segundo ciclo de los grados cuarto y quinto, se eleva el nivel de complejidad del enunciado identificador y de los subprocesos, y así sucesivamente durante todo el ciclo básico y medio, como puede apreciarse en la gráfica siguiente:

Grados de cuarto a quinto

PRODUCCIÓN TEXTUAL

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Para lo cual,

- Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.
- Diseño un plan para elaborar un texto informativo.
- Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.

Como se observa en los cuadros anteriores, el estudiante debe producir textos escritos, orales, en diferentes formatos y con distintas finalidades, debe comprender textos literarios, reconocer medios de comunicación masiva, comprender símbolos no orales, y reconocer los elementos éticos del discurso. En lo que tiene que ver con la concepción de lenguaje que está implícita en esta perspectiva, sin lugar a dudas es la comunicativa. Se reconoce el valor subjetivo y social del lenguaje, y se le da la connotación de *representador de la realidad social e individual*.

En Matemáticas, por ejemplo, también se contemplan cinco procesos generales: formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar y formular, comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos. Esos procesos, que buscan que el sujeto sea matemáticamente competente, se concretizan de manera específica en el desarrollo del pensamiento lógico y el pensamiento matemático, asunto que hace que el MEN proponga subdividirlos en cinco tipos de pensamiento de modo que sea más factible observar su desarrollo: el numérico, el espacial, el métrico o de medida, el aleatorio o probabilístico y el variacional.

Para el grado cuarto y quinto sucede lo mismo:

<i>Al terminar quinto grado...</i>	
PENSAMIENTO NUMÉRICO Y SISTEMAS NUMÉRICOS	PENSAMIENTO ESPACIAL Y SISTEMAS GEOMÉTRICOS
• Interpreto las fracciones en diferentes contextos: situaciones de medición, relaciones parte todo, cociente, razones y proporciones. • Identifico y uso medidas relativas en distintos contextos. • Utilizo la notación decimal para expresar fracciones en diferentes contextos y relaciono estas dos notaciones con la de los porcentajes. • Justifico el valor de posición en el sistema de numeración decimal en relación con el conteo recurrente de unidades.	• Comparo y clasifico objetos tridimensionales de acuerdo con componentes (caras, lados) y propiedades. • Comparo y clasifico figuras bidimensionales de acuerdo con sus componentes (ángulos, vértices) y características. • Identifico, represento y utilizo ángulos en giros, aberturas, inclinaciones, figuras, puntas y esquinas en situaciones estáticas y dinámicas. • Utilizo sistemas de coordenadas para especificar localizaciones y describir relaciones espaciales.

PENSAMIENTO MÉTRICO Y SISTEMAS DE MEDIDAS	PENSAMIENTO ALEATORIO Y SISTEMAS DE DATOS	PENSAMIENTO VARIACIONAL Y SISTEMAS ALGEBRAICOS Y ANALÍTICOS
• Diferencio y ordeno, en objetos y eventos, propiedades o atributos que se puedan medir (longitudes, distancias, áreas de superficies, volúmenes de cuerpos sólidos, volúmenes de líquidos y capacidades de recipientes; pesos y masa de cuerpos sólidos; duración de eventos o procesos; amplitud de ángulos). • Seleccione unidades, tanto convencionales como estandarizadas, apropiadas para diferentes mediciones.	• Represento datos usando tablas y gráficas (pictogramas, gráficas de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares). • Comparo diferentes representaciones del mismo conjunto de datos. • Interpreto información presentada en tablas y gráficas. (pictogramas, gráficas de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares). • Conjeturo y pongo a prueba predicciones acerca de la posibilidad de ocurrencia de eventos.	• Describo e interpreto variaciones representadas en gráficos. • Predigo patrones de variación en una secuencia numérica, geométrica o gráfica. • Represento y relaciono patrones numéricos con tablas y reglas verbales. • Analizo y explico relaciones de dependencia entre cantidades que varían en el tiempo con cierta regularidad en situaciones económicas, sociales y de las ciencias naturales.

Fuente: MEN (2003). Estándares básicos de competencia de Lengua Castellana. Bogotá.

Según la información anterior, aparecen en cinco columnas que corresponden a cada uno de dichos tipos de pensamiento y a los sistemas conceptuales y simbólicos asociados a él, aunque muchos de esos estándares se refieran también a otros tipos de pensamiento y a otros sistemas. Se espera que con una estructura de este tipo, el estudiante de la educación básica primaria pueda formar un tipo de pensamiento que le permita entrar en contacto con su contexto y pueda relacionar lo que vive con el pensar matemático, lo que sin duda debe abrirle el camino para la comprensión de muchas de las reflexiones de las ciencias, por lo que este tipo de reflexión no puede concebirse como separada del resto de las competencias de este ciclo educativo; lo que

implica para la educación primaria cambios profundos en la concepción que docentes y administradores tienen del acto educativo.

En este sentido, es pertinente preguntarse *para qué* se enseña en primaria cuando se piensa desde este enfoque, y la respuesta sin duda es muy clara: Para desarrollar las competencias básicas en cada una de las áreas obligatorias. Cómo se enseña, es un asunto que el Estado colombiano no interviene directamente. Sin embargo, se espera que el asunto sea lúdico y permita que el estudiante se enamore del saber. Ello implicará una forma de evaluar alejada de la tradicional: ahora es necesario entender la evaluación como un proceso, y que existen ritmos diferentes de aprendizaje. Ello nos obliga a revisar, en el caso de nuestro próximo apartado, cómo se estructura el curriculum en básica primaria y bajo qué concepciones didácticas se desarrolla.

1.3.4. Didáctica y curriculum en Primaria. Tradicionalmente el país ha contado con altas tasas de deserción y de repitencia en la escuela primaria, asunto que se ha venido interviniendo en los últimos 20 años con la legislación, con la presentación de pruebas internacionales y nacionales que permiten la comparación, así como con la implementación de proyectos transversales que buscan darle una visión más amplia y sistémica al estudiante, dado que el sistema nos ha acostumbrado a mirar elementos sueltos y sin relaciones.

En lo referente a los fenómenos de la repitencia y deserción escolar, es importante destacar que existe algo al interior de la escuela y de las aulas, que no está funcionando. Y si bien son muchos los factores que intervienen en ello, sin lugar a dudas el curriculum es uno de esos, y, como un componente fundamental del mismo, la didáctica. De modo que el curriculum, entendido como toda esa gama de acciones que son desarrolladas para lograr el aprendizaje, en gran medida posibilita o impide los aprendizajes. Los niños y niñas no aprenden solo lo que quieren, no aprenden solo lo que el docente quiere que aprendan, sino que hay una serie de variables que posibilitan esos aprendizajes. En conclusión: no se aprende en el vacío.

Los aprendizajes como sustenta Sacristán (1995, p.106), “institucionalmente condicionados por las funciones que la escuela, como tal institución, debe cumplir con los

individuos que la frecuentan”. Por tanto, el curriculum determina lo que ocurre en las aulas, el curriculum marca la pauta de la didáctica, entendida esta como la disciplina que se ocupa de las propuestas teóricas y prácticas que se centran en el proceso enseñanza - aprendizaje (Zabalza, 1990). Así, si el aprendizaje del niño o niña escolar depende de la acción didáctica del docente, las acciones de este último dependen de la planificación de todo el curriculum.

En este sentido la escuela primaria, tiene como propósito desarrollar en los niños y niñas las competencias básicas en cada una de las áreas. Y ello solo se logra con unas acciones didácticas muy particulares, pues no aprende lo mismo el niño que el adolescente o el adulto. Por tanto, el reto del docente de primaria es planificar diariamente la forma cómo va a desarrollar tales competencias, teniendo en cuenta la cultura en que se desenvuelven, los intereses del estudiante, las herramientas e instrumentos con que cuenta, el modelo pedagógico y el curriculum.

Ahora bien, no se puede desconocer una larga tradición de trabajo por contenidos en el aula de clases. En el modelo educativo nuestro ha imperado la enseñanza de contenidos, es decir, el tema ha sido lo importante, desde el tema se ha preparado la clase, sin tema no hay clases. Sin embargo, el Estado, al implementar la educación por competencias, le ha dado un giro de 180 grados a la forma de pensar y planificar la clase del maestro. Ahora el desarrollo de la competencia es lo fundamental, y en muchos casos, ello se alcanza desde cualquier contenido. Por tanto, planificar la clase por competencias, elegir las acciones didácticas para ello, se está convirtiendo hoy, según Tapia (2011) en una de las principales problemáticas del docente. En sus términos: “Los docentes son muy buenos en escribir una carta descriptiva, pero el desarrollo de la situaciones didácticas específicas para sus grupos, coherentes con los perfiles grupales y la evaluación por competencias les resulta difícil...” (Tapia, 2011, p.8); asunto que podemos corroborar en el Centro Educativo Coroza Las Cañas-Pozona, de Cereté, Córdoba, en donde podemos apreciar a los compañeros docentes de primaria centrados aun en los contenidos y en las mismas prácticas didácticas de siempre, como si la filosofía de la escuela, la concepción curricular y los modelos pedagógicos, no hubiesen hecho otras propuestas.

Con el fin de tomar una postura alternativa, en correspondencia con lo planteado por Sacristán (2011), al admitir que el currículum es una construcción donde se unen diferentes respuestas a una problemática socio-educativa, lo que implica tomar posición entre la gama de opciones que aparecen, ese currículum real es una posibilidad entre otras muchas posibilidades. Por tanto,

[...] No es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles. Definir cuáles adoptar, tras valorarlas, no es un problema técnico, pues atañen a sujetos con derechos, conllevan explícita o implícitamente opciones respecto de intereses y modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades. Ahora cabe hacerse dos preguntas sencillas. En primer lugar, lo más importante: ¿qué tomamos como contenido y qué dejamos fuera? (Sacristán, 2011, p.33)

Lo anterior implica una selección de los contenidos en correspondencia con la dinámica global y la realidad contextual, esto es incluir las necesidades de tipo económico, social y cultural del contexto donde está inmersa la escuela y no solo una lista caprichosa de contenidos aislados. Esta podría ser la solución para direccionar el trabajo pedagógico de los docentes del Centro Educativo Coroza Las Cañas - Pozona, de Cereté, Córdoba.

Otro aspecto sujeto de análisis es el de los resultados de las pruebas externas, que en la institución objeto de esta investigación no son los mejores, tal vez, el desarrollo de las habilidades que se observa en nuestra población estudiantil, no es el mejor. Es necesario seguir insistiendo en la pregunta por las relaciones entre currículum y didáctica, y convencer a la comunidad educativa que toda la planeación debe ser pensada en términos didácticos, es decir, tener como eje principal el proceso aprendizaje-enseñanza. El currículum en general o la actividad de aula, debe pasar por la pregunta cómo aprenden y cómo les permitimos aprender.

Por otro lado, si algo nos ha posibilitado la Pedagogía Crítica, es darnos cuenta que las instituciones educativas tradicionalmente fueron concebidas desde y para la represión. Escolarizarse ha implicado comúnmente adaptarse, asumir el mandato del Estado, de la Empresa, de la Iglesia, de una clase dominante y muy frecuentemente del maestro. La escuela ha sido fruto de un proyecto histórico-cultural que ha buscado garantizar la reproducción de unas condiciones establecidas, que favorecen a unos en detrimento de otros. Sin embargo, también estas

pedagogías críticas nos han mostrado que la escuela es sinónimo de posibilidad, de cambio, de rebeldía, de construcción de personas para la transformación social, de la conciencia crítica, de libertad. Si algo ha mostrado estos inicios del siglo XXI, es que la educación pública no solo necesita de nuevos lenguajes y prácticas, sino que esos elementos ya existen y están presentes en muchos subsistemas del sistema educativo. Pero que el mismo discurso hegemónico busca por todos los medios acallarlos para que las condiciones no cambien.

Los discursos del emprendimiento y la educación financiera, la noción de competencias, las pruebas nacionales e internacionales que se ufanan de comparar modelos y producir rankings educativos, los tipos de contratación al maestro, y muchos otros elementos de hoy, no hacen más que disfrazar el desespero del poder por permanecer en el poder. Pero las oleadas de críticas, los contradiscursos, las acciones cohesionadoras de las comunidades, brotan cada día con más ahínco y nos recuerdan que la educación es una lucha por la emancipación. Y que ella es posible si el maestro se empodera y lucha por la construcción de curriculum pertinentes: Un curriculum que sea capaz de tratar aquello que preocupa a los estudiantes, aquello que viven. Solo desde la construcción de curriculum en perspectiva crítica, se podrá tener una educación para el pensar crítico, para la producción de conocimientos con sentido para el estudiante.

Al respecto, Giroux (1990), ha dejado claro que ello puede suceder si los maestros se conciben a sí mismos como *intelectuales transformativos*, es decir, aquel que busca que “lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 1990, 171). Este maestro comprende que la docencia es una acción inserta completamente en la esfera política, en la esfera del poder. Por tanto, la pedagogía tiene todo un potencial emancipador que es posible hacer brotar si asumimos como intelectuales nuestra labor, dado que los intelectuales, como lo plantea Chomsky,

[...] Se hallan en la situación de denunciar las mentiras de los gobiernos, de analizar las acciones según sus causas y sus motivos y, a menudo, según sus intenciones ocultas. Al menos en el mundo occidental, tiene el poder que se deriva de la libertad política, del acceso a la información y de la libertad de expresión. A esta minoría privilegiada, la democracia occidental le proporciona el tiempo, los medios y la formación que permiten ver la verdad oculta tras el velo de deformación y desfiguración, de ideología e interés de clase a través de los cuales se nos presenta la historia contemporánea (Chomsky, 1974, p.34).

Desde la perspectiva de Giroux y McLaren (1990), el magisterio es un proyecto político contra-hegemónico. No se es docente para hacerle el juego al poder: o nos comprometemos en la construcción de alternativas viables para la construcción de nuevas ciudadanías, o como profesionales solo seremos un eslabón más en la cadena de mando de una gran empresa que solo produce entes para seguir órdenes. De allí que la intención de formar maestros y construir los currículum para ello, pase primero por el tema de la formación política, y este tema se aborda si nos concebimos como intelectuales. En sus términos, es prioritario, “examinar el campo de la educación del profesor como una nueva esfera pública que trata de recobrar la idea de democracia crítica como un movimiento social en pro de la libertad individual y la justicia social” (Giroux y McLaren, 1990, p.219).

La escuela como aparato ideológico, está centrada en lo político. Todo lo que en ella sucede, la mayoría de las discusiones, las decisiones, están directamente relacionadas con el poder. La construcción y desarrollo del currículum deja entrever múltiples tensiones, que pasan desde la elección de los contenidos (por qué unos sí y otros no), de los textos guías, las normas internas y sanciones, la manera como se evalúa el aprendizaje, etc., que no es más que la vieja discusión que dice qué voz debe ser escuchada y cuál debe ser reprimida. Pero dando un paso más osado: las pedagogías críticas se asumen como políticas porque se relacionan directamente con procesos y movimientos sociales que exigen reivindicaciones y transformación social.

En la pedagogía crítica el maestro se asume como un trabajador público, de lo público y por lo público, entendiendo lo público como aquello que es construido por todos, y por ello a todos nos pertenece. Pero lo interesante del asunto es que esa construcción colectiva se hace a través de mecanismos de toma de decisiones horizontales, con mecanismos de participación decididos por todos. La escuela es pública porque es un proyecto social-comunitario en el que la pedagogía entra en franca conversación con las problemáticas sociales. En la escuela pública el diseño, la organización, gestión y desarrollo del currículum, están directamente relacionados o son frutos de ese proyecto comunitario. De allí que el Estado no debe tener más función que brindar todas las condiciones para que ese proyecto público de escuela, funcione. Y si somos radicales con tal principio, se puede concluir entonces que este proyecto está alejado de los ideales de privatización de la escuela pública, así como de las propuestas mercantilistas de

clasificar a las instituciones educativas por los puntajes obtenidos en pruebas nacionales o internacionales. Aun reconociendo que la evaluación es el elemento central del proceso pedagógico, no se puede aceptar que el presupuesto de las instituciones educativas, esté directamente relacionado con estos puntajes.

En el contexto educativo colombiano es notorio, que este tipo de ideales de la pedagogía crítica expresados anteriormente, son difíciles de lograr. El modelo tecnocrático imperante exige cada vez más a los maestros que se ocupen de asuntos administrativos, y menos de los procesos pedagógicos y didácticos. Cada día el docente y el administrador educativo son más actores técnicos, que intelectuales pensando lo que pasa en el país y cómo llevar nuestras reflexiones al aula. El modelo neoliberal imperante no se preocupa por los ideales de los ciudadanos, ni por los problemas del contexto, ni por los ritmos propios de aprendizajes; su interés se centra en los resultados estadísticos, subvalorando el sentido de la pedagogía como ciencia que guía y orienta el proceso educativo.

El enfoque curricular establecido en el país por el Estado, no hace más que legitimar y reproducir lo que el sistema capitalista global, neoliberal, promueve. No hay ningún asomo por pensar desde otras lógicas a nuestro país. Por tanto, educar con tales ideales es educar para que todo siga igual. Es prioritario develar la lógica de tal curriculum, y hacer notar que sus elecciones y preocupaciones no son neutrales y desinteresadas; cuando se eligen y promueven unos contenidos específicos y se ignoran y rechazan otros, hay una intención; cuando se le asignan más horas a una u otra disciplina, hay una razón; cuando se supone que los computadores son más importantes que las reflexiones, hay una intención. Cuando se privilegia la lectura del libro de texto o manual, y no se reflexiona sobre lo que pasa en la escuela, en las casas de nuestros estudiantes, en el barrio o en la ciudad, hay un propósito. Y esto es tan notorio, que es común que muchos estudiantes asuman la realidad del libro, de lo que dicen las redes sociales o los medios de comunicación, como la propia. Como manifiesta Ramírez Bravo (2008, p.114):

[...] En la pedagogía crítica, los conceptos de curriculum, enseñanza y aprendizaje se concretan en las representaciones de la realidad (cómo es y cómo debería ser) y tienen efectos reales. El discurso sobre el curriculum crea una idea social y pragmática del sujeto. El papel de la escuela, especialmente el de la escuela pública, no se interpreta sólo como espacio de reproducción ideológica y social, sino como escenario de investigación y de resistencia contrahegemónica. En

este contexto, el saber escolar no soslaya las realidades culturales presentes en el aula, es un espacio de intercambio y de cruce cultural que genera competencia cultural e ideológica y, por tanto, capacidad para afrontar problemas diversos y respuestas alternativas.

En este sentido, Giroux (1990), deja claro que las propuestas curriculares de las pedagogías críticas, en franca oposición a tal modelo, están direccionadas por intereses emancipatorios, lo que constituye todo un programa de resistencia cultural y la puesta en escena de nuevos lenguajes y dispositivos para dar significación a las nuevas prácticas de transformación. Y para ello, las pedagogías críticas asumen como prioritario formar un maestro políticamente activo, con un vasto conocimiento de la historia del país, de su contexto local y global, pero ante todo, capaz de hacer brotar en sus instituciones formas de relación igualitarias que sirvan como micro ejemplos de lo que es la democracia real, con un lenguaje incluyente, franco, emancipador. Pero para ello, debe el maestro empoderarse de su profesión, iniciar procesos de autorreflexión de sus prácticas y construir un saber pedagógico-político que haga frente al saber institucionalizado por un Estado que no está muy interesado en que el docente sea crítico.

En correspondencia con tales ideas, el curriculum crítico reconoce que lo que pasa en las escuelas no define el proceso de constitución del sujeto. La escuela es un subsistema del sistema social, inserta en un espacio concreto, un barrio concreto. Pero, la ciudad, las costumbres, los sucesos histórico-culturales, las relaciones económicas, las prácticas políticas, morales, éticas, y muchas más, son para estas concepciones críticas el mejor y más potente programa de educación, y quien más aporta al proceso de construcción de los sujetos. De allí que leer la ciudad como curriculum es leer el programa cultural que, incidiendo en la vida cotidiana, nos constituye y subjetiviza. En el mismo sentido, si se hace lectura de los distintos dispositivos culturales actuales, como radio, televisión y cine, las redes sociales, la música, se irá comprendiendo cómo es que se instala en nuestras vidas una cosmovisión desde la hegemonía cultural y las lógicas en que el capitalismo coloniza nuestra vida cotidiana (Giroux & McLaren, 1990). Pero a su vez, como puede observarse con el uso de la web, con las radios comunitarias, con el cine independiente, todo ese entramado socio-cultural muestra también la posibilidad de construcción de propuestas socio-culturales contrahegemónicas. Pero en lo que se quiere insistir es que, no es

solo en los terrenos escolares donde se libran las batallas por la construcción de un sujeto, emancipado o subyugado.

Los elementos anteriores conducen a la reflexión si las perspectivas de la Pedagogía Crítica tienen alguna posibilidad en un contexto como el del Centro Educativo Coroza Las Cañas-Pozona de Cereté, Córdoba.

En la actualidad, puede afirmarse la presencia de una crisis de identidad pedagógica en los docentes, porque la propuesta teórica y política de la educación como proyecto de transformación social es ajena a la realidad contextual. Es como si todo ese entramado teórico fuera impotente ante la cruda realidad que se vive en las instituciones educativas. No se nota que se educa para la emancipación, no se ve sujetos críticos fruto de las escuelas, no se refleja en el aula la mirada democrática, no se sueña ya con ciudadanos para la participación y reconstrucción del país. Pero lo más sensible, es que el contexto departamental y nacional, no sirven de espejo. Como dice Martínez Bonafé (2013):

[...] Sin reconquista del mundo de la vida, sin reconstrucción de la ciudadanía, el proyecto de las pedagogías críticas no tiene mucha posibilidad de avance. No son los cambios de paradigmas los que resuelven "la crisis" de las pedagogías sino las políticas concretas de empoderamiento ciudadano, sostenibilidad, equidad, etc. Mientras tanto, parece que alguna forma de pedagogías críticas encuentran la fascinación en nuevas miradas y experiencias hacia lo simbólico (el lenguaje, la culturas, los códigos...) en un proceso creciente de fragmentación hacia el pragmatismo, el cientifismo academicista, la obsesión eficientista y las micro-etnografías de la impotencia (la pérdida de un proyecto social y pedagógico de transformación conduce a que cada cual hace lo que puede).

Según lo anterior surge la necesidad del docente de pensarse como sujeto de saber y de política, lo cual le permitirá empoderarse de los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que le permitan construir colectivamente una propuesta curricular alternativa a la estandarización neoliberal del curriculum.

1.3.5. Perspectiva curricular en el Centro Educativo Coroza Las Cañas-Pozona de Cereté, Córdoba. El proceso de escolarización tiene su basamento en el curriculum. En esa medida, una educación es pertinente sí y solo sí ese curriculum aborda de manera sistemática y

gradual las preocupaciones propias de una cultura en un momento histórico determinado. El curriculum recoge, analiza, sintetiza y problematiza todos aquellos aspectos de la vida humana que un grupo de poder considera que son dignos de ser enseñados. En nuestro contexto educativo, ese grupo de poder no ha sido el Magisterio, ni aquellos que en tales círculos, los representan. Por tanto, si hay algo que entra en franca contradicción con nuestro hacer, es que realmente nuestro curriculum no responde a esas necesidades, intereses y problemas, tornándose más bien en un defensor de una cierta cultura universal, abstracta, que está compuesta por unos sujetos, que no se parecen mucho a nosotros, y, si bien es loable en el mundo de hoy aspirar a esa universalidad, ello solo es posible si primero nos comprendemos como seres locales con carne y hueso, oriundos de una región que tiene unas particularidades únicas.

El nuevo orden de la economía globalizada ha generado nuevas demandas educativas al gobierno. La dinámica del docente del Centro educativo Coroza Las Cañas-Pozona, es condicionada por una serie de dispositivos de control, impuestas por la normatividad vigente, esto se evidencia en las teorías, asuntos que impiden la construcción de un curriculum crítico, pertinente, que busque una formación que pueda reconciliar lo local con lo universal, sin perdernos del contexto educativo; que pueda pensar la noción de calidad educativa, sin pensar solo en pruebas censales; que pueda abordar los temas de puntaje en pruebas, repitencia y deserción sin temor a las sanciones económicas para el Centro Educativo. Pero a su vez, suponer, como parece que lo hacen los sujetos que trabajan para el Ministerio de Educación Nacional, que se pueden imponer “culturas” de un día para otro, vía decretos y leyes, es desconocer las teorías sociológicas, psicológicas, antropológicas. La cultura de la planeación y evaluación del curriculum, a la cual se debe llegar, no se adquiere solo por la orden del Estado: hay que buscar también mecanismos pedagógicos para introducir al maestro en esas costumbres, y que sea capaz de seguirlas porque las considera correctas para su oficio, y no porque es una orden.

Esto se reafirma en la estructura del curriculum, mediante un plan de estudio desde los Lineamientos del MEN: un plan de estudios exigido desde la Ley General de Educación de 1994, que ordena unas áreas obligatorias y propone que se transversalice dicho plan con unos estudios de la Constitución y la instrucción cívica, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física y el aprovechamiento del tiempo libre, la recreación y el deporte formativo, la

enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y la educación sexual. Se enfatiza en la promoción del pensamiento científico, se promueve una segunda lengua, y la valoración del arte y la cultura.

En lo que toca con la planeación, gestión, desarrollo y evaluación del curriculum se debe reconocer que se tienen grandes fallas. A pesar de que se ha leído sobre nuevas perspectivas y somos conscientes que se debe cambiar porque el mundo cambió, aún se tienen demasiados rezagos de la teoría técnica del curriculum. Pero más importante aún, cuando se lee el PEI y se trata de develar qué concepción curricular tiene, la confusión es evidente. Incluso si se trata de defender una concepción híbrida, de afirmar que solo desde la toma plural de decisiones sobre este tema es que se puede avanzar, se puede soslayar el problema. Es de reconocer que no se tiene una sólida teoría del curriculum expresada claramente en nuestro documento rector: el PEI. Y ello se refleja en la acción docente, que se muestra también dispersa, psicótica, apuntando a muchos lados y no acertando en la mayoría.

Las consecuencias más visibles de este errático andar curricular, son sin duda los resultados en el aprendizaje. Tradicionalmente se tenían altos índices de pérdida de año, repitencia y deserción escolar, lo que significaba que el curriculum usado no estaba capacitado para responder a esas problemáticas. Posteriormente, y no por mejoras en el desarrollo del curriculum, estos índices bajaron con la implementación del Decreto 230 de 2002, que como se sabe, exigía que solo el 5% de los estudiantes (art. 9) podían perder el año. Los altos índices de repetición, se lee entre líneas en el decreto, desvían los recursos dirigidos a la ampliación de cupos escolares, por lo que es prudente y sano, bajarlos.

Una de las características que podría decirse nefasta para la formación integral del estudiante es la racionalidad instrumental, eficientista, economicista. El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores -CEID- FECODE, dice que “el gobierno nacional tomó las directrices de la política internacional del Fondo Monetario Internacional FMI y el Banco Mundial -BM- en materia de evaluación para acentuar el proceso

de racionalización de acuerdo con los parámetros de calidad y los estándares allí asignados” (CEID - FECODE, 2002). Según esta política, hay que darle prioridad a racionalizar los gastos del Estado y evaluar resultados. Por supuesto que así se disminuyen las tasas de repetición, pero también se sostienen los bajos índices de calidad de la educación. CEID - FECODE lo deja bien planteado cuando afirma “Sin mejoras de ninguna clase, el gobierno pretende implantar una política de calidad, con un plan de racionalización que desconoce los criterios pedagógicos, físicos, ambientales y socio-culturales” (2002, 33).

Como se puede notar, el mismo Estado colombiano nos proveyó de la estrategia más fácil para acabar uno de los problemas más graves de nuestra educación, pero como maestros de aula nos dimos cuenta en el acto que esto intensificaba el problema de la calidad educativa. Al promover estudiantes desde la lógica del porcentaje, terminábamos promoviendo incluso a quien no lo merecía. Por eso, las pruebas nacionales no podían darnos más que frutos marchitos: tradicionalmente más de la mitad de nuestros estudiantes han obtenido calificaciones de insuficiente y apenas un porcentaje medianamente superior ha estado en básico, lo que denota que un alto porcentaje no reconoce de forma clara las reglas y elementos de las áreas evaluadas. Lo triste es que son contados con los dedos los chicos que han estado en intermedio, es decir, que logran hacer inferencias y deducciones, además de utilizar su saber para dar significado a diferentes situaciones y resolver varios tipos de problemas; y peor es el resultado del nivel de análisis y de crítica propositiva, en el que se relacionan distintos saberes, se explican los usos y se plantean mundos posibles.

Dado que las áreas de Lenguaje y Matemáticas son tan sensibles para todo el resto de aprendizaje de los estudiantes, el MEN ha considerado que ello es punto fundamental para evaluar, por lo que siempre está presente este componente. A su vez, dado que los resultados para el Centro Educativo Rural Coroza Las Cañas-Pozona han sido tan deficientes, desde 2012 estamos haciendo un fuerte énfasis en estas áreas para conducir a nuestros niños y niñas al logro de altas competencias. Así, gran parte del curriculum gira en torno a estas áreas, y la última prueba censal, como se muestra en el análisis, refleja un ligero aumento.

Por lo general, este tipo de planificación del curriculum que busca mejores resultados censales, termina mal. Somos conscientes que la formación básica no puede estar determinada por pruebas nacionales o internacionales, y que una educación para llenar formatos no puede servir para la vida del individuo. Nos cuestionamos mucho cuando nos percatamos que las clases están girando en torno a cómo enfrentar la prueba, y que los contenidos y las estrategias de clase giran alrededor de ello. Pero las exigencias de los administradores educativos no permiten cuestionamientos.

Para complementar el plan de mejorar en las pruebas, la institución fue elegida para trabajar en el Programa Todos a Aprender (PTA), programa del MEN que tiene como objetivo “mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos (EE) seleccionados, evidenciado en el mejoramiento de las competencias básicas de los estudiantes matriculados entre transición y quinto grado” (MEN, 2013), realizando actividades encaminadas a desarrollar los estándares y lineamientos curriculares, como también el desarrollo de talleres formativos en las áreas de matemática y lenguaje al igual que las actividades de gestión del aula como la observación y retroalimentación de clases. Lo que corrobora que la intención del Estado con la implementación de estos programas es que se siga sumergido en un esquema de formación anacrónica.

La palpitación en este programa y el fuerte énfasis en estas dos áreas, justificó que el Sistema de Evaluación (Decreto 1290) modificara el proceso de promoción de los estudiantes. Se ha optado por decidir que el estudiante que después de haber realizado todas las nivelaciones en las áreas de Lengua Castellana y Matemática y aún persiste con la dificultad, es causal de reprobación del año escolar.

La medida puede ser considerada arbitraria y polémica, al punto que los compañeros maestros de otras áreas han mostrado su preocupación por el mensaje que estamos enviando a los padres y a nuestros niños y niñas: estas son las áreas importantes para la institución, por lo que las otras son subsidiarias de ellas, parásitas. Así, los docentes de ciencias, naturales y sociales, tradicionalmente considerados como los de las áreas fuertes, han argumentado que lo que se está haciendo es disminuir la ya postrísima formación científica de nuestros educandos, y

que ello es paradójico porque se va a enfatizar en matemáticas es para poder desarrollar más el pensamiento científico.

En fin, el panorama de la educación básica primaria en el país no ha sido el mejor, pero se hace más crítico si este se desarrolla en lo rural. El curriculum de nuestra institución no escapa a esa lógica, y lo estamos viendo más empobrecido, no solo porque nos vaya muy mal en las pruebas nacionales, sino porque los correctivos que propone el Estado no apuntan a nuestro contexto local. A su vez, dar la sensación de que hay áreas más importantes que otras, es profundizar la ya desgarrada estructura de nuestro curriculum. Sin embargo, esta propuesta podría ser el vehículo que permita identificar las debilidades para crear estrategias que permitan fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. RUTA METODOLÓGICA

El siguiente acápite se realiza a la luz de los planteamientos que han guiado la presente investigación como son las categorías, los objetivos, los referentes teóricos y conceptuales develando las razones que justifican el porqué de una postura epistemológica, cuyo fundamento se sustenta en las pedagogías críticas, perteneciente a la teoría crítica argumentada con los aportes de Habermas (1980), Giroux (1990; 2003), Maclaren (2008), quienes permite una mirada reflexiva a la investigación en educación.

De igual forma, en el presente trabajo se exponen las características de la utilización del paradigma alternativo cualitativo, desde un enfoque hermenéutico interpretativo, que se consolida en un estudio de caso; así mismo, se detallaran las características de la técnica de análisis de contenido, considerada como una herramienta que permite interpretar los planes de área de Lengua Castellana y Matemáticas en los grados tercero y quinto de básica primaria, información que se obtendrá a través de los instrumentos utilizado como la encuesta semi-estructurada y el análisis de contenido de las malla curriculares diseñados para tal fin..

Posteriormente se hace a la luz de las categorías de análisis la triangulación de los resultados obtenidos en la investigación, para la elaboración de la tematizaciones, conclusiones y sugerencias.

2.1. Perspectiva y horizonte epistemológico de la investigación

La presente investigación se fundamenta desde el enfoque crítico, en la medida que intenta describir los procesos educativos, formativos y culturales a través de los cuales las instituciones se mantienen o cambian, analiza las relaciones de poder y los efectos sociales de los diferentes agentes implicados. Como también, orienta hacia la emancipación de los individuos mediante objetivos democráticos e igualitarios. Así mismo, permite que en los procesos educativos el objetivo clave sea el análisis de la mediación entre la teoría y la praxis, siendo lo fundamental la emancipación de los actores sociales, que en educación serían los maestros,

gestores, alumnos, familias y la comunidad educativa en general, los cuales giran en torno del concepto de transformación. Que en palabras de Bohórquez (2006) sería:

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

Sin lugar a dudas, concebir la educación desde las posturas de las pedagogías crítica es formar personas no solo desde el ámbito profesional, sino formar al ser desde la integralidad, es decir, personas humanísticas, con capacidad para tomar decisiones sobre su vida y participar en la toma de decisiones de la sociedad de una manera consiente, consecuente, informada y poder discernir lo que es conveniente y lo que no. Ello implica que los maestros piensen y desarrollen una práctica pedagógica sólida, pensada y contextualizada de acuerdo a los intereses y necesidades de la comunidad educativa, así mismo, se creen escenarios donde se enfatice la participación, la igualdad, el respeto, la aceptación por el otro, el trabajo colectivo consensuado entre los estudiantes, padres de familia y la relación entre ellos, lo que conlleva abrir nuevos horizontes y esperanzas que conduzcan al rescate y fortalecimiento de la identidad.

En este sentido, el fin último del enfoque crítico es comprender para cambiar, para transformar las prácticas educativas compartiéndolas entre todos los que intervienen en los procesos de transformación social, en busca de la libertad de las personas, apostando a aumentar la autonomía racional de los profesionales y tratar de conseguirlo interpretando la práctica educativa, no solo como práctica moral sino también social históricamente situada y culturalmente implantada (Carr 1996:75), de manera que se promueva no solo el conocimiento en sí mismo, sino la emancipación de las ideas erróneas que han circulado en la costumbre, tradición e ideología, la visión se enriquece en la medida que se le brinde al maestro la oportunidad de utilizar su profesión como fuente de autocrítica (Stenhouse, Kemis, 1993).

Razón por la cual, la presente investigación se apoya de los elementos necesarios que ofrecen las pedagogías críticas para analizar las concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes del nivel de educación Básica Primaria del C.E. Coroza las Cañas Posona, como un hecho cooperativo, en donde todos los participantes

se involucran activamente en el proceso de investigación, apropiándose del problema, con el fin de generar un proceso de reflexión colectiva acerca de éstas, en el marco de las políticas curriculares actuales en Colombia.

2.2. Caracterización de la investigación Alternativa en Educación

“...Es tiempo de dejar de construir muros entre los métodos y empezar a construir puentes. Quizás es incluso tiempo para ir más allá del lenguaje dialéctico de los métodos cualitativos y cuantitativos. El reto real es adaptar sin prejuicios los métodos de investigación al problema de evaluación. Esto puede muy bien exigir una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. Distinguir entre los dos usando etiquetas separadas puede servir sólo para polarizarlos innecesariamente. Dejando las etiquetas de lado, no tenemos otra elección que ir más allá del debate de los métodos cualitativos y cuantitativos”...
(Reichardt y Cook, 1986)

El propósito de la presente investigación es analizar las concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes del nivel de educación Básica Primaria del C.E. Coroza las Cañas Posona, con el fin de generar un proceso de reflexión colectiva acerca de éstas, en el marco de las políticas curriculares actuales en Colombia. Por tanto desde esta perspectiva se pretende que el fundamento metodológico en el cual se sustenta el proyecto está basado en el paradigma alternativo cualitativo, que según Páramo (2011), corresponde a “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); en tanto es un paradigma que pretende distinguir entre lo cualitativo y cuantitativo, y propone una nueva forma de pensar la investigación al igual que los métodos y las técnicas usadas.

Así mismo Páramo (2011), continua ratificando que la postura epistemológica que adopte el investigador es lo que debe determinar el uso que se le dé a las técnicas y la interpretación que se haga de la información recogida, es decir, que 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; también señala que la óptica que tienen los investigadores del mundo, es la que determina cuál es el tipo de paradigma metodológico que se utiliza al momento de afrontar una problemática presente, en este caso, en el ámbito educativo.

De esta manera Johnson y Onwuegbuzie (2004), plantean que esta sería una investigación de métodos mixtos, definida “como la clase de investigación donde el investigador mezcla o combina técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje en un único estudio” (p.17).

Razón por la cual, este proyecto responde a una investigación alternativa, ya que a través de ella es posible la complementariedad de ambas técnicas cuantitativas y cualitativas, las cuales encaminadas al mismo propósito, dándole la misma rigurosidad e importancia, permitirán ampliar las percepciones, potenciar, comprender y complementar la información recolectada fortaleciendo el análisis y reduciendo al máximo el sesgo en la información obtenida, lo que se convierte en una herramienta valiosa en la medida en que a través del diálogo entre los instrumentos empleados posibiliten una mayor confiabilidad en los resultados alcanzados. Sería lo que Denzin (1990), llamaría triangulación y lo define como “...la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno”.

En este sentido para el presente estudio se triangulará la información obtenida a través de la encuesta semi-estructurada y el análisis de contenido realizado a los planes de áreas de lengua castellana y Matemática de los grados 3° y 5° de Básica primaria, para dar respuesta a lo propuesto en la investigación que consiste en analizar las concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes del C.E; el proceso está guiado para que proporcione evidencias que permitan contrastar la información y de esta manera identificar las divergencias, convergencias, mayor validez y fiabilidad de los resultados alcanzados. De este modo se generen un proceso de reflexión colectiva en caminado a la emancipación de la comunidad educativa, a la resolución de problemas y a la transformación del contexto donde se encuentra inmerso el C.E.

En concordancia con lo anterior, es importante tener claro que la utilización de un determinado enfoque depende esencialmente de la posición que adopte el docente-investigador, más que de las teorías o métodos utilizados, al igual que la concepción filosófica y la relación que este tiene de la realidad que cuestiona, de la realidad estudiada que incita a su

transformación, de ahí la necesidad de que en esta investigación se instale con un enfoque cualitativo hermenéutico interpretativo crítico.

Cuando se habla de que la investigación tiene un enfoque 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), es decir, lo que se busca es poder dar sentido e interpretar los fenómenos en términos de los significados que les otorgan los maestros a las relaciones y categorías objeto de estudio. En este caso lo que se quiere interpretar son las concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes del C.E. por tanto conocer las nociones que los integrantes del proyecto poseen sobre currículo y como se reflejan estas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que Establecer las tensiones y problemáticas que se generan entre las nociones curriculares de los docentes y las políticas educativas actuales en Colombia, es de gran importancia para el desarrollo de esta propuesta investigativa.

En este sentido, Elliot Eisner (1998), define que dentro del enfoque cualitativo del conocimiento es conveniente identificar los seis rasgos que determinan dicho estudio, los cuales deben estar enfocados, tanto en acción educativa como en el contexto en el cual se realiza dicha acción; tienen en cuenta la percepción del investigador, es decir del “*yo como instrumento*” en la medida que se valora la actividad observadora del investigador; es interpretativo, no sólo en que se busca justificar la información que tiene el investigador, sino en la experiencia de la situación estudiada; el uso del lenguaje expresivo o la subjetividad planteada en la voz del investigador al interior de las investigaciones; fijación en lo concreto para lograr afirmaciones universales o generales; y, por último, a la coherencia, intuición y utilidad de los instrumentos de investigación utilizados (Eisner, 1990).

Otro a porte importante para enriquecer esta propuesta metodológica es el que hace Vasilachis (2006), quien considera que en toda investigación cualitativa existen las particularidades del método, lo que permite que sea una investigación de tipo interpretativa, reflexiva. Emplea métodos de análisis y explicación flexibles y sensibles al contexto social en el

que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. A su vez, este enfoque reflexiona sobre la importancia de la comprensión que tienen los participantes del proyecto sobre los procesos de enseñanza de los docentes, de aprendizaje de los estudiantes y demás actores del proceso educativo, así como de la construcción colectiva con el profesorado de un currículo crítico. Esta breve aproximación nos permite comprender por qué es un método ideal para estudiar ambientes educativos y también para desarrollar la docencia.

2.3. Estrategia de Investigación: Estudio de Caso

Siguiendo esta secuencia metodológica la investigación utilizará como estrategia o enfoque metodológico el Estudio de Caso, que según 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.

De igual manera Yin (1993), plantea que el Estudio de Caso no tiene especificidad, pudiendo ser usado en cualquier disciplina para dar respuesta a preguntas de investigación que para este caso requieren el análisis detallado de la práctica educativa de los maestros. Así mismo, plantea que el Estudio de Caso es único, por su carácter crítico y dado la peculiaridad del sujeto y/o objeto a investigar, que hace que sea irrepetible y revelador. En la medida que permite mostrar a la comunidad científica un estudio con carácter integral pero con enfoque específico.

.

Acorde 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 conclusión, se evidencia que un estudio de caso se cimenta no tanto en el tipo de técnicas, sino en el enfoque teórico-práctico, en la comprensión y

análisis de los procesos que le dé el investigador, y la postura epistemológica que adopte él mismo.

Razón por lo cual, se escogió el estudio de caso, porque a través de los elementos que esta ofrece, se puede realizar el análisis de las concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes del C.E. Al igual que efectuar razonamientos inductivos que establezcan las tensiones y problemáticas que se generan entre las nociones curriculares de los docentes y las políticas educativas actuales, mediante el registro de lo que va sucediendo, de describir situaciones concretas, de contrastar la práctica con la teoría, de elaborar hipótesis, de explorar, describir, explicar, evaluar y transformar la información acerca de los hechos concretos con el fin de generar cambios a nivel conceptual, actitudinal y metodológico que trasciendan las prácticas educativas de las escuela.

2.4. Técnicas e Instrumentos para la recolección de información

Con el propósito de alcanzar los objetivo planteados en este proyecto de investigación y en aras de “utilizar instrumentos como entrevistas, cuestionarios, talleres, entre otros, que permitan elaborar una representación de algún fenómeno de interés” (Páramo, p.44).

Las técnicas de recolección empleadas en esta investigación deben ser pertinentes a la postura y objeto, por tanto, dichos instrumentos se apoyan en la necesidad de analizar desde diferentes ópticas la problemática del análisis de las concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes del C.E. Para este fin, se propone abordar la investigación a través de dos tipos de estrategias de recolección de datos, en un primer momento será una encuesta semi-estructurada y posteriormente el análisis de contenido de las programaciones de las áreas de lengua castellana y matemáticas del grado 3° y 5° de básica primaria.

2.4.1. Encuesta semiestructurada.

Una encuesta es una técnica en la que el investigador pretende recopilar datos precisos a través de un cuestionario diseñado con antelación que puede contener una serie de preguntas cerradas y abiertas. Por ejemplo Buendía (1998) afirma “la encuesta da respuesta a problemas tanto descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida”. Por tanto, El cuestionario se elaboró teniendo en cuenta las tres categorías en las que se fundamentó el marco teórico: Políticas Públicas Educativas Asociadas Al Currículo, Perspectivas Curriculares en la Educación Básica Primaria y El Currículo en Educación Básica Primaria: Dimensiones, Alternativas y su Relación con el Profesorado.

Esta metodología de la aplicación de la encuesta, según lo mencionado por Alvira Martin (2011) se define por la “utilización de cuestionarios estructurados como instrumento básico de captura de información y la utilización de muestras que pretenden representar a la población objeto de estudio” (p.7). Así mismo, este autor recomienda tener sumo cuidado al construir el cuestionario en cuanto al tipo de pregunta que utilice ya sean abiertas o cerradas, “Si existe precodificación de las respuestas la pregunta es cerrada; si no es abierta.” (p.33). Para el presente estudio se elaboraron 15 preguntas de las cuales 10 fueron preguntas estructuradas con selección múltiple de alternativas de respuesta, constan además de una opción que permite al encuestado expresar su opinión, dado el caso de que éste no se identifique con las opciones propuestas, así mismo, cada ítem está cimentado en la tres categorías desarrolladas en el marco teórico con el fin de identificar las apreciaciones de los docentes con respecto a las tres categorías y su relación con las prácticas educativas, de la misma forma hay 5 preguntas abiertas que permiten conocer y profundizar las opiniones de los encuestados y contrastar estas con las opciones seleccionadas en las preguntas cerradas; con el fin de dar respuesta a los objetivos del presente estudio.

2.5. Población Participante

2.5.1. Caracterización del contexto del Centro Educativo Coroza las Cañas Pozona.

El Centro Educativo Rural Coroza las Cañas Pozona del Municipio de Cerete, se encuentra ubicado en el Corregimiento de Campanito al suroeste del municipio de Cereté, en el departamento de Córdoba. Esta institución dista 12 kilómetros de la cabecera municipal, cuyo radio de acción beneficia a 250 familias, las cuales tienen un número aproximado de 5 niños, conformando así una población infantil de 1250 infantes. Las familias que conforma esta comunidad son de origen campesino, dedicados al trabajo por jornal, cría de animales domésticos y siembra de cultivos de pan coger. Así mismo, los adultos que conforman esta 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 por lo menos el bachillerato.

2.5.2. Caracterización de los docentes del Centro Educativo. Para selección de la muestra se tomaran como participantes el 100% de la población de los docentes y director, el cual corresponde a 14 docentes y un administrativo quienes laboran en el Centro Educativo Coroza las Cañas Posona, Entre estos docentes encontramos algunos pertenecientes al estatuto 2277 (9) y otros al 1278(6); todos son licenciados y poseen especializaciones en las áreas afines a su formación inicial; es un colectivo de maestros muy diversos, activos y preocupados siempre por mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.6. Técnicas de Análisis de la Información Recolectada

Las técnicas de análisis de la presente investigación posibilita develar intencionalidades y reflexionar acerca de los principales elementos teóricos y prácticos inmersos en la estructuración de los planes de estudio de los grados tercero 3° y quinto 5° de básica primaria del Centro Educativo Coroza las Cañas Pozona del municipio de Cereté – Córdoba. En este sentido, se puede decir que dicho proceso se encuentra delimitado en dos momentos, por un lado el análisis de contenido desde la perspectiva, de Becerra (2006), y un segundo momento la mirada del Análisis de la encuesta semi -estructurada desde la Educación crítica en la propuesta

de evaluación artística de Eisner (1998), y para llegar a las tematizaciones, estas se harán desde la triangulación entre estas dos técnicas, lo que implica, extraer las categorías emergentes surgidas de los análisis propuestos en las dos técnicas.

2.6.1 Análisis de contenido desde la perspectiva de Becerra (2006). El presente trabajo de investigación se encuentra enmarcado desde un enfoque cualitativo, y con características de un estudio de casos se vale de la técnica del Análisis de contenido “AC” que en palabras Becerra (2006), se entiende como “la posibilidad de acceder de manera sistemática a estos tres niveles y de construir a partir de allí un texto distinto a los anteriores, más completo, más sintético, más estructurado, en el que los anteriores textos (testimonios escritos y transcripciones) se vean reflejados, recuperados, reconstruidos. Esto debe permitirles tanto a los investigadores como a la comunidad investigada tener una visión fiel de las distintas concepciones, acciones y circunstancias sociales que se convierten en objeto de investigación” (p.45). En este sentido, se utilizará el Análisis de Contenido para su respectivo análisis e interpretación de los planes de áreas de lengua castellana y Matemática de los grados 3° y 5° de Básica primaria, para el caso de la investigación, se construyen categorías de análisis y sus respectivas subcategorías, a partir del cual se utiliza diferentes matrices para sistematizar y analizar los datos conforme a criterios de selección preestablecidos, esta estrategia metodológica es útil en la medida que permite recopilar, comparar y clasificar información, de esta manera los planes de áreas seleccionados servirán de insumos básicos.

Teniendo en cuenta los planteamientos de (Becerra. A. T., 2006, pág. 46). El análisis de contenido lo estructura de la siguiente manera: “*El nivel superficial* está constituido por las afirmaciones, preguntas y formulaciones de los informantes en una entrevista individual o grupal, o que se encuentran presentes en un testimonio escrito. Al *nivel analítico*, en cambio, se llega cuando somos capaces de ordenar estas formulaciones a partir de criterios de afinidad o por criterios de diferenciación y cuando construimos categorías para clasificar y organizar la información que nos dan nuestros informantes. *El nivel interpretativo* consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información al que ha accedido (nivel de superficie) y ha organizado (nivel analítico), y a la que también ha dotado nuevo sentido”. En este sentido, la utilización de forma general del análisis de contenido, posibilita acceder de

forma sistemática a los niveles de interpretación de cada uno de los elementos del objeto de estudio (niveles de análisis de contenido) a partir de esto construir un texto más completo, sintético y estructurado, Los tres niveles del AC (análisis de contenido) son el superficial, el analítico y el interpretativo.

Posteriormente, para el desarrollo del análisis de los planes de áreas de lengua castellana y matemática de los grados 3° y 5° del Centro Educativo se hizo uso de matrices analíticas como instrumento de análisis, que Milles y Hubermas (1994), citado en (Casilima, 2002), “han ideado procedimientos como la elaboración de matrices, a partir de las cuales es posible hacer un barrido sistemático de los datos e identificar relaciones invisibles hasta ese momento” para el siguiente estudio se elaboró la siguiente matriz:

Operacionalización de categorías.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	UNIDAD DE ANÁLISIS	EVIDENCIA	DESCRIPCIÓN
Políticas Públicas Educativas Asociadas al Currículo.	- Finalidades e intencionalidades de la política. - Impacto Institucional de la Política. - Conceptualización de la política en el plan de área.	- Competencia - Pensamientos y sistemas - Estándares		
Perspectivas Curriculares	Perspectiva Técnica.	Educación por resultados Medibles Prevalecen los contenidos		
	Perspectiva Práctica.	Contexto socio-cultural Procesos		
	Perspectiva Crítica	Rol del estudiante Trabajo cooperativo		
El Currículo En Educación Básica Primaria	Contextualización curricular	Estrategias metodológicas		
		Estrategias de evaluación		

Fuente: Diseño del autor

2.6.2. Análisis desde la Educación crítica en la propuesta de evaluación artística de Eisner (1998). En un segundo momento, el análisis de la información y la presentación de los resultados de la encuesta semi-estructurada se realiza mediante el modelo de investigación evaluativa crítica quien se vale de la descripción, interpretación y valoración que propone en el análisis propuesto por Elliot Eisner (1998), que el autor explica en el texto *El ojo ilustrado*, libro que tal como afirma “está íntimamente relacionado con su vida como pintor, y su vida como pintor está íntimamente relacionada con la manera en que piensa la indagación” (p.15). Es por estar ligado a la indagación desde una mirada artística, pero también crítica que se emplea este modelo de análisis en el presente proyecto de investigación, modelo denominado *Crítica Educativa*, en el cual según Eisner (1998), la labor del crítico:

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

Por tanto, la crítica educativa consiente en recoger, analizar, sistematizar y 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 y tematización, 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 esta categorías de estudio sobre currículo en un contexto educativo específico.

A continuación se explican los principales aspectos a tener en cuenta en cada uno de los momentos del análisis desde la educación crítica en la propuesta de evaluación artística de Eisner (1998):

Descripción: “Permite a los lectores visualizar como es un lugar o un proceso” (Eisner, 1998 p.109); en esta dimensión se visualiza de manera real y viviente el objeto de indagación, es

retratar, describir de manera escrita las apreciaciones de los docentes en torno a la concepción sobre currículo que ellos poseen, consiste entonces en especificar las observaciones y o datos obtenidos, selecciona la información relevante.

La Interpretación: la interpretación es “situar en contexto, exponer, desvelar, explicar. Es como alguien podría decir, una actividad hermenéutica de << descodificación>>de mensajes dentro del sistema” (Eisner, 1998, p.119). Consiste en develar y detallar muy específicamente lo descrito, contrastándolo y justificando los hallazgos con los referentes teóricos propuestos en el marco de referencia, con el objeto de establecer el “porqué y el cómo” de lo concebido y significado por los maestros.

La valoración o evaluación: Con respecto a la valoración, Eisner (1998) plantea que lo que se busca es hacer son “juicios de valor” sobre lo descrito e interpretado, sin dejar de lado la postura epistemológica y el contexto donde se desarrolla la investigación, al respecto Eisner (1998) afirma que las tareas de los críticos educativos es más sutil, más compleja, y siempre se relaciona con el contexto” (p.121), es en este momento cuando el investigador deja de lado sus juicio personal e inicia la construcción de juicios y/o reflexiones acompañado siempre de una mirada crítica a partir de la voces, pensamientos referentes de los participantes sobre las concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza aprendizaje del C.E. y a partir de allí proponer, sugerir nuevas alternativas.

Tematización: La tematización planteadas según Eisner (1998), buscan mostrar los rasgos comunes de dos o más temas, criterios o resultados obtenidos, hacer generalizaciones. Según Eisner (1998)

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

Es así como las tematizaciones o temas son las categorías emergentes producto que se extrae durante el proceso de descripción, interpretación y valoración para las categorías y subcategorías estudiadas.

Para la presente investigación estas tematizaciones, que en palabras de Eisner (1998), pueden proporcionar “las claves o señales para las percepciones de otras situaciones, como la situación desde la cual se extrajeron los temas”, surgen de la triangulación de las dos técnicas empleadas como son el análisis de contenido de las mallas curriculares de los grados tercero^{3°} y quinto 5° de básica primaria, desde la perspectiva de Becerra (2006), y el análisis de la encuesta semi-estructurada desde la Educación crítica en la propuesta de evaluación artística de Eisner (1998), y es a partir de los hallazgos que se construyen conclusiones y alternativas en pro del objeto de estudio. Pero este proceso que con él que se finaliza esta investigación, puede ser el punto de partida para iniciar otras investigaciones, como también para profundizar, o discutir sobre temáticas prioritarias y reales dadas en educación o simplemente para contrastar ideas previas.

3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este momento se establece un diálogo entre los referentes categoriales con los resultados de la investigación, obtenidos a través de los instrumentos aplicados para concretar la tematización respecto del problema y de los objetivos establecidos de este proyecto; todo esto según la teoría planteada por Eisner (1998), en su texto *El Ojo Ilustrado*, donde se tendrán en cuenta los cuatro momentos: descripción, interpretación, valoración, luego determinar la tematización.

Hacer juicios de los hallazgos, bajo la óptica de la crítica educativa, Eisner (1998) explica que la tarea del crítico es:

[...] Realizar correctamente una hazaña: transformar las cualidades de un cuadro, una obra de teatro, una novela, un poema, un aula o una escuela, o un acto de enseñanza y aprendizaje en una forma pública que ilustre, interprete y valore las cualidades que se han experimentado. (p.106).

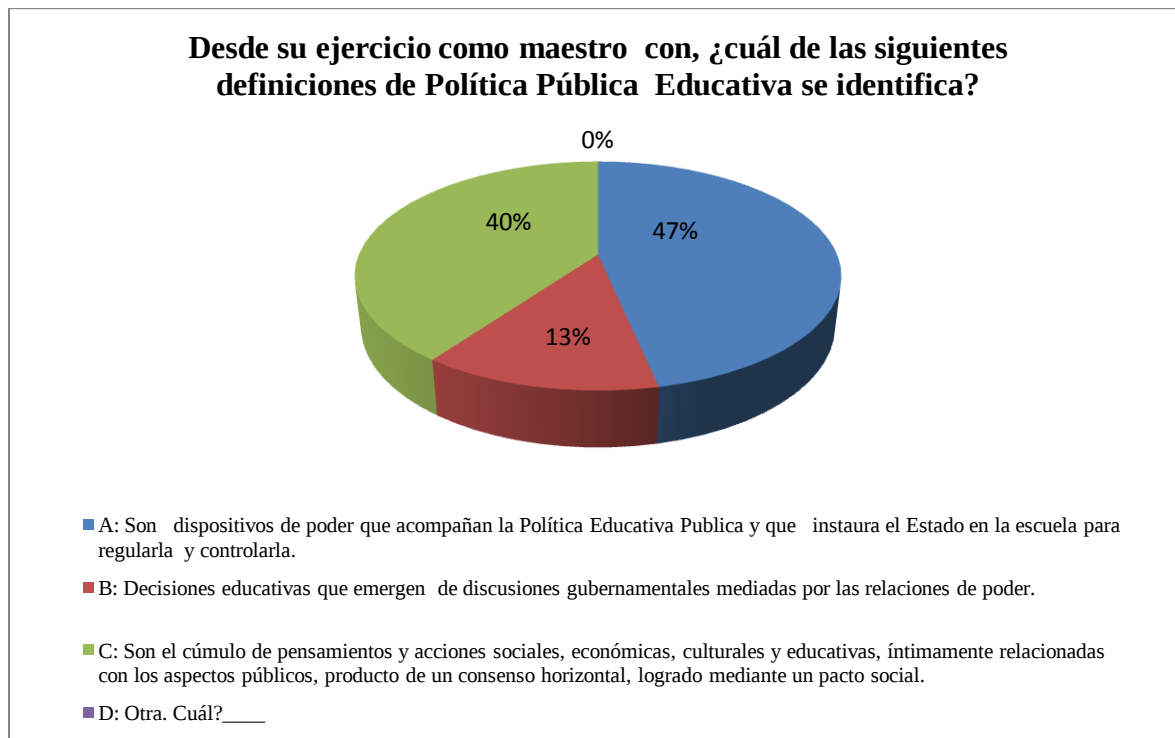
En este caso, se interpretarán y valorarán eventos inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el ejercicio del maestro y en todo aquello que ocurre en el Centro Educativo Corozal las Cañas- Pozona – de Cereté- Córdoba, experiencias descritas por los maestros encuestados y por la autora de este proyecto.

3.1. Análisis de la información recolectada mediante la aplicación de la encuesta semi-estructurada a Docentes de Educación Básica Primaria.

Categoría: Políticas públicas educativas asociadas al currículum

Subcategoría: Conceptualización de política pública educativa

Pregunta N° 1



Descripción: La gráfica 1 devela que el 47% de los maestros (7) encuestados se inclinan por la opción A, que define la Política Pública como dispositivos de poder que acompañan la Política Educativa que instauro el Estado en la escuela para regularla y controlarla, un (40%) de los maestros (6) encuestados están de acuerdo con la opción C que define la política pública como el cúmulo de pensamientos y acciones sociales, económicas, culturales y educativas, íntimamente relacionadas con los aspectos políticos, producto de un consenso horizontal, logrado mediante un pacto social y la opción B que se refiere a las decisiones educativas que

emergen de discusiones gubernamentales mediadas por las relaciones de poder, con un 13%, un total (de 2) maestros participantes. No hay ninguna otra apreciación en esta pregunta.

Interpretación: Los maestros muestran en las respuestas que las Políticas Públicas Educativas son producto de los dispositivos de poder y de acciones dirigidas a aspectos diferentes del educativo, como lo político, lo económico, entre otros; se nota un punto de encuentro que excluye la participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones, para la solución de los conflictos sociales, a través del quehacer pedagógico de quienes están llamados a desempeñar el papel relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje: los maestros y quienes son relegados a aplicar directrices de Estado para favorecer convenientemente a los dirigentes políticos. Aunque se hable de un consenso horizontal y de un pacto social en la opción C, la realidad es otra, lo que significa que no tuvieron en cuenta centros educativos en zonas rurales, sin temor a equivocaciones, ese pacto los excluyó del proceso educativo, referente a la toma de decisiones mas no al cumplimiento en la implementación de las exigencias del MEN, que llegan a través de las secretarías de educación municipales.

La respuesta que apunta a las decisiones educativas que emergen de discusiones gubernamentales mediadas por las relaciones de poder, sigue la constante de la intencionalidad del gobierno, incrementar su campo de acción al sector educativo con las imposiciones estatales, la normatividad y los criterios de calidad con los que se interpretan, de modo errático, la educación colombiana.

Si la Política Pública es como dice Aguilar (2009), citado por Vieira (2011), en su artículo definición de políticas públicas 3 “un conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, que se orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya solución es considerada de interés o beneficio público”. De manera clara, las acciones desarrolladas en el contexto educativo son mal direccionadas, no resuelven los problemas que se esperan, el beneficio es mínimo para la población estudiantil y el trabajo del maestro, se hace más complicado, mientras que el confort de los dirigentes políticos quienes ganan adeptos y renombre por implementar estas Políticas públicas educativas en cualquier escuela, por lo que algunos estamentos, como los padres de

familia y la comunidad en general del Centro Educativo Coroza las Cañas- Pozona – de Cereté- Córdoba, ven con buenos ojos, pues ignora el verdadero sentido de su aplicación y sólo se limitan a la realidad más inmediata, tener un lugar donde sus hijos se eduquen.

Valoración: La tendencia de mayor aceptación para los maestros del Centro Educativo Coroza las Cañas- Pozona, en el municipio de Cereté, es la que define la Política Pública como dispositivos de poder que acompañan la Política Educativa que instauro el Estado en la escuela para regularla y controlarla, no obstante, se desconocen las formalidades que rodean al Centro Educativo, como el hecho de no contar con un coordinador académico que haga el seguimiento de los procesos académicos, la falta de la unificación de criterios en el desarrollo de las estrategias pedagógicas; cada maestro planea sus actividades, desde su propio punto de vista y desde la interpretación que hace de las concepciones curriculares.

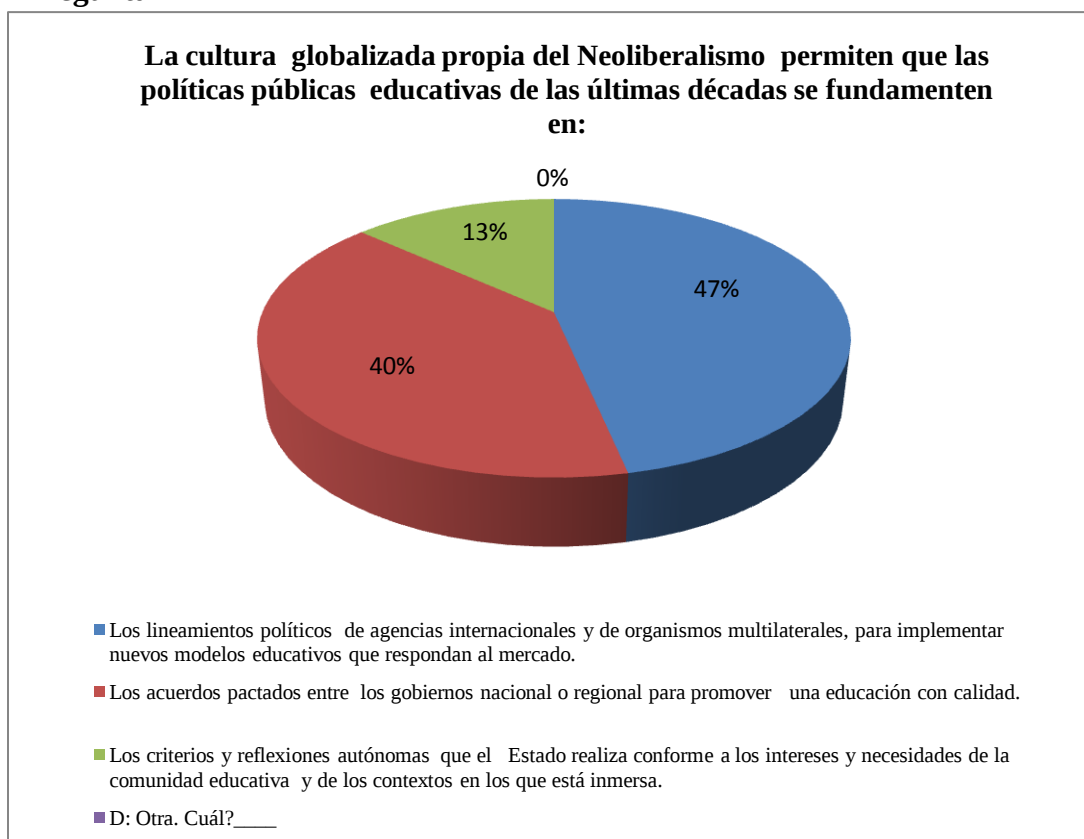
Un número significativo de maestros consideran la política pública como el cúmulo de pensamientos y acciones sociales, económicas, culturales y educativas, íntimamente relacionadas con los aspectos políticos, producto de un consenso horizontal, logrado mediante un pacto social; nada más lejos de lo que ocurre en el entorno, donde se desconocen las condiciones de los espacios escolares, el objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje y lo más relevante, es que no tiene en cuenta al centro de este proceso: el alumno, en quien recae los errores educativos, que se evidencian en el nivel de desempeño y el rendimiento académico, que no superan la exigencias mínimas del sistema de evaluación, además del ausentismo y la falta de acompañamiento de la familia. La experiencia muestra otra visión de lo que la teoría contiene, como dice Velásquez (2009), en su artículo hacia una nueva definición del concepto “política pública”:

[...]En el mundo real de las políticas, encontramos algunas que se alejan de lo público o del interés común, porque grupos particulares permean las esferas de poder para obtener a través de la política una ventaja en desmedro de los intereses de una colectividad. (p. 151)

Es así como sucede, las Políticas Públicas favorecen más a quienes las construyen; los gobernantes, que a quienes se les aplica; los gobernados. Desde que se omitan los cambios y la diversidad que hacen parte del desarrollo o estancamiento de las regiones, se estaría hablando de

desaciertos e imprecisiones de unos lineamientos amparados en el bien común de una minoría, antes que el beneficio de las mayorías, en desventaja por la exclusión de la que es objeto en el proceso educativo.

Pregunta N° 2



Descripción: La pregunta 2, en cuanto a la cultura globalizada propia del Neoliberalismo permiten que las políticas públicas educativas de las últimas décadas se fundamenten en los lineamientos políticos de agencias internacionales y de organismos multilaterales, para implementar nuevos modelos educativos que respondan al mercado, revela que el 47% de los maestros (7) encuestados se inclinan por esta opción A, en un (40%) de los maestros (6) encuestados están de acuerdo con la opción B, que se refiere a los acuerdos pactados entre los gobiernos nacional o regional para promover una educación con calidad. La opción C, los criterios y reflexiones autónomas que el Estado realiza conforme a los intereses y necesidades de la comunidad educativa y de los contextos en los que está inmersa, con un 13%, 2 maestros la seleccionaron. No hay ninguna otra apreciación en esta pregunta.

Interpretación: A partir de las respuestas de los maestros, se evidencia que la tendencia más notoria, tiene que ver con la implementación de nuevos modelos educativos que respondan al mercado y se expandan a una dimensión internacional; una cultura globalizante que favorece el cometido del Estado de reducir al mínimo su intervención. En este sentido, la educación queda relegada a cumplir con las políticas públicas, que no son pertinentes, ya que están fundamentadas en los lineamientos políticos de agencias internacionales y de organismos multilaterales. Traspasar las fronteras, deja de lado las necesidades del territorio nacional y reduce la educación a un presupuesto, definido en términos cuantitativos.

Cuando 6 maestros creen que desde el Neoliberalismo pueden pactarse acuerdos entre los gobiernos nacional y regional para promover una educación de calidad, una percepción errónea, que demuestra la falta de claridad o la incertidumbre con la que los maestros asumen criterios educativos, como unos de los actores fundamentales y responsables de la educación en Colombia. Lo mismo sucede en la tendencia de considerar que las Políticas Públicas se fundamentan en criterios y reflexiones autónomas que el Estado realiza conforme a los intereses y necesidades de la comunidad educativa y de los contextos en los que está inmersa, al interior de una cultura globalizada, contradice con la problemática por la que atraviesa, no sólo el CE, objeto de estudio de esta investigación, sino el de muchas escuelas del país. Gorrostitiaga y Tello (2011), en su artículo Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual, de manera explícita conceptualizan que:

[...] Las reformas educativas a niveles nacionales y sub-nacionales son a la vez una respuesta y un medio a través del cual la globalización impacta en lo social. En los últimos años, tanto los países centrales como los periféricos han tendido a aceptar una "nueva ortodoxia" de políticas educativas (Ball, 1998) que apunta a reforzar las conexiones entre educación, empleo y el mejoramiento de la economía nacional, reducir los presupuestos educativos, establecer controles centrales más directos sobre el curriculum y la evaluación, y buscar mecanismos de elección y descentralización hacia las escuelas.

De tal manera que los dirigentes políticos siguen estos parámetros para mejorar la economía con la reducción en la inversión educativa; paradójica, descentralizar las escuelas y controlar el currículum, va en dirección opuesta a la realidad actual y al mismo contexto.

Valoración: Las Políticas Públicas basadas en la cultura globalizada producto del Neoliberalismo, sus acciones son inspiradas, por así decirlo, en los lineamientos políticos de agencias internacionales y de organismos multilaterales, lo que transige a implementar nuevos modelos educativos que respondan al mercado, que causan un efecto poco favorable en comunidades como la del CE Rural Coroza las Cañas Pozona, esto niega el origen campesino, al trabajo por jornal, la cría de animales domésticos y siembra de cultivos de pancoger, acciones constantes del contexto; circunstancias que predominan y que son incongruentes con: “el neoliberalismo promueve enérgicamente la eliminación de las funciones reguladoras del aparato estatal, junto con la desnacionalización y privatización de sus bienes y servicios” , lo explica Rodríguez (1997, p. 25). Son razones suficientes para esclarecer lo nocivo que pueden ser estas políticas para la educación.

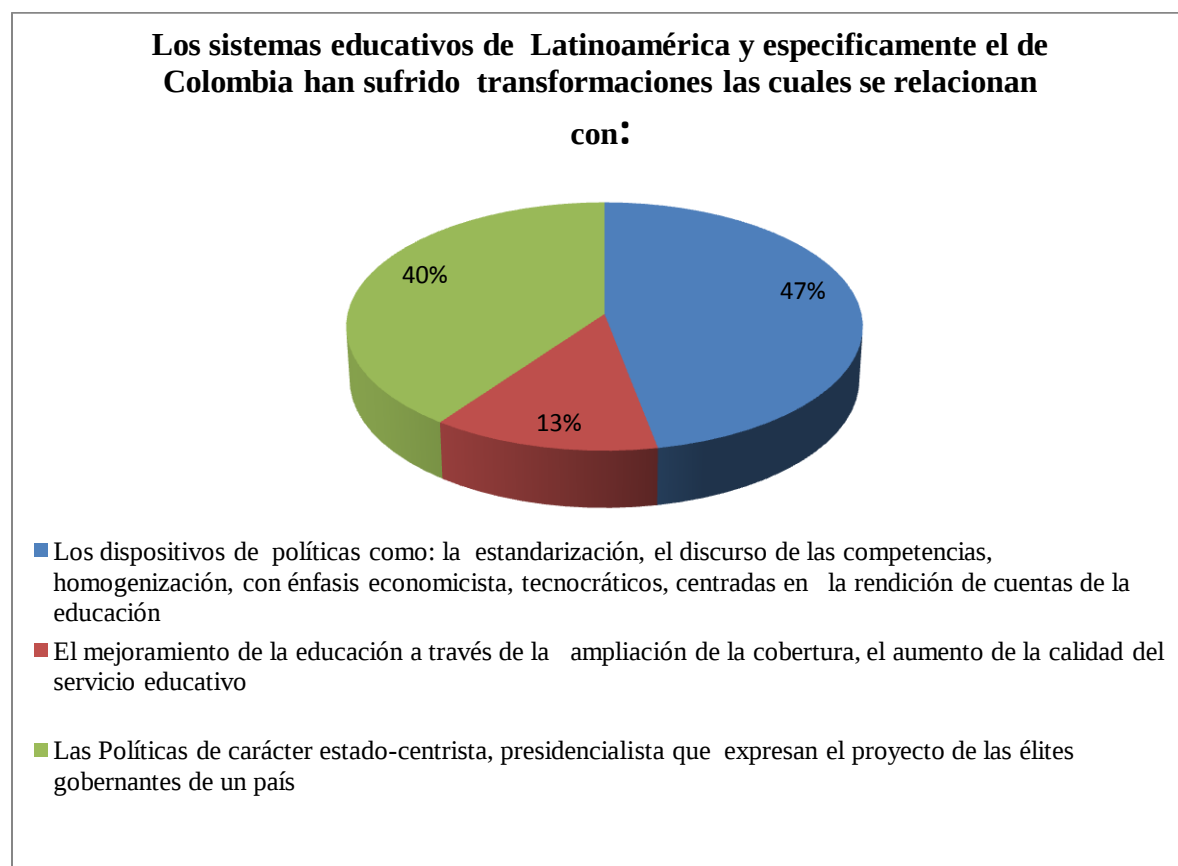
Aunque se den acuerdos pactados entre los gobiernos nacional o regional para promover una educación con calidad, bajo la óptica Neoliberal, la pertinencia es incongruente con la realidad y con los resultados del proceso educativo. El concepto de calidad está directamente ligado a al nivel de desempeño en los estudiantes de las pruebas externas SABER 3°, 9° y 11°, que al nivel de competencia de estos para poner en práctica, lo que sabe de todas las áreas del conocimiento, en la solución de conflictos, en el desarrollo de acciones laborales, poder comunicarse de manera fluida y correcta, argumentar las razones para la consecución de sus metas personales, acceder a la educación superior y poder transformar su vida, posibilitando mejores condiciones de vida y aportar de manera asertiva al progreso de la patria. Lo confirma Atehortúa (s/f), en su artículo La “Revolución Educativa”: momentos y perspectivas:

[...] Nada más elemental que el hecho de asimilar el desarrollo de un país a la calidad en la educación de sus nacionales. En este sentido, Colombia necesita en realidad una “Revolución Educativa”. Sin embargo, dicha revolución no debe consentir el deterioro de la educación pública o el menoscabo de su calidad. Al contrario, si una de las alternativas frente a la encrucijada reside en una educación amplia y de calidad, antes que abandonarla el Estado debe atenderla con más fuerza. (p.109).

La idea es que dentro del proceso de cualificación en las escuelas, se inviertan recursos para dotarlas, capacitar a los maestros, adecuar espacios para romper con la monotonía, que genera la desmotivación de los estudiantes y que sea la creatividad la que aflore y la apropiación

de saberes, desde la reflexión y la autonomía; conforme a los intereses y necesidades de la comunidad educativa y de los contextos en los que está inmersa, sin rasgos de globalización y menos de políticas Neoliberales. Una educación con calidad por efectos de acciones humanizantes.

Pregunta N° 3



Descripción: Los resultados de la pregunta 3, determinados así: El (47 %) de los maestros (7) encuestados se inclinaron por la opción A, al considerar que los sistemas educativos de Latinoamérica y específicamente el de Colombia han sufrido transformaciones las cuales se relacionan con Los dispositivos de políticas como: la estandarización, el discurso de las competencias, homogenización, con énfasis economicista, tecnocráticos, centradas en la rendición de cuentas de la educación. El (13 %), seleccionó la opción B (2 maestros), sobre el mejoramiento de la educación a través de la ampliación de la cobertura, el aumento de la

calidad del servicio educativo. La opción C, un (40%), seleccionada por (6) maestros, que habla de Las Políticas de carácter estado-centrista, presidencialista que expresan el proyecto de las élites gobernantes de un país.

Interpretación: Los cambios por los que han atravesado el continente y el país, son determinantes, ya que su génesis, se abre como un abanico a todos los sectores, lo económico influye, en lo social, cultural, político y por ende, en lo educativo, cada uno ejerce acciones en los demás. Una de esas transformaciones se da con mayor efecto en la educación, cuando se analizan los modelos pedagógicos con los que se matriculan los gobernantes, desde el tradicional, conductista, constructivista, aprendizaje significativo, entre otros. La política de estandarización, está de moda, el proceso de enseñanza aprendizaje está regido por estos lineamientos, lo que dificulta que se tomen en cuenta ciertas condiciones del contexto, que pudieran ser determinantes para superar los desaciertos, como aprovechar el entorno para despertar la creatividad, incentivar la práctica de los valores, el sentido de pertenencia y la conservación del medio ambiente.

El servicio educativo mejorará, en la medida que se contextualicen las políticas educativas, dejar de homogenizar el conocimiento, para identificar características particulares del estudiantado. Además de romper con el carácter estado-centrista, presidencialista, para darle participación y autonomía a las escuelas. La evaluación como instrumento de los estándares, una transformación que universaliza los métodos de aprehensión del conocimiento. Eisner (1998) define con precisión que “la interpretación de hechos en escuelas y aulas rara vez es el resultado de acontecimientos únicos” (p.119). En efecto, aunque haya similitud entre escuelas, por diversas razones, las acciones que se dan al interior de ellas, difieren por las particularidades de los actores, la disimilitudes propias de cada comunidad en los eventos educativos,

Valoración: Llama la atención que los maestros, aunque sea en un número muy bajo, consideren que ampliar la cobertura determina el mejoramiento de la educación y garantiza la calidad de ésta. Una percepción donde se muestra la falta de reflexión y de análisis, de cómo asumen la misión de educar y de las implicaciones de unas exigencias estatales, que va más allá del discurso, es comprobar con hechos de su institución como la falta de trabajo colectivo y sistemático entre maestros, la falta de reflexión sobre sus prácticas, no hay evidencias, ni documentación, los desaciertos del acto de enseñar, en este Centro Educativo.

La controversia es constante entre el profesorado y los funcionarios del MEN o de las estancias reguladoras de la educación, por la imposición de las Políticas Educativas, donde se implementan los Estándares básicos de Competencias, inicialmente fue en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas, luego aparecieron los de inglés, informática, entre otros, es el caso de la Revolución Educativa del MEN (2006), para ilustrar sobre apartes del documento sobre los estándares:

[...] Su formulación, validación y socialización se han constituido en un trabajo exigente y riguroso que consulta el saber pedagógico, la práctica escolar, la innovación e investigación educativa y pedagógica, el análisis cuidadoso y crítico de lo que reporta la evaluación, el avance del conocimiento disciplinar y su didáctica, la manera como se formularon y funcionan los estándares en otros países (Argentina, Australia, Chile, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Japón y Nueva Zelanda, entre otros) y los referentes con los que cuenta el sistema educativo nacional en su conjunto (Políticas educativas, estudios, documentos, resultados de evaluación, pruebas SABER y de Estado, y reflexiones sobre el desarrollo de las disciplinas, etc.), entre ellos los lineamientos curriculares para las áreas. (p. 10)

El quehacer del maestro, de una escuela rural, el caso del CE Corozas Las Cañas- Pozona, no se puede comparar con el de una escuela rural del Japón, por mencionar un país modelo de ejemplo para Colombia, en cuanto a las políticas educativas y estandarizadas.

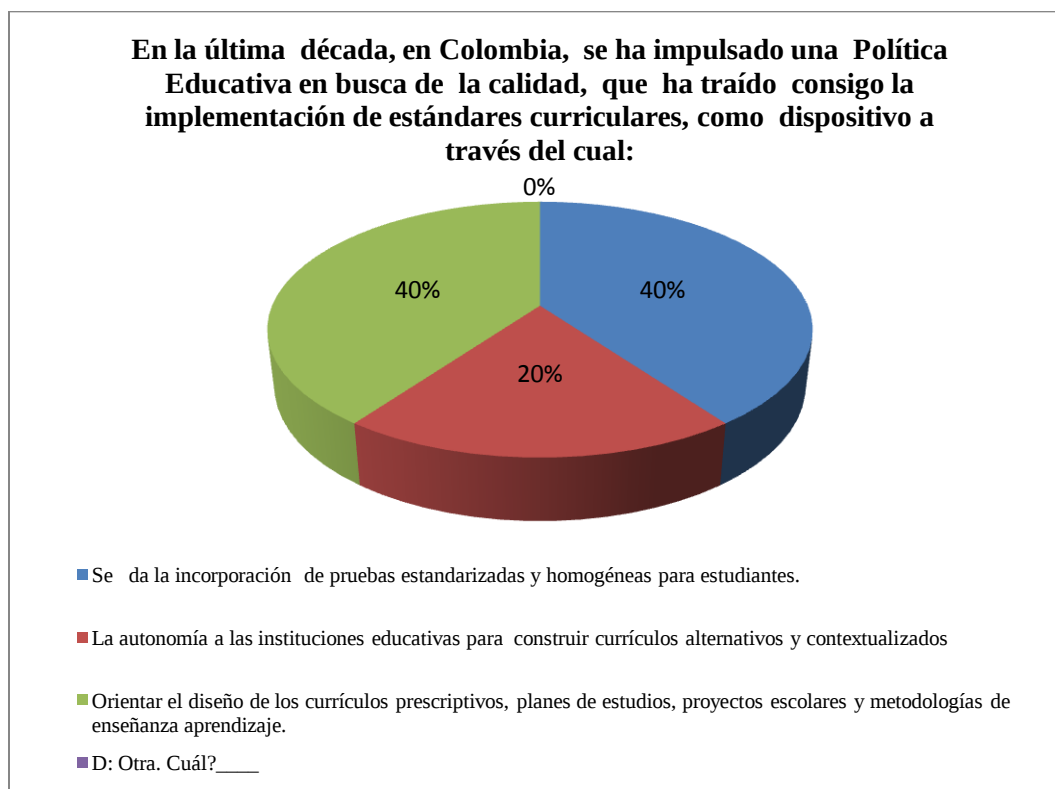
Asimismo, los dirigentes políticos deben volver la mirada a crear condiciones asequibles a las comunidades, por las circunstancias, dificultades, y las mismas oportunidades que el medio le ofrece, a pesar de las limitaciones. Eisner (1998) con esta afirmación “el primer ideal para la crítica educativa es que contribuya a la mejora del proceso educativo y, a través de él, a la mejora educativa de los estudiantes” (p. 137), refuerza lo que significa, detectar la problemática para emprender acciones que abarquen la desemejanza y poder aplicar los correctivos.

En cuanto a los maestros de educación básica primaria del CE Corozas las Cañas-Pozona de Cereté, generar posturas curriculares críticas como alternativa para la transformación de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Eisner (1998) con esta afirmación “el primer ideal para la crítica educativa es que contribuya a la mejora del proceso educativo y, a través de él, a la mejora educativa de los estudiantes” (p. 137), refuerza lo que significa, detectar la problemática para

emprender acciones que abarquen la desemejanza y poder aplicar los correctivos para superar obstáculos y lograr el mejoramiento del proceso educativo.

Pregunta N° 4

Subcategoría: Finalidad de la política pública educativa asociada al currículum



Descripción: En el gráfico 4: que se refiere a que en la última década, en Colombia, se ha impulsado una Política Educativa en busca de la calidad, que ha traído consigo la implementación de estándares curriculares, como dispositivo, las respuestas seleccionadas fueron la A: se da la incorporación de pruebas estandarizadas y homogéneas para estudiantes, la C: orientar el diseño de los currículos prescriptivos, planes de estudios, proyectos escolares y metodologías de enseñanza aprendizaje, ambas con un 40% y con 6 maestros. La opción B: la autonomía a las instituciones educativas para construir currículos alternativos y contextualizados, escogida por 3 maestros, quienes representan un 20%. Aquí no hubo una opción D.

Interpretación: Es cierto que en Colombia, en la última década, se ha impulsado una Política Educativa en busca de la calidad, que ha traído consigo la implementación de estándares curriculares, como dispositivo a través de la incorporación de pruebas estandarizadas y homogéneas para estudiantes de los grados 3°, 9° y 11°, las cuales desconocen la condición particular de los estudiantes, además de ser aplicadas según el grado requerido, como instrumentos para medir el desempeño académico tanto de los alumnos como de las instituciones educativas, se evidencia en apartes descritos en el documento del MEN(2006):

[...] 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. (P. 11)

Esperar que todos los estudiantes aprendan lo mismo, y de la misma manera, excluye a aquellos que no tienen las mismas oportunidades. Si se trata de las escuelas, no es lo mismo lo que sucede en una escuela dotada con los recursos necesarios, humanos, tecnológicos, económicos, entre otros, por el contrario lo que ocurre con una que no cuenta con el personal idóneo, ni con los recursos mínimos que garanticen una educación acorde a la realidad, con el propósito de lograr la calidad, a partir de procesos progresivos.

Esa misma Política, orienta el diseño de los currículos prescriptivos, planes de estudios, proyectos escolares y metodologías de enseñanza aprendizaje, en la actualidad, los maestros tienen que disponerse para limitarse a seguir las indicaciones de los superiores. Si en el Decreto 230, se define el currículum 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” (MEN, 2002)

En Colombia, se ha impulsado esta Política Educativa, sin excepción, más de una década, no ha servido para alcanzar el objetivo, la calidad. Solo se reafirma que decrece la creatividad del maestro, pues ajustar su ejercicio pedagógico a normas establecidas, produce un PEI, con

restricciones. Lejos de la autonomía de las instituciones educativas para construir currículum alternativo y contextualizado, respuesta seleccionada por tres de los maestros encuestados. Esto es signo de la confusión que circunscribe los resultados del origen, implementación y aplicación de las Políticas Educativas y obliga el análisis de los aportes de estudiosos del tema, el caso de Kemmis (1993), contenido en su libro El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, donde explica:

[...] las teorías del currículum son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad. (p.18)

Es lo que se espera, un cambio que ofrezca alternativas al buen desempeño del maestro para engendrar y fortalecer el sentido de superación y preparación en el estudiantado e institucionalizar de manera consensual, criterios dirigidos a la formación integral del individuo, como personas éticas, creativas y preocupadas por su presente, para garantizar un mejor futuro, ser respetuosa de las normas de convivencia, pero sobre todo, ser un ser humano socialmente reconocido en su individualidad y como parte de un colectivo.

Valoración: Los maestros están divididos en sus percepciones, con respecto a las dos tendencias que se refieren a la implementación de estándares curriculares, como dispositivo en la incorporación de pruebas estandarizadas y homogéneas para estudiantes y la de orientar el diseño de los currículos prescriptivos, planes de estudios, proyectos escolares y metodologías de enseñanza aprendizaje, ambas avaladas en las políticas gubernamentales, crean condicionamientos en las prácticas pedagógicas, impidiendo las transformaciones significativas de éstas y del contexto, cuando pudieran ser encaminadas a la renovación de pensamientos para impulsar la adecuación y cualificación de herramientas educativas.

Cabe anotar, que a pesar de la falta de claridad, de algunos maestros del CE, en estos conceptos que concierne a Políticas Educativas, sus acciones van dirigidas a subsanar la problemática de los bajos niveles de desempeño, en el comportamiento y actitud de los alumnos; desde sus propias concepciones y sus métodos, desde la realidad circundante y la expectativa por

ser reconocidos como una institución de calidad. El panorama se vislumbra con dificultades para una transformación del entorno, sólo con dedicación, sentido de pertenencia y esfuerzo de todos los estamentos de la comunidad educativa podrán emprender ese largo camino con dirección al cambio social.

Tabla 1. Pregunta# 5: ¿Qué fortalezas o limitaciones ha generado la implementación de esta política de estándares, en relación con el diseño de currículo?

Descripción:

MAESTROS	
FORTALEZAS	LIMITACIONES
No expresó	No se puede salir uno de lo establecido en los estándares, rigidez
Da un marcado sentido de control por parte del estado	Los docentes provocando una autonomía educativa
Se orientan los temas, unidades y programas iguales en cualquier parte del país.	En las zonas más distantes (rurales) origina dificultad para el niño por no tener suficiente espacio y recursos donde investigar
Verificar una política de estándares para la región o zona a que pertenece las comunidades educativas	El modo en que se puede evaluar cada estudiantes
Permite desarrollar la planeación de clases, de acuerdo a objetivos universales y específicos.	Aunque hay autonomía docente, no es claro, como se observa las necesidades e intereses y procesos de aprendizajes individuales al haber universalidad
Se proyecta un trabajo integral, que abarca el desarrollo logístico de las áreas desde los aspectos cognoscitivo, procedimental y actitudinal de acuerdo a los objetivos curriculares	Aprendizajes como algo netamente académico
Los estudiantes también están desarrollando habilidades homogéneamente a nivel nacional en competencias estándares.	No expresó
Nos dan estrategias para el que hacer educativo que le permitan al estudiante y la sociedad ver que tan bien está recorriendo el proceso para lograr los estándares.	No expresó
Los estándares son los ejes centrales del sistema educativo colombiano, por ende tenemos que regirnos por ella	Con estos estándares los jóvenes que salen hoy solo van al capo a laboral y falta lo humanístico

Interpretación: Las respuestas de los maestros claramente, develan el caos interpretativo de las políticas de estándares y el verdadero objetivo del diseño de un currículo, se vislumbra una tendencia en las limitaciones de querer diseñar el propio currículum, al leer las fortalezas, pareciera que están a gusto con la implementación y aplicación de estas políticas, en relación

con el diseño de currículum. Sacristán (1992), en Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículum, explica que: “la programación de la enseñanza no es, pues, sino algo tan elemental como prever por anticipado la acción docente a desarrollar debidamente fundamentada: Saber *qué se hará, cómo y por qué*” (p. 2)

En este sentido, el diseño de currículum impuesto por el gobierno de turno, desconoce el proceso de los imprevistos, frecuentes en el diario vivir, con lo que los maestros tienen que enfrentarse, sin distingo de regiones, de localidad o de grupo de estudiantes, al conocer el contexto puede dirigir sus acciones a lograr el cometido educativo, a través de procesos pedagógicos que superen las deficiencias en las aulas, dentro de eventos de adaptación, según las circunstancias.

La dificultad marcada de las respuestas, se presenta en la lista de fortalezas y limitaciones, cuando se evidencia confusión en determinar lo positivo o lo negativo de la implementación de esta política de estándares, en relación con el diseño de currículum, que debe ser generado desde las instituciones, por iniciativa de los maestros, según sus propias condiciones de trabajo, del recurso humano y de los actores directamente implicados, Sacristán J. (1992), insiste en su artículo Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículum, :

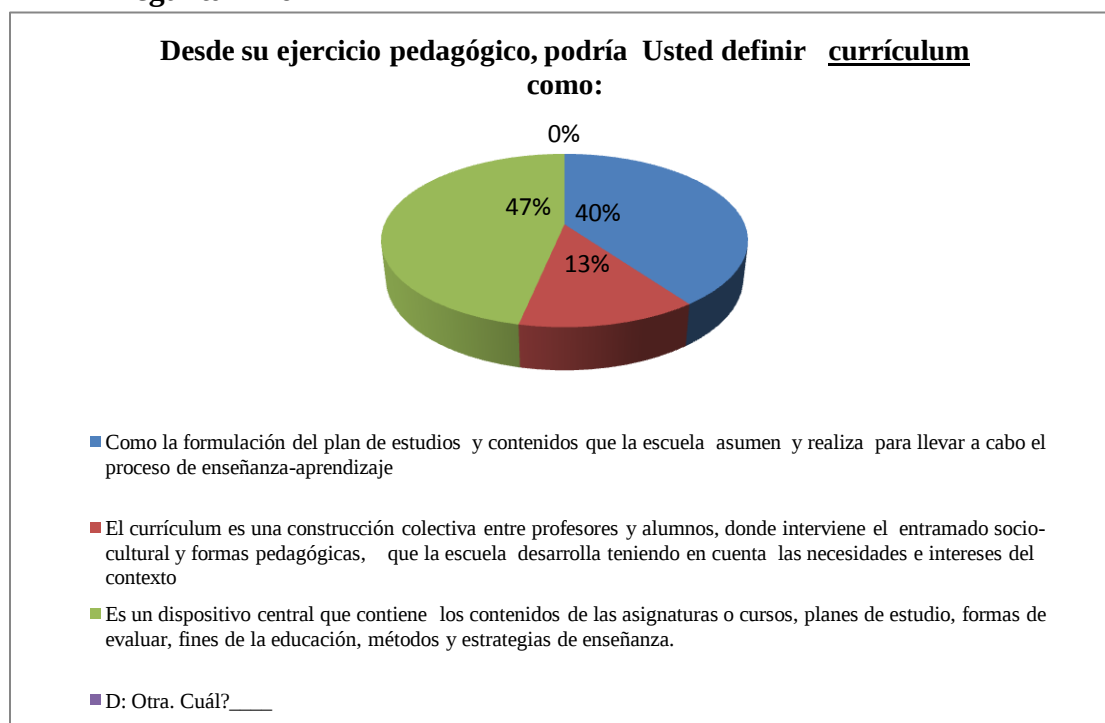
[...] Está calando en el ámbito docente la preocupación por desarrollar una docencia más eficaz y más acorde con algunas de las aportaciones más recientes que facilitan las ciencias que se ocupan del fenómeno educativo. Desde el propio campo teórico de la educación se trata de divulgar, a muy diversos niveles, esquemas conceptuales para desarrollar las programaciones de los contenidos de la enseñanza. (...) a fin de que los propios docentes asumamos un hecho que suele pasar desapercibido: que buena parte de las decisiones que se toman, de las iniciativas y actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza carecen de justificación explícita, conocida y asumida, para los propios ejecutantes de la enseñanza. (p.1)

Es responsabilidad del maestro reconocer fortalezas y debilidades del contexto e identificar los aciertos y desaciertos de la implementación de políticas del gobierno, para aplicar estrategias que minimicen el fracaso y maximicen el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje, a pesar de las exigencias e imposiciones de estas políticas.

Valoración: Los maestros al escribir las fortalezas que ha generado la implementación de esta política de estándares, en relación con el diseño de currículo, develan un aspecto negativo, que ha sido constante en las críticas de los estudiosos del tema, se muestra poca claridad al asumir posiciones frente a lo que verdaderamente sucede en el Centro Educativo Coroza Las Cañas – Pozona- de Cereté-Córdoba. No hay coherencia en afirmar como aspectos positivos o fortalezas la homogenización de las políticas educativas, cuando a gritos se pide reconocer las diferencias de regiones, de instituciones y de cada estudiante. Al expresar las limitaciones salen a relucir todos estos aspectos que han sido dichos con otras palabras en las fortalezas, el caso de “*herramienta homogénea a nivel nacional*”, la pelea por acabar con la homogenización de los estándares, no es clara en la opinión de algunos maestros encuestados, se desconocen las particularidades de la zona, del Centro Educativo y más de los estudiantes, que muestran comportamientos diversos y formas variadas de acceder al conocimiento. Se hace necesario interpretar, analizar y reflexionar sobre los pros y los contras de lo que el gobierno impone y de lo que conviene hacer en las instituciones.

Categoría: Perspectivas curriculares en la educación básica primaria
Subcategoría: Conceptualización.

Pregunta N° 6



Descripción: En el gráfico 6 contiene la definición de currículum, el mayor número de maestros (7), escogió la opción C, representada en un 47%, quienes creen que es un dispositivo central que contiene los contenidos de las asignaturas o cursos, planes de estudio, formas de evaluar, fines de la educación, métodos y estrategias de enseñanza. La opción A, con un 40%, es decir, 6 maestros la escogieron y se refiere a que es la formulación del plan de estudios y contenidos que la escuela asume y realiza para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sólo el 13%, (2) maestros consideran que el currículum es una construcción colectiva entre profesores y alumnos, donde interviene el entramado socio-cultural y formas pedagógicas, que la escuela desarrolla teniendo en cuenta las necesidades e intereses del contexto.

Interpretación: La opción con mayor número de aceptación tiene que ver con la definición del currículum como un dispositivo central que contiene los contenidos de las asignaturas o cursos, planes de estudio, formas de evaluar, fines de la educación, métodos y estrategias de enseñanza, una manera acertada de reconocer lo que sucede en el centro educativo en cuestión, ya que el paquete llega completo y los maestros sólo transcriben en los planes de asignaturas que hacen parte de los planes de áreas. Seguir las indicaciones, no logra los resultados esperados en la aplicación del dispositivo central. Lo mismo sucede con este otro concepto al catalogarlo como la formulación del plan de estudios y contenidos que la escuela asume y realiza para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la influencia de los lineamientos estatales en estos instrumentos curriculares muestra el trabajo desarticulado e insular, en el que cada maestro realiza su práctica de aula en el Centro Educativo Rural Coroza las Cañas Pozona del Municipio de Cereté; donde el plan de estudio se asume, según las exigencias del MEN y según sus especificaciones. Los contenidos están determinados en los estándares. Por ningún lugar se le da la oportunidad a las escuelas de establecer esos contenidos.

Por las condiciones especiales con la que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje en este Centro Educativo, considerar que el currículum es una construcción colectiva entre profesores y alumnos, donde interviene el entramado socio-cultural y formas pedagógicas, que la escuela desarrolla teniendo en cuenta las necesidades e intereses del contexto, está fuera de cualquier acción dada en él, si no hay una planeación colectiva, porque la interdisciplinariedad no existe en las asignaturas,. Asimismo, la transmisión de conocimientos, de manera aislada y fragmentada, mediante el ejercicio de didácticas centradas en el maestro, que excluyen la participación activa del sujeto-estudiante. Un currículum estructurado fuera del espacio donde se ejecutará, no responde a las necesidades de ese contexto por su condición

universalizadora. Gimeno (1998) habla “Si ayer fue la tradición la que unificó, hoy lo es la internalización globalizadora” (p.16), refiriéndose al tema. La historia y la realidad muestran las falencias del currículo y aun así, se empecinan en principios competitivos que rebasan la objetividad del quehacer pedagógico.

Valoración: La preocupación se agudiza por la normatividad que rodea al currículo como parte de las Políticas Educativas y por la sumisión con que se aplica en este Centro Educativo, las percepciones confluyen en este sentido, es sabido que el papel de los maestros, antes y durante el momento de planear y ejecutar estrategias pedagógicas, con base en los contenidos, los cuales están sujetos a desarrollarse con base en los criterios estandarizados, de no ser así, el desempeño de los estudiantes de grados de básica primaria, para el caso del CE Rural Coroza las Cañas Pozona de Cereté, donde se aplica la prueba SABER, estaría en un nivel inferior al que en la actualidad, en el análisis no es nada positivo. El problema va más allá de promediar el desempeño de estos estudiantes, es entender que se coarta su creatividad, que la heterogeneidad de circunstancias que rodea a cada niño, no es tomada en cuenta y por ende se ignora que son sujetos que piensan, sienten, juzgan y actúan por decisión propia.

Ahora bien, definir el currículo como el producto de un trabajo entre maestros y alumnos, donde se han tenido en cuenta necesidades e intereses del contexto, es más una manera soñadora o la apetencia de los maestros que se decidieron por esta tendencia, por cambiar las reglas estatales. Construir un plan de estudio para desarrollar la creatividad, el potencial y las aptitudes, para que desde el ejercicio pedagógico fluya la creatividad de estudiantes y maestros, hace parte del sentir del profesorado, no sólo de este C E, sino de Colombia.

Tabla 2. Pregunta #7. ¿De qué forma desde las perspectivas de los estándares, se podría fortalecer o limitar la construcción del conocimiento y el abordaje del currículo en las diferentes áreas en educación básica primaria?

Descripción:

MAESTROS	
FORTALEZAS	LIMITACIONES
Permitir el acceso libre del docente en los procesos curriculares a manejar en el aula de clases en su proceso de enseñanza aprendizaje.	la construcción del conocimiento en las diferentes áreas ya que estos están dados por el estado y los profesores no tiene la libertad según su medio
Los estándares, es necesario fortalecer las a través de la identidad del entorno, y el grupo de trabajo	Desconocen características del entorno
No expresó	No expresó
Conocer las necesidades de aprendizajes primitiva proponer estrategias temas acordes; en cada área de estudio para un aprendizaje más significativo.	los estándares se construyen teniendo en cuenta el principio de integralidad
Tener en cuenta el contexto donde está ubicado la institución y las condiciones en el cual está inmersa la comunidad	Los estándares están diseñados de manera general para todas las regiones de nuestro país
El desarrollo de competencias y habilidades; la consecutividad en el desarrollo de planes de estudio aumentando sin complejidad	Será que los docentes no siguieran este empalme.
Elaborando sus propios juicios críticos teniendo en cuenta los contenidos de las diferentes áreas también en una formación continua de los docentes.	No hacer lo anterior
Que se dé una construcción colectiva del conocimiento en el proceso enseñanza y aprendizaje entre profesores y alumnos	Podría limitar la participación activa de los estudiantes como eje fundamental del currículo crítico.
Que se incluyan todas las áreas	Los estándares solo existen los de las áreas, fundamentales y se ha olvidado de las otras áreas como es la casa de la ética y valores.
Sobrellevar al estudiante para ser un ser social	Hoy día nuestros jóvenes salen pro ratos académicos y en la sensibilización de los valores, el comportamiento de sus joven ante la sociedad donde están olvidada lo pedagógico.

Interpretación: Tener la libertad para tomar decisiones que impliquen aplicar procesos en las instituciones; que estén direccionados a que la población en cuestión, mejore su desarrollo intelectual, participe de manera eficaz en actividades pedagógicas y sea competente en áreas del saber, sería una manera de fortalecer la construcción de conocimiento, y las limitaciones; ponen al maestro en situaciones confusas, por los mismos problemas que debe enfrentar, al abordar,

aplicar y ejecutar un currículo, exigencia de las políticas educativas. Kemmis (1988), en Curriculum theorising: beyond the reproduction theory, expresa:

[...] El problema que STENHOUSE considera central—el de la relación entre la teoría y la práctica en la educación—nos proporciona un punto de partida para nuestro análisis. Sin embargo, ninguna de las palabras clave de esta frase puede darse por garantizada. Para "desenvolverla", los teóricos del curriculum necesitan examinar las nociones de "teoría" y de "práctica", los diferentes tipos de relaciones que pueden existir entre ellas y la noción de "educación". (p. 10)

En efecto, las disposiciones gubernamentales difieren mucho de la realidad, si se toma el currículo establecido como la teoría y la práctica, la ejecución de éste, lo que implica, que el maestro está en medio de esta problemática como agente obligado a tomar la mejor decisión, capaz de sortear las limitaciones del contexto, lo que genera una serie de ideas para fortalecer la construcción del conocimiento, como el trabajo conjunto con alumnos, tener en cuenta no solo las áreas fundamentales de básica primaria, sino aquellas que también aportan al crecimiento personal. Encontrar respuestas: *“permitir que el acceso libre del docente en los procesos curriculares”*, un sueño nada descabellado, si se origina un currículo que involucre al CE Coroza Las Cañas – Pozona- de Cereté-Córdoba.

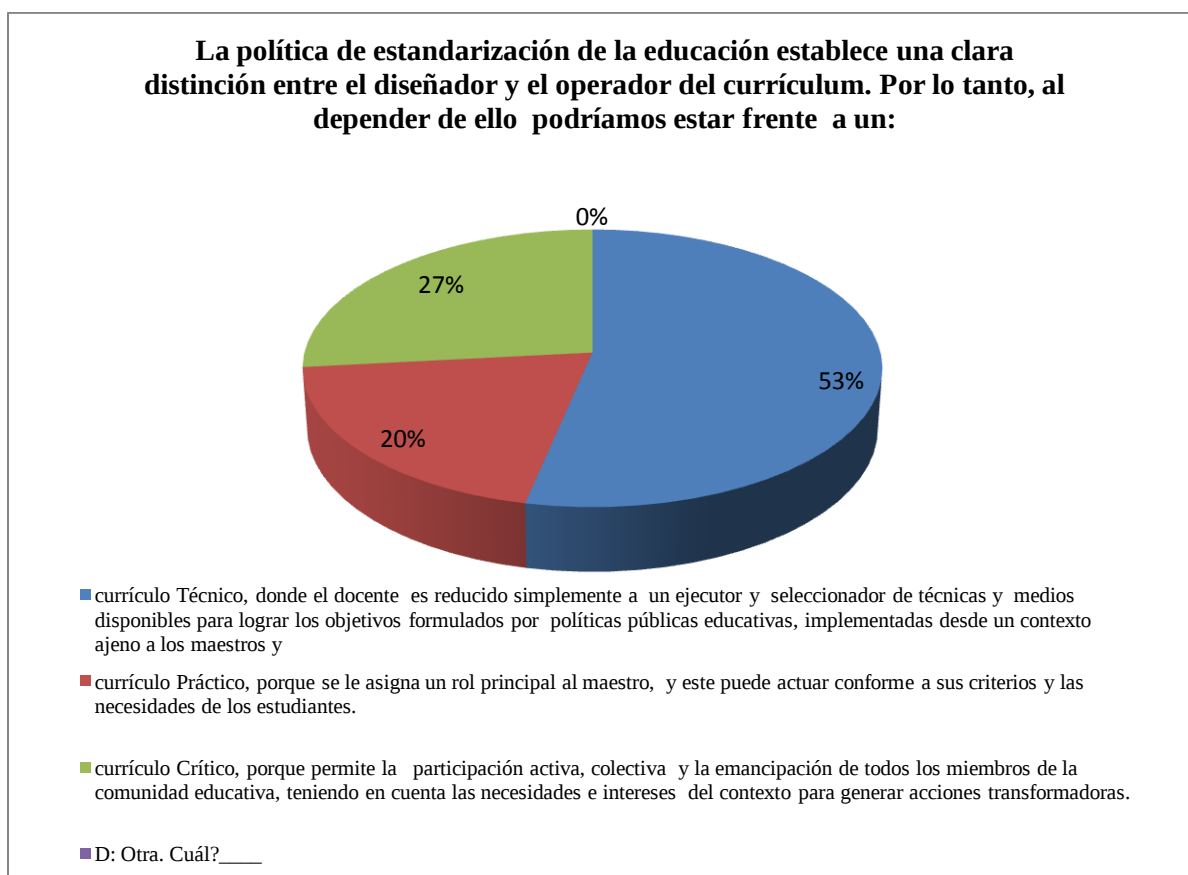
Valoración: Las respuestas para definir ¿de qué forma desde las perspectivas de los estándares, se podría fortalecer o limitar la construcción del conocimiento y el abordaje del currículo en las diferentes áreas en educación básica primaria?, es una lista de enunciados constante en comentarios de tertulias de maestros; están enmarcados en la problemática educativa actual, donde se critica con arraigo la falta de autonomía de las instituciones por elaborar un derrotero que conlleve a un desarrollo y evolución de los estamentos partícipes del proceso educativo, lo que devela una perspectiva controversial, da idea de una contienda de nunca acabar, porque para el maestro su principal responsabilidad es el alumno; centro del proceso de enseñanza aprendizaje, aunque tenga que responder ante los entes rectores de vigilancia y control de las políticas de estado, para los dirigentes políticos; los buenos resultados. Un razonamiento producto de un trabajo a conciencia que muchos maestros realizan, con el afán de lograr la construcción de conocimiento en todas las áreas de la básica primaria, con un

currículum acorde a las necesidades locales para lograr un cambio en la realidad social, pero que en este C E, otros manejan confusiones al expresar sus puntos de vista

No obstante, esa confusión conceptual, no significa, no impide ponerle todas las ganas a sacar a sus estudiantes adelante, aunque los métodos no sean los más exitosos. Se sugiere entonces, generar posturas curriculares críticas en el colectivo docente de educación básica primaria del Centro Educativo Coroza las Cañas Pozona de Cerete-Córdoba, como alternativa para la transformación de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en contexto.

Subcategoría: Tendencias curriculares

Pregunta N° 8



Descripción: En el gráfico 8 la afirmación: la política de estandarización de la educación establece una clara distinción entre el diseñador y el operador del currículum. Para complementar la opción A fue la escogida por (8) maestros, un 53%, quienes consideran que es un currículum técnico, donde el docente es reducido simplemente a un ejecutor y seleccionador de técnicas y medios disponibles para lograr los objetivos formulados por políticas públicas educativas, implementadas desde un contexto ajeno a los maestros y estudiantes. El 27%, (4) maestros se decidieron por la opción C, sobre el currículum crítico, porque permite la participación activa, colectiva y la emancipación de todos los miembros de la comunidad educativa, teniendo en cuenta las necesidades e intereses del contexto para generar acciones transformadoras. La opción B que habla acerca del currículum Práctico, porque se le asigna un rol principal al maestro, y este puede actuar conforme a sus criterios y las necesidades de los estudiantes, sólo (3) maestros la seleccionaron, un 20% del total de encuestados. La opción D no fue seleccionada.

Interpretación: El currículum técnico limita el accionar del maestro y del alumno porque los contenidos están dispuestos en él, le da mayor importancia a los objetivos, que se convierten en el propósito de las políticas públicas educativas. La exigencia de quienes diseñan estas políticas es reducir el rol del maestro a ceñirse al cumplimiento de ejecutarlas, a través de sus técnicas. No hay libertad para construir unos parámetros educativos, que su génesis se dé a partir del análisis de las condiciones reales del contexto donde se desarrollará el proceso pedagógico, situación que claramente se evidencia en el CE Coroza Las Cañas- Pozona. Sorprende que algunos maestros hayan considerado lo del currículum crítico, se habla de una participación activa. ¿Cuál? La participación es unilateral. Se insiste en la confusión en la interpretación de las Políticas Educativas. En cuanto al currículum práctico, la distancia es mayor con respecto a lo que sucede en este Centro Educativo, es posible, casos aislados, por lo ya mencionado en los referentes; La falta de unidad de criterio en la planeación. Gimeno (1992), lo reafirma cuando dice:

[...] *Diseñar* la enseñanza supone ordenar el curso de la acción. Esa ordenación requiere poner de manifiesto los distintos elementos que entrarán inevitablemente en juego porque son condicionantes apriorísticos de la enseñanza a desarrollar en situaciones concretas, así como aquellos elementos que nosotros queremos intencionadamente hacer entrar en juego. (p.3)

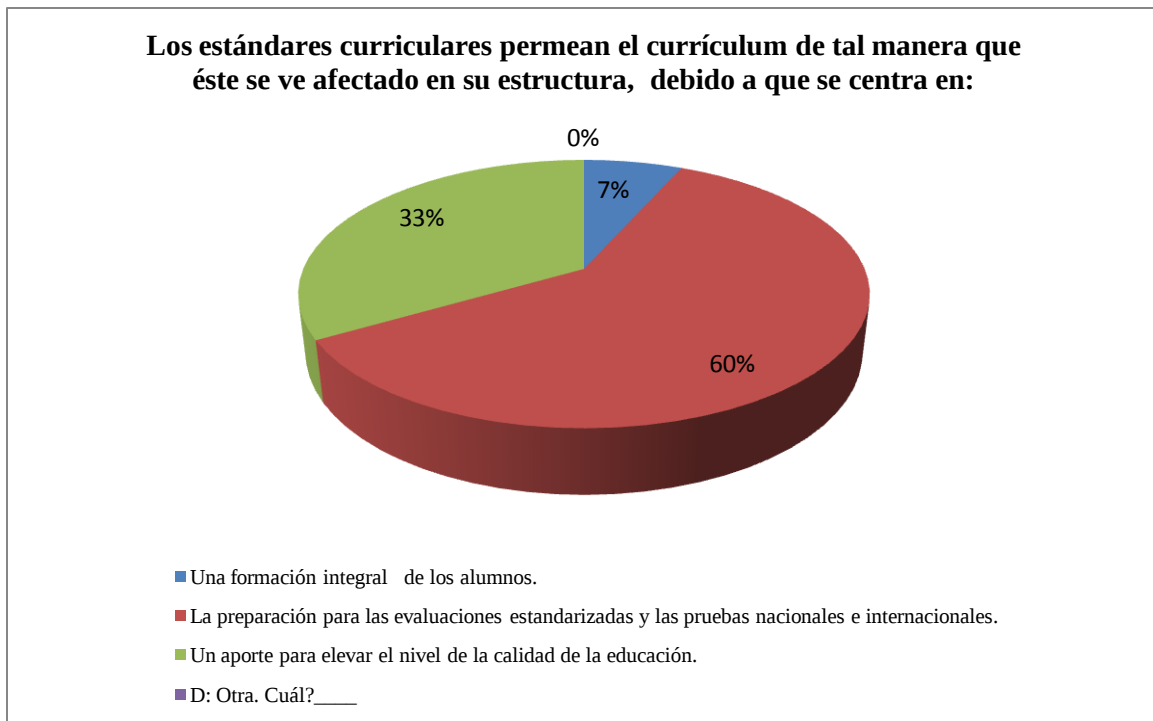
La incongruencia se encuentra cuando la estandarización pretende, de manera impositiva, aplicar y exigir resultados de calidad, si cada contexto padece su propia problemática, diferente de otros. Entonces, el porqué de la insistencia en una Política Educativa, que no ha sido efectiva y que ha generado la controversia por limitar el desarrollo intelectual de los individuos y el desarrollo social del país.

Valoración: El hecho de las escuelas en responder a una política de estandarización, distensiona el éxito de la educación en Colombia, aunque se encuentran puntos positivos y no es del todo descabellado, la brecha se profundiza al homogenizar las acciones, la inflexibilidad en la ejecución y desconocer las condiciones del contexto. Puede ser favorable, que los maestros tengan un punto de apoyo y cuenten con ciertos parámetros definidos en los lineamientos, que les sirvan como referentes, más queden en libertad para adaptar su práctica pedagógica, según particularidades y necesidades de la escuela.

Si cuatro maestros se inclinaron por la tendencia del currículo crítico, como se explica que los resultados de las pruebas nacionales no son positivos, y que continúa la deserción, el desarrollo de las habilidades en la población estudiantil, no mejora. El clamor es por su aplicación, porque se ajusta a la constante en el gremio de maestros por dar libertad al diseño de un currículum que logre la transformación de la sociedad.

A modo de reflexión y de conclusión, el currículum ideal sería uno crítico-práctico, para conjugar la participación activa, colectiva y que el maestro actúe acorde a las necesidades de los estudiantes y del contexto, a través de acciones transformadoras de la realidad.

Pregunta N° 9



Descripción: La gráfica 9 representa la información recolectada sobre los estándares curriculares permean el currículo de tal manera que éste se ve afectado en su estructura. La opción B fue la que escogieron el 60% de los maestros (9) ya que estos se centran en la preparación para las evaluaciones estandarizadas y las pruebas nacionales e internacionales. En cambio el 33%, (5) maestros piensan que es un aporte para elevar el nivel de calidad de la educación. Un maestro, el 7% decidió que es una formación integral de los alumnos.

Interpretación: La percepción de la mayoría de los maestros es acertada, los estándares están diseñados para responder a las evaluaciones y a las pruebas nacionales e internacionales. En las instituciones, las acciones pedagógicas están encaminadas a que los estudiantes aprendan a responder los cuestionarios y toman como referentes los instrumentos aplicados en años anteriores, en el caso de la básica primaria, se preparan para responder la prueba SABER y alcanzar un nivel positivo, donde se reconozca a la institución, por su buen desempeño. Desde el punto de vista de la competitividad, Colombia desarrolla acciones para poder estar al nivel de otros países, en cuanto a lo educativo, económico y en los avances científicos y tecnológicos,

para el reconocimiento de los organismos internacionales. Díaz Barriga (2009), en su artículo sobre Teoría educativa; Ciencias de la educación; Currículum; Educación, muestra que:

[...] La internacionalización de la disciplina del currículo se realizó inicialmente desde la perspectiva planes y programas, dejó de ser objeto de debate al interior de la comunidad académica de Estados Unidos, para recibir aportaciones y desarrollos de todo el mundo. (p.6)

Colombia, tiene que acogerse a la implementación de los estándares curriculares, en su primer momento se hizo para “alcanzar una educación de calidad para todos y todas como condición para el desarrollo de las naciones y de los individuos es un propósito sobre el cual no hay discusión y Colombia así lo ha entendido” MEN (2006, p.8). Eso significó reestructurar los planes de estudio y cambiar metodologías para preparar a los estudiantes a lograr la meta; la discrepancia está en considerar que la calidad es sinónimo de los buenos resultados de una evaluación, se descuidan otros aspectos importantes en el desarrollo integral del individuo, como la práctica de los valores, el sentido de pertenencia por la región, entre otros. Al retomar algunos apartes del artículo de Díaz Barriga (2009), referente a Teoría educativa; Ciencias de la educación; Currículum; Educación, permite establecer mayor

[...] Las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina. No distinguir entre concepto y disciplina puede generar que los problemas observados en la delimitación del concepto pongan en entredicho el desarrollo de la disciplina, cuando el campo del currículo es una expresión de la teoría educativa que caracterizó al siglo XX, que fue elaborada desde las necesidades de la sociedad generadas por la industrialización y retomadas por el sector educativo. (p.4)

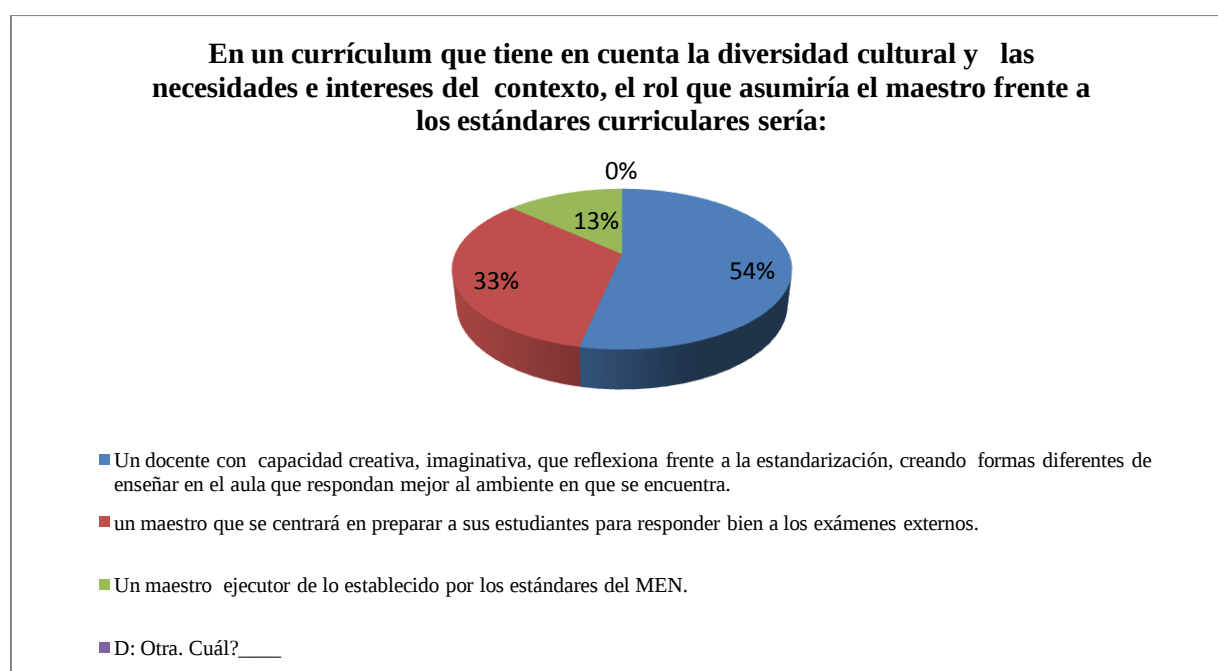
En otras palabras, las confusiones conceptuales generan distorsión en lo que se piensa, lo que se hace y la respuesta a esas acciones, de hecho, los maestros de la escuela en cuestión, se les dificulta explicar con precisión, el significado de cada uno de los aspectos implícitos en las políticas de estandarización, razón por la cual, insisten en preparar a los alumnos para la prueba SABER, como una forma de cumplir con las exigencias ministeriales.

Valoración: La noción de calidad, tergiversada en el ámbito pos educativo por considerar que con lograr resultados esperados, ya está dada. Al proceso de cualificación se le incluyeron unos aspectos que el mismo MEN (2006), llama “*factores asociados con calidad*:

currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente”. Al remitirnos al CE Coroza Las Cañas- Pozona se evidencia que el currículum y la evaluación se ejecutan. Los recursos son insuficientes para desarrollar las prácticas pedagógicas pertinentes para motivar al estudiantado a no desertar, a ser continuo en la asistencia, para hacer entender a los campesinos, padres de familia, la importancia de involucrarse en el proceso de formación de sus hijos. En cuanto a la organización, es mucho lo que hay por hacer, no hay control de los procesos y falta unificar criterios esenciales que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje de estos niños, e insistir en la cualificación docente.

La práctica pedagógica está encaminada a preparar al estudiante para responder y obtener un resultado satisfactorio en pruebas externas, presupone lo relevante de las evaluaciones estandarizadas, nacionales e internacionales, para cualquier institución del país, es así como el concepto de calidad, está ligado a estas políticas estatales, según el desempeño obtenido en un grado específico, se generaliza a los demás grados y la formación integral se desvirtúa bajo estos condicionamientos.

Pregunta N° 10



Descripción: Las respuestas expresadas en el gráfico 10 sobre el rol que asumiría el maestro frente a los estándares curriculares, si un currículo que tiene en cuenta la diversidad cultural y las necesidades e intereses del contexto. El 54 %, es decir (8) maestros consideraron la opción A, que dice: un docente con capacidad creativa, imaginativa, que reflexiona frente a la estandarización, creando formas diferentes de enseñar en el aula que respondan mejor al ambiente en que se encuentra. Mientras que el 33%, (5) maestros eligieron la opción B que contiene la afirmación que un maestro que se centrará en preparar a sus estudiantes para responder bien a los exámenes externos. La opción C dice que un maestro ejecutor de lo establecido por los estándares del MEN, (2) maestros la seleccionaron, un 13%.

Interpretación: Un currículum que tiene en cuenta la diversidad cultural y las necesidades e intereses del contexto, es pertinente y acertado, por así decirlo. A lo largo de la investigación se ha insistido en diseñar y aplicar un currículo que tenga en cuenta la heterogeneidad del contexto, eso implica que el maestro debe asumir su compromiso, de manera creativa, imaginativa, con variedad en los métodos de enseñanza en el aula, que respondan mejor al ambiente en que se encuentra, enfático en la reflexión frente a la estandarización. La reflexión por las imprecisiones de los estándares, los cuales limitan la creatividad del maestro, contradice la autonomía de las instituciones educativas. Díaz (2009), explica que: “quienes interpretan el campo curricular desde las diversas perspectivas de la vida cotidiana, descubren una insospechada riqueza en la vida escolar que reclama ser conocida” (p. 9). Es valorar las situaciones del diario vivir y retomarlas para con base en ellas, planear las acciones educativas.

Por otro lado, el maestro se centrará en preparar a sus estudiantes para responder bien a los exámenes externos, se ajusta a la realidad de las escuelas, en eso se convierte el proceso de enseñanza aprendizaje, producto de la Políticas de estandarización. Más grave, al omitir en las clases, las asignaturas que no son evaluadas en estas pruebas, anterior a su realización. En consecuencia un maestro se convierte en un ejecutor de lo establecido por los estándares del MEN; situación constante en las aulas de las escuelas colombianas y el CE Corozal Las Cañas-Pozona, de Cereté, no es la excepción.

Valoración: Hay una ruptura entre la pregunta y la respuesta que escogió la mayoría de los maestros, por lo mencionado anteriormente, dentro de una política estandarizada, no es factible hechos de contextualización, ni de tener en cuenta las necesidades de la población, aunque se hable de la creatividad y de unas prácticas pedagógicas innovadoras. Se pueden dar de manera aislada, no significativo para que incidan como contraposición a dichas políticas.

Las otras dos tendencias son normativas; la primera sobre el maestro se centrará en preparar a sus estudiantes para responder bien a los exámenes externos y la segunda que es un ejecutor de lo establecido por los estándares del MEN, a esto conduce el papel del docente, es una exigencia implícita en los resultados que se esperan en las pruebas externas. Deja poco espacio para desarrollar estrategias pedagógicas divertidas, que estimulen la búsqueda del conocimiento, cuando más bien se tienen que circunscribir en la monotonía de resolver cuestionarios e instrumentos evaluativos con las famosas preguntas tipo ICFES. Entonces, si 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” (MEN 2006, p. 11). Que el trabajo del maestro gire en torno a conseguir el reconocimiento y llenar las expectativas de los entes gubernamentales; va en contraposición a la capacidad creativa, imaginativa de quien reflexiona frente a la estandarización y crea formas diferentes de enseñar en el aula a pesar de las limitaciones, dista de aquel quien se centrará en estos exámenes, la ruptura se agudiza más, cuando el maestro se ciñe a los estándares. Lo anterior devela la necesidad de un cambio progresivo en la interpretación de las políticas educativas, desde una perspectiva crítica, que facilite la transformación social.

Tabla 3. Pregunta #11. ¿La formulación y la implementación de los estándares estaría reforzado la idea del currículum como plan de estudios con contenidos fijos de antemano, con saberes fragmentación y tradiciones. ¿En qué medida se vería limitada y fortalecida la participación de los maestros?

Descripción:

LIMITACIONES	FORTALEZAS
Tenemos que ceñirnos a estos procesos dados por el MEN	No expresó
En el sentido de limitar sus actividades a las del contexto.	No expresó
Se vería limitada con los contenidos fijos de antemano y los saberes tradicionales por la trasmisión por conocimiento pero esto cambiaría ante un docente creativo que convirtiera la dificultades de lo mano monótono por lo activo e imaginativo donde el estudiante sea el eje central del conocimiento.	No expresó
No expresó	la formulación e implementación de los estándares permite fortalecer la organización de la planeación y los procesos académicos al plantear que el conocimiento puede tener en cuenta elementos como edad de los estudiantes, desarrollo psicosocial del grupo entre otros; sin embargo puede verse limitado por las necesidades individuales y la forma de aprendizajes de cada estudiantes por lo que como maestro debemos crear sinergia en los proceso en el aula o complementarlos
La elaboración del currículo en nuestro centro educativa se ve limitado ya que cada director de grupo elabore su plan de estudio y no se realizara por área donde elabora diferentes acorde al preferencia profesional aportaría sus conocimientos teniendo en cuenta los estándares del MEN	No expresó
Ya que el maestro tiene que estar sujeto a unas normas y leyes que implementan en su rol como docente.	Los estudiantes debe estar en capacidad de ser, saber y hacer
No expresó	En orientar y mejorar la formación inicial de los docentes. En la dotación de textos y otros apoyos educativos
No expresó	Los maestros tienen la oportunidad de adaptar, incluir elementos fundamentales en el desarrollo de competencias
Que los maestros se les permitiera diseñar su propio currículo realizando campaña con los padres de familia	Ya la educación esta estandarizada para todo el país a sabiendas que todo nuestro país tiene mucha diversidad en regiones y departamentos uno como docente queremos dar lo mejor para su comunidad educativa se encuentra que no se puede por los parámetro impuesto por el MEN

Interpretación: En la actualidad, el papel del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje está sujeto a darle cumplimiento a lo estipulado en las políticas públicas, específicamente en la implementación de los estándares del MEN, con los contenidos definidos en ellos, una limitación que reduce las posibilidades de apuntar a los problemas propios de los desaciertos del sistema estatal, que desconoce la pluralidad implícita en las instituciones educativas, desde el alumno como ser único e irrepetible, hasta las zonas donde se encuentran ubicadas estas instituciones y las circunstancias circundantes. La participación de los maestros en esta lucha por conquistar espacios en las soluciones de la problemática educativa, es su creatividad, dinamismo, imaginación para adaptar las imposiciones de los criterios estandarizadas al sitio de trabajo, al dejar de lado esquemas tradicionales seleccionando contenidos más flexibles por esas “*necesidades individuales*” y del contexto, al que hacen referencia en respuestas a este grupo de preguntas. Lo que menciona Sacristán (s.f.) en el capítulo la función abierta de la obra y su contenido, incluido en Saberes e incertidumbres sobre el currículum.

[...] Si la teoría y práctica del currículum deben contemplar la diversidad cultural y la de los sujetos, esa misma teoría debe hacerse desde la pluralidad del pensamiento, considerando que también ellas son diversas, tanto en lo que se refiere a su entidad científica, al grado de madurez alcanzado, a su compromiso con la justicia, la igualdad... (p.14)

Los maestros son acertados en que se deben tener en cuenta las características del contexto en la realidad escolar del C E en cuestión, aunque se sigan las directrices con la implementación de los enfoques curriculares y de estándares de competencias, con la complejidad que estas signifiquen y los desaciertos que traen con ellas.

Valoración: El discurso de los maestros encuestados se torna repetitivo, aun cuando son diferentes las preguntas, las respuestas son parecidas, consideran plan de estudio, planeación, estándares y currículo como si fueran la misma cosa, es cierto que hacen parte de un paquete de las políticas de Estado, pero difieren con sus especificidades. Algunos afirman tener en cuenta datos de los estudiantes para diseñar la planeación, cuando se comprobó que alguna de estas programaciones eran de otras instituciones, con las cuales no se tomaron el trabajo de cambiarles el nombre por el Centro Educativo Coroza Las Cañas – Pozona- de Cereté-Córdoba.

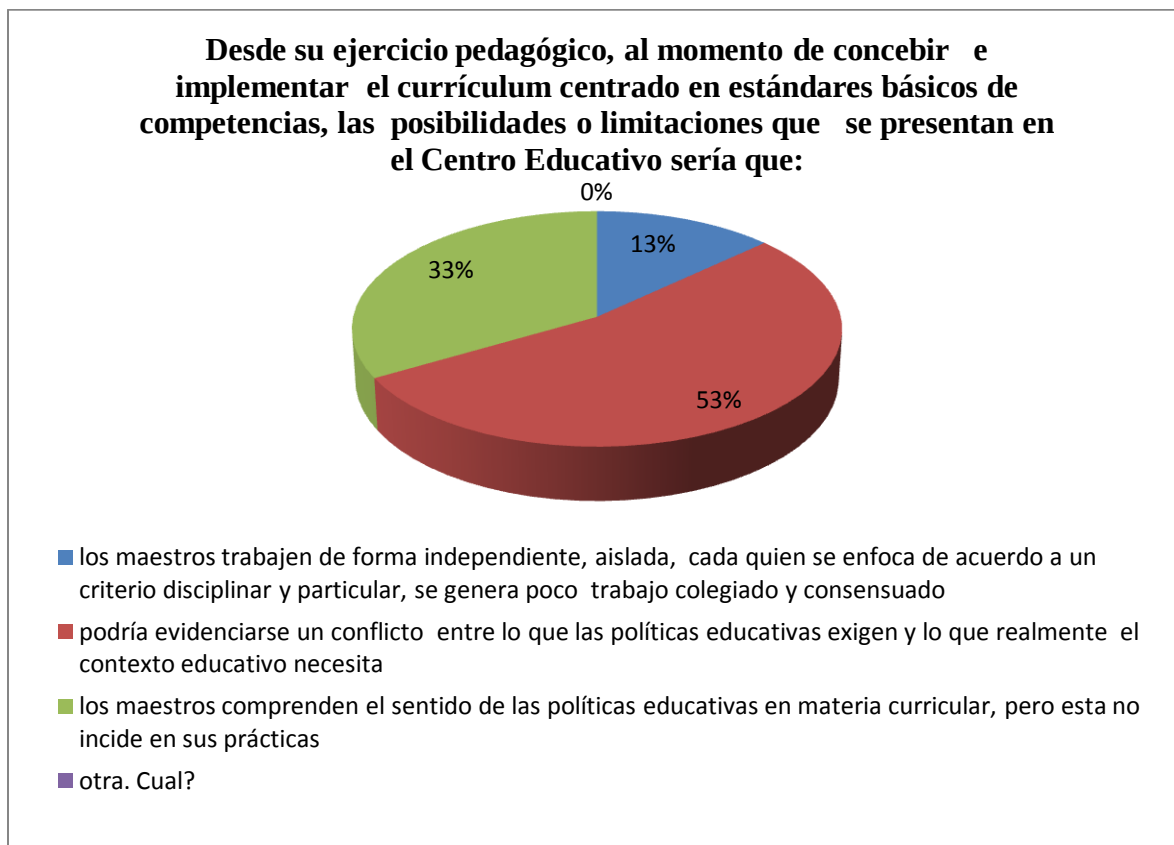
Asimismo, con la participación de los maestros enumeran una serie de acciones, que a simple vista convence y se cree que estos pueden; “adaptar, incluir elementos fundamentales en el desarrollo de competencias, la dotación de textos y otros apoyos educativos, diseñar su propio currículo, con los padres de familia”; aspectos vistos como certeros para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, con la formulación e implementación de los estándares. El problema es que la realidad es otra, algunos maestros se limitan al texto guía y aquellos “elementos fundamentales” no se incluyen por ningún lado, los textos que llegan al centro educativo, no son suficientes para el número de estudiantes de cada grupo y su contenido necesita algunos ajustes. Cuando se habla de “*diseñar un currículo con los padres de familia*”; la mayoría de estos tienen nivel bajo de escolaridad y llevarlos hasta la escuela es difícil, notable en las reuniones donde se les hace el llamado para que asistan a recibir información importante para el desarrollo personal de su hijo, y el porcentaje de ausentes es mayor que el de los presentes.

Tal vez sea, por las tensiones y problemática que se generan entre las nociones curriculares que tienen los docentes y las políticas educativas actuales en Colombia, donde se muestra una ruptura entre las partes, que luego se ve reflejada en los resultados negativos de las pruebas de Estado, donde miden el grado de desempeño de alumnos y maestros en las diversas instituciones, más grave aún, es la falta de motivación de estos y de los padres de familia para participar de actividades que benefician la adquisición de conocimientos para enfrentar las adversidades, con mejores condiciones de vida.

Categoría: Orientaciones sobre el currículum en educación básica primaria en Colombia.

Subcategoría: Planeación.

Pregunta N° 12



Descripción: Las respuestas del gráfico número 12 muestran que la gran mayoría de los maestros (8), un (53%) están de acuerdo con la opción B, donde podría evidenciarse un conflicto entre lo que las políticas educativas exigen y lo que realmente el contexto educativo necesita, como limitaciones que se presentan en el Centro Educativo en el ejercicio pedagógico, al momento de concebir e implementar el currículum centrado en estándares básicos de competencias. La opción C, fue seleccionada por 5 maestros, representan el (33 %), donde consideran que los maestros comprenden el sentido de las políticas educativas en materia curricular, pero esta no incide en sus prácticas y en mínima proporción 2, la opción A (13 %) que

los maestros trabajen de forma independiente, aislada, cada quien se enfoca de acuerdo a un criterio disciplinar y particular, se genera poco trabajo colegiado y consensuado.

Interpretación: La implementación del currículo centrado en los estándares básico de competencia se convierte en una limitación en el CE Corozal Las Cañas- Pozona, de Cereté en el departamento de Córdoba, por el conflicto que entre lo que las políticas educativas exigen y lo que realmente el contexto educativo necesita, Lo primero se refiere al cumplimiento de los lineamientos curriculares, plan de estudio, planes de áreas y de asignaturas, proyectos escolares, evaluación, resultados positivos, calidad, entre otros. Respecto de las necesidades contextuales, como segundo aspecto, dirigir la mirada al entorno familiar, nivel académico de los padres, conflictos sociales y económicos, fortalezas, debilidades, potencial, afinidades de los alumnos, sus intereses, lo que esperan de sus profesores, del Centro Educativo y los gobernantes de Colombia.

Para algunos maestros: comprender el sentido de las políticas educativas en materia curricular, decir que estas no inciden en sus prácticas, confunde, porque comprender o no, no exenta de seguir esos parámetros, por ser el propósito por lo que se diseñaron. El MEN (2006), los estándares constituyen “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”. (p.11). Con este sistema educativo, el quehacer del maestro está condicionado y no puede omitir estas Políticas; que según Eisner (1998) son “directrices que intentan realzar la efectividad organizativa ajustando límites, proporcionando direcciones e incentivos” (p.142). Los buenos resultados estarían determinados por los aciertos de los lineamientos, mas no por el esfuerzo del maestro de lograr un equilibrio y traspasar las limitaciones para lograr que en el estudiante se produzcan cambios que favorezcan el avance intelectual y la apropiación de conocimientos, ya que “en cuestiones educativas, la proliferación de políticas basadas en concepciones erróneas, es especialmente evidente” Eisner (1998, p. 142). En efecto, es evidente pero se siguen implementando por el afán de puntualizar en temas como los resultados de desempeño de la aplicación de pruebas estandarizadas, las imposiciones curriculares, la implementación de los estándares, el cumplimiento de los planes de áreas; todos estos elementos son útiles para los que toman decisiones; las autoridades ministeriales y los políticos de turno.

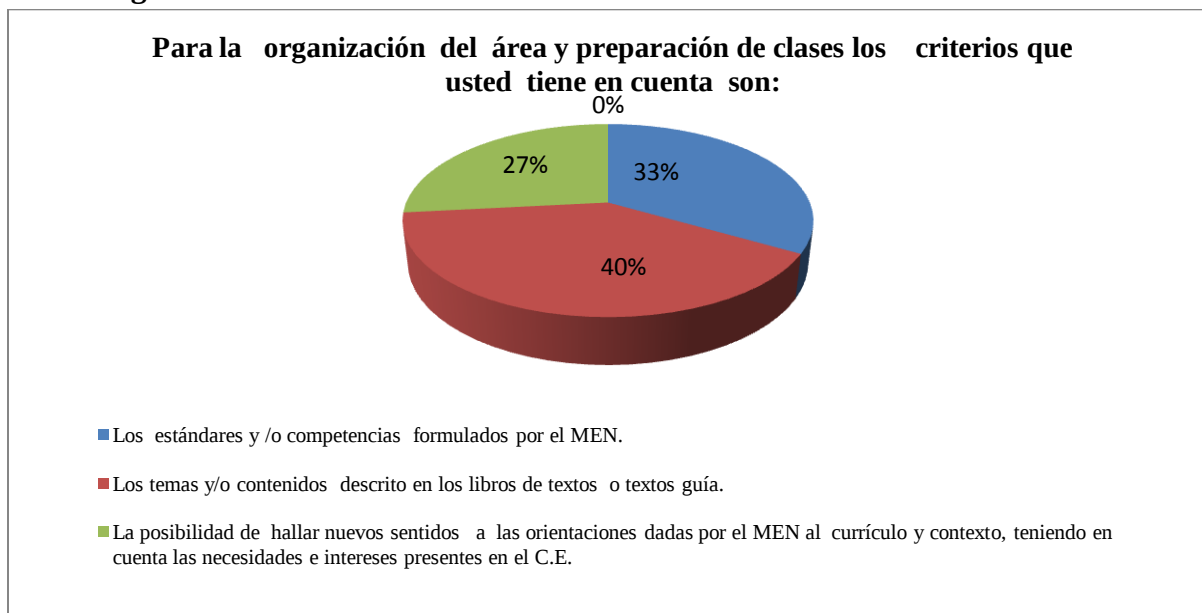
La tendencia menos seleccionada, además de ser una limitación, es la realidad, ya que los maestros del Centro Educativo, trabajan de forma independiente, aislada, cada quien se enfoca de acuerdo a un criterio disciplinar y particular, se genera poco trabajo colegiado y consensuado. No hay control, ni seguimiento en los procesos, para detectar las dificultades y los avances, lo que distancia las estrategias pedagógicas de la efectividad del proceso educativo.

Valoración: Hablar de posibilidades y limitaciones desde el ejercicio de los maestros en el CE, objeto de estudio del proyecto, deja ver las concepciones que tienen sobre el currículum centrado en estándares básicos de competencias, son más las limitaciones, desde el punto de vista crítico y desde la óptica de una maestra que en su diario transcurrir, vivencia los desaciertos de la Política Educativa, percibe la falta de claridad de cómo aplicarlas. Es inminente el análisis, la reflexión y el cuestionamiento de si se aporta a la emancipación de los estudiantes, o si se están formando agentes continuadores de un sistema cada día más subyugador.

Las posibilidades, desde las Políticas Públicas Educativas, se reducen a la intencionalidad de los administrativos y de los maestros de las instituciones, al generarse esta clase de trabajo, que invita reevaluar las acciones y a propender por lograr resultados positivos, no condicionados por una evaluación, si no por un proceso que progresivamente avanza para lograr la transformación de la realidad de una comunidad, enfrentada a los errores del sistema estatal.

Por lo anterior, urge trabajar en equipo, capacitar al personal docente, unificar criterios de la implementación de estrategias que potencialicen el conocimiento y motiven la búsqueda de nuevos saberes, que las decisiones sean de consenso, para evitar hechos aislados, pensando en los estudiantes, es decir, generar posturas curriculares críticas en el colectivo docente de educación Básica Primaria del C.E. Coroza las Cañas-Pozona del municipio de Cereté- Córdoba, mediante reflexiones individuales y grupales, como alternativa para la transformación de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en contexto

Pregunta N° 13



Descripción: El gráfico 13 representa las respuestas de los maestros, en cuanto a la organización del área y preparación de clases. El 40% de los maestros (6) encuestados opinan que los criterios que tiene en cuenta son los temas y/o contenidos descritos en los libros de textos o textos guía de la opción B. Un 33%, (5) maestros consideraron la opción A, que tiene en cuenta los estándares y/o competencias formulados por el MEN y la opción C sobre la posibilidad de hallar nuevos sentidos a las orientaciones dadas por el MEN al currículo y contexto, teniendo en cuenta las necesidades e intereses presentes en el C.E. fue seleccionada por el 27%, es decir, por (4) maestros que hicieron parte de los encuestados. La opción D, no fue tomada en cuenta.

Interpretación: Para la organización del área y preparación de clases, seis maestros de quince, tienen en cuenta los temas y/o contenidos descritos en los libros de textos o textos guía. Eso no los aleja de las Políticas Educativas, los libros están diseñados según ellas y siguen al pie de la letra los lineamientos ministeriales, las editoriales en el afán de estar a la vanguardia de lo “último” en educación, con obediencia producen estos textos; desde los estándares, seguir la línea y las orientaciones del currículum para planear, como requisito de la labor del maestro, para incluir en el PEI del Centro Educativo, esto no significa, que la comunidad educativa centre su trabajo con una misma perspectiva, es mero formulismo de cumplir con la tarea.

Cuatro maestros planean y preparan las clases, como la posibilidad de hallar nuevos sentidos a las orientaciones dadas por el MEN al currículum y contexto, teniendo en cuenta las necesidades e intereses presentes en el C.E. Más complicado, pero no imposible. A pesar de los esfuerzos, los resultados siguen siendo desalentadores: bajo rendimiento, deserción, ausentismo, para no mencionar más, pues no responden a esa problemática de la comunidad. López (2005), en su libro *Construir el Currículum Global al referirse al problema de la aplicación en las aulas y las escuelas*, explica:

[...] El esfuerzo centrado en la derivación y formulación de objetivos operativos o en la elaboración de modelos de planificación, no resuelve los problemas de enseñanza-aprendizaje en las escuelas concretas. (...) Las teorías del currículum y de la enseñanza tienen que aterrizar obligatoriamente en el aeropuerto de las escuelas (p.176, 177)

Es evidente que la preocupación por el éxito del acto educativo va más allá de planear y programar en una oficina o en un espacio donde no se alcanza a vivenciar la realidad de las instituciones educativas, una serie de eventos dirigidos a superar dificultades, atacar problemas, lograr la calidad; se podría engrosar esta lista con más buenas intenciones que sólo son “como mecanismos que conducen al control severo o la predicción exacta de hechos”, dice Eisner (1998, p.116). De ahí que la génesis de un currículum desde las escuelas, despliegue su campo de acción en la búsqueda y promoción del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, sin tantos condicionamientos externos, más bien bajo la perspectiva autónoma de un grupo de profesionales, padres de familias, alumnos y directivos, preocupados por encontrar oportunidades, identificar habilidades y enfrentar los imprevistos, con el propósito de adaptar los procesos, para que sean factibles al contexto, sin desconocer que son parte de una sociedad, instigada por la tecnología, la ciencia, la economía, la política, entre otras.

Valoración: Dentro de la misión del maestro, además de contar con unos elementos subjetivos, como la vocación, la responsabilidad, el sentido de pertenencia, entre otros, existe uno más profundo, que es el cumplimiento del deber. Podrán enfrentar las exigencias de los gobernantes de turno, con la implementación de nuevas Políticas con las que se identifican, lo más probable es que sean copias de otros países; pero hacer un trabajo debidamente preparado, deja mejores frutos, además de la satisfacción profesional de intentarlo “todo”, para que los

alumnos desarrollen sus habilidades y sean sujetos reflexivos, críticos, que les preocupe salir adelante y con ellos, su comunidad.

Que la organización del área y la preparación de clases, sean hechas a partir de los textos guías o siguiendo los estándares del MEN, ambas tendencias son limitantes, desmotivan al maestro, homogenizan, no tienen en cuenta la diversidad cultural y por ende, no promueve la identidad propia. Es importante crear espacios de interacción entre los integrantes de la comunidad educativa: docente-estudiante, estudiante-estudiante, directivos-docentes, directivos-estudiantes, padres-directivos-docentes; donde se socialicen vivencias positivas o negativas, para tomarlas como ejemplos o evitarlas, fortalecer los ejercicios innovadores en el aula, incentivar las investigaciones para detectar la problemática y dar posibles soluciones, haciendo uso del sentido democrático.

Tabla 4. Pregunta #14. Desde el desarrollo de sus prácticas de aula. ¿Qué estrategias y herramientas didácticas emplea para el ejercicio del proceso de enseñanza aprendizaje? Ejemplificar y describir una de sus prácticas más significativas que le ha dado resultado durante este año.

Descripción:

MAESTROS PRÁCTICAS DE AULA		
Estrategias	Herramientas didácticas	Experiencias significativas
Juegos lúdicos, canciones relacionadas con el tema, adivinanzas, dinámicas. El trabajo de forma integral puede desarrollarse a través de la ventaja de la transversalidad de áreas. El aprendizaje mediante juegos donde el niño tiene la oportunidad de construir y explorar su conocimiento (bingo) loterías, competencias lúdicas etc. Con el juego, el niño se siente a gusto cuando rompe la rutina de “preguntadera” El maestro como un orientador, un guía, un amigo	Material de apoyo pedagógico (fotocopias) Plan de estudios Aparatos tecnológicos Los conocimientos previos Bingo, loterías La regla, la cartulina, la tijera y los marcadores. Mesa de arena	Escribir al lado de la división la tabla de multiplicar del divisor y de esta manera buscamos el número de veces que hace cada uno respectivamente. Crear proyectos de aula teniendo en cuenta las necesidades e intereses individuales y colectivos del grado asignado. Escoger tema en el área de lengua castellana grado 1° aprender a leer, producir textos escritos a partir de la interpretación y análisis de hechos cotidianos para mejorar su sistema de comunicación. Para la enseñanza de sumas, restas y colores utilizo el juego del mosaico de sumas y restas y colores. Por medio del juego la tienda escolar aprendieron a sumar y restar. En la mesa de arena se colocan por grupo, cada grupo elige un líder y van pasando al niño, este construye la tabla de multiplicar, para esto el niño utiliza los dedos y elementos del medio para hacer el ejercicio.

Interpretación: La percepción que las respuestas dejan entrever, es que los maestros son creativos e imaginativos, buscan estrategias que llamen la atención de los alumnos, sus prácticas pedagógicas están cargadas de optimismos y entusiasmo, a pesar de las condiciones, las carencias, las imposiciones del gobierno y de la homogeneidad del currículum. En el texto la función abierta de la obra y su contenido, de Sacristán (1995), hay una afirmación, que explica:

[...] Las condiciones culturales, el género y la pobreza son tres importantes fuentes de desigualdad que exigen intervenciones adecuadas para que el currículum se oriente por criterios de justicia que favorezca la inclusión, más allá o previamente a su consideración como problema y propuesta de carácter cultural y pedagógico (p.15)

Que el maestro sea recursivo, implemente estrategias valiosas, es insuficiente para enfrentar la problemática social de los colombianos, la falta de oportunidades de la clase menos favorecida, el principio de igualdad; mal interpretado y los desaciertos de las políticas educativas. Sin embargo los maestros, en un alto porcentaje, están dispuestos a enfrentar el reto de educar.

Valoración: Las prácticas pedagógicas de los maestros, deben estar inyectadas de una gran dosis de creatividad, innovación, en la actualidad, incluir la tecnología despierta el interés de los educandos, como receptor y actor del proceso educativo; en este aspecto todos están de acuerdo, el problema sería cuales son las adecuadas y si el resultado es el esperado desde lo positivo, ya que al momento de describirlas, hubo errores de redacción, además faltó explicarlas con detalles para mejor comprensión. En este aspecto polémico y conflictivo, Sacristán (1995), en el capítulo La función abierta de la obra y su contenido, se pregunta: “los procesos de enseñanza-aprendizaje son estimulados por las actividades académicas, ¿cuáles son apropiadas para que esos procesos den los resultados que se pretenden con un determinado currículum?”(p. 15). La misma preocupación surge entorno a esta investigación, al analizar las respuestas sobre la práctica en las aulas, cuando se sabe que no hay vigilancia, ni control en el desarrollo de las clases por coordinación académica, lo que muestra las tensiones y problemática que se generan entre las nociones curriculares, docentes y las políticas educativas en Colombia.

Tabla 5. Pregunta# 15 ¿Qué relaciones encuentra usted entre la perspectiva curricular, la evaluación externa y sus propias prácticas evaluativas en el contexto de la estandarización de la educación?

Descripción:

MAESTROS	
Existe una estrecha relación, ya que uno tiene que tener en cuenta los estándares y estos limitan mucho al momento de aplicarlos en nuestras prácticas de aula, debido al poco conocimiento y socialización que tengo sobre ellos y la forma de como introducirlo en la preparación de las clases, así como también el contexto en el cual está inmerso el CE	En el desarrollo de mis ejercicios pedagógicos para las prácticas educativas evaluativas están diseñadas bajo los lineamientos de MEN teniendo en cuenta realizarlos a los estudiantes evaluaciones diseñadas con similitud a las prueba externas.
La evaluación de proceso no es un evento aislado, se relaciona con los objetivos curriculares del grupo asignado, evaluar supone un acto de mejoramiento institucional y con ello plantear planes que optimicen el sistema educativo nacional	Hacen parte de unos objetivos curriculares, estándares universales pasamos por los procesos de enseñanza aprendizajes en el aula y se proyecta planes de mejoramientos institucional a través de la evaluación interna y optimización de la calidad del sistema educativo a través de pruebas extremas o nacionales
No expresó	No expresó
Para que se relacionen los tres tienen que tener el mismo objetivo y objeto de estudio.	Todos estos elementos apuntan al mejoramiento continuo e integrado de la educación visionaria
La relación que hay es que todos llevan una secuencia y todos llevan a los estudiantes y a la comunidad educativa al diseño del currículo ajustado a los contextos municipales, regionales y nacionales.	Las relaciones de la evaluación tiene que ser continua y permanente, no salirme de los parámetros que rigen los estándares, porque miden a nivel nacional como están los estudiantes académicamente, así mismo debemos ir formulando preguntas con opciones de respuesta para que el estudiante se familiarice y cuando llegue la prueba sepa cómo responder y pueda manejar el tiempo que le dan para que respondan, es decir, el estudiante adquiera la mecánica

Interpretación: Las respuestas son variadas, algunas dejan ver la falta de claridad en la comprensión de la relación existente en estos tres elementos en cuestión y la evaluación que aplican a sus estudiantes, no hay que estar en el mismo contexto para comprender lo que quieren decir, ni en la misma escuela, sencillamente ser conocedor de la problemática educativa por cumplir con el encargo asignado de seguir al pie de la letra los lineamientos curriculares del gobierno nacional, lo que permite identificar tendencias conformistas que literalmente obedecen los mandatos gubernamentales. La evaluación de desempeño ha generado en los maestros la preocupación por seguir el currículo y aplicar los estándares de competencias, como un todo, que medirá la calidad del proceso educativo en la escuela, situación que los ha llevado a adiestrar a los alumnos para que sepan responder dicha evaluación, con el buen uso del tiempo, las diferentes formas de interrogar; en el caso de los grados que le corresponde hacer la Prueba

Saber cada año. En los demás niveles, también se sigue el mismo procedimiento con menos rigor, para que vayan “*familiarizándose*” con el tipo de preguntas. Al respecto, Pinzón Manrique, (2011), en su artículo sobre La Valoración del Aprendizaje Perceptivo a Partir de la Obra Cinematográfica, se refiere a la evaluación, pertinente con el tema:

[...] Frente a los procedimientos de obtención de datos como reduccionismo evaluativo, Elliot Eisner plantea dos preguntas fundamentales que amplían el horizonte de la evaluación: ¿cómo valorar en el ámbito educativo? Y, ¿qué evaluar?, hacia la comprensión del proceso aprendizaje y su eficacia dentro del contexto de la educación. Frente a la primera pregunta se identifican los contextos de la evaluación el aprendizaje; a nivel de la segunda pregunta, se plantean los dominios en relación con la obra de arte visual. En estos términos la preocupación de Eisner es formular un nivel valorativo que permea el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva cualitativa. (p. 74)

En efecto, si la evaluación es un proceso integral, cualitativo, se da mucha importancia a lo cuantitativo y se hace con el fin de responder a las políticas de Estado y no a las necesidades de cada alumno, con sus características personales, y para que el CE no quede registrado con un bajo desempeño en la tabla de resultados a nivel municipal, departamental o nacional.

Valoración: Los maestros reconocen y establecen relación entre la perspectiva curricular, la evaluación y sus propias prácticas evaluativas en el contexto de la estandarización de la educación, lo que se percibe es que están de acuerdo con cada uno de estos elementos, una tendencia gubernamental, por así llamarla, al encontrar expresiones como: “*mejoramiento institucional*”, “*mejoramiento continuo e integrado de la educación visionaria*”, preocupa la manera de responder ante interrogantes, que implican posturas críticas que se revelen ante imposiciones que cuartan la creatividad del mismo maestro y reduce el desarrollo cognitivo de los alumnos a responder exigencias para competir con otras instituciones y para que el país lo haga a nivel internacional. Toca enfrentar que la estandarización de la educación está sujeta a las competencias básicas, de manera que los alumnos colombianos, de cualquier región, de cualquier escuela, las desarrollen, en las asignaturas, específicamente las evaluadas por el Estado, las otras de menor importancia, no consideran necesario incluirlas en el paquete. De allí que el currículo se diseñe con miras a fortalecer los estándares y direccionarlo a la evaluación.

Es urgente crear espacios, a partir de esta investigación, para dilucidar y socializar sobre estos temas, para que los maestros tengan claro el significado de currículo, estándares, y evaluación, como políticas educativas, que permita generar posturas curriculares críticas mediante reflexiones individuales y grupales, como alternativa para la transformación de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en contexto del C.E. Coroza las Cañas-Pozona del municipio de Cereté- Córdoba.

3.2. Análisis de contenido de los planes de área de lengua castellana y matemáticas de los grados 3° y 5° de básica primaria desde la perspectiva de Becerra (2006). El análisis de contenido se hace partiendo de los sustentos conceptuales delimitados en cada uno de los objetivos, marco teórico y marco metodológico, por ello es necesario analizar qué concepciones curriculares subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes del nivel de educación básica primaria del Centro Educativo Coroza-las Cañas Pozona de Cereté-Córdoba y su incidencia en el currículum. Por consiguiente para el análisis de la política pública educativa se utilizan las matrices analíticas lo cual posibilita recopilar, comparar y clasificar información, de esta manera sistematizar y analizar los datos conforme a criterios de selección preestablecido, permite que los planes de áreas seleccionados para esta investigación los del área de matemáticas y lengua castellana de los grados 3° y 5° de básica primaria, servirán de insumos básicos de análisis, interpretación y categorización de los conceptos o referentes fundamentales arrojado en el análisis.

Desde la realización del análisis de contenido emergen diversas subcategorías de análisis que posibilitaron hallar relaciones de frecuencia, análisis conceptual y puntos de divergencia y convergencia en relación al tema de la política pública educativa y su incidencia en el currículo.

3.2.1. Finalidades e intencionalidades de la política. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, bajo el argumento de mejorar la calidad, y con el objeto de “proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje” y “contar con un referente común que asegure a todos el dominio de competencias básicas y los conceptos para vivir en sociedad y participar en ella en *igualdad* de condiciones”, determina para la educación preescolar, básica y media, los Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua

castellana, ciencias naturales y educación ambiental, (Estándares básicos de competencia, pág. 6). Es así como estos se convierten en una gama de orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares, que la comunidad académica Educativa Nacional debe seguir en cada uno de los procesos de planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23, en su fundamentación teórica. “Con los lineamientos se pretende atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas.”

Por tanto, al observar y estudiar la matriz analítica se puede inferir que los documentos que integraron la muestra de las mallas curriculares de los grados tercero y quinto de las áreas tanto de lengua castellana como de matemáticas del Centro Educativo Coroza Las Caña Pozona de Cerete Córdoba, en contraste con la intencionalidad de las políticas educativas, lineamiento curriculares y estándares por competencia para ambas áreas emitidas por el MEN, se evidencia que está ha sido asumida de manera acrítica y ha influenciado en gran medida a los docentes al momento de elaborar las mallas curriculares, notando a nivel general un acercamiento en el planteamiento del desarrollo de los procesos y subprocesos en los pensamientos que deben desarrollar descritos, por ejemplo en la educación matemática en Colombia, pero también se observa que cada grado realiza su planeación atendiendo algunas de las políticas educativas del marco general, de forma aislada según criterios individuales, por lo que no se evidencia una cohesión vertical definida en los estándares tal como lo plantea el MEN en la guía de Estándares Básicos de Competencias, donde establece que la “organización secuencial atiende a grupos de grados donde los estándares de un grado involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante”(pag.15). Lo que quiere decir que los estándares de cada área se expresan en una secuencia de complejidad creciente diseñados en forma de espiral que expresan la finalidad de desarrollar integral y gradualmente las competencias a lo largo de los diversos niveles y ciclos planteados en la educación colombiana.

Desde esta perspectiva, vemos como las intencionalidades del Estado, está direccionada y enfocada a limitar lo que se debe enseñar en las instituciones y centros educativos, induciendo con ello a la homogenización del currículo lo que en palabras de Orozco, 2004 sería “el control

político del saber”; Con ello, la política educativa en torno a los estándares, “atenta contra (...) la autonomía escolar, la flexibilidad curricular, la profesionalización de los docentes, el incentivo a innovación pedagógica, democratización de los proceso evaluativos” (Orozco, 2004:5). Sin lugar a dudas, este afán por movilizar las intencionalidades de esta política educativa que para nadie es un secreto que nada tienen que ver con lo pedagógico, sino más bien impulsa intereses de tipo económico y administrativo, los cuales a su vez son el producto del modelo de globalización neoliberal que ha generado diferentes conflictos y crisis al interior de las escuelas, con la tesis de que la educación debe atender a las demandas sociales, lo que deja ver el papel reduccionista a que está expuesta la sociedad, situando a las escuelas y colegios al servicio exclusivo de las exigencias del mercado ajustando sus currículos al funcionamiento y organización de las empresas lo que conlleva a preparar y desarrollar en los estudiantes habilidades y competencias útiles específicamente para el mundo del trabajo, es decir, la manera más práctica y fácil de “adaptar mejor la enseñanza a las exigencias actuales de la economía” (Diez Gutiérrez, 2006:31). Lo cierto es que con estos propósitos se hacen más marcadas las desigualdades sociales y económicas de la población colombiana y además, se niega el encargo social de la educación y cualquier oportunidad de construir una sociedad “más equitativa y con mayores niveles de participación en los ámbitos escolares y la vida ciudadana” (Niño Zafra et al., 2013).

Es evidente que la finalidad e intencionalidad de la política, se puede decir que ha sido disfrazada bajo la premisa de mejorar la calidad educativa, ya que esta promueve la idea de que todos los estudiantes deben acceder a la misma educación y que sea de calidad, discurso que se ha ido naturalizando entre los maestros, quienes creen que la mejor alternativa es la incorporación de la política educativa de estándares de competencias, debido a que este mismo se considera como “un criterio de calidad, que todos deben alcanzar” (MEN, 2006:10). Desde esta óptica y según los planteamientos realizados por los maestros del Centro Educativo al momento de estructurar las mallas curriculares de las áreas de matemáticas y lengua castellana para los grados 3º y 5º, aunque como se dijo anteriormente se diseñan de manera aislada e individual, coinciden en que la incorporación de los estándares es la medida del Estado que favorece al mejoramiento de la educación en Colombia. Lo innegable es que bajo estos supuestos en los que se considera que todos nuestros estudiantes son iguales y que por tanto ostentan los

mismos intereses, necesidades y demandas de aprendizajes, no se está contribuyendo al mejoramiento de la educación, por el contrario se está creando un puente entre la educación y los intereses empresariales, de ahí que se prevalezcan los principios de tipo económico como son la eficiencia y eficacia propuestas desde la política educativa, la cual ratifica que una institución educativa ofrece una educación de calidad si cumple con los estándares, homogeniza su currículo, alcanza los mejores resultados en las pruebas, y además emplea menos recursos para la consecución de los mismos.

Sin lugar a dudas, esta política educativa asociada al currículo, ha incidido notablemente en la construcción y planeación de los mismos, hasta el punto de convertirse en el fin último del proceso de enseñanza aprendizaje, evidenciándose en las áreas como matemáticas y lengua castellana, debido a que estas serán las evaluadas por el Estado, de ahí que todo el esfuerzo en nuestras escuelas se encamine a preparar a los estudiantes para presentar dichas pruebas, debido a que el resultado que se obtenga será el indicador utilizado para medir tanto el desempeño de los estudiantes como el de los docentes; además, será el criterio que le permite al mismo Estado comparar y ubicar la posición o lugar que ocupa el Centro Educativo frente al resto de las Instituciones educativas públicas y privadas, es decir, promocionar una “evaluación para la rendición de cuentas” que según Niño Zafra (2005) consiste en “presentar los resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales y nacionales”.

Por tanto, es necesario dejar de lado las perspectivas técnico instrumental de las políticas del Estado basadas en el auditaje y rendición de cuenta, que nos alejan cada vez más del ideal de la educación, es el momento de pensar en crear espacios en contextos reales pedagógicos, democráticos y evaluaciones que respondan a los intereses y necesidades de estudiantes y maestros, como también que contribuyan a la formación de individuos críticos, reflexivos, autónomos y participativos, y esto es posible en la medida en que toda la comunidad educativa se comprometa con la buena práctica de su aprendizaje en un ambiente solidario y de constante interacción social; de este modo, si se cumpliría con la verdadera intencionalidad de una política educativa pensada en el bienestar de toda una comunidad y no para los inversionistas o

mercaderes de la educación aquellas personas que de una forma u otra ostentan el poder económico de nuestra nación.

*** Impacto Institucional de la Política.** Con respecto al impacto social e institucional que ha tenido la política educativa asociada al curricular, más específicamente en el Centro Educativo Coroza las Cañas Pozona de Cereté Córdoba, las evidencias señalan que estas han sido asumida de una manera acrítica y sin ninguna reflexión ni mucho menos adaptación al contexto, debido a que existe una confusión en los imaginario de los maestros, en creer que se tiene claridad en los aspectos que hacen parte de esta política, pero al momento de planear, diseñar y organizar las mallas curriculares en este caso de matemáticas de los grados terceros y quinto se observa que no es así, ya que no hay criterios unificados que direccionen una planeación definida por la institución como derrotero para la implementación de los estándares de competencias, así como de sus lineamientos curriculares; esto se visualiza en la malla del área de matemáticas de quinto la cual plantea Ejes Conceptuales y en la de tercero no aparecen; aspecto que reafirma el trabajo individual de cada docente de grado, en esta misma línea se evidencian la falta de claridad conceptuales en relación al término de indicadores de desempeño y competencias, que si aun recordando la noción más operativo que el Ministerio de Educación Nacional, plantea de las competencias.

[...] como conjunto de conocimientos , habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores". (Guía No.3, página 49.MEN, 2006).

Vemos como este concepto se desdibuja y nada se acerca al que manejan los maestros, lo que se refleja cuando en la planeación del grado quinto plantea las competencias como un estándar y no las que se propone como específicas del área que según el MEN estarían esbozadas en los cinco procesos generales que se contemplaron en los Lineamientos Curriculares de Matemáticas como son: formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar, y formular comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos (pág51). Así mismo, se observa confusión al utilizar el término de indicador de logro, en vez de indicadores de desempeño. Caso contrario ocurre con la malla curricular de

grado tercero, que si se encuentran plasmados tanto los procesos generales que plantean los lineamientos curriculares para el desarrollo de las competencias específicas del área, como aquellas que se evalúan en las pruebas censales nacionales. Nótese aquí un punto de quiebre entre las dos mallas a pesar de que pertenece al mismo centro educativo la malla curricular de matemática del grado tercero deja ver que su proceso de enseñanza aprendizaje está visionado desde la perspectiva de preparar y formar estudiantes con el objetivo de llegar a los estándares que reclaman las pruebas, es decir, que la educación esta reducida a la mínima expresión de certificar la capacidad para contestar a pruebas estandarizadas, sin considerar las dimensiones que los hace singulares y valiosos para una sociedad. Tal como lo diría Apple en el “neoliberalismo el Estado busca crear un individuo que es un capitalista empresario y competidor ” (Apple, M. 2003:18).

Del mismo modo dentro de la planeación de los grados tercero y quinto, el plan de área de matemáticas solo contempla un formato que incluye algunos componentes de la política educativa; pero no determina ni los fundamentos teóricos, ni los fundamentos lógicos disciplinares del área como tampoco los metodológicos; por lo que no se evidencia una cohesión horizontal, ni una organización de los procesos matemáticos ni de los pensamientos interrelacionados entre sí, rompiendo con una estructura definida, donde según el MEN “el diseño curricular de cada institución debe desarrollar de manera integrada con los distintos pensamientos y no cada uno de ellos de manera aislada” (pág. 16). La finalidad de la cohesión horizontal es integrar los pensamientos y procesos matemáticos, es lograr que el trabajo en el aula se piense desde las situaciones problemas, más que de contenidos, es decir, establecer situaciones que posibilite interrelacionar los estándares correspondientes a los diferentes pensamientos.

Continuando con el análisis de contenido, de las mallas curriculares del área de lengua Castellana de los grados objeto de estudio, se visualiza de igual forma que las nuevas políticas educativas han sido asumidas de manera instrumental lo que ha impactado mínimamente la planeación curricular, se han plasmado literalmente los estándares en el plan de estudios, pero no se evidencia por parte de los maestros claridad en el manejo conceptual de los componentes en la proposición que apunten a la implementación de procesos por competencias, se continua

trabajando indicadores de logros dando prioridad a una secuencias de temas y contenidos desarrollados según su propuesta curricular netamente teóricos. Lo que imposibilita a los educando la apropiación de la riquezas del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy rica, diversas y compleja en relación al contexto del lenguaje. Y si La planeación debe direccionar el trabajo pedagógico adelantado en cada una de las áreas que contienen el plan de estudio de las instituciones educativas, en el Centro Educativo ,se encontró que no se contempla los referentes conceptuales, ni los fundamentos lógicos disciplinares del área que son indispensables para direccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta, tal como lo establecen los estándares del área los cuales según el MEN “están organizados de manera secuencial, atendiendo a grupos de grados, de tal forma que los de un grupo de grados involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias de lenguaje, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante”

Pero muy a pesar de lo que el MEN pretende vislumbrar con la práctica de esta Política Educativa, hay autores como Rodríguez & Jaimes (2003), quienes la analizan desde otra óptica y consideran que la manera como están formulados los estándares en lengua castellana por ejemplo requieren de mayor precisión y coherencia, ya que si se observa desde la secuencialidad entre ciclos se desconocen los procesos de adquisición de la lengua materna en los que se articula los desarrollos cognitivos y las estrategias discursivas, las autoras justifican su respuesta citando como ejemplo que el desarrollo de la argumentación que solo aparece desde grado séptimo, la explicación en grado noveno y el dialogo en once, lo que deja ver que no hay niveles claros de complejidad y secuencialidad del aprendizaje sino que se aísla un proceso de otro. Así mismo las autoras manifiestan que se presentan incoherencias entre la enunciación del estándar, la finalidad adscrita y los subprocesos, ejemplificando esto cuando en el factor de producción textual de grado séptimo se habla de texto argumentativo y para el de oralidad se habla de texto narrativo, lo cual distrae al docente; es necesario una coherencia entre un proceso y otro para que el aprendizaje no se interrumpa de manera abrupta.

Según lo anterior y muy a pesar de las críticas y de algunas reestructuraciones realizadas a esta Política Educativa de estandarización que sin duda limita aún más el abordaje del currículo y que no alcanza a cubrir todos los vacíos existente en el proceso de enseñanza

aprendizaje del área, como tampoco los intereses, necesidades y realidades de nuestros estudiantes, es claro que esta Política Educativa será la que siga imperando en nuestra Nación, si nosotros los maestros seguimos asumiéndola de manera pasiva prolongando la hegemonía dominante y el desarrollo de una educación acrítica y poco reflexiva, o si por el contrario dejamos el rol de televidentes de nuestra realidad educativa y nos convertimos en actores de ella, donde no solo basta con conocer, estudiar y analizar la política de estándares, sino que es inevitable realizar en primera instancia una mirada retrospectiva a nuestras prácticas pedagógica y de aula, a los procesos de planeación para que a partir de ahí se encamine al colectivo docente del centro educativo hacia la re- conceptualización del currículo desde el enfoque de las pedagogías crítica que ofrece herramientas necesarias para la formación de posturas políticas y éticas alternativas, contextualizadas, lo que permite generar otras perspectivas teóricas y prácticas de concebir la formación de sujetos e instituciones autónomos y democráticos, que articulada al pensamiento crítico y creativo de los estudiantes se convierte en una estrategia formadora de individuos reflexivos, autónomos, participativos y solidarios, capaces de superar las perspectivas técnico instrumental de las políticas del estado, como también promover transformaciones pedagógicas de los conocimiento en el ámbito escolar, de las relaciones entre sus actores y de la escuela con los procesos culturales que la vinculan a la sociedad.

En consonancia con lo anterior, es importante que los maestros encaminemos las acciones educativas al desarrollo de nuestro campo de conocimiento, que estudiemos y conozcamos el medio donde trabajamos, los sujetos con los que compartimos la tarea educativa, al igual que se generen espacios para que toda la comunidad educativa delibere con sus problemas, necesidades e interés, creando así practicas multiculturales integradas orgánicamente donde el respeto a la diferencia es combinando con el derecho a la equidad.

3.2.2. Perspectivas curriculares. En los últimos años ha surgido la preocupación por parte de los gobiernos latinoamericanos por elevar los niveles de calidad de la educación, lo que ha conducido introducir reformas educativas impulsadas desde las esferas internacionales por los organismos encargados de dinamizar el auge de la globalización a través de la educación internacionales a generar diversas propuestas a nivel curricular en todos los países y Colombia

no podía ser la excepción; con el propósito de responder a nuevas realidades sociales y culturales propiciadas por el avance en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la comunicación, en el ámbito de un mundo globalizado, cada vez más cambiante y competitivo.

En el marco de la Política Pública Educativa, en Colombia el MEN a través de su Programa Orientaciones para las Instituciones en Competencias Ciudadanas Cartilla número 1, el gobierno establece que una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país.” Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad. Pero esta finalidad de la Política Educativa se ha convertido en un sofisma para aquella clase menos favorecida, debido a que el proceso ha sido revertido en el sentido que ha ocasionado desigualdades y desequilibrio para aquellas personas que parten de contextos culturales desfavorecidos o quienes tienen alguna discapacidad, es decir, falta de oportunidades, de condiciones y participación en la sociedad. Estas políticas afectan el currículo colombiano, dado que tal como dice Bocanegra (2006):

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

En Colombia, a pesar de la autonomía que tienen las instituciones para el desarrollo curricular, y aunque oficialmente no hay un currículo único establecido, la definición y manejo a través de esta política de estándares básicos de competencias permiten inferir que estamos ante una dirección centralizada del sistema educativo, lo que quiere decir que el impacto ocasionado por las políticas educativas inciden notablemente en la construcción del currículo y la evaluación, evidenciándose en la fragmentación de las áreas de carácter obligatorio y en reformas en los contenidos disciplinares y en sus estructuras, que buscan responder a las

demandas de la sociedad de mercado, permitiendo al estado controlar, medir, sancionar en términos de competitividad de acuerdo con parámetros de eficiencia, eficacia y efectividad y no de criterios pedagógicos que permitan promover transformaciones en lo académico, cultural y social, en el ámbito escolar y trascender al contexto donde se encuentra inmerso el establecimiento educativo. En esa medida, una educación es pertinente sí y solo sí ese currículo aborda de manera sistemática y gradual las preocupaciones propias de una cultura en un momento histórico determinado.

Con respecto a lo anterior Gimeno Sacristán (1989), enfatiza que el currículum escolar supone la interacción social entre profesores, estudiantes y currículo escolar como tres componentes básicos de la práctica educativa:

[...] Relacionar el currículum escolar, los profesores y los alumnos, supone uno de los cruces temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto tres componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla. El currículum es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal (1989, p. 3).

En consonancia con lo anterior, el currículo más que una teoría, se convierte en el conjunto del entramado socio cultural que vivimos. Es concebir la práctica educativa desde la perspectiva de un currículo que interrelacione los tres elementos base, lo que permitiría dejar de ver el currículo como carta descriptiva y lo convierte en un proyecto cultural que recoge, analiza, sintetiza y problematiza todos aquellos aspectos de la vida humana que un grupo de poder considera que son dignos de ser enseñados.

Por tanto, al contrastar las políticas educativas estatales con las mallas del centro educativo se evidencia que estas políticas curriculares han sido asumidas de forma instrumental desde perspectivas individuales, ya que los planes de área solo contemplan formatos que incluyen diferentes componentes; pero dejan por fuera todo el entramado pedagógico, disciplinar, didáctico y evaluativo, logrando una desnaturalización del saber y un empobrecimiento del currículo. Estas falencias generan dispersión y poca consistencia en las concepciones y comprensiones del profesorado y directivos docentes acerca del currículo, ocasionando que

estos se ciñan de manera rígida, casi impuesta, a currículos mecánicos y repetitivos, cuya intensión se centra, básicamente, en el desarrollo de contenidos con fundamentos en una tecnología educativa empeñada en resolver preguntas como: qué, para qué y cómo enseñar, y cómo evaluar, sin tener en cuenta que los sujetos educables están inmersos en un contexto socio cultural que exige una comprensión profunda de ciertos factores inherentes a la formación de sujetos sociales y de ciudadanos críticos. En este sentido, en la mayoría de los casos, no hay coherencia entre el diseño curricular y las prácticas de aula que se realizan en el Centro Educativo.

Al respecto Tedesco & Tenti (2002) plantean que:

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

Ante lo citado y lo encontrado en las mallas curriculares, es claro que el trabajo de los docentes es poco consensuado y cada quien se enfoca en criterios particulares; lo que deja ver que es una problemática a nivel institucional con respecto a la dificultad para trabajar en equipo, lo que impide que se implemente a cabalidad una política educativa.

De este modo, se observa que la Política Educativa de estandarización, es poco conocida y estudiada por los maestros del centro educativo aunque saben que existen, lo que se convierte en una limitante para la cultura de la planeación curricular y por ende para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que orienta a que los fines del Centro Educativo se encaminen a preparar mano de obra barata, flexible y polivalente para asentar a un futuro laboral precario. Ante esto y retomando lo planteado por Giroux (2001) en torno a que:

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

En este sentido es el momento que los maestros del Centro Educativo Coroza las cañas Pozona, dejen de actuar como sujetos pasivos e aislados, individualista, para que se configuren como sujetos sociales que se relacionan con su entorno y trabajan de manera organizada y cooperativa con sus pares, y que su relación sea sistémica donde exista una retroalimentación de saberes comprometidos con el cambio social.

*** Efectos y problemáticas sobre el currículo:** Los hallazgos encontrados en el análisis de contenido de las mallas curriculares de las áreas de matemáticas y lengua castellana, demuestran que en el Centro Educativo, desarrolla un currículum altamente prescriptivo donde se establece claramente qué se debe enseñar (contenidos) y cómo debe hacerse (metodologías de enseñanza-aprendizaje). Desde esta perspectiva, la elaboración del curriculum se reduce a un proceso de programación de naturaleza técnica que pretende hacer de la enseñanza un acto eficiente. El curriculum sería el medio para conseguir los fines. Para Niño (2010, p. 122), este enfoque se orienta a enfatizar en “el hacer y en el planteamiento de objetivos inmodificables, medibles, que buscan evidencias cuantitativas” al evaluar, olvidando que la educación es del tipo de procesos humano-sociales que no se dejan atrapar por la lógica de lo exacto y medible. Es decir, se está ante la lógica de medio y fines, en ese sentido, la norma regula las prácticas de enseñanza en el aula de forma importante, promoviendo a través de unos contenidos mínimos la preparación de mano de obra barata, flexible y dotada con los conocimientos instrumentales para acceder al mundo económico y precario .

Con respecto a la didáctica, para Ángel Díaz Barriga (2002), en su libro Didáctica y Currículum:

[...]“el programa global del plan de estudios tiene que irse adaptando a las exigencias inmediatas de una comunidad o de una escuela, a la vez que articularse con ellas para luego ser traducido en procesos de trabajo que cada docente puede impulsar en el aula. Pero es importante entender que la autonomía del docente en el aula no debe ser limitada, ni entender que el plan de estudios se debe seguir al pie de la letra explicando que de lo contrario se verá afectado el proceso de aprendizaje en cada estudiante”. (p.13)

En este sentido, no podemos desconocer una larga tradición de trabajo por contenidos en el aula de clases. En el modelo educativo nuestro ha imperado la enseñanza de contenidos, es

decir, el tema ha sido lo importante, desde el tema se ha preparado la clase, sin tema no hay clases. Por tanto, planificar la clase por competencias, elegir las acciones didácticas para ello, se está convirtiendo hoy, según Tapia (2011) en una de las principales problemáticas del docente. En sus términos: “los docentes son muy buenos en escribir una carta descriptiva, pero el desarrollo de la situaciones didácticas específicas para sus grupos, coherentes con los perfiles grupales y la evaluación por competencias les resulta difícil...” (Tapia, 2011, p.8); asunto que podemos corroborar en el Centro Educativo Coroza Las Cañas-Pozona, de Cereté, Córdoba, en donde podemos apreciar en las mallas curriculares no se plasman para el grado tercero las estrategias metodológicas a desarrollar, mientras que en la de grado quinto se fijaron dentro de la estructura de la programación y se presentan en la columna de Actividades, como el desarrollo de acciones enunciadas por el docente sin que genere ningún procesos.

Otro aspecto detectado en este análisis es rol del maestro el cual continua siendo el actor principal, el reproductor de currículos prescritos, así mismo, se observa un trabajo desarticulado e insular, en el que cada docente realiza su práctica de aula desde la intuición personal más que desde una planeación colectiva, interdisciplinaria y comprometida con la formación de sujetos pensantes y críticos. Y el rol del estudiante, es el de un sujeto pasivo, acrítico, irreflexivo receptor de contenidos estandarizados que limitan su formación autónoma e integral. Lo anterior invita a reflexionar y replantear en el C.E el rol del docente, el cual, debe fundamentarse como orientadores del proceso de enseñanza cuya función se enfoca en el diseño de prácticas educativas de forma estructurada y organizada apoyándose en fundamentos y criterios pedagógicos, epistemológicos y reconociendo las características de sus estudiantes y del contexto escolar donde labora.

En cuanto a la evaluación, está en lo educativo no se refiere solamente a medir un conocimiento, sino también a identificar los procesos de aprendizaje y los sujetos implicados en ellos, así como el conocimiento de las condiciones en que se desarrollan las situaciones educativas de ahí que Santos Guerra (1998) la defina “como un proceso de dialogo, comprensión y mejora”. Igualmente para Álvarez Méndez (2001), una evaluación que permite el aprendizaje de los sujetos y el mejoramiento de la práctica, es una “evaluación que aspira a ser formativa”. Con respecto a este componente en las mallas curriculares de matemáticas y lengua castellana de los grados

tercero y quinto de básica primaria no se observa ni detallado ni explícito las estrategias evaluativas que permite evidenciar los logros y las dificultades que se presentan durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo anterior cuestiona el no saber qué tipo de evaluaciones externas se están aplicando en el interior de las aulas, como tampoco bajo qué criterios y/o si son el resultado de la improvisación de los docentes.

Por todo lo anterior, urge la necesidad que en el Centro Educativo se generen espacios de discusión y concertación pedagógica entre el colectivo de maestros, en aras de que se resignifiquen la profesión docente, las prácticas de aula, la planeación curricular, se generen discusiones y reflexiones sanas entorno a los dispositivos que encarna la política educativa, como son los estándares, las evaluaciones, y los aciertos y desaciertos de las directrices desde organismos internacionales. Este es el camino y desde los mismos maestros, deben salir las propuestas de tal manera que no sientan que se les ha impuesto nada sino que ellos son intelectuales capaces de crear y transformar su praxis, entendiendo que indudablemente la docencia esta mediada por una carga política e ideológica inherente al ser humano.

3.3 Nivel de Tematización

Finalizado el análisis de la información recopilada para la presente investigación, a través de la Encuesta semi-estructurada y el Análisis de Contenido, éste último aplicado a los planes de áreas de lengua castellana y Matemática de los grados 3° y 5° de Básica Primaria, es sugerente retomar las categorías emergentes resultado del procesamiento cualitativo de la información recolectada y analizada, teniendo en cuenta los planteamientos de la teoría educación crítica de Eisner (1998) que permita establecer las tematizaciones como producto de la triangulación de los procesos cuantitativos y cualitativos desarrollados en la investigación.

La tematización según Eisner (1998) significa:

[...] identificar los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la cual el crítico escribe. Los temas son los rasgos dominantes de la situación o persona, aquellas cualidades de lugar, persona u objeto que definen o describen la identidad. En cierto sentido, un tema es como una cualidad dominante (p.126)

Es importante resaltar, que en esta investigación la tematización, es el proceso que ha permitido llegar a la construcción del conocimiento como producto final de esta investigación dándole sentido y significando a las voces de los maestros y lo plasmado en los planes de estudio analizados.

Estas categorías emergentes que Eisner (1998) denomina temas, se exponen a continuación:

3.3.1. La política educativa diluida en diversos conceptos. Para nadie es un secreto que las políticas educativas son producto de la globalización, en la cual, poco a poco la idea de progreso fue remplazada por desarrollo, lo que trajo consigo el desmonte de las políticas sociales para dar paso a unas acciones estatales basadas en los preceptos de una economía de mercado dirigida por los Organismos Internacionales y cuya finalidad es hacer que la escuela de respuesta a la relaciones de la educación con la sociedad y la escolarización con el Estado, a través de la inmersión de los principios de estas teorías económicas como son: estandarización, eficiencia, eficacia, efectividad, cuantificación y control, como componentes definitorios que prime e impulsen las políticas de los sistemas educativos de América Latina, y que para el caso de Colombia, esta se materializa en la Política de Estándares de Competencias, implementadas en las escuelas, quienes se convierten en el medio que vehiculan el desarrollo de las mismas.

En este sentido, en el Centro Educativo Coroza las Cañas- Pozona, del municipio de Cereté – Córdoba, es preciso afirmar que existe una divergencia de conceptos en torno a la política educativa, conceptos que no son muy claros ni diferenciados al momento de emitir un juicio, pero que en general dejan ver que algunos maestros consideran la política educativa como un dispositivo de poder que instauro el Estado en la escuela para regularla y controlarla mediante la evaluación, hasta el punto de encaminar todos los procesos educativos de aula para legitimar cierto tipo de conocimientos, a través de la preparación de estudiantes que puedan responder exámenes, pero no para formar sujetos reflexivos, ético políticos, y aún más, si se desconoce por completo, el contexto en el cual se encuentran inmerso el Centro Educativo.

Así mismo hay otros maestros que alude que el hecho de que los estándares no hayan sido ni socializados, ni discutidos, ni elaborados por profesionales en pedagogía, ha originado en ellos una confusión conceptual en cuanto a los dispositivos que la encarna, como son los estándares, las evaluaciones, al igual, que un distanciamiento entre la escuela y los contextos culturales.

Otro concepto bien marcado a lo largo de los análisis hechos, gira en torno a aquellos maestros que dentro de su imaginario tienen la concepción de una política educativa en términos de lo que debería ser, es decir un concepto desde el cual los lineamientos educativos nazcan del entramado socio-cultural y con la participación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, convirtiéndose así en un verdadero pacto social.

3.3.2. Política de estandarización: instrumento de control y seguimiento o mecanismo de transformación de las prácticas pedagógicas. Es cierto que en Colombia, en la última década, se ha impulsado una Política Educativa en busca de la calidad, lo que ha traído consigo la implementación de estándares curriculares, dicha política se fundamentan en aquellas competencias que el Estado ha asumido con organismos internacionales, lo que ha implicado conflictos, negociación, imposición y transacción, compromisos, 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), dentro de los compromisos que adquirió esta la incorporación de pruebas estandarizadas y semejante para estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11°, cuyo objetivo es perpetuar un modelo educativo que sea nacional, homogéneo, normalizado, orientado a legitimar cierto tipo de conocimientos, como también de “adoctrinamiento”, haciendo de la educación una forma de mercantilización para uniformar el pensamiento y formación de los estudiantes, desconociendo las particularidades de los estudiantes, además de ser aplicadas según el grado requerido, como instrumentos para medir el desempeño académico tanto de los alumnos como de las instituciones educativas.

En torno a la implementación de los estándares básicos de competencias es evidente que los maestros del Centro Educativo, manejan dos tendencias bien marcadas en torno a estos dado que un grupo consideran que los estándares son un dispositivo que orienta el diseño de los currículos prescriptivos, planes de estudios, proyectos escolares y metodologías de enseñanza aprendizaje,, dispositivo que condiciona las prácticas pedagógicas, impidiendo las transformaciones significativas de éstas en el contexto, y dejando así de lado la renovación de pensamientos críticos para impulsar la adecuación y cualificación de herramientas educativas, Es así que se convierten en unos instrumentos de control a las instituciones al docente pero que se aleja de la realidad educativa colombiana

Por otro lado hay otro grupo de docentes que ven en los estándares como un mecanismo que aporta al docente elementos para re significar su práctica educativa en tanto le da ideas para la alineación y el ejercicio docente. En este sentido la educación se aleja cada vez más del ideal emancipador, pero deja ver la postura que los docentes del Centro Educativo manejan y aplican en torno a esta política, quienes consideran que la política es total mente inofensiva y por el contrario los provee de fines orientadores, es decir, pautas para la construcción de planes de estudio, currículos, proyectos escolares y es el camino para romper las brechas existentes entre lo público y lo privado.

3.3.3. El currículum: entre el enfoque técnico y el enfoque crítico. Es importante reconocer como lo afirma López (2005), que el concepto de currículum tiene un carácter multidisciplinar, es polisémico, polimorfo y poliédrico. Es decir, que los diferentes conceptos de currículum, residen en su riqueza y variedad semántica que no se termina en la comprensión que se haga de él a lo largo del tiempo ni en las incontables maneras de definirlo, por el contrario permite la articulación de dichas concepciones con las dinámicas reales de los contextos que se concretan en el ejercicio de la enseñanza.

En este sentido, los hallazgos encontrados en este proyecto, señalan que las características del currículo implícito en el enfoque de estándares de competencias, están más ligados a lo técnico-instrumental que a lo formativo, y que el colectivo docente se disputa entre dos concepciones sobre currículo: la primera que tiene que ver con la noción de currículo como

dispositivo central, que responde más a lo cognitivo, es decir, a lo que el estudiante debe saber y saber-hacer en contexto dejando de lado las dimensiones sociales, axiológicas, comunicativa y cultura. Así mismo, la aplicabilidad de instrumentos que direccionan el currículo hacia la formación de un individuo acrítico, individualista y que responda a las necesidades del mercado. Al mismo tiempo que invisibiliza al maestro como intelectual de la educación, subordinándolo a un simple operario del currículum, en la medida en que le niega su creatividad, ratifica el trabajo desarticulado e insular, debido a la lógica productiva y operativa del currículo.

Por otro lado, hay un grupo de maestros que consideran necesario avanzar hacia formas de comprensión menos fragmentadas y lineales, ya que en la práctica el currículum se materializa de manera articulada e indivisible en la acción de los sujetos, es decir que la planeación, organización, enseñanza, aprendizaje, evaluación, investigación, cultura contexto donde cada uno de estos eslabones hacen parte de la misma cadena. Esta óptica integradora interdisciplinar permite superar los estudios hegemónicos cientificistas y fragmentados para dar paso a la comprensión de un currículo crítico alternativo construido desde el seno de la institución de manera colectiva que deben incidir en la transformación de la sociedad y en la formación de sujetos autónomos, críticos, éticos con espíritu emancipatorio.

3.3.4. El currículum: tensionado entre una desnaturalización del saber y la configuración del entramado sociocultural. En el Centro Educativo Coroza Las Cañas-Pozona, de Cereté, Córdoba, se aprecia a los docentes de primaria en su actual configuración enmarcada dentro de la cultura homogenizante, que pretende establecer un conocimiento centralizado en un determinado saber, fundamentada en un currículo instrumental que ratifica las mismas prácticas didácticas dejando de lado la interdisciplinariedad, lo que lo hace desnaturalizar el saber, empobrecer y limitar el currículo como si la filosofía de la escuela, la concepción curricular y los modelos pedagógicos, no hubiesen hecho otras propuestas. Lo anterior, sin lugar a dudas permite afirmar que se está ante un currículo tecnicista, reduccionista cuyo fin es la parcelación de contenidos y el asignaturismo, contribuyendo a la lógica economicista de la política y por ende a la desprofesionalización y despedagogización del docente; en palabras Niño (2010, p. 122), este enfoque se orienta a enfatizar en “el hacer y en el planteamiento de objetivos inmodificables, medibles, que buscan evidencias cuantitativas” al

evaluar, olvidando que la educación es del tipo de procesos humano-sociales que no se dejan atrapar por la lógica de lo exacto y medible.

En este sentido y a pesar de las intenciones del colectivo de docentes del Centro Educativo, se requiere de un gran esfuerzo del mismo maestro, para desprenderse de prácticas que lo instrumentalizan, a veces sin darse cuenta. De esta manera se comprende que urge la necesidad de pensar en un currículo contextualizado, antes que un documento técnico y de cumplimiento administrativo, tal como se entiende y se practica en la gran mayoría de las instituciones educativas, debe ser considerado como un proyecto cultural en el cual toda la comunidad académica tiene que intervenir desde su diseño hasta su puesta en marcha y su evaluación; se trata más bien de un modo particular de pensar en una serie de prácticas propias del proceso de escolarización que permitan el rescate de la cultura, de los valores, de las relaciones humanísticas entre sus miembros, de conocer el mundo en toda su riqueza y diversidad, sin perder de vista las características del conocimiento científico, en palabras de Gimeno Sacristán (1989), quien enfatiza la interacción social entre profesores, estudiantes y currículo escolar como tres componentes básicos de la práctica educativa.

3.3.5. Tensiones y problemáticas del currículum en el colectivo de maestro. En consonancia con las políticas educativas, el estudio muestra que existen diferentes tensiones en el colectivo docente del Centro Educativo, en cuanto al currículo dentro de las cuales podríamos mencionar:

Entre los maestros existe una dicotomía con respecto a las dos tendencias que conlleva la implementación de la política de estándares curriculares, entre el pensar y el actuar; en cuanto al pensar no tienen claro si siguen los lineamientos estatales y reproducen el discurso con el diseño de currículos prescriptos, sin ninguna reflexión y análisis de la misma. Y con respecto al actuar, asumen posturas críticas donde buscan las transformaciones significativas para el contexto, demuestran inconformidad, resistencia con la estandarización y el currículo, desde lo establecido por el MEN.

En lo que respecta a lo pedagógico, se evidencia una ausencia de significado y poca claridad al momento de explicar o emitir un concepto, debido quizás a la polisemia que el concepto de currículum y a las adjetivaciones que trae consigo dicho termino.

En cuanto lo didáctico, se observa con preocupación que ante la poca o nula reflexión que hacen los maestro en cuanto a su praxis pedagógica, se nota que no hay transformación, no hay renovación, ni cambios de carácter estructural que permitan evidenciar el uso de estrategias metodológicas alternativas que susciten la madurez intelectual, personal y social del estudiante; lo que se reduce en las voces de los docentes que afirman que su función ha sido reducida al diligenciamiento de formatos estandarizados recomendados por el MEN y que son cuidadosamente controlados por los directivos docentes de la Institución. Pero hay algo controversial en el sentido en que los maestro del C.E. no plasman la didáctica a desarrollar en las mallas curriculares analizados de las áreas de lengua castellana y matemática de los grados tercero y quinto de básica primaria, pero al momento de diligenciar la encuesta ellos afirman realizar variadas actividades, lo que deja ver que quizás estas surgen de la improvisación del momento, sin ninguna planeación rigurosa y previa que requiere este aspecto tan importante para el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestros educandos

Los maestros presentan un distanciamiento y diferencia entre las temáticas asumidas a través de los estándares y sus propias necesidades, en la medida en que implementarlos tal como dice la norma, se vuelve ambiguo, complejo y los tiempos estipulados para ello no son suficiente, y lo que se perpetúa es un instrumento para la evaluación y medición de conocimientos, relegando aquellos aspectos importantes del proceso educativo 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.

3.3.6. Relaciones del currículum con los maestros. Los aprendizajes están, como lo sustenta Sacristán (1995, p.106), “institucionalmente condicionados por las funciones que la escuela, como tal institución, debe cumplir con los individuos que la frecuentan”. Por tanto, el currículo determina lo que ocurre en las aulas, marca la pauta de la didáctica, entendida ésta

como la disciplina que se ocupa de las propuestas teóricas y prácticas que se centran en el proceso enseñanza- aprendizaje (Zabalza, 1990). Así, si el aprendizaje del niño o niña escolar depende de la acción didáctica del docente, las acciones de este último dependen de la planificación de todo el currículo.

Atendiendo a lo anterior, los hallazgos dejan ver las diferentes posturas que los docentes tienen del currículo como lo planeado según la política, como proceso de plan de estudio al momento de preparar su clase, como lo llevado a la práctica partiendo de lo vivido, lo anecdótico, lo experiencial y como lo oculto; en consonancia de lo anterior es rescatable que aunque se maneja en el C.E un currículo tecnicista y la lógica de este en cuanto a didáctica es poner en práctica una secuencia cerrada de actividades vinculadas a los objetivos operativos y escalonados en el mismo sentido que ellos. La percepción que las respuestas dejan entrever, es que los maestros son creativos e imaginativos, buscan estrategias que llamen la atención de los alumnos, sus prácticas pedagógicas están cargadas de optimismos y entusiasmo, pesar de las condiciones, las carencias, las imposiciones del gobierno y de la homogeneidad del currículo.

Pero hay algo controversial en el sentido en que los maestro del C.E. no plasman la didáctica utilizada pero al momento de diligenciar la encuesta ellos afirman realizar variadas actividades, lo que deja ver que quizás estas surgen de la improvisación del momento, sin ninguna planeación rigurosa y previa que requiere esta aspecto tan importante para el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestros educandos

En este sentido, se hace necesario reconfigurar la función del maestro, dejar de ser el operario de currículo y pasar a ser artífices de nuevas alternativas para la construcción de nuevas ciudadanías. En consonancia a lo anterior, Giroux (1990), ha dejado bien claro que ello puede suceder si los maestros se conciben a sí mismos como *intelectuales transformativos*, es decir, aquel que busca que “lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 1990, 171). Este maestro comprende que la docencia es una acción inserta completamente en la esfera política, en la esfera del poder. Por tanto, la pedagogía tiene todo un potencial emancipador que es posible hacer brotar si asumimos como intelectuales nuestra labor.

3.3.7. Relación del currículum y la evaluación desde la óptica de la estandarización.

El impacto de las nuevas políticas públicas educativas surgidas desde los principios que enmarcan los organismos económicos, origina transformaciones inequívocas en el abordaje del currículum en la medida en que lo limita, fragmentando la realidad lo que conduce a la centralización y uniformización del conocimiento, limitando la forma de evaluación. Esta política se ha convertido en el medio para medir y controlar los procesos de enseñanza y aprendizaje al igual que el desarrollo de la política educativa, que se imparten en las escuelas a través de la aplicación de las pruebas censales, nacionales e internacionales.

En el colectivo de los maestros del Centro Educativo, se visualiza que la postura que adoptan ante los procesos evaluativos está muy ligada a los principios de política educativa, debido a que dan respuestas como *“mejoramiento institucional”*, *“forma de medir y controlar los saberes”* *“mejoramiento continuo e integrado de la educación visionaria”*, posturas estas que cuartan la creatividad del mismo maestro y reduce el desarrollo cognitivo de los alumnos a responder exigencias para competir con otras instituciones y para que el país lo haga a nivel internacional. Toca enfrentar, que la estandarización de la educación está sujeta a las competencias básicas, de manera que los alumnos colombianos, de cualquier región, de cualquier escuela, las desarrollen, en las asignaturas, específicamente las evaluadas por el Estado, las otras de menor importancia, no consideran necesario incluirlas en el proceso. De allí que el currículo se diseñe con miras a fortalecer los estándares y a direccionarlo a la evaluación.

3.3.8 El rol de la escuela en la alineación para el mercado laboral. Hoy por hoy a la escuela se le demandan muchas cosas, quizás demasiadas. Se le pide que enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contenga y que cuide, que acompañe a las familias, que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social, como también se le asigna la función de resguardar y transmitir el saber en tanto este se volvió más complejo. Pero en el contexto de la globalización, la idea misma de la reproducción cultural de las sociedades, de la conservación y transmisión de la cultura, se vuelve más problemática. En la medida que el enfoque de estándares de competencia, visualiza a la escuela como el motor sobre el cual se vehiculiza las transformaciones para la enseñanza

aprendizaje, se cambia su función social dado por una formación integral por un lenguaje economicista, tecnicista y una formación laboral, la formación pedagógica es despojada por la estadística, debido a que el maestro no puede pensar el acto educativo como un acto social-humanístico, sino que él se perfila como un enseñante y su función se encamina a la alineación de unos aprendices, con el propósito de mejorar el desempeño de los estudiantes, medidos estos a través de las pruebas censales. De esta manera se implementa un lenguaje técnico y engañoso que se hace necesario de velar, se pasa de un modelo de evaluación cualitativa a otro cuantitativo donde lo que interesa es el resultado para ubicarse en un nivel alto del ranking.

En este orden de ideas, surge la necesidad de que la comunidad educativa cree espacios para la reflexión de las buenas prácticas pedagógicas, que rompan con el paradigma normativo que lo reduce y minimiza su actuación y su función social. Esto es posible en la medida que el maestro como sujeto que jalona procesos recupere la resignificación de su profesión lograda desde el movimiento pedagógico y asuma con responsabilidad su papel de pensador del acto educativo.

3.3.9. Las posibilidades de reconfigurar los contextos educativos desde un currículo crítico.

Es relevante y pertinente la necesidad imperante de replantear y reconfigurar los contextos educativos, desde la construcción colectiva de currículos críticos alternativos por parte del profesorado, lo que va de la mano con el diseño e implementación de actividades significativas que puedan generar interés en los estudiantes, a su vez, incluye el trabajo con las familias y la comunidad en general, lo que a juicio de López (2005), este tipo de currículos ha permitido que se ventilen una serie de temáticas y problemas del entramado socio cultural en el cual está inmerso el sistema educativo que han hecho ver de otro modo asuntos como los problemas de género entre otros.

En este sentido y ante este panorama surge la necesidad de desarrollar nuevos sentidos para aplicar una evaluación formativa que articulada al pensamiento crítico y creativo de los

estudiantes se convierta en una herramienta y estrategia formadora de individuos reflexivos, autónomos, participativos y democráticos, capaces de superar las perspectivas técnico instrumental de las políticas del Estado, comprometiéndose en el desarrollo con la buena práctica de su aprendizaje en un ambiente solidario y de constante interacción social, 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

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

Al iniciar el presente proyecto se estableció una pregunta investigativa, unas orientadoras surgidas de la primera, el objetivo macro que se refiere a analizar las concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes del nivel de educación Básica Primaria del C.E. Coroza las Cañas-Pozona del municipio de Cereté-Córdoba, con el fin de generar un proceso de reflexión colectiva acerca de éstas, en el marco de las políticas curriculares actuales en Colombia, a partir de la ruta metodológica propuesta en la investigación, es a través de la revisión documental y la aplicación de los instrumentos.

Para abordar la investigación se aplicó una encuesta semi-estructurada y se analizó, bajo la óptica de Eisner (1998), también se hizo el análisis de contenido de las programaciones de las áreas de lengua castellana y matemáticas del grado 3° y 5° de básica primaria, de las mallas curriculares se construyen diferentes matrices para sistematizar y analizar los datos conforme a criterios de selección preestablecidos, logrando triangular la información y describir las categorías emergentes, lo que permitió emitir algunos juicios de valor a manera de conclusiones, que dan una mirada a lo que se alcanzó con este proyecto, el significado y las implicaciones de la política de estandarización en el contexto escolar de la institución objeto de estudio.

* La incorporación de la política de estandarización en la educación promovida por organizaciones internacionales como el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, la Comisión Económica de América Latina, entre otras, por lo que en Colombia, se ha situado la educación al servicio de mundo empresarial y de la economía; la escuela adopta el funcionamiento mercantil para que se movilice en la lógica eficaz de reducir costos, al mismo tiempo que la exigencia está encaminada a mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, para competir a nivel internacional con buenos desempeños, a pesar de la problemática económica y social del país. De este modo, los estándares como objetivos a

alcanzar, se convierten en los indicadores que permiten definir qué tan eficientes y eficaces resultan ser las escuelas. En consonancia con lo anterior, del problema descrito y los objetivos planteados, se puede decir que se ajustaron a lo que se deseaba investigar, permitiendo el análisis de las nociones que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con relación al currículum y desde allí generar posturas críticas en los maestros, mediante las reflexiones individuales y grupales, como alternativa para la transformación de sus prácticas pedagógicas, en contexto.

* En cuanto al marco teórico, un aspecto primordial y fundamental en el proceso de reconstrucción teórica, que se hizo a partir de planteamientos de profesionales y doctos en los temas dilucidados y en la organización de las tres categorías expuestas: Políticas públicas educativas asociadas al currículum, perspectivas curriculares en la educación básica primaria y orientaciones sobre el currículum en educación básica primaria en Colombia. Se logró un dialogo teórico, reflexivo y propositivo, desde la postura de las Pedagogías Críticas, posteriormente permitió el análisis de la información recolectada.

* Es así como la Política Pública educativa asociada al currículum y teniendo en cuenta los teóricos y la reflexión en torno al tema, se evidencian tensiones entre la comunidad educativa en general, en lo que respecta al proyecto educativo dominante que se impulsa y en el que parecen desconocerse las necesidades e intereses de los sujetos educativos dentro de un contexto determinado. De ahí que en los últimos años los establecimientos Educativos están mediados por la dinámica del auditaje del currículum orientado al adoctrinamiento del conocimiento y de la rendición de cuentas a través de los resultados obtenidos en las pruebas censales que determinan si las instituciones están en niveles de desempeño muy superior, superior, alto, básico o bajo; deliberando injustamente las últimas posiciones sin proponer nuevas alternativas.

* En lo que respecta a la categoría de perspectivas curriculares en la educación básica primaria, permitió reconocer la multiplicidad de conceptos que existen en el currículum, algunos que apuntan a una mirada técnica instrumental y otros a un enfoque crítico. Desde el primer aspecto, este enfoque se orienta a enfatizar en “el hacer y en el planteamiento de objetivos

inmodificables, medibles, que buscan evidencias cuantitativas” expresado por Niño (2010, p. 122), en tanto que promueven evaluaciones coercitiva, olvidando que la educación es del tipo de procesos humano-sociales que no se dejan atrapar por la lógica de lo exacto y medible, en el sentido crítico

* En este orden, es necesario recordar las características que atañen al término que tradicionalmente se refiere a *educación básica* y que se remite a *educación primaria*, pero en las últimas décadas, desde la incorporación de nuevas políticas, el propósito que se han priorizado por parte del énfasis e importancia que ha tomado la educación y el conocimiento, hoy se refiere más a educación obligatoria, de “calidad”, que todo ser humano debe recibir; pero por el afán de disminuir las desigualdades lo que se logra es que los maestros reafirmen la lógica de la políticas neoliberales y que esta se convierta en el objetivo a alcanzar en el currículo y por el otro, en las coordenadas que orientan todo el diseño curricular lo que afecta las prácticas educativas ya que los docentes no tienen una metodología clara en cómo trabajarlos.

* En cuanto al referente metodológico, este parte desde una postura epistemológica de las Pedagógicas Críticas, 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 las voces de los maestros, brindando la posibilidad teórica y práctica de superar la falsa dicotomía entre lo cualitativo y lo cuantitativo, lo que permite tener una visión compleja e integral de la realidad, lo anterior se pudo concretar específicamente desde un enfoque hermenéutico interpretativo, y centrados en un Estudio de Caso como estrategia metodológica; diseño que se ajustó al objeto de investigación, puesto que desde las bases de la pedagogía crítica se rescata el sentido social de la educación, la esperanza de los menos favorecidos en acceder a un mundo igualitario y equitativo; donde el maestro encarna un papel fundamental en la formación de sujetos éticos críticos y políticos.

* Además se determinó la encuesta semiestructurada y se detallan las características del análisis de contenido, herramienta elegida para el estudio de los planes de área de Lengua Castellana y Matemáticas de los grados tercero y quinto de básica primaria; estudio que permitió analizar las concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje

de los docentes del nivel de educación Básica Primaria del C.E. Coroza las Cañas Pozona, dejando ver que son múltiples las percepciones y las relaciones que evidencian los docentes, y que están mediadas por los discursos del MEN y algunas reflexiones de teóricos con visión crítica.

A partir del proceso de recolección, análisis de la información y las tematizaciones, dentro de las categorías abordadas en la construcción del trabajo investigativo, se muestran los logros obtenidos, al determinar las concepciones de currículum que tienen los maestros y la manera cómo se reflejan estas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, de la misma forma, que se pudo establecer las tensiones y problemáticas que se generan en relación con las posturas curriculares de los docentes y las políticas educativas actuales establecidas por MEN.

* En el Centro Educativo Coroza las Cañas, existe una divergencia de conceptos de los maestros, en torno a la política educativa, no tienen claridad al momento de expresar su propia noción en cuanto a currículum, lo que sí se pudo identificar de acuerdo a las caracterización es que predominan en sus imaginarios una concepciones técnicas del currículum, lo cual se refuerza y ratifica con los referentes obligatorios que están encaminados a perpetuar un modelo educativo nacional hegemónico, que acentúa la academicidad, orientado a legitimar y condicionar los conocimientos para preparar a los estudiantes y que estos respondan exámenes enmarcado en la lógica economicista. Bajo estos parámetros de estandarización ¿pueden los maestros formar sujetos críticos y reflexivos desde las imposiciones del MEN?

* En este orden, se encontró que el discurso de los maestros encuestados es confuso, poco claro, cuando se refieren a las políticas estandarizadas, sin embargo, siguen dichos lineamientos con los componentes que hacen parte de las políticas de Estado, pues algunos consideran que los estándares son un dispositivo que orienta el diseño de los currículos prescriptivos, planes de estudios, proyectos escolares y metodologías de enseñanza aprendizaje, condicionando así, las prácticas pedagógicas; en consecuencia, impiden las transformaciones significativas de éstas en el contexto y la renovación de pensamientos críticos para impulsar la calidad educativa. Otros ven los estándares como un mecanismo que aporta a la misión de los

maestros con fines orientadores, para la construcción de planes de estudio, del currículum, proyectos escolares, entre otros. Se corrobora la falta de reflexión sobre la incidencia y los efectos negativos de la Política de estandarización en la educación.

* Por consiguiente, se hace necesario generar posturas curriculares críticas en el colectivo de los maestros de educación Básica Primaria mediante reflexiones individuales que traten de comprender las realidades y transformar el contexto desde las particularidades de crear espacios académicos para emprender diálogos reflexivos que conlleven la transformación de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en contexto. Entonces ¿es el bajo rendimiento de los alumnos, consecuencia de la falta de claridad de los maestros sobre concepciones curriculares?

* Se entorpece la comprensión del concepto de currículum en los maestros, debido a la diferenciación errónea que hacen entre el enfoque técnico y el alternativo, más aun cuando desconocen que el primero “persigue un producto planificado”, palabras de López (2005), sujeto a medidas y parámetros, netamente cuantitativos, el cual dista mucho de la formación integral, que involucra el desarrollo intelectual y comportamental del individuo; el enfoque alternativo, su finalidad es formar sujetos autónomos, críticos, éticos con espíritu emancipatorio, que cuestionen los conocimientos, las actitudes de quienes imponen condicionamientos en la clase menos favorecidas. ¿Se puede alcanzar logros significativos, en educación con el currículum desde una perspectiva tecnicista?.

* En cuanto a la cultura homogenizante, que compacta las potencialidades de los alumnos dentro de un mismo nivel de desempeño, se detectan rasgos de la condición instrumental del currículum en los procesos desarrollados por los maestros de básica primaria, inmersos en una filosofía reduccionista cuyo fin es la parcelación de contenidos, para hacer seguimiento y verificar que los planes de áreas, no queden en los archivos, sino que se trabajen a cabalidad. ¿Es necesario contextualizar el currículo para lograr mejores resultados educativos?, se entiende que debe ser considerado como un proyecto, en el cual toda la comunidad académica intervenga, para tener en cuenta características, condiciones, fortalezas y limitaciones; un currículo humanístico, por así decirlo, que incluya principios éticos, morales y conservación del medio ambiente.

* La Concordancia entre el currículum y lo que el maestro hace en el aula, genera la relación como un punto de encuentro en la didáctica, en el caso del C E, la práctica pedagógica se vivencia desde las políticas gubernamentales, aunque los maestros, se muestren creativos e imaginativos en las respuestas , describan estrategias con alta dosis de querer motivar a los alumnos, de lograr cambios de actitud en ellos, la realidad devela que se ciñen más al currículum técnico por cumplir con las exigencias del MEN, sin preocuparse mucho, a la hora de planear y con frecuencia recurren a la improvisación. La duda es; ¿el maestro puede ser creativo, si es el operario del currículo? Sería bueno reevaluar algunas posiciones conformistas de quienes tienen la responsabilidad de educar.

*Al relacionar el currículum con la evaluación, aunque son dos elementos educativos, propios de las políticas educativas, son diferentes en su estructura, ambos están direccionados a un mismo fin; el acto educativo, la dificultad surge en la interpretación desde la concepción crítica o desde las políticas de Estado, por lo que se hace necesario distinguir la evaluación desde el punto de vista cualitativo y la evaluación para responder a las pruebas externas, esta última es el objetivo, no sólo del Centro Educativo Coroza las Cañas, sino de muchas instituciones del país, que no son objetadas por su carácter universal y estandarizado, donde se adiestra al estudiantado, más bien la toman como el referente de identificar las escuelas calificadas de las no calificadas, las primeras por los excelentes o buenos promedios obtenidos y las segundas, por los pésimos resultados. En consecuencia surgen los cuestionamientos ¿posibilita la evaluación estandarizada el éxito del acto educativo? La respuesta es obvia, si quedan aspectos importantes del ser humano, por fuera de esta óptica de quienes dirigen los destinos de una Colombia que requiere acciones humanizantes.

*En el Centro Educativo Rural Coroza Las Cañas-Pozona, estas falencias curriculares saltan a la vista. A pesar de que son consciente de los problemas de calidad del aprendizaje de los educandos, de las falencias como maestros de que no tener la cultura de la planeación curricular y mucho menos en perspectiva crítica, que la didáctica aún es muy tradicional; que se le dificulta el uso de las nuevas tecnologías; que no hay una cultura de la escritura que vaya documentando los aciertos y errores y, sobre todo, las posiciones alrededor de las políticas públicas educativas; que el trabajo en equipo se dificulta, y por ello no se trabaja de

forma interdisciplinariamente los procesos pedagógico; que se enfatiza aun en la transmisión de unos contenidos, aislados y fragmentarios, que llamamos conocimiento.

*Es la escuela la llamada desde su organización, a desarrollar el proceso educativo y centrarse con ahínco en alcanzar los objetivos en ese sentido, enseñar para aprender. El problema radica en que se le han asignado una serie de tareas que desvían la atención y el esfuerzo de directivos y maestros a acciones como: acompañar a las familias, fomentar el cuidado de la salud y asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social, entre muchas más, se cambia la función social por una formación integral, en un lenguaje economicista, reduccionista y una formación laboral, cuando la formación pedagógica, como un acto social-humanístico, requiere enriquecerse, posibilitando el conocimiento desde los principios de libertad.

4.2. Recomendaciones

Después de finalizado el trabajo de investigación, queda el compromiso de presentar las recomendaciones pertinentes, inicialmente a los maestros y directivos del Centro Educativo Coroza Las Cañas – Pozona- de Cereté-Córdoba, luego poder socializarlas con funcionarios de la Secretaría municipal de Cereté y con representantes del MEN.

A los maestros, se les recomienda, asumir con responsabilidad la misión de educar, para desarrollar estrategias creativas e innovadoras que despierten en el educando las “ganas de aprender” y para que vean en su formación, una oportunidad de cambios positivos en las condiciones de vida, en su institución y en su entorno.

Los directivos deben abrir espacios para capacitaciones, las famosas “actualizaciones”, sobre temas como: políticas públicas educativas, currículo, estándar, plan de estudio, entre otros, para que los maestros tengan claro cada concepto, establecer relaciones y diferencias entre ellos y así poder expresar sus puntos de vista, aplicarlos según las circunstancias al identificar fortalezas y limitaciones, es decir hacer un ajuste, desde las características del contexto.

Crear espacios de reflexión que permita unificar criterios, fomentar el trabajo en equipo, detectar desaciertos en las estrategias pedagógicas, para subsanarlos, enriquecer los aciertos y compartirlos con la participación de maestros, directivos, representante de los alumnos y de los padres de familia, es decir, la comunidad educativa, que permita elaborar la planeación institucional, bajo parámetros contextualizados

El currículo técnico impuesto por las directrices estatales, debe ser transformado para estar acorde a la realidad social de la comunidad estudiantil, dar mayor relevancia a los aspectos encaminados a una formación integral, desde la heterogeneidad social, cultural, económica, política y religiosa del C E Coroza Las Cañas, para direccionar las acciones al mejoramiento continuo del proceso educativo, sin improvisaciones, sin descartar los imprevistos. Propender por un currículo crítico que responda al escenario geográfico y no a una política neoliberal del mercado global, que enriquezca la participación en una pedagogía innovadora, para favorecer la creatividad, la reflexión y la investigación, dentro de criterios de equidad y justicia para desarrollar el sentido democrático en los alumnos.

Otra recomendación producto del análisis de la realidad del C E, es hacer seguimiento y control del proceso de enseñanza aprendizaje, como una herramienta del plan de mejoramiento para superar dificultades. En cuanto a los planes de área, construir los propios con orientaciones precisas que facilite el trabajo. Construir los instrumentos evaluativos con flexibilidad, para suavizar, de alguna manera la rigidez del adiestramiento en prueba Saber, aplicarlos de manera permanente y objetiva.

Proponer, consultar y compartir experiencias significativas de retroalimentación que ayuden a minimizar el ausentismo y la desmotivación en los alumnos, llevar al padre de familia a la escuela para que se interese, participe y contribuya en el proceso de formación de su hijo.

Ser consciente que los aciertos en la educación básica primaria, se convertirán en armas contundentes para enfrentar los niveles siguientes de escolarización, desde una perspectiva de éxito de acceder al conocimiento, esto a su vez, permitirá ascender a la educación superior y así garantizar la derrota de la “pobreza mental” y económica, en la que los gobernantes y dueños del poder, quieren incluir a la población colombiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L.A. *La hermenéutica filosófica de Gadamer*. Sinéctica 24, p. 64. Febrero – julio 2004. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/24_la_hermeneutica_filosofica_de_gadamer.pdf

Alvira, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. España: Centro de investigaciones sociológicas.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Atehortúa, A. La “revolución educativa”: momentos y perspectivas. s.f.

Apple, M. (1997). El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa. En Gentili, P. Comp. (1997). *Cultura, Política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

Apple, M. (2001) ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Revista Opciones Pedagógicas*, (24), pp.8-44. Bogotá: Universidad Distrital

Arráez, Morella; Calles, Josefina y Moreno, Liuval. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 7(2). 171-181.

Bid. (2005). Hacia la expansión del capital de conocimiento de América Latina y el Caribe: Una estrategia del BID para la educación y la capacitación. En: http://www.oei.es/etp/expansion_capital_conocimiento_AL_bid.pdf

Bohórquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. (p.105) México: Editorial Trillas.

Bocanegra, H. (2006). Globalización y política pública educativa en Colombia. *Revista Dialogo de Saberes*, (24), 33-50.

Buendía, L. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Editorial McGraw-Hill. Madrid. Capitulo IV. 343 p.

Calvo, Gloria. La Formación de Docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Bogotá:

UNESCO/IESALC - UPN, 2004 . Disponible en Internet: www.iesalc.unesco.org.ve

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca

Cf. “De la incertidumbre a la confianza. Propuesta de Programa para la discusión ciudadana” (Octubre de 2001) y “Bases para la discusión de una política de Estado sobre educación” (Febrero de 2002). <http://www.UribePresidente.com>. <http://www.UribePresidente.com>

Castro, F. y otros (2004) *Curriculum y Evaluación*. Universidad del Bío-Bío. Chillan, Chile.

Colombia. Ley 115. Diario oficial República de Colombia. Bogotá. 1994

Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Editorial Octaedro.

Denzin, N.K. (1990). “Triangulation”, in Keeves, J. P. *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*, Oxford, Pergamon Press

Díaz, A. (2009), *Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas*, Buenos Aires

Díaz Barriga, Ángel. (1999). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*. (1era. reimpresión). México: Paidós Educador. (pp. 11-36)

Díaz Barriga (2009). *Rev. Electrónica de Investigación Educativa. Teoría educativa; Ciencias de la educación; Currículum; Educación* Vol. 5, No. 2. Buenos Aires. Ed. Editor. Recuperadode:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324015129/3.pdf>

Diez Gutiérrez, Enrique Javier (2006). *Educación para el mercado*. En Revista Opciones Pedagógicas Número 34, Bogotá, Universidad Distrital

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

EISNER, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Evaluando_nos, G. (2013). *Informe final proyecto 2012*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Federación Colombiana de Educadores (Fecode). “Defensa de la educación pública frente a la apertura educativa”. En: *Educación y Cultura*, No. 23 (junio, 1991); p. 3.

Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva, Montevideo. Escrito en 1965.

Gantiva, Jorge.1984. Orígenes del Movimiento Pedagógico. En *Revista Educación y Cultura*-Nº 1.-Fecode-Ceid-Bogotá

García, M. L. (Coords) *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, desarrollo y evaluación*. Tomo I. Madrid. UNED. 1990

Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. y Clemente, M. (2011). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (1988). El currículum evaluado. En J. G. Sacristan. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata.

Giroux, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México. Siglo XXI.

Giroux, H. y McLaren, P. La Educación del profesor y la política de reforma democrática, En:

Giroux, Henry. Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990. pp. 209-227.

González, Olga y Flores, Manuel. El Trabajo Docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso. Segunda Edición. Trillas. México. (pp. 13-52).

Gorrostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa, un Análisis Inter-textual. Revista Brasileira de Educación, 28(2). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000200006&script=sci_arttext

Helg, A. (2001). La Educación en Colombia: 1918 - 1957. Bogotá: Plaza y Janes - UPN, Hernández, N. (2007). Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso colombiano. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE.

Herrera, M. (2000). Historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional, EN: Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación, año II, julio de Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Huberman, A.M. y Miles, M.B. 1994. Data management and analysis methods. En Denzin, N.K. y Lincon, Y.S., Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage. Pp. 428-444.

Ibarra, O. (2003). La educación y la cultura como misión del Maestro. En: ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PROEDUCA-GTZ, UNESCO. Lima, Perú.

Informe final del Grupo Evaluan-donos (2013). Universidad Pedagógica. Bogotá

Jaramillo, I., et al. (1993). Comentarios al Proyecto de Ley 120 Senado. En: Las nuevas políticas territoriales. Bogotá: FESCOL.

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

Kemmis, S. (1988). El curriculum: más allá de las teorías de la reproducción. Madrid, Ediciones Morata.

_____(1993). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Segunda Edición. Madrid: Ediciones Morata

Lahera Prada, Eugenio (2002), Introducción a las políticas públicas. Fondo de cultura económico. Chile

López, J. (2005). Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento. Málaga: Ediciones Aljibe.

López, N. (2001). La Deconstrucción Curricular. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, A. y Álvarez, A. (1991). Del Plan de Apertura Educativa a la lucha por la educación pública. En: Educación y Cultura, No. 23

Martínez Bonafé, Jaume (2013). Teorías y pedagogías críticas. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Número 77. Aufop, Zaragoza, España.

Ministerio de Educación Nacional. (1991). Informe al Congreso Nacional 1991-1992. Bogotá.

Magendzo, A. (1991). Currículo y Cultura en América Latina. 2ed. Santiago de Chile, PIIIE.

MEN. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, ciencias y ciudadanas. (2006). Bogotá.

Morín, E. (1995). Estamos en un Titanic. Paris.

Morín, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona.

Muñoz J. (2006). Direccionamiento y resultados de la gestión de los ministerios de educación y salud durante el periodo 1990 –. 1998. ESAP. Bogotá.

Niño Zafra, L. Comp. (2010). Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía currículo y evaluación. Bogotá: Grupo Evaluando_nos.

_____ (2002). *Informe de Investigación: Tendencias Predominantes en la Evaluación Docente*. En: Revista Opciones Pedagógicas. Volumen 24. Universidad Distrital. Bogotá, Colombia.

Orozco Cruz, Juan Carlos. (2004). *Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber*. En Revista Nodos y Nudos. Volumen 2. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Pallares, Francesc. (1988). “Las políticas públicas: El sistema político en acción”.

Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. En: Cinta de Moebio. Revista de epistemología de las ciencias sociales. No. 25.

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

Pinzón (2011). La Valoración del Aprendizaje Perceptivo a Partir de la Obra Cinematográfica

Preal (1998). El futuro está en juego. Online <http://www.preal.org>.

Pulido Chaves, Orlando., y otros, (2011). *Política Pública Educativa: Participación e Incidencia*. p.132.

Programas De Competencias Ciudadanas. Orientaciones Para La Institucionalización De Las Competencias Ciudadanas. Cartilla 1Brújula. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-314549_recurso_2.pdf p 6

Ramírez, M y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Consultado en: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>

Ramírez Bravo, Roberto (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. En: Revista Folios, N° 28. Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. p108-119.

Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar. (1886). Cartagena, Tipografía de Antonio Araujo.

Reimers, J. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina. Revista iberoamericana de educación. N°23. p1-17

Revista de Estudios Políticos. No. 62. Pág. 141 ES(Definición de Peters (1982), recogida por Pallares, Frances. Op.cit. Pág.142

Rodríguez, M. (1997). Hacia una didáctica crítica. Madrid. Ed. La Muralla.

Rodríguez, A. (2007). *Globalización de la política pública: mediación neoliberal en Colombia, política económica, 1990-2006*. Revista Ciencia Política 3.

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

Roth, A. (2006). Políticas Públicas: Formulación, Implementación y Evaluación. Bogotá, Aurora.

Roth, A. (2008, julio-diciembre). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos*, 33, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 67-91.

Ruiz, A. (2006). Las Prácticas Investigativa en Ciencias Sociales. Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación (pp.45-59). En: Jiménez, A. Torres, A (Comp.).Bogotá: UPN.

Sacristán, J. y otros. (2012). Diseño, desarrollo e innovación del currículo. Ed. Morata, Madrid.

- Sacristán, J. (1995). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata, Madrid.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata
- Salazar, C. (s.f.). La definición de Política Pública. Dossier. Disponible en http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc209/C_Salazar.pdf
- Salcedo, H. (2010). El proceso de escolarización: un acto fallido. Ediciones UNAULA. Medellín.
- Schmitt, C. (1932). El concepto de lo político. Disponible en <http://obinfonet.ro/docs/tpnt/tpntres/cschmitt-el-concepto-de-lo-politico.pdf>
- Senarclens, P. (2001). Las organizaciones internacionales frente a los desafíos de la mundialización. En: Revista de ciencias sociales, N° 170: La gobernabilidad mundial y sus críticos.
- Serce (2008): Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del SERCE. Santiago de Chile.
- Serie De Lineamientos Curriculares De Matemáticas. (1998). Ministerio De Educación Nacional. Sentido Pedagógico de los Lineamientos. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_matematicas.pdf
- Stenhouse L. Investigación y desarrollo del curriculum. 3a ed. Madrid: Morata; 1991
- Tapia, M. (2011). La Planificación Didáctica en la escuela primaria. I. Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria, México.

Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. En: Revista de educación. N° 355, mayo-agosto. Ministerio de Educación, España. Madrid.

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

Taba, H. (1962). Curriculum development. Theory and practice. Edición en Español: Editorial Troquel S.A., Buenos Aires, 1974.

Torres, R. 2000. ¿Qué pasó en el Foro Mundial de Educación? Dakar 26 – 28 de abril del 2000? Ecuador.

Tyler, R.W. (1998). Principios básicos del currículum. Buenos Aires, AEd. Troquel. UABC (2006). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903004>

Unesco. (2005). Educación para Todos. El imperativo de la calidad. Paris.

Universidad del Tolima, Boletín de prensa emitido por la consultado en septiembre 15 de 2014 recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-286596.html>

Vasilachis De Gialdino, Irene. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa.

Velázquez, Raúl (2009), Hacia una nueva definición de política pública. En revista desafíos. Bogotá, Colombia.

Wheeler, D. K. (1976). El desarrollo del currículo escolar, Madrid, Santillana.

Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beberly Hill –California Sage.

ZABALZA, M. La Didáctica como estudio de la Educación. En Medina Rivalla, A. y Sevillano

ANEXOS

ANEXO 1.

MATRIZ GENERAL PARA LA ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.

Por: DIANA DURANGO CONTRERAS. Maestría Cohorte Córdoba

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPCIONES	PREGUNTAS
I. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS AL CURRÍCULO.	Conceptualización.	Esta subcategoría pretende indagar sobre la conceptualización que sobre política pública educativa tienen los docentes del C.E. Coroza las Cañas	1. ¿De las siguientes definiciones de política pública Educativa con cuál se identifica? a. ___ Son dispositivos que instauro el Estado en la escuela para regularla y controlarla. b. ___ Decisiones educativas que emergen de discusiones gubernamentales mediadas por las relaciones de poder. c. ___ Son el cúmulo de pensamientos y acciones sociales, económicas, culturales y educativas, íntimamente relacionadas con los aspectos públicos, producto de un consenso horizontal, logrado mediante un pacto social. d. ___ Otra. Cuál? _____ 2. La cultura globalizada propia del Neoliberalismo, permiten que las políticas públicas educativas de las últimas décadas se fundamenten en : a. ___ Las orientaciones de agencias internacionales y de organismos multilaterales, para implementar nuevos modelos educativos que respondan al mercado. b. ___ Los acuerdos pactados entre los gobiernos nacional o regional para promover una educación con calidad. c. ___ Los criterios y reflexiones autónomas que el Estado realiza conforme a los intereses y necesidades de la comunidad educativa y de los contextos en los que está inmersa. d. ___ Otra, cuál? _____ 3. Los sistemas educativos de Latinoamérica y Colombia han sufrido transformaciones las cuales se relacionan con: a. ___ las políticas de estandarización y homogenización, con énfasis economicista, tecnocráticas, centradas en cuantificar la educación. b. ___ El mejoramiento de la educación a través de la ampliación de la cobertura, el aumento de la calidad del servicio educativo. c. ___ Las políticas de carácter estado-centrista, presidencialista que expresan el proyecto de las élites gobernantes de un país. d. ___ Otra, Cuál? _____ —

	Finalidad	Con esta subcategoría se intenta recoger elementos que indiquen hacia donde apuntan dichas políticas educativas	4. En Colombia, en la última década se ha impulsado una política educativa en busca de la calidad, que ha traído consigo la implementación de estándares, como dispositivo a través del cual: a. _____ se da la incorporación de pruebas estandarizadas y homogéneas para estudiantes. b. _____ La autonomía a las instituciones educativas para construir currículos alternativos y contextualizados. c. Orientar el diseño de los currículos prescriptivos, planes de estudios, proyectos escolares y metodologías de enseñanza aprendizaje. d. _____ Otro, cuál? _____
	Intencionalidad	Esta subcategoría tiene como propósito revelar de qué forma han sido entendidos los intereses y propósitos de las políticas públicas educativa.	5. ¿Qué Fortalezas o limitaciones ha generado la implementación de esta política de estándares, en relación con el diseño de currículo? _____ _____ _____
II. PRESPECTIVAS CURRICULARES	CONCEPTUALIZACION	En esta subcategoría se indagará por las nociones curriculares que se han gestado a partir de las políticas públicas educativos.	6. Teniendo en cuenta su ejercicio docente, para Usted el currículo se podría entender como: a. como la formulación del plan de estudios y contenidos que la escuela asumen y realiza para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. b. El currículum es una construcción colectiva entre profesores y alumnos, donde interviene el entramado socio-cultural y formas pedagógicas, que la escuela desarrolla teniendo en cuenta las necesidades e intereses del contexto. c. es un dispositivo central que contiene los contenidos de las asignaturas o cursos, planes de estudio, formas de evaluar, fines de la educación, métodos y estrategias de enseñanza. d. _____ Otro, cuál? _____ _____ 7. De qué forma la proximidad al conocimiento en las diferentes áreas del saber de los estándares ¿Podría delimitar o facilitar nuevas formas de abordar el currículo.

	Tendencias en el campo curricular	Con esta subcategoría se pretenden reconocer las principales características de los diferentes enfoques curriculares que se pueden presentar en los procesos de enseñanza aprendizaje, y servir de base para analizar las relaciones surgidas entre los estándares y el currículo.	8. La política de estandarización de la educación establece una clara distinción entre el diseñador y el operador del currículum. Por lo tanto, al depender de ello podríamos estar frente a un curriculum: a. ____ Técnico, donde el docente es reducido simplemente a un ejecutor y seleccionador de técnicas y medios disponibles para lograr los objetivos formulados por políticas públicas educativas, implementadas desde un contexto ajeno a los maestros y estudiantes. b. ____ Práctico, porque se le asigna un rol principal al maestro, y este puede actuar conforme a sus criterios y las necesidades de los estudiantes. c. ____ Crítico, porque permite la participación activa, colectiva y la emancipación de todos los miembros de la comunidad educativa, teniendo en cuenta las necesidades e intereses del contexto para generar acciones transformadoras. d.Otra.Cual: _____ 9. Los estándares curriculares permean el currículo de tal manera que éste se ve afectado en su estructura porque se centra en: a. ____ Una formación integral 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: _____ 10. En un currículo que tiene en cuenta la diversidad cultural y la necesidades e intereses del contexto, el rol que asumiría el docente frente a los estándares curriculares sería: a. ____ Un docente con capacidad creativa, imaginativa, que reflexiona frente a la estandarización y se idee formas diferentes de enseñar en el aula que respondan mejor al ambiente en que se encuentra. b. ____ un docente que se centrará en preparar a sus estudiantes para responder bien a los exámenes externos.
--	-----------------------------------	---	--

			c. ____ Un docente ejecutor de lo establecido por los estándares del MEN. d.Otra.Cual: _____ _____ 11. La formulación de los estándares estaría reforzando la idea del currículo como plan de estudios, con contenidos fijos de antemano, con saberes fragmentados y tradicionales. ¿En qué medida se vería limitada la participación de los docentes. ? _____ _____
--	--	--	--

ANEXO 2.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE POSGRADOS MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



Grupo de Investigación
EVALUÁNDO NOS
Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación

ANÁLISIS SITUADO DE LAS CONCEPCIONES CURRICULARES SUBYACENTES A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS MAESTROS DEL CENTRO EDUCATIVO COROZA LAS CAÑAS- POZONA – DE CERETE- CORDOBA

PROPÓSITO

Analizar las concepciones y orientaciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los maestros del nivel de educación Básica Primaria del C.E. Coroza las Cañas-Pozona del municipio de Cereté- Córdoba,

INSTRUCCIONES

Para el diligenciamiento de este cuestionario tener en cuenta:

1. Leer las preguntas atentamente y revisar todas las opciones.
2. Para contestar el cuestionario marque con una X la opción que considere se relacione con su ejercicio como maestro(a) de aula.
3. No hay respuestas buenas ni malas, cualquier opción es válida de acuerdo a su criterio. Por ello, es importante seleccionar la opción más adecuada a partir de la realidad del Centro Educativo.
4. La información suministrada será estrictamente confidencial y será utilizada únicamente con fines académicos.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS AL CURRÍCULO

1. Desde su ejercicio como maestro con, ¿cuál de las siguientes definiciones de Política Pública Educativa se identifica?

- a. Son dispositivos de poder que acompañan la Política Educativa Pública y que instauro el Estado en la escuela para regularla y controlarla.
- b. Decisiones educativas que emergen de discusiones gubernamentales mediadas por las relaciones de poder.

c.___ Son el cúmulo de pensamientos y acciones sociales, económicas, culturales y educativas, íntimamente relacionadas con los aspectos públicos, producto de un consenso horizontal, logrado mediante un pacto social.

d. Otra. Cuál? _____

2. La cultura globalizada propia del Neoliberalismo permiten que las políticas públicas educativas de las últimas décadas se fundamenten en:

a. ___ Los lineamientos políticos de agencias internacionales y de organismos multilaterales, para implementar nuevos modelos educativos que respondan al mercado.

b.___ Los acuerdos pactados entre los gobiernos nacional o regional para promover una educación con calidad.

c.___ Los criterios y reflexiones autónomas que el Estado realiza conforme a los intereses y necesidades de la comunidad educativa y de los contextos en los que está inmersa.

d.___ Otra.Cuál? _____

3. Los sistemas educativos de Latinoamérica y específicamente el de Colombia han sufrido transformaciones las cuales se relacionan con:

a.___ Los dispositivos de políticas como: la estandarización, el discurso de las competencias, homogenización, con énfasis economicista, tecnocráticos, centradas en la rendición de cuentas de la educación.

b. ___ El mejoramiento de la educación a través de la ampliación de la cobertura, el aumento de la calidad del servicio educativo.

c.___ Las políticas de carácter estado-centrista, presidencialista que expresan el proyecto de las élites gobernantes de un país

d. ___ Otra. Cuál? _____

4. En la última década, en Colombia, se ha impulsado una Política Educativa en busca de la calidad, que ha traído consigo la implementación de estándares curriculares, como dispositivo a través del cual:

a.___ se da la incorporación de pruebas estandarizadas y homogéneas para estudiantes.

b.___ La autonomía a las instituciones educativas para construir currículos alternativos y contextualizados.

c.___ Orientar el diseño de los currículos prescriptivos, planes de estudios, proyectos escolares y metodologías de enseñanza aprendizaje.

d.___ Otra.Cuál? _____

5. ¿Qué Fortalezas o limitaciones ha generado la implementación de esta política de estándares, en relación con el diseño de currículo?

CATEGORÍA DE ANALISIS: PERSPECTIVAS CURRICULARES EN LA EDUCACION BASICA PRIMARIA

6. Desde su ejercicio pedagógico, podría Usted definir currículo como:

a. ____ Como la formulación del plan de estudios y contenidos que la escuela asumen y realiza para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b. ____ El currículum es una construcción colectiva entre profesores y alumnos, donde interviene el entramado socio-cultural y formas pedagógicas, que la escuela desarrolla teniendo en cuenta las necesidades e intereses del contexto.

c. ____ Es un dispositivo central que contiene los contenidos de las asignaturas o cursos, planes de estudio, formas de evaluar, fines de la educación, métodos y estrategias de enseñanza.

d. ____ Otra. Cuál? _____

7. De qué forma desde las perspectivas de los estándares, se podría fortalecer o limitar la construcción del conocimiento y el abordaje del currículo en las diferentes áreas en educación básica primaria.

8. La política de estandarización de la educación establece una clara distinción entre el diseñador y el operador del currículum. Por lo tanto, al depender de ello podríamos estar frente a un:

a. ____ currículo Técnico, donde el docente es reducido simplemente a un ejecutor y seleccionador de técnicas y medios disponibles para lograr los objetivos formulados por políticas públicas educativas, implementadas desde un contexto ajeno a los maestros y estudiantes.

b. ____ currículo Práctico, porque se le asigna un rol principal al maestro, y este puede actuar conforme a sus criterios y las necesidades de los estudiantes.

c. ____ currículo Crítico, porque permite la participación activa, colectiva y la emancipación de todos los miembros de la comunidad educativa, teniendo en cuenta las necesidades e intereses del contexto para generar acciones transformadoras.

d. ____ Otra. Cuál? _____

9. Los estándares curriculares permean el currículo de tal manera que éste se ve afectado en su estructura, debido a que se centra en:

- a. ____ Una formación integral 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. Cuál? _____

10. En un currículo que tiene en cuenta la diversidad cultural y las necesidades e intereses del contexto, el rol que asumiría el maestro frente a los estándares curriculares sería:

- a. ____ Un docente con capacidad creativa, imaginativa, que reflexiona frente a la estandarización, creando formas diferentes de enseñar en el aula que respondan mejor al ambiente en que se encuentra.
- b. ____ un maestro que se centrará en preparar a sus estudiantes para responder bien a los exámenes externos.
- c. ____ Un maestro ejecutor de lo establecido por los estándares del MEN.
- d. ____ Otra. Cuál? _____

11. La formulación y la implementación de los estándares estaría reforzando la idea del currículo como plan de estudios, con contenidos fijos de antemano, con saberes fragmentados y tradicionales. ¿En qué medida se vería limitada y fortalecida la participación de los maestros?

CATEGORÍA ANALISIS: ORIENTACIONES SOBRE EL CURRÍCULO EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.

12. Desde su ejercicio pedagógico, al momento de concebir e implementar el currículo centrado en estándares básicos de competencias, las posibilidades o limitaciones que se presentan en el Centro Educativo sería que:

- a. ____ Los maestros trabajen de forma independiente, aislada, cada quien se enfoca de acuerdo a un criterio disciplinar y particular, se genera poco trabajo colegiado y consensuado.

b.____ Podría evidenciarse un conflicto entre lo que las políticas educativas exigen y lo que realmente el contexto educativo necesita.

c.____. Los maestros comprenden el sentido de las políticas educativas en materia curricular, pero esta no incide en sus prácticas.

d. ____ Otra. Cuál? _____

13. Para la organización del área y preparación de clases los criterios que usted tiene en cuenta son:

a.____ Los estándares y/o competencias formulados por el MEN.

b.____ Los temas y/o contenidos descrito en los libros de textos o textos guía.

c.____ La posibilidad de hallar nuevos sentidos a las orientaciones dadas por el MEN al currículo y contexto, teniendo en cuenta las necesidades e intereses presentes en el C.E.

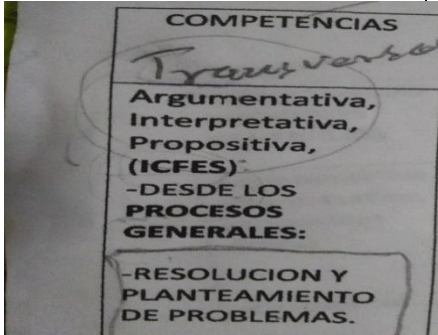
d.____ Otro,Cuál?:_____

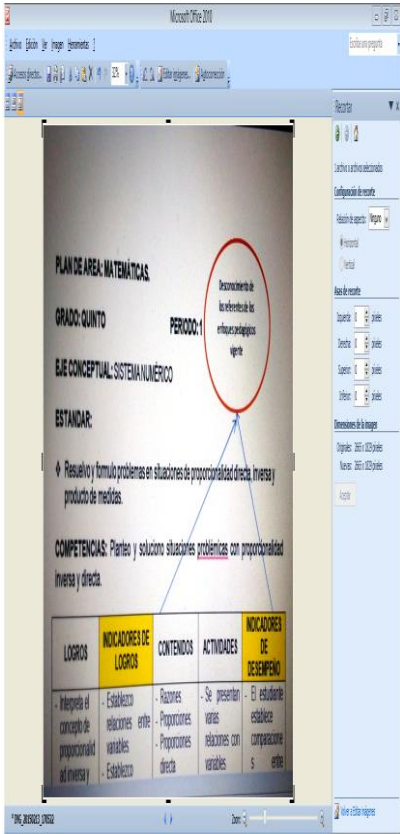
14. Desde el desarrollo de sus prácticas de aula, ¿Qué estrategias y herramientas didácticas emplea para el ejercicio del proceso de enseñanza aprendizaje? Ejemplificar y describir una de sus prácticas más significativas que le ha dado resultados durante este año.

15. ¿Que relaciones encuentra usted entre la perspectiva curricular, la evaluación externa y sus propias practicas evaluativas en el contexto de las estandarización de la educación?

ANEXOS 3.

MATRIZ ANALÍTICA #1: ANALÍISIS DEL PLAN DE ÁREA DE MATEMÁTICA DE GRADO 3° y 5° B.P.

Categorías de Análisis	Subcategorías	Unidad de Análisis	EVIDENCIA	DESCRIPCIÓN
Políticas Públicas Educativas Asociadas al Currículo.	- Finalidades e intencionalidades de la política. - Impacto Institucional de la Política. - Conceptualización de la política en el plan de área.	- Competencia - Pensamientos y sistemas - Estándares	Malla Curricular de GRADO 3° 	1. Con respecto a las políticas educativas emitidas por el MEN, la malla curricular de matemáticas del grado de tercero y quinto muestran que los maestros la han asumido en cuanto al planteamiento de estándares de competencia se refiere. 2. Al comparar las mallas curriculares de matemáticas de los grados terceros y quinto se observan que no hay criterios o estructuras unificadas en el sentido que, la de quinto plantea ejes conceptuales y la de tercero no. 3. En las mallas curriculares de estos dos grados, se evidencian vacíos conceptuales en relación al término de competencias, puesto que en el grado quinto se observa que se toman como competencias lo que está planteado como estándar, y no las que se plantea como específicas del área, mientras que el grado tercero se acercan más. Así mismo se observa confusión al utilizar los términos de indicadores de logros, en vez de indicadores de desempeño.
			Malla Curricular Grado 5°	4. Las evidencias en ambas mallas dan cuenta que las políticas han sido asumida de forma

				instrumental, ya que el plan de área solo contempla un formato que incluye diferentes componentes; pero no determina los fundamentos teóricos y metodológicos del área. 5. En las dos mallas no se observan a simple vista la coherencia vertical no evidencian el nivel de complejidad en que se desarrollan en cada grado.
--	--	--	---	--

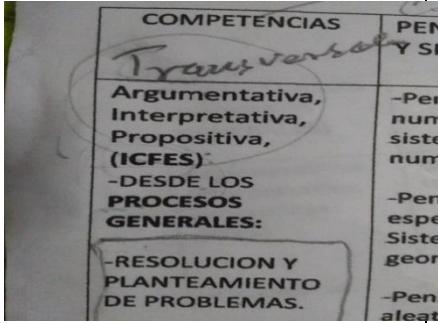
El Currículo
En
Educación
Básica
Primaria

Contextuali-
zación
curricular

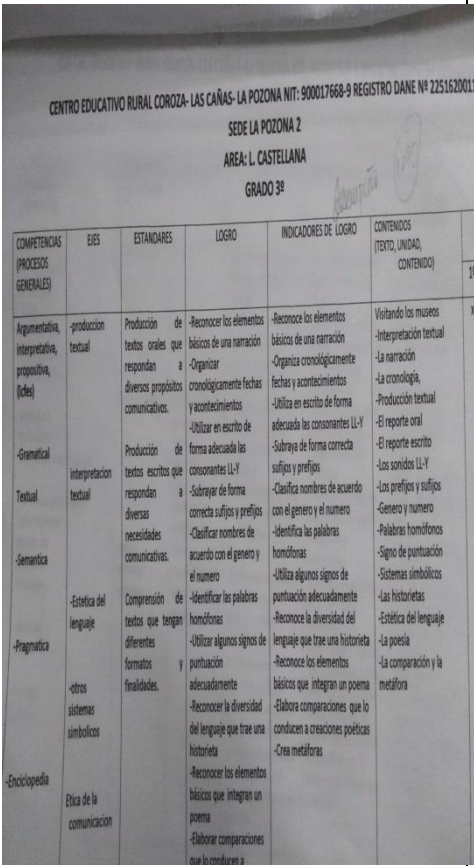
Estrategias
metodológicas

LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE DESEMPEÑO
- Reconoce la importancia del sistema métrico en el proceso de...	- Aplico el sistema métrico decimal - Interpreto las unidades para medir el tiempo	- El sistema métrico decimal - Sistema de unidades para medir el tiempo - Construcción de poligonos...	- Presentación de los conceptos - Realización de ejemplos - Representación de talleres	- El estudiante realiza correctamente procesos de medición

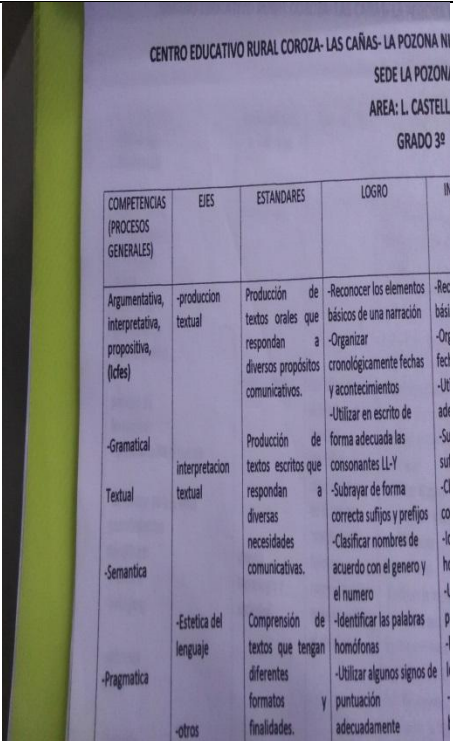
En lo que respecta a las estrategias metodológicas estas no se fijaron dentro de la estructura de la programación analizada.

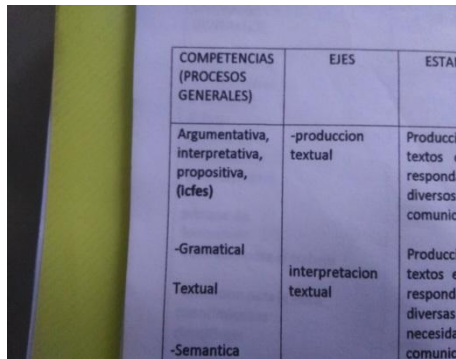
		Estrategias de evaluación		El plan de área está supeditado a los criterios de evaluaciones externas según el ICFES.
--	--	---------------------------	--	--

ANEXO 2. MATRIZ ANALÍTICA #2 ANÁLISIS DEL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA DE GRADO 3º Y 5ºB.P.

Categorías de Análisis	Subcategorías	Unidad de Análisis	EVIDENCIA	DESCRIPCIÓN
Políticas Públicas Educativas Asociadas al Currículo.	- Finalidades e intencionalidades de la política. - Impacto Institucional de la Política. - Conceptualización de la política en el plan de área.	- Competencia - Factores o ejes temáticos - Estándares		1. Se observa que las nuevas políticas educativas han sido asumidas de manera acrítica impactando el currículo, al introducir los estándares en el plan de estudios. 2. Se evidencia que no hay claridad en el manejo de la terminología que propone el enfoque de estándares por competencia en el sentido de que toman como referencia indicadores de logros y no indicadores de desempeño como lo concibe este. 3. En el plan de área de Lengua Castellana en los grados de tercero y quinto no se contempla los referentes conceptuales, ni los fundamentos lógicos disciplinares del área que son indispensables para direccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta. 4. En las mallas del área Castellano en los grados tercero y quinto no se evidencia a simple vista la coherencia vertical la cual permite la organización secuencial que atiende a grupos de grados y que supone que aquellos estándares de un grado involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar

			CENTRO EDUCATIVO RURAL COROZA- LAS CAÑAS- LA POZONA NIT: 900017668-9 SEDE LA POZONA 2 AREA: L. CASTELLANA GRADO 3º <table> <tr> <th>REFERENCIAS (ESOS RALES)</th><th>EIES</th><th>ESTANDARES</th><th>LOGRO</th><th>INDICADORES DE LOGRO</th></tr> <tr> <td>mentativa, pretativa, sitiva,)</td><td>-produccion textual</td><td>Producción de textos orales que respondan a diversos propósitos comunicativos.</td><td>-Reconocer los elementos básicos de una narración -Organizar cronológicamente fechas y acontecimientos -Utilizar en escrito de forma adecuada las consonantes LL-Y</td><td>-Reconoce los elementos básicos de una narración -Organiza cronológicamente fechas y acontecimientos -Utiliza en escrito de forma adecuada las consonantes -Subraya de forma correcta sufijos y prefijos</td></tr> <tr> <td>natical ial</td><td>interpretacion textual</td><td>Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.</td><td>-Subrayar de forma correcta sufijos y prefijos -Clasificar nombres de acuerdo con el género y el número</td><td>-Clasifica nombres de acuerdo con el género y el número -Identifica las palabras homófonas -Utiliza algunos signos de puntuación adecuadamente</td></tr> <tr> <td>antica marica</td><td>-Estetica del lenguaje</td><td>Comprensión de textos que tengan diferentes</td><td>-Identificar las palabras homófonas -Utilizar algunos signos de</td><td>-Reconoce la diversidad lingüística y cultural</td></tr> </table>	REFERENCIAS (ESOS RALES)	EIES	ESTANDARES	LOGRO	INDICADORES DE LOGRO	mentativa, pretativa, sitiva,)	-produccion textual	Producción de textos orales que respondan a diversos propósitos comunicativos.	-Reconocer los elementos básicos de una narración -Organizar cronológicamente fechas y acontecimientos -Utilizar en escrito de forma adecuada las consonantes LL-Y	-Reconoce los elementos básicos de una narración -Organiza cronológicamente fechas y acontecimientos -Utiliza en escrito de forma adecuada las consonantes -Subraya de forma correcta sufijos y prefijos	natical ial	interpretacion textual	Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.	-Subrayar de forma correcta sufijos y prefijos -Clasificar nombres de acuerdo con el género y el número	-Clasifica nombres de acuerdo con el género y el número -Identifica las palabras homófonas -Utiliza algunos signos de puntuación adecuadamente	antica marica	-Estetica del lenguaje	Comprensión de textos que tengan diferentes	-Identificar las palabras homófonas -Utilizar algunos signos de	-Reconoce la diversidad lingüística y cultural	el desarrollo de las competencias. La evidencia demuestra que los docentes no tienen claridad en cuanto a los componentes que hacen parte de la normatividad vigente en lo que a currículo se refiere, por lo que la han asumido de forma instrumental.
REFERENCIAS (ESOS RALES)	EIES	ESTANDARES	LOGRO	INDICADORES DE LOGRO																				
mentativa, pretativa, sitiva,)	-produccion textual	Producción de textos orales que respondan a diversos propósitos comunicativos.	-Reconocer los elementos básicos de una narración -Organizar cronológicamente fechas y acontecimientos -Utilizar en escrito de forma adecuada las consonantes LL-Y	-Reconoce los elementos básicos de una narración -Organiza cronológicamente fechas y acontecimientos -Utiliza en escrito de forma adecuada las consonantes -Subraya de forma correcta sufijos y prefijos																				
natical ial	interpretacion textual	Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.	-Subrayar de forma correcta sufijos y prefijos -Clasificar nombres de acuerdo con el género y el número	-Clasifica nombres de acuerdo con el género y el número -Identifica las palabras homófonas -Utiliza algunos signos de puntuación adecuadamente																				
antica marica	-Estetica del lenguaje	Comprensión de textos que tengan diferentes	-Identificar las palabras homófonas -Utilizar algunos signos de	-Reconoce la diversidad lingüística y cultural																				

Perspectivas Curriculares	Perspectiva Técnica.	Educación por resultados Medibles Prevalcen los contenidos	 Curriculum map for Grado 3º showing competencies, processes, and standards.	En la malla de tercero de lengua Castellana se evidencia que la estructura del plan está diseñada desde la perspectiva de alcanzar los resultados a través de pruebas estandarizada, dando privilegio al desarrollo de los contenidos, que para este caso se muestran segmentados. Para el caso del grado quinto el diseño curricular se hace desde los lineamientos emitidos por el MEN. Continúa con la búsqueda de los contenido que se van a enseñar. Así mismo, estos fueron asumidos como inalterables, acabados y aquellos que permiten cumplir las metas que propone la política Educativa
	Perspectiva Práctica.	- Contexto socio-cultural - Procesos		Al analizar las mallas de los grados de tercero y quinto en el área de Lengua Castellana se visualiza que los criterios de selección y organización para el desarrollo de sus programas académicos siguen privilegiando los contenidos prescritos, sin ninguna relación, ni comprensión ni transversalidad. No se observa con claridad la ruta a seguir para desarrollar procesos mentales en los estudiantes.

	Perspectiva Crítica	Rol del estudiante Trabajo cooperativo		El maestro continua siendo el actor principal, el reproductor de currículos prescritos y el rol del estudiante, es el de un sujeto- receptor, pasivo, acrítico, irreflexivo.
El Currículo En Educación Básica Primaria	Contextualización curricular	Estrategias metodológicas		En cuanto a los fundamentos pedagógicos didácticos, en la estructura del plan de área del grado tercero no enuncian las estrategias metodológicas que se desarrollan en el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que en el grado quinto estas se fijan dentro de la estructura de la programación en forma general con el nombre de actividades.
		Estrategias de evaluación		En la estructura del plan de área de Lengua Castellana, no contempla los criterios de evaluación que se emplean para el proceso de enseñanza aprendizaje, pero estos están tácitamente a lo sugeridos por el ICFES.

