PROBLEMÁTICAS Y RETOS DE LOS ESTÁNDARES DE LENGUA CASTELLANA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA -Estudio de Caso en la Institución Educativa Camilo Torres, Montería-

MÓNICA DE JESÚS HUMÁNEZ RUIZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Bogotá D.C. - Colombia

2015

PROBLEMÁTICAS Y RETOS DE LOS ESTÁNDARES DE LENGUA CASTELLANA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA -Estudio de Caso en la Institución Educativa Camilo Torres, Montería-

MÓNICA DE JESÚS HUMÁNEZ RUIZ

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

Tutor

JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLEN

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Bogotá D.C. – Colombia

2015

Nota de Aceptación

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Firma del Presidente del Jurado

_____

Firma del Jurado

_____

Firma del Jurado

Bogotá, 20 febrero de 2015

DEDICATORIA

A mis padres Arelis Ruiz y Wilfo Humánez por haberme inculcado ese amor a la academia y motivarme cada día a seguir superándome con esfuerzo y dedicación en los propósitos que permiten "construir paso a paso el camino de mi vida" .

A mis hermanos y mi tía Luz Ruiz por la paciencia, el apoyo y la confianza que siempre depositaron en mí como ejemplo de fortaleza y compromiso.

A las personas que quiero y mis amistades por dedicarme ese tiempo de motivación emocional y espiritual en los momentos en que me sentía decaer.

Mónica de Jesús Humánez Ruiz.

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 PEDAGOGICA NACIONAL	**FORMATO** **RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE**
Código: 2012287578	**Versión: 01**
Fecha de aprobación: 20 febrero de 2015	**Página 6 de 201**

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría de Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	PROBLEMÁTICAS Y RETOS DE LOS ESTÁNDARES DE LENGUA CASTELLANA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA -Estudio de Caso en la Institución Educativa Camilo Torres, Montería-
Autor(es)	HUMANEZ RUIZ, Mónica de Jesús
Director	DÍAZ BALLÉN, José Emilio
Publicación	Bogotá, 2015, 209 páginas
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Estándares de Lengua Castellana, Políticas Educativas, Prácticas pedagógicas, Currículo.

2. Descripción

La siguiente Tesis de grado presentada para optar el título de Magister en Educación en el Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa, propone caracterizar la incidencia que ha tenido la política Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana en las practicas pedagógicas y didácticas de los docentes de la Institución Educativa Camilo Torres de la ciudad de Montería, con el fin de construir colectivamente alternativas que fortalezcan los procesos argumentativos e interpretativos de los estudiantes de los grados 5º, 9º y 11º de Básica y Media desde una perspectiva socio-crítica.

Para ello se realizó un recorrido por distintos referentes teóricos que dieron un andamiaje de bases ideológicas, pedagógicas y metodológicas que cimentan la concepción de la Política pública de estándares curriculares, las Prácticas pedagógicas asociadas al currículo y los estándares de Lengua Castellana. Este trabajo de investigación desarrolla un recorrido histórico sobre la política pública de estándares desde el nivel internacional hasta el nacional y

los retos de esta en el contexto escolar desde la práctica docente y el desarrollo de las competencias interpretativas y argumentativas en los grados donde se aplica las pruebas SABER Y SABER PRO. Luego se enfatiza en el origen, conceptualización del currículo, las prácticas pedagógicas y su relación con el currículo y las alternativas en la potenciación de un currículo crítico en el área de Lengua Castellana. También se analiza la estandarización de la educación como alternativa de calidad u homogenización en Latinoamérica, la conceptualización polisémica de los estándares, la caracterización de los estándares de Lengua Castellana y desde una postura crítica cómo mejoran a construir sujetos comunicativos, emancipadores y reflexivos. Por último se presentan los resultados de la Investigación basados en la Crítica Educativa de Elliot Eisner (1998), en los que se analiza a través de la interpretación, valoración y generalización de la información generando aportes académicos que den cuenta de las la implementación de estándares en Lengua Castellana y la reflexión docente sobre su postura hacia el documento frente a su práctica en el aula.

3. Fuentes

Las fuentes bibliográficas consultadas para la realizacion de este trabajo se tuvieron en cuenta textos descargados de la web, obras de la perspectiva crítica y variados documentos de política educativa, los estandares, las prácticas pedagógicas y el currículo de nivel nacional e internacional:

Eisner, E. (1998), *El ojo ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós educador.

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

Grupo Evaluándonos (2012), *Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación,* recuperado 05 de junio de 2014 en http://evaluando-nos.blogspot.com/2012_02_01_archive.html

Herrera, M., & Infante, R. (2011). *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002*. Nomadas n° 20,

10.

Kincheloe, J. 2008. *La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir.* En: Mclaren, G, Kincheloe, J. (Dir.). 2008. Pedagogía crítica- de qué hablamos, dónde estamos. Barcelona. Grao.

Ravitch, (1996), *Estándares Nacionales en Educación Diciembre* OPREAL, Washington, D.C.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata, Madrid.

4. Contenidos

La presente tesis de grado está estructurada en una introducción, cinco (5) capítulos, conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos. Los tres primeros capítulos desarrollan un andamiaje teórico a partir de tres categorías: Políticas educativas asociado a los estándares, Prácticas pedagógicas asociadas al currículo y los Estándares de competencias de Lengua Castellana, el capítulo cuarto presenta la ruta metodológica de la investigación y en el quinto capítulo se encuentra la presentación y análisis de los resultados.

Para la organización del capítulo de Políticas educativas asociada a los estándares se conceptualiza la política pública desde las distintas percepciones en que se concibe, conociéndola desde lo organizacional, como ente productor de directrices y leyes, además de señalar el empoderamiento de la política educativa como es el caso de los estándares en la sociedad educativa o por el contrario construye un país de derecho e igualdad implementando la democracia. Siguiendo este orden, se menciona el carácter internacional de la política educativa, identificando su configuración en Latinoamérica a través de los organismos multilaterales y económicos que ocasionaron una estandarización en la educación. A esto se le agrega que las políticas como la ley general de educación, la aparición de los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia en Colombia, han constituido o han empezado a ser parte de la escuela para generar calidad, y que en última instancia se observa una mirada distinta desde las pedagogías criticas frente a la intervención de la política en el

campo de la educación.

En el capítulo de Prácticas pedagógicas asociadas a las perspectivas curriculares se señala un análisis de su génesis y desarrollo, para luego revisar las formas como se han clasificado y reconocer las tensiones que conllevan a una práctica docente instrumental y reflexiva. Finalmente se muestra algunas alternativas de manera que se vislumbra las posibilidades para potenciar los estándares en Lengua Castellana desde la construcción de un currículo crítico fomentando valores que generen unos sujetos más democráticos y emancipadores.

El tercer capítulo de Estándares de competencias de Lengua Castellana en primera instancia, se realiza una conceptualización y aplicación de los estándares al currículo; luego se hace una aproximación al contexto latinoamericano con respecto a la presencia de los estándares y competencias; se analiza críticamente los criterios de argumentación e interpretación planteados por el MEN en el documento de estándares en estos grados donde se aplica las pruebas SABER y finalmente se delimita el escrito con una mirada crítica de la estandarización.

Para la organización del cuarto capítulo se propuso una metodología basada en la postura epistemológica de las pedagogías críticas, así como los fundamentos de análisis de la información presentada por la crítica educativa de Elliot Eisner (1998), donde se realizó una triangulación a partir de los temas más recurrentes en el análisis, también se presenta las características de la población participante, conformada por 17 docentes del área de Lengua Castellana en el nivel de básica y media quienes compartieron sus experiencias por medio de las técnicas e instrumentos de recolección de datos encuesta y talleres.

El quinto capítulo desarrolla los resultados obtenidos en la investigación, mostrando las tres fases de análisis de la información recolectada por medio de las técnicas e instrumentos implementados (una encuesta y dos talleres). Para la realización de dicho análisis se tuvo se emplea las cuatro dimensiones de la crítica educativa de Elliot Eisner (1998): descripción, interpretación y valoración, así mismo los temas reiterativos del análisis o tematizaciones de la investigación.

Por último, se realiza unas conclusiones a las que lleva la investigación y algunas recomendaciones quedando abierta la posibilidad de nuevas investigaciones y nuevas consideraciones que mejoren el contexto educativo de Camilo Torres Mocarí de la ciudad de Montería.

5. Metodología

La metodología implementada en la presente investigación fue de tipo alternativo, porque presenta características desde una postura epistemológica de las pedagogías críticas, el uso de técnicas e instrumentos de tipo cualitativo como lo es el taller y la encuesta que es de tipo cuantitativo. También se tuvo en cuenta un enfoque hermenéutico-crítico, desarrollada por la estrategia estudio de caso de Simons (2011), siendo una situación particular del contexto de Mocarí en la ciudad de Montería. Además se efectuó el modelo de análisis desde la crítica educativa desde la perspectiva de Elliot Eisner (1998) que permitió realizar unas descripciones, unas interpretaciones de la información recolectada en dichas técnicas e instrumentos realizando unos juicios de valor o valoraciones y por último una triangulación o tematización tomando los mensajes más recurrentes que dominan la situación.

6. Conclusiones

El proceso investigativo realizado para caracterizar la incidencia que ha tenido la política Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes de la Institución Educativa Camilo Torres de la ciudad de Montería, con el fin de construir colectivamente alternativas que fortalezcan los procesos argumentativos e interpretativos de los estudiantes de los grados 5º, 9º y 11º de Básica y Media desde una perspectiva socio-crítica, teniendo en cuenta el marco referencial, el análisis de la información recogida y las tematizaciones generadas, se logró llegar a las siguientes conclusiones:

Se evidencian disensos sobre la implementación de la política de estándares para el desarrollo de los procesos de argumentación e interpretación, debido a que algunos encuentran en esta política unos referentes que direccionan el currículo del área, para otros la política se convierte en un dispositivo de control que encausa la práctica docente y otra parte se preocupa por mejorar las necesidades en las que se encuentra inmerso una comunidad vulnerable como lo es Mocarí.

Para los docentes de esta comunidad vulnerable y con el afán de posicionarse en los altos puestos de las instituciones colombianas, la política de estándares generan un currículo único como un apoyo eficaz para concentrarse en contenidos que serán evaluados en las pruebas externas y cumplir con las intenciones reglamentadas por el MEN que sirven como apoyo en la instrumentalización de la institución.

La institución camilista destaca la normatividad a la que se somete cuando se operativiza a través de la estructuración del plan de área institucional, en el de asignatura y el parcelador diario de clases como requisito de control para las actividades del maestro dentro del aula. Así mismo dan cuenta de la medición en el discurso docente cuando el aprendizaje es visto como la calificación, clasificación y exclusión, llevando al docente a cumplir con las finalidades del gobierno de que el éxito de las escuelas se debe a la excelente medición aportando a ampliar las brechas sociales y económicas de las comunidades donde los menos favorecidos son los más perjudicados.

Con la política de estándares se ve afectada la innovación y autonomía institucional, también a prácticas encaminadas al fortalecimiento de estos mecanismos de control sobre todo para el área de Lengua Castellana que presenta un estancamiento en el desarrollo de la interpretación y comprensión de las realidades al igual que la producción oral y escrita en situaciones comunicativas que implique la interacción con el otro.

De igual forma la política de estandarización conlleva a una acción metódica del docente que actúa por reglamentaciones obligándolo a trabajar contenidos que se encuentran en un plan curricular, llevando de esta forma al fraccionamiento del conocimiento y restarle importancia a las áreas que fortalecen la formación integral del estudiante como las áreas que no son evaluadas en las pruebas externas. Contribuyendo a evitar el accionar docente en la participación de estrategias transversales, creativas y liberadoras.

Los estándares no han sido un verdadero referente teórico en los docentes de la institución Camilo Torres, puesto que no se han implementado reflexivamente para llevar unos procesos coherentes de interpretación y argumentación en los estudiantes debilitando la innovación metodológica de los procesos orales y escritos en situaciones comunicativas contextuales y la

idiosincrasia local y regional.

Por último se recomienda que en la realización de un segundo estudio de la Lengua Castellana se asuma el tema de la formación con relación a la política de estándares desde la conceptualización de la lengua, las competencias del área y la formación del sujeto que enriquecen la comunicación con los demás y el fortalecimiento de la disciplina en los futuros docentes de la Lengua Castellana.

Elaborado por:	Mónica de Jesús Humánez Ruiz		
Revisado por:	José Emilio Díaz Ballén		
Fecha de elaboración del resumen:	12	02	2015

TABLA DE CONTENIDO

Pág.

Introducción 17

I. POLÍTICAS PÚBLICAS ASOCIADAS A LOS ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN 25

1. 1. Intervención de la política educativa como directriz de la estandarización 26

1. 2. La mercantilización en la educación: una consecuencia de la globalización 32

1. 3 El camino estrecho de Colombia frente al marco de la política educativa 35

1. 4. La política desde una mirada crítica como una "solución" para la democratización escolar 38

II. GÉNESIS Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO ESTANDARIZADO: TENSIONES Y PROBLEMÁTICAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS 43

2.1. Génesis y construcción del currículo en la educación 43

2.2. Los enfoques curriculares devienen de procesos históricos complejos 48

2.3. Currículo y Prácticas pedagógicas 53

2. 4. Currículo: alternativas en la potenciación de los estándares en Lengua Castellana 57

III. ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA 62

3.1. ¿La estandarización como una alternativa para mejorar la calidad educativa en Latinoamérica? 62

3.2. Conceptualización polisémica y homogenizante de los estándares para el currículo 64

3.3. Estándares curriculares en los niveles de 5, 9, y 11 67

3. 4. Estándares de calidad: de la visión técnico-instrumental a la perspectiva crítica en los procesos de interpretación del lenguaje. 73

IV. RUTA METODOLÓGICA 76

4.1. Postura epistemológica en el diseño de la investigación 78

4. 2. La investigación alternativa en Educación 81

4. 3. El Estudio de Caso como estrategia de investigación 86

4. 4. Técnicas e instrumentos de investigación 89

4.4.1. Cuestionario estructurado 89

4.4.2. Taller 1: Las políticas educativas y estándares, su incidencia en la Educación 90

4.4.3. Taller 2: El currículo y los estándares de Lengua Castellana 90

4.4.4. Caracterización de la población 91

4.4.5. Modelo de análisis de la Información recolectada en la perspectiva de Elliot Eisner (1998) 91

V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS 95

5.1 El cuestionario directivo 95

5.2 Taller 1: Políticas educativas asociada a los estándares y el currículo 132

5.3 Taller 2: Los estándares y las prácticas pedagógicas en el área de lengua castellana 145

5.4 Nivel de tematización 153

5.4.1. La innovación de prácticas significativas para fortalecer las competencias interpretativas y argumentativas limitadas por los dispositivos de las políticas educativas 153

5.4.2. El currículo: Tensionado entre enfoque técnico y el reconocimiento del contexto 154

5.4.3. La educación al servicio de la evaluación estandarizada 156

5.4.4. La calidad: entre la homogenización y la diversidad 158

5.4.5. Los estándares en Lengua Castellana: sus limitaciones para la práctica creativa y pedagógica del docente 159

5.4.6. De la estandarización a la formación de un proyecto de vida 160

5.4.7. La estandarización como un dispositivo de reconfiguración de sujetos educativos 161

5.4.8. El lenguaje y la comunicación: entre el laberinto de la producción oral 162

5.4.9. Las políticas de estandarización de la Lengua Castellana, mecanismo de poder del gobierno o movilidad social hacia la identidad cultural 164

VI. CONCLUSIONES 165

VII. RECOMENDACIONES 171

REFERENCIAS 174

ANEXOS 183

LISTA DE TABLAS

Tabla N° 1.	MEN (2003) Estándares de competencias de Lengua Castellana para grado 5°	69
Tabla N° 2.	MEN (2003) Estándares de competencias de Lengua Castellana para grado 9°	70
Tabla N° 3.	MEN (2003) Estándares de competencias de Lengua Castellana para grado 11°	71

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO N° 1	Concepto de política pública	95
GRÁFICO N° 2	Percepción de la política pública	98
GRÁFICO N° 3	Intencionalidad de la política pública	101
GRÁFICO N° 4	Finalidad de la política educativa	104
GRÁFICO N° 5	Concepto de currículo	107
GRÁFICO N° 6	Relación estándares y currículo institucional	110
GRÁFICO N° 7	Tensión en la práctica docente de Lengua Castellana	112
GRÁFICO N° 8	Incidencia en el rediseño del currículo	116
GRÁFICO N° 9	Dificultad del currículo con los estándares	118
GRÁFICO N° 10	Concepto de estándares	121
GRÁFICO N° 11	Incidencia en la práctica docente	124
GRÁFICO N° 12	Desarrollo de competencias de lengua castellana en el estudiante	127
GRÁFICO N° 13	Limitaciones de los estándares	129

Introducción

La investigación que se desarrolla en el presente trabajo se lleva a cabo en la ciudad de Montería del departamento de Córdoba realizado en la línea investigativa del grupo Evaluándonos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, con el propósito de caracterizar la incidencia que ha tenido la política Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana en las practicas pedagógicas y didácticas de los docentes de la Institución Educativa Camilo Torres de la ciudad de Montería, con el fin de construir colectivamente alternativas que fortalezcan los procesos argumentativos e interpretativos de los estudiantes de los grados 5º, 9º y 11º de Básica y Media desde una perspectiva socio-crítica.

Comprender este contexto implica también analizar las políticas educativas de estándares en el área de Lengua Castellana como dispositivo que incide en las practicas pedagógicas de los docentes en Colombia, puesto que se desarrollan en un marco operativo para llevar a los estudiantes a la calidad como lo exigen los Organismos Internacionales, posicionando cada vez con mayor fuerza este tema en el gremio educativo.

Lo anterior obedece a que la educación ha demostrado ser un factor clave en el desarrollo y el crecimiento de las naciones, favoreciendo la equidad, la integración y la cohesión social. Por ello, estimular su mejoramiento continuo es un desafío de máxima importancia. Así, desde estos Organismos económicos y multilaterales en Colombia ha prevalecido un paradigma de medición, control, clasificación y la formulación de los estándares que busca responder con las intencionalidades del currículo técnico, desde temáticas abordadas por áreas, disciplinas aisladas y neutrales en el estudio de los problemas sociales. Dentro de estas áreas se encuentra el lenguaje, como eje fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Siendo un área transversal, el área de Lengua Castellana permea muchas esferas de desenvolvimiento del individuo; y en la institución la transversalidad de éste se evidencia en una serie de competencias que se ponen en práctica no sólo en la asignatura de Lengua Castellana, sino que tributan al buen desempeño académico de los estudiantes en todas las áreas. Tal es el caso de las competencias Interpretativas y Argumentativas, competencias que en pruebas nacionales como SABER ONCE,

SABER PRO e internacionales como PISA, TIMMS, son incluidas en las diferentes temáticas que los mencionados exámenes evalúan.

En torno a esto se observa cómo en la Institución Educativa Camilo Torres, probablemente exista una dificultad en la comprensión de las políticas para implementar procesos eficaces en las competencias argumentativas e interpretativas, a pesar de los esfuerzos docentes para tomar como referencia los estándares en la elaboración del currículo y tratar de abordarlo en las prácticas pedagógicas, no hay claridad o tal vez un estudio riguroso de los mismos que determine cuáles en realidad funcionan para desarrollar en los estudiantes las competencias antes mencionadas, y no se ha tenido en cuenta fortalecer estas necesidades del profesorado para enfatizar procesos por parte de la secretaria y buscar fortalecerlas.

Es factible afirmar que no hay reflexión, por consiguiente, el rechazo o falta de resistencia causa una dicotomía en las prácticas pedagógicas, no la ven como orientación o imposición, o las que la siguen al pie de la letra ocasionan un rechazo pedagógico, aunque los docentes introduzcan en sus prácticas actividades lúdicas de oratoria, lectura y escritura. Al igual que las debilidades presentadas en los resultados de las pruebas de Estado y el fuerte trabajo de los docentes para la preparación que contribuye a unos buenos desempeños de los alumnos, el problema aún prevalece porque el nivel en el área de Lengua Castellana es bajo.

Visto esto, desde la experiencia docente en la institución camilista se ha percibido que las dificultades que los estudiantes poseen están enmarcadas hacia un bajo nivel para argumentar de forma oral y escrita, sus redacciones poseen ausencia de coherencia y cohesión, no le fluye el léxico al comunicarse, no sostienen discursos extensos, los alumnos de grado 11 evidencian resultados en SABER ONCE bajos en lenguaje, por lo tanto, se hizo indispensable investigar la manera en que éstas competencias se desarrollan.

Teniendo en cuenta el contexto antes mencionado, en el trabajo investigativo se crea escenarios de reflexión desde una perspectiva sociocrítica, con el compromiso de hacer aportes para favorecer iniciativas con tendencia a una educación de calidad pero pensado en superar las dificultades y problemáticas de la comunidad camilista para que el profesorado interprete,

comprenda esta realidad, la mejore con el trabajo colectivo, que se preocupe por transformar el contexto de los estudiantes, a pesar de las condiciones y circunstancias que lo rodean. Asimismo, orientar acciones que flexibilicen la aplicación de estándares y lineamientos curriculares, con base en el contexto, para la apropiación de saberes como resultado de disciplina y constancia de los actores directamente implicados: profesor-alumno.

Por lo anterior, se hace primordial plantearse: ¿Cuál ha sido el impacto de la política de estándares en lengua castellana en relación con las prácticas pedagógicas en Educación Básica y Media?, ¿Desde la práctica pedagógica, cómo se estarían contextualizando los estándares para el desarrollo de las competencias en Lengua Castellana?, ¿Cómo inciden las prácticas pedagógicas para fortalecer los procesos de interpretación y argumentación en los estudiantes de 5°, 9° y 11° Básica y Media en el área de Lengua Castellana?, ¿Qué estrategias didácticas podrían fortalecer los procesos de interpretación y argumentación de los estudiantes desde una perspectiva socio-critica?, ¿Qué alternativas se podrían implementar desde la perspectiva socio-crítica para re-significar los estándares en competencias en el área de Lengua Castellana y fortalecer los procesos interpretativos y argumentativos?. Que permite explorar sobre la experiencia que han tenido los maestros con la implementación de los estándares, que ha generado, como han influido, que aspectos ha presentado en la pedagogía y didáctica de la enseñanza del área en estos grados.

A los que se les dará respuesta a través de la formulación de cuatro objetivos específicos: Describir la incidencia de la política de estándares en el área de Lengua Castellana con relación a las practicas pedagógicas en Educación Básica y Media, identificar las prácticas pedagógicas que se han generado con la implementación de los estándares para el desarrollo de las competencias argumentativas e interpretativas, luego analizar las estrategias didácticas que se implementan en los procesos de interpretación y argumentación en los estudiantes de Básica y Media en el área de Lengua Castellana, y también, construir colectivamente unos lineamientos que generen nuevos sentidos de los estándares de Lengua Castellana que fortalezcan y potencien los procesos interpretativos y argumentativos en los estudiantes de básica y media desde una perspectiva socio-critica.

En efecto para cumplir con los propósitos establecidos resumidos en el objetivo general y específicos, se abordan tres categorías para darle una profundización y comprensión al escenario educativo: las políticas educativas asociada a los estándares, el currículo asociado a las prácticas pedagógicas y los estándares de Lengua Castellana, a partir del análisis de la transmisión de saberes al interior de la Institución Educativa Camilo Torres y de planteamientos de algunos autores.

En la primera categoría se hace una caracterización del concepto de política pública desde las distintas percepciones en que se concibe, conociéndola desde lo organizacional, como ente productor de directrices y leyes, además de señalar el empoderamiento de la política educativa como es el caso de los estándares en la sociedad educativa o por el contrario construye una sociedad de derecho e igualdad implementando la democracia.

Además se menciona el carácter internacional de la política educativa, señalando su configuración en Latinoamérica a través de los organismos multilaterales y económicos que ocasionaron una estandarización en la educación, orientando los contextos educativos de normativas como la ley general de educación, la aparición de los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia en Colombia, que han fomentado acciones en las escuelas como dispositivos de control para fortalecer las escuelas desde la llamada calidad, y que en última instancia se observa una mirada distinta desde las pedagogías criticas frente a la intervención de estas política en el campo de la educación. Autores como en el caso de Rivas (2004), que plantea que:

> […]La política educativa es necesario revisarla desde los parámetros de las prácticas docentes, de forma que se puedan percibir de una forma más clara los proyectos políticos, culturales y sociales, sobre los que se sustentan. Al mismo tiempo, estas prácticas se deben analizar desde las tradiciones sobre las que se han ido estructurando a lo largo de su historia y de su proceso de construcción institucional. (p.36)

En efecto, es desde la escuela y su entorno, el alumno, el profesor, el padre de familia, los directivos, que se deben generar las políticas gubernamentales, para acciones certeras que propendan por el verdadero propósito educativo, que sensibilice las decisiones pertinentes con la intencionalidad de construir un mejor país y no seguir con la política de estandarización educativa, dirigida a estar al nivel de otros países en el aspecto socio económico y en el sector

educativo. Niveles establecidos por los organismos internacionales y por las ideologías subyacentes implícitas en el sistema estatal, en una estructura capitalista globalizada de naciones con mayor desarrollo, lejos del contexto democrático que humanice las prácticas pedagógicas.

Teniendo en cuenta el andamiaje que me aportaron algunos teóricos sobre la categoría de política educativa, la defino como aquellas disposiciones, reglamentaciones y orientaciones que los organismos internacionales, de control y los gobiernos promulgan al sistema educativo para generar comportamientos y acciones homogéneas en prácticas pedagógicas limitadas que impiden la construcción de unos sujetos autónomos, reflexivos, libres y transformadores de su contexto. Donde esta política pensada desde una postura crítica se podría ver como decisiones colectivas y democráticas orientadas a posibilitar percepciones y actitudes equitativas, justas, pensadas en la diversidad cultural de nuestro país, donde cada uno aporta al mejoramiento de su realidad y preservación de su idiosincrasia.

En la segunda categoría enfocada al currículo relacionada con las practicas pedagógicas se hace un recorrido histórico vislumbrando los orígenes y desarrollo para la utilización de este concepto, también se hace una revisión clasificatoria de las formas como se ha visto el currículo de acuerdo a su implementación en la práctica docente, es decir, desde lo técnico instrumental hasta un currículo emancipatorio, luego se revisa esas tensiones que se generan entre la concepción curricular con las practicas pedagógicas docentes para finalmente señalar alternativas como posibilidades para potenciar los estándares en Lengua Castellana, con respecto a esto, uno de los autores que plantea un currículo pensando en una metodología integral se encuentra Sacristán (2010), quien sugiere que:

> […] Se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en los sujetos procesos que sean propicios para alcanzar esas finalidades". Así se evita la aplicación de uno tecnocrático y se busque un resultado cualitativo y no cuantitativo (p. 31).

Aspectos que definen el repensar pedagógico en los maestros para direccionarlos hacia un currículo axiológico, integral democrático, y se ajuste a las realidades de las regiones de Colombia para fortalecer la comunidad educativa y las formas de abordar el currículo en su quehacer diario primordialmente en el área de Lengua Castellana.

Así mismo mi construcción acerca de esta segunda categoría de las Prácticas pedagógicas del docente y su relación con las perspectivas curriculares en mi trabajo de investigación es entendida como aquellos comportamientos pedagógicos, discursivos, metodológicos, disciplinares, psicológicos, sociales, axiológicos, culturales en los que está inmerso el maestro en la escuela e implica la relación cognitiva y experiencial con sus pares, la relación solidaria y el desarrollo de procesos en sus estudiantes, el interés investigativo y transformador de la realidad en concordancia con una política pública democrática.

Y en la tercera categoría centrado en los estándares del área de Lengua Castellana se pretende caracterizar el proceso que homogeniza y que provoca los estándares en el currículo y el sistema educativo, sus intencionalidades, tensiones e implementación. También se incluye dar respuesta al interrogante: ¿La estandarización como una alternativa para mejorar la calidad educativa en Latinoamérica? Teniendo como base antecedentes de autores críticos como Santos (2003), Diez (2013), Gorostiaga (2011), al mismo tiempo se realiza una reflexión para comprender la variedad de conceptos y significados desde el valor del lenguaje, con una visión crítica, específicamente en los niveles 5°, 9°, y 11°, donde se aplican las pruebas censales, que centralizan los saberes, unifican el currículo y limita el proceso de enseñanza y aprendizaje a los resultados de una evaluación, la cual desconoce la heterogeneidad de la población estudiantil.

De igual forma el recorrido de algunos fundamentos teóricos contribuyeron en la construcción de esta categoría de Estándares de competencias de Lengua Castellana, la cual conceptualizo como unos criterios y referentes básicos que permite cumplir unas metas en los docentes y estudiantes colombianos, medidas por los organismos de control a través de la homogenización del conocimiento y dejando de lado los procesos comunicativos, las riquezas culturales y locales de cada contexto.

Para la realización del recorrido metodológico se parte de una perspectiva epistemológica fundamentada en las Pedagogías Críticas de las cuales se aporta para su enriquecimiento lo aportado Habermas (1980), Freire (1974), Giroux (1990; 2003), Maclaren (2008), Kincheloe (2008) y del que se observa en todo el trabajo investigativo; posteriormente desde el paradigma

de métodos combinados o investigación alternativa, por las características de tipo cualitativa y cuantitativa, en el que Eisner (1998) explica:

> […] Un investigador cualitativo, Lincoln (1990), confía en el imperativo categórico de Kant que afirma: «Actúa como si lo que hicieras fuera a convertirse en ley universal de la naturaleza». Una posición de «derechos» se acepta, de manera que no hay lugar para éticas contextuales. No debería utilizarse a las personas solamente como medios para los fines de otros, sin considerar el contexto. (p. 6)

Aspectos que se necesitan tener en cuenta para indagar en las personas encuestadas y la realidad circundante, en este caso; profesores de la Institución Educativa Camilo Torres, lo que convierte a esta institución en un Estudio de Caso, cuya principal finalidad según Simons (2011. p.20) es "investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular". La idea es ir más allá de las prácticas docentes, conocer lo que piensan los profesores con respecto a La Política Educativa, el currículo y los estándares, para poder analizar el panorama escolar y así orientar acciones tendientes a solucionar los problemas detectados.

En el fenómeno de la interpretación se encuentra Gadamer (1900-2002), fundador de la hermenéutica, citado por Aguilar (2004. p. 63) quien "considera necesario cultivar el lenguaje en sus posibilidades más propias: encontrar la palabra precisa, pero también el silencio elocuente". El investigador, con un sentido ético y de comprensión de actitudes y aptitudes para ser lo más preciso posible al develar sus hallazgos.

Por todo lo anterior, y por la perspectiva crítica con la que se busca llegar a la verdad, reconocer las características del objeto de estudio y para fortalecer el proceso investigativo, exige conocer la postura epistemológica de la investigación, ampliada con una metodología alternativa; centrada en las propuestas hibridas que incluye lo cualitativo y lo cuantitativo, por lo que la estrategia aplicable es el estudio de caso, usando el instrumento encuesta, de carácter cuantitativo combinado con otros instrumentos llamado talleres, el cual son de carácter cualitativo, lo que determina que no hay que usarlos por separados, si ambos aportan significativamente los objetivos planteados.

Para recolectar la información necesaria se hará la encuesta llamada cuestionario directivo centrándose en 17 docentes del área de Lengua Castellana y directivos docentes, por ser una técnica más ágil que facilita la descripción y el análisis del material que se obtiene. Esta encuesta tiene preguntas cerradas, con varias opciones de respuesta. Además los dos talleres están enfocados; el primero sobre la categoría de políticas educativas y el currículo, el segundo taller sobre los estándares en Lengua Castellana. Luego se encuentra una caracterización de la población, señalando que la comunidad de Mocarí se encuentra en un estrato socio-económico marginal, con necesidades, riesgos o condición de vulnerabilidad y bajos niveles de escolaridad, entre otros, datos que implican un bajo desempeño en los estudiantes.

El modelo de análisis de la información se realiza, desde el punto de vista de Elliot Eisner (1998), que en su libro El ojo ilustrado, pretende "desarrollar una apreciación más compleja de las consideraciones éticas en la investigación cualitativa" (p.3), desde aquí se requiere de una dosis de honestidad y respeto en el trabajo, que garantice ajustarse a lo real y filtrar la información a partir de las siguientes dimensiones: descripción, interpretación, valoración o evaluación y por ultimo una generalización o tematización de los aspectos congruentes en los análisis de la información recogida.

En esta parte de análisis de la información suministrado por los maestros participantes se realiza un proceso de descripción que expresa lo que se encuentra, se observa dentro de un contexto o lo que comentan los participantes (maestros), en la interpretación se justifica lo vivido en contraste con unos referentes teóricos y en una valoración o evaluación hay que vincular la realidad y comprender, con base en la experiencia y en lo observado hacia donde se encamina la investigación, es decir, hacer juicios de valor. A partir de estos resultados arrojados en cada uno de los instrumentos se procede a la realización de una tematización o triangulación.

Finalmente con esta investigación se pretende abrir más caminos a mejorar los procesos reflexivos de los docentes en otros espacios sobre las políticas educativas en Colombia y la actitud de los docentes frente a su quehacer pedagógico en relación a estas normativas, la idea de concientizar a la comunidad educativa a superar los fines de una educación inclusiva, integral y formadora de ciudadanos democráticos son sentido de superación a las barreras de los

dispositivos de control y la transformación a una sociedad más autónoma, critica, ética política y justa.

I. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS A LOS ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN

La Educación preserva y transforma la historia y la cultura de los pueblos del mundo, promueve la autonomía, la libertad, el bienestar, el desarrollo de valores éticos y morales entre otros aspectos ampliamente aceptados por este derecho. Dentro del contexto de Estado, se constituye en eje axial y determinante de su desarrollo, de modo que la relación Estado, Política Pública y Educación, guardan relación interdependiente.

A lo largo de la historia en los países latinoamericanos, se han desarrollado varias tendencias conducentes al análisis de esta triada, que en lo fundamental se expresan en una tendencia que ve coherente elevar el nivel de exigencia educativa para que los países latinoamericanos se pongan al nivel de los países desarrollados del mundo, con otra fuerte tendencia liderada por los actores que involucra el sector educativo y tiene que ver con la necesidad de generar una política educativa coherente y pertinente con la riqueza de contextos socioeconómicos que exhiben los pueblos latinoamericanos. Así, la Educación, que podría mirarse como el amparo universal y que convoca a un conglomerado de sujetos, puesto que se convierte en un derecho donde todos presenten las mismas oportunidades, se convierte a la vez en un problema ideológico.

Los siguientes apartes intentan esbozar un panorama de la política pública desde los aspectos que atañen al campo educativo, caracterizando en un primer momento el concepto de política pública desde las distintas percepciones en que se concibe, conociéndola desde lo organizacional, como ente productor de directrices y leyes, además de señalar el empoderamiento de la política educativa como es el caso de los estándares en la sociedad educativa o por el contrario construye un país de derecho e igualdad implementando la democracia. Siguiendo este orden, se menciona el carácter internacional de la política educativa, identificando su configuración en Latinoamérica a través de los organismos multilaterales y económicos que ocasionaron una estandarización en la educación. A esto se le agrega que las políticas como la ley general de

educación, la aparición de los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia en Colombia, han constituido o han empezado a ser parte de la escuela para generar calidad, y que en última instancia se observa una mirada distinta desde las pedagogías criticas frente a la intervención de la política en el campo de la educación.

La intención del presente capitulo es analizar algunos preceptos del tema de política pública educativa, específicamente la política de estándares y la incidencia e intencionalidades que ha tenido esta en las realidades escolares, vista ésta ya sea como un servicio que determina la crisis social o la dirección estable que configura el desarrollo de una nación.

1.1. Intervención de la política educativa como directriz de la estandarización

Para abordar este aparte, es preciso empezar por aclarar los términos que lo componen como son, la Política Pública y la Estandarización. La Política Pública, de acuerdo a lo planteado por Meny & Thoenig (1992) se entenderá como el "programa de acción de una autoridad pública o al resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental" (p. 89). Además, son acciones de la autoridad pública dentro de una sociedad en particular con un objetivo específico, pero también se implementan unos medios que hacen posible esos propósitos del gobierno.

Aunque si se observa la concepción de la política pública desde otro ámbito, ésta también tiene fines democráticos pero en menor escala, si se trata de darle participación a la población que desea la transformación del sistema e inclusión de los sujetos con menos oportunidades, puesto que las decisiones pertinentes de la sociedad al elegir al tipo de gobierno influye en las acciones que se llevan a cabo para favorecer a los más necesitados, aquí, la política desde la democracia funciona solamente con la participación ciudadana para elegir a sus gobernantes y se excluye la misma, para la determinación de normativas equitativas. Aguilar (2007), citado por Arellano & Blanco (2013) en su reconocido trabajo compilatorio titulado *El estudio de las políticas públicas*, se refiere a éstas como "decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos, electores y contribuyentes" (p. 26), alcanzando de esta forma niveles democráticos, por lo que se plantea

que corresponde a información relacionada con un objetivo público definido en forma democrática, con participación de la comunidad y el sector privado. Lahera, (2002), converge con Meny & Thoenig (1992) cuando evidencian que esta política lleva a resultados cuando esta participación de las autoridades toman sus decisiones, actúan implementando instrumentos, directrices que le permitan alcanzar dicho fin, "una política pública de calidad incluye orientaciones, instrumentos, definiciones institucionales, y la previsión de resultados" (p. 13).

La política pública esta intervenida por muchos sectores sociales que están en constante disputa por los recursos del Estado llevando consigo tensiones entre el proyecto dominante o quien legalmente se encuentre encargado de tomar las decisiones, para poner de manifiesto prioridades, por lo general, esta facultad la presentan los grupos sociales que presenten alternativas de solución o actores de contexto internacional. Para Infante & Herrera (2011) "la política pública no favorece necesariamente a todos los asociados y no siempre resuelve sus problemas. En ocasiones, sólo los conduce a situaciones manejables que garantizan gobernabilidad" (p. 2), estos resultados no siempre son conseguidos de acuerdo a las carencias sociales, sino más bien, un proceso que implica diversas decisiones, reconocer el problema, intentar resolverlo y decidir las formas de actuar pertinentemente, para Subirats (1988) citado por Infante & Herrera (2004) "y aunque en la mayoría de decisiones el proceso no sea tan racional, toda política pública comportará una serie de decisiones más o menos relacionadas" (p. 2).

Las políticas públicas como respuesta que emite el Estado y los gobiernos de turno a los problemas de las sociedades, deberían responder a las prioridades que van marcando los grupos poblacionales y atender con urgencia aquellos asuntos de interés colectivo, o que son básicos para las comunidades. Y sin lugar a dudas, la educación es uno de esos ámbitos, sobre todo en esta última época que algunos denominan sociedad del conocimiento. Sin embargo, no se puede olvidar que las acciones que deben priorizarse urgentemente en los países tercermundistas, vienen agendadas desde los más diversos intereses y actores. Como lo ha mostrado Kabeer (1994), citado por Hernández (2007),

> […] Hoy, siglo xxi, la producción de política pública no depende exclusivamente de las voluntades y de la acción de los Estados y las sociedades en los ámbitos nacionales, sino que también responden (en grado creciente) a las lógicas de un mundo globalizado y, por lo tanto, a

> requerimientos, acuerdos y compromisos adquiridos con –o provenientes de– organismos supranacionales (p.14).

En esta medida, la agenda de la política pública educativa de este tipo de países se evidencia como simple retórica aunada a la emisión de una serie de normas y leyes, que impactan poco al público objetivo, y no tienen peso en la calidad de la educación ni en la transformación de las condiciones sociales con necesidades. Sin temor a exagerar, este es el caso de la política de estándares, que puede apreciarse como una imposición de organismos internacionales que no tuvo en cuenta las bases del estamento educativo, como directivos, docentes, padres y madres de familia, además, su programación no parece estar de acuerdo con las necesidades reales del sistema educativo nacional, regional y local. Herrera & Infante (2011), son muy claros en este aspecto cuando afirman que, para el caso de la educación, "…la política pública debe considerar las disposiciones de los organismos de crédito externos e internos, los pactos o declaraciones suscritos ante la comunidad internacional, la propuesta gubernamental, los requerimientos de grupos alternativos…" (p.2).

Ha sido mostrado que los organismos multinacionales que manejan las agendas educativas pretenden desarrollar una economía de mercado pasando por encima de las fronteras de los Estados. Es lo que se ha estructurado para llamarse globalización, que no es más que el desarrollo tardío del neoliberalismo, que persigue lo económico. Keeley (2007), lo expresa del siguiente modo:

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

Como práctica política y económica la globalización no es tan nueva, dado que históricamente es demostrada la manera como muchos países de corte Industrializado, han ejercido prácticas con marcada influencia de determinación hacia otros países de economías basadas en el sector principalmente primario. Sin embargo, para Borón (2002) con ella sí se logró consolidar,

> […] la dominación del capitalismo mundial y profundizó la sumisión de los capitalismos periféricos, incapaces de ejercer el control sobre sus procesos económicos domésticos, lo que explica el papel jugado por dos instituciones cruciales que organizan, monitorean y supervisan día a día el funcionamiento del Estado Transnacional –el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (p. 5).

Es notorio que desde la perspectiva neoliberal globalizada, todo obedece a la lógica del mercado: él no solo pondrá precios a los artículos, sino que dirá qué es lo que debe consumirse, cuál es el modelo de sociedad que se visiona lograr, quién es un ciudadano del siglo XXI, qué sistemas educativos son exitosos, qué carreras o profesiones se tienen que estudiar, qué contenidos se enseñan, cómo se evalúa, etc. Gorostiaga, Martiné & Tello (2007) han concluido que,

> […] En los últimos años, tanto los países centrales como los periféricos han tendido a aceptar una "nueva ortodoxia" de políticas educativas (Carter y O´Neill, 1995; 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 guiados por ideologías de mercado y de gerencialismo. El escenario de política educativa que comienza a definirse en la década de 1980 se caracteriza por la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientado a la formación de recursos humanos que permitan aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales (Ball, 1998; Castro y Carnoy, 1997), (p. 5).

En otras palabras, los organismos multilaterales planifican un tipo de educación para una sociedad global, por lo que no es gratuito que se impongan discursos como el de las competencias y los estándares, o la educación para el trabajo. Al respecto, Torres (2008) afirma que han sido tres los aspectos en que más han incidido estas políticas educativas: "en la economía política del financiamiento educativo; en las vinculaciones entre educación y trabajo y; en la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículum, educación superior y formación docente" (p. 229).

En ese sentido, la política de privatización que vienen implementando los Estados, obedece a esta lógica y es producto de la política económica. Igual sucede con el fuerte énfasis de una educación para el trabajo y la emisión de una serie de estándares para enseñar solo ciertos temas y hacerle seguimiento al modelo educativo. Así, la idea de estándar se conecta fácilmente con la de estandarización, asunto que no busca más que unificar orientaciones que faciliten el actuar de un conglomerado. En este sentido, puede entenderse por estándar "una delimitación específica de

los conocimientos conceptuales y procedimentales a ser adquiridos por la totalidad del alumnado, en términos estrictamente académicos, político y socialmente validados, que constituyen un lenguaje común para todas las instituciones y actores y que están sujetos a una evaluación sistemática" (Ferrer, 2002, p. 13). A su vez, Casassus (1997) los ve más como "construcciones (constructos teóricos) de referencia que nos son útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado" (p. 4). Desde su perspectiva, han sido formulados porque ya se ha probado que es así como mejor saldrá la acción pedagógica, lo que significa que el estándar lleva aunado un gran potencial de confianza y seguridad, por lo que deben ser elaborados solo por expertos. En este entendido, Casassus (1997) propone una serie de características de los estándares,

> […] Son informaciones para ser utilizadas como referencias, se sitúan en el ámbito de la acción, son sistematizados por personas autorizadas, nos permiten actuar con mayor seguridad, informan acerca de lo que se espera sea el resultado del proceso, producto o servicio que queremos utilizar, deben estar disponibles públicamente, indican y delimitan responsabilidades, están sujetos a la rendición de cuentas, y, por último, son indicadores del nivel de calidad de la cotidianeidad de nuestras vidas (p.6).

Ravitch (1996), por su parte, plantea tres dimensiones distintas cuando se refiere a los estándares: *Estándares de Contenido* o estándares curriculares, que señalan lo que se tiene que enseñar y lo que se espera aprendan los estudiantes; *Estándares de Desempeño Escolar*, los que definen el grado de dominio o niveles de logro; *Estándares de Oportunidad para aprender* o *transferencia escolar***,** que son definidos desde la "disponibilidad de programas, el personal, y otros recursos que las escuelas, distritos, y Estados proporcionan para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño desafiantes" (Ravitch, 1996, p. 2).

A juicio de la autora, las tres dimensiones de los estándares, se disponen como un todo único e interdependiente, donde los primeros definen qué debe ser enseñado y aprendido; los segundos describen qué tanto ha sido aprendido. Y finalmente, sin estándares de contenido y de desempeño, no habría forma de determinar objetivamente si el despliegue de recursos ha sido efectivo.

En este orden de ideas, la Política Pública Educativa en el marco de la Estandarización, ofrece posturas divididas. Para algunos especialistas estos lineamientos promueven una educación para la equidad, haciendo posible que todos los estudiantes, sin importar su estrato socioeconómico o estructura cultural, alcancen los mismos niveles cognitivos, desarrollando competencias básicas necesarias para responder a sus derechos y deberes de ciudadano; otros, argumentan cómo los estándares cognitivos dejan de lado otros factores que afectan el aprendizaje como lo son las realidades socioeconómicas e individuales, quedándose en mediciones cuantitativas para observar lo aprendido.

Por su parte Santos (2012) es de la idea que estos procesos de estandarización demeritan los roles del docente y el estudiante, castrándoles muchas de las iniciativas y recortando su participación activa en el proceso de aprendizaje; el mismo autor comenta:

> […] He denunciado muchas veces esta consecuencia de la imposición de un currículum uniforme basado en estándares. La jerarquización del proceso recorta la participación, la condiciona y la deja reducida a la mínima expresión. Lo que tiene que hacer el profesor es transmitir o, en cualquier caso, guiar el proceso de consecución de objetivos que otros han formulado. Lo que tiene que hacer el estudiante es aprender, pero no decide, no se responsabiliza, no reflexiona, no crea, no proyecta (p. 25).

Todo ello lleva a recalcar la necesidad de que toda política educativa, se relacione directamente con el modelo cultural, ideológico y económico de un grupo social. Por tanto, los procesos políticos de un país influyen directamente sobre la forma en que los dirigentes, académicos e intelectuales conciben la sociedad y al hombre. Es la concepción de un país democrático el que puede explicar o mejor producir, un modelo y un sistema educativo acordes con la situación histórico-política, y su creación se justifica por el deseo inminente de consolidar desde la escuela, un nuevo modelo de sociedad (Rivas, 2004).

Las críticas a la política de estandarización educativa, tienen como centro, el ser modelo eficiente para países con un desarrollo socioeconómico notable y de un nivel de inversión en el sector educativo, que se califica como alto; mientras que los países de corte periférico, compiten con una inversión más baja para el sector educativo, así como desventajas socioeconómicas en

general, sin profundizar en el asunto cultural que tiende a complejizar la situación de estos países.

Es un imperativo social y educativo diseñar y liderar directrices educativas propias que involucren la realidad de los pueblos y comunidades, renunciando a las recomendaciones de estandarización, como ideal ineludible, dado por los organismos internacionales, que por demás, contribuye, a sus intereses fundamentalmente económicos (Rivas, 2004). Es tarea de las comunidades y gremios educativos, revisar con cuidado y con carácter investigativo, qué hay detrás de todas las políticas de educación, qué intereses se persiguen, para así indagar las ideologías subyacentes en las pronunciaciones y discursos oficiales del gobierno. Para esto es menester el análisis crítico de documentos de política pública, de orden internacional, regional y nacional, con el fin de determinar de qué tipo de estrategias y estructuras discursivas se valen estos organismos generadores de política para naturalizar ciertas acciones y fijar idearios comunes, universales, de tal manera que se facilite su rechazo o crítica.

1.2. La mercantilización en la educación: una consecuencia de la globalización

La política implica muchas esferas del desarrollo humano. Hechos como la supremacía de la globalización y la acumulación capitalista (Gutiérrez, 2001) han generado gran impacto en todos los órdenes en los países periféricos, sobre todo por su tendencia a mirar la vida desde el mercado y la mercantilización de todas las relaciones humanas. La educación no ha escapado a ello, y específicamente en América Latina estamos notando de manera visible un intervencionismo sutil, pero sin límites, que se presenta arropado de cientificidad y de promesas que si seguimos esas políticas, alcanzaremos el progreso. La fórmula: ellos saben cómo mejorar la educación, cómo es la educación con calidad. El resultado hasta ahora: una educación para el beneficio y la rentabilidad capitalista. De acuerdo con Toscano (2005) "…hacen presencia también en sectores tales como el educativo. En efecto, éste experimenta hoy en día las consecuencias de una privatización de los servicios a nivel mundial, lo cual deja entrever un futuro desalentador para la educación pública en la escena latinoamericana" (p. 31).

En la mayoría de los países latinoamericanos se ha convertido en política pública la orientación de la economía hacia el control del mercado externo, dejando un sabor de ineficacia frente a las necesidades sociales internas. Esta realidad perjudica notablemente a unas sociedades que ven cada vez más lejos la posibilidad de un Estado que proteja y trabaje por intereses propios.
En este contexto, la educación, con la entereza que lo amerita, es un aspecto que en los países Latinoamericanos, está por direccionarse adecuadamente de modo tal, que brinde soluciones a los problemas existentes y proyección hacia un futuro más promisorio. Sin embargo, el gran capital no parece estar interesado en generar soluciones claras, dado que moverse al ritmo de una sociedad globalizada, exige atender primero los asuntos externos, desvirtuando el derecho a una educación digna. Diez (2010), pone voz de alerta, a los procesos de transnacionalización de la educación, los que, asegura, van en detrimento de la educación pública. En el mismo sentido, Quiroz (2004) hace notar cómo, a pesar de conocerse el fracaso de esta transnacionalización en otros países, en el mundo se continúa caminando en su dirección, dando como resultado un predominio de la educación privada. Así mismo, García (2010) describe el desarrollo de la privatización de la educación como resultado de un modelo capitalista de apropiación del trabajo inmaterial, las relaciones, los afectos y el conocimiento, que se han dado en llamar "capitalismo cognitivo" García (2010, p.7), concluyendo que el conflicto que este proceso produce ha llevado a prácticas antagónicas en la educación.

Fijado en las anteriores circunstancias, se recurre a la promoción de modelos que en materia de política pública en educación, se importan desde la experiencia de países europeos y de Estados Unidos, que desde luego, configuran sociedades muy distintas a las latinoamericanas. Estos modelos que son posibles en el marco de la globalización, parten del principio que hay que entregar la administración de la educación a entes privados desde la argucia de superar sus dificultades y generar resultados positivos, argumentando que los entes gubernamentales de los Estados débiles no tienen los suficientes mecanismos de seguimiento y control para que se cumplan con las expectativas de calidad y eficiencia programadas.

En consecuencia, los argumentos de la banca mundial culpan de los problemas educativos de las naciones en desarrollo a las instituciones públicas que ofrecen los niveles de educación básica, media y superior; en este contexto, se reprocha que la misión fundamental de la educación en

países en vías de desarrollo, sean la transmisión de datos e información, pero no un desarrollo de las habilidades mentales de los estudiantes, así como la posibilidad de que sea el mismo estudiante quien de manera autónoma sea artífice de su aprendizaje. Por tal razón, desarrollo y educación están estrechamente ligados si se llevan a cabo o se siguen sus políticas.

Al mismo tiempo, se ha olvidado esta perspectiva que el proceso de desarrollo tecno-científico tardío de los países del sur obedece más a la lógica de expropiación a que han sido sometidos desde la modernidad europea, que a los procesos actuales que viven. Se ha olvidado que estos organismos se han apoderado de todas las riquezas y bienes de los países a los cuales han dominado, además de culparlos a ellos mismos de su pobreza y subdesarrollo. Más aún si queda poco por expropiar en algunos países, el proceso de colonización mental debe seguir a fin de que se conviertan en usuarios y compradores de sus productos. Por tanto, las políticas provenientes de los países del primer mundo no pueden ser vistas como neutrales, tienden a ser un objeto para la Industria y no un derecho para el desarrollo humano. En este sentido Mora (2005) afirma tajantemente que desde la lectura de las políticas que nos imponen, solo puede concluirse que para ellos "la educación es entonces una mercancía, la cual puede comprarse y venderse, usarse y desecharse, es un insumo el cual necesita un molde para ajustarse a los objetivos financieros requeridos" (p. 7).

En cambio McLaren (1984), sugiere como esta mercantilización empieza por un esquema organizacional empresarial de la educación, que ve "la escuela como una empresa resueltamente política y cultural" (p. 196). Ello implica que debe estar regida por patrones y obreros (modelo de gestión), disfrazado en términos técnicos por la idea de que el Rector, más que un pedagogo, es un *Gerente*, alguien con los suficientes conocimientos administrativos para sacar adelante la empresa, cual fábrica de zapatos; a su vez, el docente es visto como un obrero que hace bien o mal su trabajo, de modo que a mayor número de estudiantes promovidos, mejor visto es su trabajo. Como se notará, no hay en esta perspectiva ningún asomo del elemento formativo, pedagógico, ninguna preocupación por el proceso de aprendizaje. Parece que tan solo el estudiante fuese un dato estadístico más, objeto que sacó tal o cual porcentaje en una prueba.

Ahora bien, el proceso de colonización de la educación a partir del mercado, como se puede llamar a este proceso, incluye todos los elementos del proceso formal de educación. Desde los

fines de la educación se recomienda, hasta los contenidos, estrategias metodológicas, fuentes de financiación, teorías para la administración y gestión, método y modelos pedagógicos, y ello abre todo un nuevo mercado, pues enseguida aparecen la serie de recursos que se requieren para implementar esa educación, y las compañías tecnológicas obtienen ganancias vendiendo pc, tablet, tableros electrónicos, video-beam, televisores, etc., así como las editoriales y sus textos donde el maestro es el consumidor más atrayente por la diversas actividades que están incluidas para realizarlas a su alumnado, sin importar contextos, culturas, necesidades, intereses.

Siguiendo en esa línea, los TLC son un nuevo capítulo en el proceso de internacionalización de las políticas educativas en América Latina. Estos tratados terminan por derribar las barreras entre los países y configuran un nuevo concepto de educación como servicio comercializable sujeto a reglas de mercado y a la libre competencia. Según Feldfeber (2009) las políticas educativas de las últimas décadas, en un marco más amplio de reforma del Estado acorde con los postulados del Consenso de Washington, se han basado en principios del sistema neoliberal tales como, la apertura económica, la desregulación de los mercados y la descentralización, privatización de los servicios sociales. Todo lo anterior, se manifiesta en la formación de un modelo único de individuo, afirma el mismo Feldfeber (2009):

> […] El aparato escolar —el más imponente servicio público que jamás haya existido— está siendo llamado a servir más y mejor a la competición económica, y esto de tres maneras: formando más adecuadamente al trabajador, educando y estimulando al consumidor y por fin abriéndose él mismo a la conquista de los mercados (p. 148).

Es de esta forma como se ha establecido un modelo educativo que precisa a la educación como un servicio, porque como lo indica Feldfeber (2009) "desde la perspectiva de los TLC, la educación no puede ser considerada como un derecho de la ciudadanía" (p. 156), sino como un producto del mercado.

En este contexto, la educación, la pedagogía, la escuela, se convierten en objeto al que hay reducir a los intereses de la globalización, de modo tal que sean útiles al capitalismo reincorporado en la globalización. Pero intentar hacer de la Educación una mercancía es una

proeza bastante compleja, es un asunto que cuesta, es una apuesta que solo se le puede ocurrir a los que tienen el poder sin límites, pues ello implica demasiados elementos.

1.3. El camino estrecho de Colombia frente al marco de la política educativa

En Colombia un hito relevante del sistema educativo lo constituye la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994. Esta última ha intervenido en los currículos, a pesar de su flexibilidad, condicionando de muchas formas "la innovación educativa" (Ianfrancesco, 1998). En este sentido, del recorrido histórico de los currículos en Colombia se puede inferir que éstos han ido cambiando a medida que se van presentando cambios en la sociedad global y nacional, ya sean económicos, políticos, culturales. En otros términos, los currículos no están desligados del contexto, sino que muchas veces responden tardíamente a dichos cambios, dado que la educación es una práctica que suele hacerse luego de que se presentan las manifestaciones socio-culturales. Por ejemplo, primero se presenta la discriminación en la escuela y luego implementamos políticas públicas y estrategias curriculares para enfrentar esa situación.

Así, suele suceder que al hacer las propuestas curriculares no se toman en cuenta aspectos como la educación del futuro, el tipo de hombre que se desea formar en una sociedad en constante cambio y evolución; en parte porque es difícil, sino imposible, decir cómo será el mañana. Ianfrancesco (1998) ha reflexionado sobre ello cuando muestra las dificultades de pensar una educación para el mañana, pues no se tiene a la mano "los procesos científicos y tecnológicos para los cuales debemos capacitarnos, en las estrategias de la pedagogía del futuro, lo que hará que siempre nos adaptemos al presente, pero no hagamos ciencia ficción de la educación" (p.8).

Por otro lado, desde la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, la educación es un proceso de formación permanente fundamentado en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La mencionada ley enfatiza en el respeto a la vida, a la paz y a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en la práctica de la tolerancia y la libertad.

Es observable como la política educativa en Colombia es el resultado de una historia de cambios y reformas complejas, pero es a partir del año 2002 que aparecen las primeras formas que sustentan la actualidad. Los efectos se han sentido desde entonces y son muchas las disquisiciones en el campo social y educativo, siendo visible, la consolidación de instituciones, la danza de las certificaciones y acreditación, así como procesos de administración y gestión. Los elementos expuestos por la política actual de educación en Colombia, son presentados a través de diagnósticos, conceptualizaciones, planes y estrategias que se relacionan entre sí, para mostrar la pertinencia de una reforma del sistema educativo colombiano y desde el propósito de mejorar la educación en el país. Sin embargo, el análisis y entendimiento de esta política implica gran cuidado y estudio en los que convendría revisar la cobertura y calidad, vistas desde el pueblo colombiano, así como la tendencia a la estandarización, desarrollo de competencias y los desempeños académicos que se pretenden formar, entre otros, sin dejar de lado lo importante que es poder desentrañar el enfoque teórico que ilumina la propuesta ministerial y con ello su relación con los procesos globales.

En este orden de ideas, y desde una visión crítica, Diez (2003) hace alusión a la aparición de los estándares, como el producto de una búsqueda de control y utilización del sistema educativo como "adoctrinamiento", en lo que el gobierno en curso considera ha de formar a las generaciones futuras. Diez (2003), advierte sobre la mercantilización de la educación por medio de la unificación de conocimientos, pensamientos y competencias que los estudiantes tienen en común para alcanzar el estándar deseado. Según el MEN (s.f.), los estándares surgen para el mejoramiento de la calidad de la educación, para garantizar la equidad y asegurar la democratización de la educación. No obstante, hay que resaltar que los estándares se restringen únicamente al nivel cognitivo, desconociendo otros factores que afectan los procesos de aprendizaje, es decir, variables socioeconómicas y condiciones de los sujetos como el lugar de procedencia entre otros. Al respecto Rincón (2010) ha planteado que,

> […] solamente aquellos estudiantes que se adaptan a las políticas de educación pueden alcanzar títulos académicos y dado que los colegiales pertenecientes a clases dominantes poseen las ideas de dichas políticas como algo natural, algo tradicional, tienen mucha más facilidad en el proceso, obteniendo incluso la posibilidad de erigir nuevas visiones sobre distintos aspectos educativos que se adaptan a la ortodoxia del sistema. Así, aunque los criterios pedagógicos y las formas de evaluar lo aprendido sean similares, tienen muchas más ventajas los estudiantes formados cultural

> y socialmente en un espacio consecuente con los propósitos de la política educativa vigente en un momento específico (p. 12).

Planteamientos como los de Rincón (2010), deslizan críticas que ponen en evidencia la ineludible incidencia de la transnacionalización de la política educativa, el estrecho camino de la población civil en Colombia frente al marco político educativo; denotan imposición y el coloniaje al que aún estamos sometido; y, más polémico todavía, deja entrever la práctica de la democracia como un sueño utópico dado que son los organismos internacionales quienes dotados de la vestidura de la protección de los derechos y la disminución de la brecha social, toman las decisiones, manteniendo y fortaleciendo la histórica división entre países ricos y pobres, dado que sin ella, perdería sustento el sistema de producción capitalista.

La educación se vuelve herramienta, instrumento y medio para lograr los fines, no solo nacionales, sino transnacionales. Y ello ha incidido negativamente en el gremio docente, quienes se han convertidos en objetos de crítica y responsables directos del malestar que en este tema vive el país. Han sido desprestigiados, denigrados ante escarnio público nacional e internacional, como modo de probar que no están impartiendo educación de calidad, para dar cabida a las nuevas políticas. El método es deslegitimar la Educación Nacional, para mostrar como válida la política transnacional. No obstante, en este proceso de deslegitimación, no se informa públicamente que Colombia es un país de culturas disimiles, que requieren de miradas particulares y evaluaciones particulares, y se pone en la misma situación que a países europeos o Estados Unidos, quienes así como Colombia tienen sus propias condiciones.

1.4. La política desde una mirada crítica como una "solución" para la democratización escolar

La educación, es la oportunidad o derecho que posee todo ser humano donde se prepara para una vida digna desde lo social, lo político, lo cultural y democrático; pero también es la forma eficaz de enfrentarse al mundo del mercado laboral, teniendo como objetivo la preparación hacia una carrera que lleve a la competencia en una sociedad del conocimiento que es cada vez más exigente. Desde otras ópticas, es en el accionar educativo donde es posible la dignificación humana, asegurar la libertad, la autonomía, el verdadero sentido del derecho a la educación, no como un receptor de conocimientos, no como a un simple paciente que le dictaminan una receta

para cumplir al pie de la letra sin mirar otras opciones que le permitan mejorarse, sino que implica la reflexión del sujeto como ser participativo, transformador, intelectual, como alguien que está en la búsqueda de su propia identidad teniendo en cuenta el contexto que lo circunda y a su vez la conciencia de cambio que debe influir en sí mismo y en las interacciones con los demás. Como lo anota Ramírez & Lechuga (2002):

> […] La acción educativa debe buscar, según las bases de la teoría de la liberación, dignificar, democratizar, pero sobre todo humanizar las relaciones sociales; en este sentido educar no es una mera transmisión de conocimientos verticales y estáticos, sino la creación de una situación pedagógica en la que los seres humanos se descubran a sí mismos y aprendan a tomar conciencia del mundo en el que viven e interactúan (p. 214)

Pero el planteamiento humanizante que hace la teoría de la liberación, aún no tiene cabida en un esquema capitalista que busca apresuradamente mercantilizar la educación. La concreción de la política actual, como ya se enunció, proyecta a los distintos actores a cumplir solo roles específicos, pues son parte estructural de la organización u empresa educativa. Así, el Rector como gerente educativo es quien tiene la gran capacidad de gestión porque a él es a quien le corresponde realizar las diligencias que permitan ordenar, dirigir u organizar la empresa, grupos humanos, proyectos, recursos y conocimiento. "A él corresponde conducir la labor docente y administrativa y mantener relaciones con el entorno buscando conseguir los objetivos planteados en el Proyecto Educativo Institucional con el apoyo de todos los miembros de la comunidad educativa ofreciendo un servicio de calidad" (Araujo, 2012, p.1).

Desde este esquema actual, el Rector es quien lleva a cada institución y con ella a cada comunidad el cumplimiento efectivo de las directrices del Estado. Por su parte, el personal docente en la misma línea, es persuadido, para replicar conocimientos, para no desviarse de los planteamientos y de las políticas impuestas. De este modo, lo que se concreta en el ámbito educativo y en general en la sociedad, desde las directrices Estatales, tal como lo corrobora Diez, (2010) citado por el Grupo Evaluándonos (2012), es la práctica del "control y adoctrinamiento hacia la educación, en la que se busca la mercantilización de la educación y uniformización de la cultura, a través del enlatado de conocimientos, aspectos que conllevan a un currículo a prueba de maestros, que prepara mano de obra barata" (p.3). Asunto que conduce a diferenciar dos

aspectos: Uno es lo que versa la constitución en su defensa vehemente por el sueño de la democracia y lo que realmente se concreta en la práctica.

En este sentido, el tema de democratizar la escuela en el contexto nacional, surge con la Constitución Política de 1990, desde la perspectiva de democratizar todas las esferas sociales, proponiendo un rechazo a la arbitrariedad en las escuelas, las universidades, en la empresa, en la administración pública, y en las relaciones sociales de subordinación e indefensión en cualquier contexto social. La Constitución naciente, proclama también el abandono del autoritarismo, como forma de acción política, así como la instauración de un Estado Social de Derecho, en el cual, todos los derechos deben ser respetados a los colombianos, el objetivo es la defensa de una ciudadanía social que asegure los derechos, para todos los que habitan el territorio, bajo el supuesto que está en juego la superación del odio, del miedo, del resentimiento, por medio de la pedagogía y prácticas constitucionales.

No obstante, cuando se intenta concretar, llevar a la práctica los ideales democráticos que versa la Constitución Política, a las comunidades y en el caso de la escuela a los procesos pedagógicos, se pierde el rumbo, convirtiendo el sueño de la democratización, en directrices que homogenizan, no discriminan los entornos socioculturales, se evidencia una insuficiente proporción del PIB en educación, una baja expectativa en la continuidad de estudios, baja tasa de escolaridad, escasos niveles de ingreso y deficiente educación de los padres, falta de lineamientos curriculares apropiados a cada realidad, escasa formación de maestros, carencia de textos educativos y desarrollo tecnológico, entre otros. Colombia necesita aparte de un pertinente discurso, una política capaz de concretarlo y transformar positivamente el modus operandi de las distintas clases sociales, específicamente las más desfavorecidas.

Es cierto que son muchas las situaciones que muestran el desfase entre la teoría de un discurso democrático y la forma como éste es sentido y percibido por la sociedad. Cabe hacer especial énfasis en las competencias laborales y la formación para el mundo del trabajo, que en el momento es crucial para convocar a un amplio segmento social que corresponde a quienes no pueden profesionalizarse por las carencias antes esbozadas, por lo que, el sistema

socioeconómico lo acoge para prepararlo como la fuerza de trabajo y mano de obra barata que el engranaje industrial y comercial mundial requiere.

Lo cuestionable es, si la forma como se pretende concretar los ideales democráticos son los correctos y hasta qué punto están más permeados por las tendencias globalizantes que por las necesidades propias del país o por un verdadero ideal de humanizar dentro de contextos democráticos. Es decir, si esta democracia se implementa como la selección de gobernantes donde el pueblo de nuevo desempeña un papel pasivo o por el contrario el ideal democrático donde todos participan con alternativas para mejorar el sistema educativo teniendo en cuenta las características de cada realidad.

Desde esta línea de análisis, no es posible visualizar aún la ruta que conduzca a la democratización de la escuela. El mundo globalizado, genera en cabeza de los países más fuertes, directrices aparentemente para el mejoramiento social, pero realmente no se evidencian cambios, por lo que esencialmente el esquema y estructura capitalista globalizada, se reacomoda y ajusta y puede seguir su desarrollo. Es claro que los trabajadores en distintos niveles de formación y escolaridad, o sin formación, tienen el papel de otorgar, por medio de su fuerza de trabajo y mano de obra, gran riqueza y poder a los dueños de los medios de producción y a los países ricos del mundo. Pero también, es menester continuar en la búsqueda de mecanismos que desde una sociedad dividida en clases sociales y desde un mundo dividido en países pobres y ricos, se pueda originar la igualdad y la equidad, para consolidar el sueño de la democratización, no solo en la escuela, sino en todos los ámbitos de la sociedad.

Apple (2002), retomando a Bernstein, ha mostrado que cuando se refiere a *cambio educativ*o, es necesario tener en cuenta tres factores para el análisis: "1) el campo de la *producción* donde el nuevo conocimiento se construye; 2) el campo de la *reproducción* donde la pedagogía y el currículum están realmente regulados en las escuelas y, 3) el campo de *recontextualización* donde los discursos del campo de producción son apropiados y transformados en discurso pedagógico y recomendaciones" (p.21).

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica se desarrolla en y con estos tres campos en la mira. Ellos indican el quehacer del maestro, sus formas de reflexión, sus estrategias y prácticas

pedagógicas, su nivel de gestión, etc., pero también determinan las formas de aprendizaje del estudiante, sus intereses, necesidades y problemas. Cuestionar la pedagogía tradicional, las políticas educativas impuestas, los currículos impertinentes, los modelos pedagógicos foráneos, pasa para detenerse por largo rato en estos tres factores del cambio educativo.

La educación como campo de acción y producción de conocimientos no es un tema neutral. No hay educación inocente: todas llevan un claro mensaje de cómo se quiere que sea la sociedad, el sujeto, el mercado, etc. Nada se lleva al aula porque sí: ello fue aprobado y los criterios para su aprobación son ya una toma de decisión. De allí que, para Da Silva (2001), es fundamental para la perspectiva crítica preguntarse "¿qué conocimiento se considera verdadero, porqué procedimientos se legitiman determinados conocimientos y no otros?" (p.9).

La propuesta crítica en educación no se conforma con que el estudiante aprenda, sino que aprenda para transformar el mundo, que el paso por el proceso educativo lo lleve a la transformación cualitativa de su contexto. Toda la propuesta educativa de la institución estará centrada en que sus participantes sean "sujetos, participantes activos en la toma de las decisiones, comprometidos con su entorno social, cuestionadores, no sólo de los contenidos que propone el currículo sino del tipo de sujeto que se quiere formar, transformadores de las condiciones y roles que les corresponde vivir en la institución educativa" (Conde, 2010, p. 134).

En el mismo sentido, la perspectiva crítica de McLaren (1987) aporta un elemento fundamental para la comprensión de una educación liberadora. Según este autor, los análisis educativos críticos toman al sujeto de la educación como eje de la reflexión y la acción, y no al currículo, como hacen las corrientes tradicionales. La mirada debe estar atenta a las formas como se relacionan los sujetos actores de la educación, con los demás elementos, como el mismo currículo, por ejemplo. Pero también, como se relacionan docentes y estudiantes, docentes y directivos, docentes-padres-madres, etc. Nótese que ya no se trata de postular primero un currículo, y a partir de allí notar cómo se desarrolla. Ahora el currículo es producto de todas esas interacciones que tienen como propósito formar sujetos para la vida, una vida libre, digna, autónoma. En sus términos McLaren (1984), sustenta que:

> […] El mundo no está fijo, está siendo, está en cambio y transformación y nuestra lectura tendrá que estar cambiando continuamente. Tendremos que hacer emerger todo esto con nuestros

> estudiantes. Y ese es el currículum. Para nosotros el currículum no es la definición tecnócrata que aparece en las normas (p. 91).

Así, la educación en perspectiva crítica no es el acto de desarrollar currículos producidos por expertos pagados por las multinacionales, y que luego son vendidos como la estrategia adecuada para salir del subdesarrollo. La perspectiva crítica conduce inevitablemente a preguntarse sobre ¿el porqué de ciertas educaciones?, ¿por qué determinados planes de estudios?, ¿por qué evaluar de cierta manera?, ¿por qué énfasis en lo técnico, en el trabajo, en las competencias?, etc. Pero sobre todo, esta perspectiva muestra a sujetos activos del proceso de elegir su propia educación y formación, incentiva las raíces democráticas y profundamente liberadoras de una educación crítica, y se fortalece e impulsa al cambio de esas bases alienantes de la educación que actualmente se están desarrollando.

II. GÉNESIS Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO ESTANDARIZADO: TENSIONES Y PROBLEMÁTICAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Conceptualizar sobre currículo, no puede hacerse de modo lineal y estático; es un concepto vivo que requiere de la estructura de un contexto para así tomar forma y viabilidad. En otras palabras, el currículo existe como verdad histórica. No hay currículos independientes de los estilos y visiones del mundo que tienen los grupos sociales en determinados momentos. Y en ese sentido, el enfoque curricular es el que concreta el discurso educativo y pedagógico. Así, pueden haber tantos enfoques como experiencias sistematizadas se puedan dar, pero en términos de poder entender y estructurar la teoría sobre el enfoque curricular, algunos autores han elaborado taxonomías.

El presente capítulo, apunta a estar detenidos en esta categoría de currículo persiguiendo un análisis de su génesis y desarrollo, para luego revisar las formas como se han clasificado y reconocer las tensiones que conllevan a una práctica docente instrumental y reflexiva. Finalmente se muestra algunas alternativas de manera que se vislumbra las posibilidades para potenciar los estándares en Lengua Castellana desde la construcción de un currículo crítico fomentando valores que generen unos sujetos más democráticos y emancipadores.

2.1.Origen y construcción del currículo en la educación

La palabra "currículum" es un latinismo que significa textualmente "pista circular de atletismo" (Kemmis, 1988, p. 31). Es un diminutivo que viene de la palabra cursus, que significa carrera, curso, de donde se concluye que *curriculum* significaría carrerilla o cursillo. Afirman Hamilton y Gibbons (1980), citado por Kemmis (1988) que el término aparece con una acepción educativa por primera vez en la Universidad de Glasgow, en 1633, luego de que se conjugó con dos términos más: disciplina (orden estructural) y radio studiorium, o esquema de estudios o de contenidos.

Ahora bien, desde la antigüedad hasta el momento actual, el currículo ha estado presente en la práctica educativa. En los inicios de los procesos de aprendizaje, llegan las primeras muestras

intencionadas de propuestas curriculares que marcan a cada una de las épocas históricas y culturales. Según Urrego (2009) la primera mención que se hace de currículo y plan de estudios se encuentra en las obras de la Ilíada y la Odisea, donde Homero enseña las virtudes domésticas, los principios morales, las ciencias, las artes y geografía, para unos propósitos claros de defensa en las guerras. Estas obras literarias, se acercan al concepto de currículo a través de la enseñanza y aprendizaje de algunas acciones o competencias que los ayudarían a desenvolverse en su contexto, contribuyendo a la formación integral del individuo, desarrollado ello, con un plan de estudios enfocado en el arte del deporte para hacer hombres fuertes que puedan defenderse en las batallas, complementado con estudios de la oratoria, la danza y la poesía para formar un hombre culto en estas lides.

La época clásica griega, que también se inclinó por la formación moral, presentó una propuesta enmarcada en el método de la mayéutica. Sócrates, quien promueve este método de aprendizaje, tenía como ideal aplicar la moral a la vida humana y darle racionalidad para obtener una enseñanza basada en la experiencia propia y el aprender a pensar. Posteriormente, Platón también da pautas sobre qué y cómo enseñar y consideró como ideal de currículo el principio de sujetar las pasiones inferiores y educarlas o ponerlas bajo el dominio de la razón para conseguir la libertad del espíritu, que se encuentra prisionero y hostigado por la sensualidad que habita en el cuerpo. Urrego (2009) explica que este filósofo planteó en el texto *La República* un plan de estudios que se estructura por etapas o edades, fraccionando el conocimiento por áreas, encontrando allí las raíces del aprendizaje fragmentado.

La Edad Media, con carácter principalmente religioso Católico, plantea una propuesta curricular integrada por el "trívium" o tres caminos, Gramática, Retórica y Dialéctica y el "Cuadrivium", cuatro vías, Astronomía, Geometría, Aritmética y Música. Esquema académico que perduró por siglos en las universidades europeas. El currículum cobró el decisivo papel de poner un orden sobre los contenidos de la enseñanza; un poder regulador que se sumó a la capacidad igualmente reguladora de otros conceptos, como el de clase (grupo-clase) para distinguir a unos alumnos de otros y agruparlos en categorías que los definan y los clasifiquen. Esto dio lugar a una organización de la práctica de enseñanza sustentada en especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas. Hamilton (1993), citado por Gimeno Sacristán

(1993), es de la idea que en el Renacimiento y la llegada de la Modernidad, el asunto cambia. En sus términos: "Durante el Renacimiento se manifiestan nuevas exigencias sociales. Al mejorar la situación de las masas, éstas necesitaban aprender a leer y a escribir" (p. 381). Y así, a pesar del proceso de racionalización de la vida, y a pesar del surgimiento de la ciencia y su exigencia de demostración, el movimiento Reformador de esta época convierte a la iglesia en uno de los grandes formadores y desarrolladores de la escuela, dado su interés de ganar fieles y seguidores.

En los Estados Unidos surgen ciertos desarrollos curriculares que luego influenciarán el currículo en otros lugares. La academia introduce currículos múltiples, o sea, un currículo básico para todos los alumnos y otro especializado para aquéllos que deseaban recibir una formación específica. La educación gratuita acerca la educación al pueblo. Desde los comienzos de la educación en Estados Unidos, el libro de texto constituye una base importante para el currículo, al punto que en ocasiones, el currículo en todos los niveles se ha centrado en el libro de texto.

Pero será con la obra *The Currículum,* de Franklin Bobbitt, publicada en 1918, cuando la palabra se convierte en parte de la jerga educativa. La idea de Bobbitt es que las enseñanzas que se estaban dando a las nuevas generaciones no se ajustaban a lo que la sociedad requería. Esa era la época inicial de la gran industria, de las máquinas, los motores, la producción en serie. Las instituciones educativas basarían en la formación para ello y no en la teoría, haciendo historia y hablando de temas que no venían al caso. Da Silva (2001), recuerda que esta obra inaugura lo que hoy entendemos por currículo: todos esos constructos teórico-prácticos que llevamos al aula y a la institución educativa, para formar a las nuevas generaciones, constructos referidos precisamente a lo que la sociedad y la cultura hacen, piensan y sueñan. Así, por lo general, todo currículo termina exponiendo cómo, cuándo, por qué y para qué se educa.

El otro hito fundamental para entender la historia del uso del término currículo, se encuentra en Tyler (1902-1994) y en su texto *Principios Básicos de Currículo e Instrucción* (1949). Es con Tyler con quien el currículo se instrumentaliza al tener como núcleo central del mismo, la idea de los objetivos. Según él, toda la educación es planificación de objetivos. Con objetivos claros, se sabe qué enseñar, cómo enseñar y cómo lo evaluaremos. En sus términos, Tyler (1949),

> […] El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento (p. 69).

Hasta aquí es posible notar como en la misma medida que la sociedad se transforma, la conceptualización sobre currículo también lo hace, dimensionando cada vez mejor el fenómeno educativo. De acuerdo a esta afirmación, es posible encontrar variadas definiciones sobre currículo, propios de cada época. Si se toma como referente la antigüedad, sobre la manera como el ser humano se inicia en la educación, el currículo surge como una forma organizada de aprender aquellas cosas que hacen posible una sociedad, una organización económica, militar, laboral y política. Así mismo, tomando como referente la producción industrial, el origen del currículo se explicaría, ligado a la enseñanza de la conducta, la adquisición de conocimientos útiles para el trabajo, la producción de mercancías y para el capital. De tal tamaño es este cuestionamiento que por ello es posible hablar de educación religiosa, humanística, pragmática, utilitarista, transformadora, crítica u otras de la misma naturaleza que marcan a una época y sociedad determinada.

Es por lo anterior, que en la pretensión de conceptualizar sobre currículo a través de la historia, se encuentran siempre dos grandes asuntos, la primera acerca de la imperiosa necesidad que ha tenido el ser humano de conocer y aprender y la segunda, de cómo hacer que ese aprendizaje construya ciudadanos útiles para una determinada sociedad, competentes para hacer parte de un mundo que está en constante desarrollo empresarial.

El momento actual exhibe sus propios desarrollos sobre currículo, la educación es un proceso y fenómeno político e ideológico, que no se constituye en ningún momento como neutral, habría que indagar en el momento actual, qué tipo de individuo se quiere formar, si uno autónomo y crítico, u otro cualquiera. Al respecto, no hay reflexiones serias sobre la identidad Latinoamericana, los colombianos se empiezan a leer desde la cultura Norteamericana y Europea, perdiendo de vista lo que se es y la construcción de nación que está en espera de ser

construida hace más de quinientos años. La enseñanza y el aprendizaje se someten a las leyes de la oferta y la demanda del mercado mundial. Díaz (2007) ratifica que:

> […] El currículo aún permanece en la era de la "Industria". En este sentido, la concepción curricular puede ser vista como una parte de la teoría educativa que responde a las necesidades generadas por la industrialización. Los conceptos de eficiencia y la construcción del empleo como una categoría que orienta los fines educativos, reemplazaron las finalidades que la visión humanista de la educación había conformado en la filosofía kantiana de principios del siglo XIX. De esta manera, educar para impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana, "dotar al hombre de la mayor perfección posible", lograr esa dimensión integral: "de qué sirve que aprenda aritmética, si pierde el placer por lo estético". Pero estos preceptos son reemplazados por "educar al ciudadano", "educar para la democracia" y "educar para el empleo", esto es, educar para resolver los problemas de la sociedad (p.4).

La formulación del concepto de currículo actual, deviene de teorías próximas influidas por teóricos europeos y norteamericanos, como el caso del "currículo oculto" (Jackson, 1968); los modelos de planes de estudio basados en desarrollos de una psicología de corte conductual y en un modelo de administración, las teorías interpretativas y microsociales, y la inclusión de desarrollos provenientes de la microsociología o de la escuela crítica de Frankfurt; Eggleston, en Inglaterra publica *Sociología del currículo escolar* (1977), mientras que Michael Apple, en los Estados Unidos, presenta *Ideología y currículo* (1979), que busca analizar críticamente lo que sucede en la educación. A nivel internacional resulta muy claro que la perspectiva curricular vinculada al diseño o desarrollo de planes y programas de estudio se ha mantenido en un plano de menor determinación, que busca orientar y recuperar la riqueza que se genera en cada experiencia de elaboración o reformulación de un plan o programa de estudios (Díaz, 2007). Asunto que no se compadece con los procesos de estandarización curricular que se aplican hoy en Colombia, dado que no es el producto de una mirada propia, sino, de directrices internacionales que va en contra vía de lo que versa incluso las teorías foráneas.

La diversidad de acepciones que presenta el currículo está relacionada con la gran variedad de grupos humanos que lo desarrollan, cada tradición histórico-social desarrolla su ideal educativo desde unos presupuestos epistemológicos y con unas aspiraciones económicas, éticas, morales, políticas. Gimeno (1998) señala que el currículo formal y materialmente se presenta de varias formas: como una organización de formatos que orientan los contenidos, secuencias, estrategias; como un plan o proyecto educativo conformado por experiencias y contenidos, priorizando las

vivencias del docente frente a un respectivo grupo de grados; como función social que relaciona a la escuela y la sociedad para actuar frente a aquellas dificultades que provocan problemáticas sociales y formular soluciones desde el escenario escolar para construir un tipo de ciudadano comprometido con su alrededor. El currículo de igual forma también se puede presentar desde el aspecto del campo práctico, que implica el análisis de la teoría con la práctica, relacionarlo con la cultura, el comportamiento discursivo, formativo, que la cultura nos da. Gimeno (1998), dice que entender el currículo en sentido práctico implica la posibilidad de:

> […]1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación (p. 15).

Como se habrá podido notar, el currículo clásicamente ha sido entendido como "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" (Gimeno, 2011, p.26), asunto que condujo a que desde él se planificaran contenidos, evaluaciones y acciones y estrategias de aprendizaje. Ello lleva a concluir que esta acepción, más para mal que para bien, degeneró en una estrategia reguladora de la enseñanza. Durante mucha parte de la historia de esta categoría, uno de sus elementos fundamentales y fundantes, ha sido olvidado: su relación directa con el tipo de sociedad que vivimos y que queremos vivir. En este sentido, se comparte la concepción de que el currículo es quien pone a conversar el mundo escolar, con todo lo que sucede en el mundo global y local. No hay un *adentro* y un *afuera* de la escuela: el proceso de escolarización debe ser una continuación de la vida social, un espacio para reflexionar esa vida social y adquirir o pulir unas habilidades teórico-prácticas que, de nuevo, permitirán desenvolver a los individuos en muchos espacios sociales. Y quien permite esas adquisiciones y pulir esas habilidades, es el currículo.

2.2. Los enfoques curriculares devienen de procesos históricos complejos

Dada la dinámica de las sociedades, siempre activas, cambiantes, polémicas, es que surge un tipo de currículo del mismo tipo. Los enfoques curriculares revelan toda la complejidad

expresada a lo largo de la historia de la educación, constituyendo marcos organizadores de las concepciones que justifican la práctica en las aulas, representando en cierta medida el alcance y la organización del programa educativo, donde se presentan lo que ha de ser aprendido y enseñado, como los materiales y métodos de enseñanza, proyectado para una escuela concreta.

Los enfoques curriculares son expresiones que median el pensamiento y la acción y promueven un proceso de desarrollo profesional que se erige en el quehacer diario en las aulas, en cómo es vivido y creado por los participantes activos del proceso**,** "es ahí donde el currículum encuentra su verdadero significado, en la interacción comunicativa profesor-alumno como parte sustantiva para mejorar y superar las prescripciones anticipadas, que junto con el contenido cultural y el ambiente se encuentran en un intercambio dinámico" Cazares (2008, p. 3).

Visto de este modo, es importante identificar el enfoque curricular desde y para un determinado Proyecto Educativo Institucional (PEI). La misión de organizar este enfoque es básicamente atribuible al docente quien debe establecer su coherencia con el PEI, así como su pertinencia con el contexto, el entorno y el tipo de competencias que se quiere lograr, para el tipo de hombre o de mujer al que se aspira, que desde nuestra Constitución deben ser sujetos dignos, autónomos y libres; a su vez, éste debe establecer las especificidades mismas de la misión, la visión y sus principios, según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional. El currículo es una identidad del docente que facilita a éste pensar en sus metas como formador de hombres y mujeres para una vida digna, desde un pensamiento integro, que permita construir una sociedad mucho más justa y equitativa.

De las muchas taxonomías que existen sobre enfoques curriculares, en el presente trabajo ha optado por asumir lo planteado por Grundy (1998), en su obra *Producto o Praxis del Currículo*. Valiéndose de la perspectiva epistemológica de J. Habermas (1982), Grundy concluye que los currículos también están cruzados por los mismos intereses orientadores del conocimiento.

Este asunto se ve más claramente con lo aportado por Habermas (1982) cuando emprende una crítica contra el modelo epistemológico imperante en la primera mitad del siglo XX, es decir, el positivismo, quien defendía una teoría del conocimiento que lo llevaba a excluir del mundo de la

ciencia una serie de reflexiones socio-humanísticas, porque sus proposiciones no obedecían a la lógica de lo experimentable. Así, para este positivismo solo era científico, y en ese caso verdadero, los razonamientos productos de la investigación empírica, aquello que había logrado demostrarse por experimentos. Si eso demostrado se lograba matematizar, arropar por la lógica matemática o simbólica y se podía enunciar una ley, entonces se tenía una verdadera ciencia. Lo importante de todo este procedimiento, es que el método de trabajo permitía que los enunciados emitidos fuesen objetivos, puros, neutros. Las teorías científicas eran así, constructos alejados de intereses extracientíficos, los únicos productos humanos realmente objetivos.

Nada más alejado de ello, concluye Habermas (1982), el conocimiento científico, aunque use procedimientos objetivados, no escapa a la lógica de lo humano. De allí que, en palabras de Salcedo (2012), "el positivismo criticado por Habermas consiste en la consagración de la metodología de las ciencias naturales como única forma posible de conocimiento científico" (p.41). Asunto que también denomina "colonización de las ciencias", las ciencias naturales colonizaron todos los demás discurso que pretendían ser científicos y los obligaron a actuar como ellas. Pues bien, la idea de Habermas (1982) es que todos los conocimientos con pretensiones de cientificidad son productos del largo desarrollo evolutivo del ser humano. Así, de las acciones que se veían obligados a realizar, los primeros humanos fueron acumulando una serie de conocimientos que fueron vitales para seguir viviendo como especie. De allí que Habermas (1982) concluya que "las estrategias cognoscitivas generales que guían la investigación, tienen su base en la historia natural de especie humana" (p. 142). Y a ello es a lo que denomina intereses rectores del conocimiento: "orientaciones básicas enraizadas en las condiciones fundamentales de reproducción y constitución del género humano, es decir, en el trabajo y la interacción" Habermas (1982, p. 142).

Por ello, propone tres tipos de intereses distintos, que dependen del tipo de vivencia acumulada: interés técnico, práctico y emancipatorio. Se ilustrará a continuación estas distinciones que dio a conocer Grundy (1998) y desde allí cómo leer los currículos.

Currículo Técnico: el proceso de constitución como especie obligó a tener unos saberes precisos, desde los cuales se pudiera controlar perfectamente una situación y lograr el éxito en la labor

emprendida. Allí no se podía hacer la acción como mejor le pareciera al sujeto: o se hacía de forma *técnica*, o mejor se moría. Es el tipo de reflexión propia de las ciencias naturales, que se enfrentan a problemas que requieren de soluciones precisas. Es, en términos de Habermas (1982), un tipo de racionalidad instrumental, un razonamiento hipotético-deductivo. El ejemplo de este tipo de currículos es el propuesto por Tyler (1949), centrado en los objetivos, en alcanzar conocimientos precisos, en evaluar solo aquello que proponen los objetivos, en despreciar todo los elementos intersubjetivos que surgen de las relaciones de los actores escolares. Una administración regida, dirigida por la racionalidad instrumental, donde lo pedagógico y lo afectivo se pierden en pro de pruebas estandarizadas. En términos sencillos: es el currículo perfecto para la educación tradicional.

Otro asunto muy distinto es el Currículo práctico, heredero del interés del mismo nombre. En este sentido, Habermas (1982) es de la idea, que el otro gran elemento fundamental para el proceso de constitución como especie, es el lenguaje. No hay ninguna duda de que la especie se funda con el lenguaje, pero Habermas va más allá al suponer que ese primer lenguaje era eminentemente incluyente, era efectivamente para hacerse entender, para buscar ser entendido y si no se podía en ese momento, se tendría que volver a intentar hasta llegar a alguna comprensión que llevara a un acuerdo. Habermas (1990) llamará más tarde a esta acción una *acción comunicativa*. Ese intento de interpretar lo dicho por el otro para llegar a la comprensión y al acuerdo alrededor de cualquier discrepancia que se viviera. Y eso es posible, porque la comunidad comparte la misma tradición, los mismos símbolos, el mismo lenguaje. El mundo *práctico* (entiéndase como praxis) que se comparte permite a la sociedad todos los días a entrar en contacto con el otro, a entenderse y, muy probablemente, a llegar a acuerdos; por tanto, aquellos que comparten la misma tradición lingüística, tienen la misma praxis. A eso es a lo que llama interés práctico: como comparten un lenguaje, comparten experiencias, es decir, praxis. Ello dará origen, muchos siglos después, a las disciplinas histórico-hermenéuticas: aquellas que centradas en el lenguaje crean reglas para la interpretación y la comprensión del mismo. Pero no son reglas técnicas, como las de las ciencias naturales, ni buscan el conocimiento exacto, ni buscan realizar acciones precisas para lograr el éxito. Aquí el asunto pasa por la subjetividad de los integrantes de la comunidad, que intentan decir algo con sentido con un lenguaje compartido,

es decir, intersubjetivo, buscando ser comprendidos o comprender. De allí que la comprensión de un sentido, pasa por la comprensión de los mismos individuos.

En pedagogía, Grundy (1998) considera que un currículo de este tipo está centrado en los sujetos y sus relaciones, y no en objetos. Ya no se trata de controlar el medio, sino de comprenderlo, para que el sujeto pueda interactuar en él, vivir en el mundo formando parte de él. En el juego del lenguaje, los actores de la comunidad educativa reflexionan, ejercitan el debate, reconocen diferencias de pareceres, pero saben que el acuerdo es posible. Son conscientes de que el sentido surge porque comparten la misma tradición lingüística y se aprende que, no se trata de buscar verdades, sino respetar las comprensiones del otro. Al hablar de comprensión surge lo moral, con preguntas características como ¿qué debo hacer?; respuestas que solo están en el sujeto, pero para lo que es necesario comprender el significado de la situación. Por ello es una educación para la comprensión y una educación contextual.

Por otro lado, el *Currículo Crítico* deviene del interés Emancipatorio, es decir, de la disposición que tienen los humanos para no permitir que los avasallen. Habermas es de la idea que en el conocimiento hay un potencial liberador sin límites: Saber hace libre a las personas. Los libera de los avatares de la naturaleza, pues se puede contrarrestar con el saber esa fuerza devastadora (con las ciencias naturales, por ejemplo, se puede predecir eventos o se puede construir máquinas u objetos que permitan seguir con la vida); pero también puede liberar de los miedos: cuando se conoce la respuesta, el miedo desaparece. Saber es emancipatorio, pero un tipo de saber crítico lo es mucho más. De allí que la auto-reflexión vaya de la mano del proceso de saber. En pedagogía, sería un tipo de educación centrada en la discusión y la comprensión, pero con la clara intención de develar la serie de elementos que oprimen a la sociedad. La serie de imaginarios que venden los medios de comunicación, por ejemplo, para que los ciudadanos consuman; las leyes emitidas por los grupos de poder, y que solo benefician a ellos; los proyectos de ciudad, que terminan beneficiando a grupos específicos de comerciantes; la globalización y sus incidencias, y un largo número de temáticas que subyugan.

De esta forma piensa Grundy (1998), siguiendo las tres funciones de la integración de la teoría y la práctica: “1. identificación de los problemas, 2. discusión libre y colectiva y, 3. proponer

estrategias de superación" (p.142). Como se notará, son otros los roles del docente y el estudiante. Todo tenderá aquí a promover la capacidad de que los grupos e individuos tomen las riendas de sus propias vidas. Al respecto, manifiesta Freire (1979),

> […] La construcción teórica crítica del currículum trata de trascender los logros, las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales, de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante la que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla (p.16).

Como podrá notarse, es una clasificación de los enfoques sencilla, pero epistemológicamente fuerte. Tal vez su virtud principal, es que permite entender cómo se desarrollan los procesos curriculares en las instituciones educativas, revisar procesos concretos que permitan adentrar a los docentes en las prácticas de aula, y de la mano del compromiso que siempre los ha caracterizado, se concrete la pedagogía y las prácticas que se requieren en la construcción de una nación y una pedagogía latinoamericana que en pertinencia con el sentir cultural, exhiba al mundo desarrollos y propuestas nuevas que en procura de la equidad, la democracia y la felicidad, sirva como guía a otros pueblos del mundo.

2.3. Currículo y prácticas pedagógicas

En la actualidad, uno de los aspectos de mayor preocupación en el campo de la educación es la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que de ella depende en gran medida la calidad educativa, el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la eficacia del hacer del docente. Para comprender la *Práctica Pedagógica*, se presentarán las relaciones existentes entre teoría y práctica y algunos aspectos de la discusión histórica en torno a la relación entre ambos. Es de anotar, que en la formación docente la relación entre ambos conceptos ha sido por años objeto de estudio y el debate ha girado alrededor del status que cada uno ocupa dentro de la práctica pedagógica.

De acuerdo con lo planteado por Gimeno (1998), da gran importancia a la *práctica pedagógica* y al sentido e intención que tiene el maestro para orientarla de manera coherente, partiendo del

principio de que tal práctica está determinada por el contexto y el medio social. Pero el desarrollo teórico sobre la *práctica pedagógica*, en términos de Gimeno, va mucho más allá: estas dependen, por un lado, de las intenciones personales y sociales, pero también, por otro lado, por las creencias y la conciencia que se tenga de las acciones que se realizan. Así, la práctica pedagógica cobra sentido si da cabida a una experiencia reflexionada del saber hacer.

Pero desde la óptica de Moreno (2011), la práctica pedagógica, se entiende como "una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados, los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (p. 32).

Moreno (2011) aporta en su concepto sobre práctica pedagógica, con respecto a Gimeno (1998), la condición que ésta tiene como realidad objetiva y como praxis, acercando la práctica pedagógica al estatus de objeto de estudio y de investigación. A su vez, reconoce también la reflexión como un proceso particular en la práctica pedagógica, que permite al docente ubicarse como una persona capacitada para orientar su quehacer a través del razonamiento crítico, usando teorías propias, dado que como sujeto reflexivo sistematiza su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que le posibilita la generación de nuevos conocimientos.

Ahora bien, la práctica pedagógica alberga una fuerte discusión a lo largo de la historia, acerca del papel que le corresponde a la práctica (quehacer) y a la teoría tanto en los procesos de formación como a la labor del docente en curso. La historia ha demostrado que en ciertas épocas se ha privilegiado la teoría sobre la práctica, según Diker & Terigi (1997) "se ha afirmado que la teoría deriva de la práctica, que la refleja y que la práctica se sustenta en la teoría y más estrechamente que debería derivarse de ella" (p. 119). Dado los cambios de perspectiva que se vienen originando, la concepción de teoría anteriormente nombrada ha sido fuertemente criticada, en vista de los procesos de enseñanza y aprendizaje que poco han originado procesos de transformación en la sociedad y que resultan reproduciendo saberes ajenos a la realidad o de poca vinculación con esta.

Así como la teoría se ha privilegiado por encima de la práctica, la práctica también ha pasado por momentos de apogeo, concibiéndose como el pilar de la educación. Para Moreno (2011), el arte de la enseñanza se adquiere por la observación y la práctica y es a través de la práctica que el docente desarrolla sus competencias en la escuela. Es decir, la práctica es para el docente el espacio que le permitirá desarrollar sus potencialidades, poner en juego lo que sabe y determinarse como docente a través de su quehacer.

Para una mejor manera de aproximarse a las prácticas pedagógicas, autores como Moreno (2011), han descrito sus manifestaciones a través de la historia haciendo notar algunas dimensiones: la disciplinar, procedimental, estratégica y la ético-política. En este sentido, la disciplinar contempla dos niveles: uno, la comprensión que tiene el maestro de la disciplina, de sus procedimientos, de su historia y su epistemología, y, dos, la relación de eso que se sabe, y lo que los estudiantes aprenden.

Son posturas que centran su atención en la adquisición y transmisión de los conocimientos específicos de las disciplinas científicas, donde la conducta de los estudiantes es fundamental para el desarrollo de los contenidos. En este sentido, Pérez (1992) plantea que "la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura" (p.79).

Así mismo, la dimensión procedimental está relacionada con los mecanismos más apropiados y eficaces para organizar el proceso didáctico y el conocimiento disciplinar. Para Moreno (2006), el hablar de la dimensión procedimental hace referencia a la organización del trabajo en el aula en relación con los aspectos propios de la disciplina, es decir: saber cómo y cuándo se enseña, los momentos y mediaciones para el aprendizaje. Esos procedimientos están relacionados con los criterios que orientan el proceso de selección, secuenciación y adecuación de contenidos de un área de conocimiento y su contextualización en la escuela.

La dimensión estratégica conduce a abordar la comprensión de las prácticas pedagógicas no solo desde su anticipación (planificación) sino desde los grados de reflexión y los procesos meta-cognitivos que se producen en los formadores (novatos o expertos) después de una clase. Esta dimensión permite identificar las formas como el maestro resuelve conflictos y situaciones de

aprendizaje que se presentan en la cotidianidad de su labor. Desde una dimensión estratégica los propósitos educativos se amplían más allá de la comprensión del contenido que se está desarrollando; es decir, que permite al maestro tener claras las finalidades en los procesos de enseñanza, pero además que se pueda valer del contexto y de las reacciones contingentes que pueda suscitar el escenario mismo, así se hayan previsto al momento de planearlo. A su vez, lo estratégico tiene que ver también con las rutinas de trabajo y con los valores que se evidencian en el aula.

Por último, desde la mirada de Moreno (2006), la dimensión política desarrolla la conciencia del maestro alrededor de varios aspectos fundamentales:

> […] en primer lugar, en torno a la identidad e implicaciones del ser maestro, que se evidencian en las intencionalidades explicitas o implícitas que orientan el desarrollo de sus acciones, sus propósitos políticos que para la sociedad en la que está inmerso, justifican su labor. *En segundo lugar*, refiere la responsabilidad social al asumir la labor docente con pensamiento crítico, consolidando sus prácticas pedagógicas en el orden de lo público y el derecho, transformando la razón social misma del formador en razón de un proyecto democrático y ético. Este aspecto se refleja cuando el maestro asume una responsabilidad social, al estimular a sus estudiantes a incursionar en el mundo de la cultura. Esto, de una u otra manera, le da la posibilidad al estudiante de comprender su propio mundo y entender críticamente los nuevos conocimientos que está construyendo en el proceso (p. 83).

El maestro se encuentra en la capacidad de reconocer y asumir esa responsabilidad social con el fin de contribuir a la construcción de una sociedad democrática, inclusiva y generadora de oportunidades para los individuos que la conforman. Es desde esta dimensión que el maestro puede reconocerse a sí mismo como un sujeto de convicciones políticas, dentro de una comunidad educativa, donde se trabaja de forma colectiva para orientar los propósitos de la institución a la que se pertenece; reconocerse a sí mismo como sujeto profesional, pero integrante de un colectivo y partícipe en la construcción de sociedad. Al respecto, Diker (2006) sostiene como necesario que "a los formadores se les permita desarrollar la comprensión de la direccionalidad de los procesos institucionales a los que se incorporan, participando en la definición de los mismos y su transformación; apropiándose de la racionalidad y crítica desde su hacer, aportando a una propuesta transformadora*"* (p. 123).

En este sentido, la apropiación por parte del docente de los procesos Institucionales es determinante para ampliar la dimensión de su gestión y su práctica pedagógica, sin embargo, es importante que las facultades de educación, donde se forman los formadores, permitieran dimensionar la Institución Educativa desde vivencias, prácticas y teorías incluidas en el currículo de las licenciaturas y pedagogías.

2.4. Currículo crítico: alternativas en la potenciación de los estándares en Lengua Castellana

La palabra estándar, viene del inglés standard y sus principales acepciones en la lengua castellana según el DRAE (1992), tienen como sema común normalizar, uniformar. En el contexto educativo, según el Diccionario de las Ciencias de la Educación, se define como "calidad o puntuación", obtenida empíricamente mediante la aplicación de un test, a un grupo normativo o de tipificación, el resultado considerado como promedio del grupo, se tomará como referencia para posteriores aplicaciones del test.

El concepto de estándar surge en el ámbito de la industria con el fin de mejorar la calidad de los productos y servicios. Como se ha expresado en otros apartes, las políticas estandarizadas, caso particular en el área de Lengua Castellana, hacen parte de las disposiciones de macro política generada por los organismos internacionales, que presentan para Colombia la tendencia a alejarse de una educación pública de calidad, con pertinencia a la nación, lo que desdeña la esperanza de una sociedad democrática. Las políticas educativas regentadas desde el orden internacional y con la vehemencia de la política nacional, no propician un acercamiento al ideal democrático, sino que camina en contra vía de él.

Hasta hace algún tiempo, el sentido de estas políticas era mejorar la calidad de la educación basados solo en la cobertura y disminución en la inversión de gasto, para obtener unos ciudadanos que participaran activamente en procesos productivos. Pero las críticas no dejan de llegar, cuando Colombia es confrontada con los resultados académicos de pruebas nacionales e internacionales de sus estudiantes. En el caso de lengua castellana, desde 1993 arroja datos cada vez más bajos en aspectos fundamentales como la comprensión de textos, la capacidad de resolver problemas, entre otros (Red Magisterio, 2003).

Este balance genera descontento, contrariedad y animadversión no solo entre los actores educativos, sino de todo el país, que siente que los esfuerzos hechos no impactan, pareciendo no existir solución para llegar algún día a ser un país sobresaliente. Cuando se acercan las fechas para hacer estas pruebas, se piensa con certeza que no va a surtir ningún efecto positivo: la política de estandarización que se aplica en los países latinoamericanos, comúnmente se ha pensado, que no arroja datos para mejorar el sistema educativo. Pero no cabe duda que sí cumple con otros objetivos que a la larga son los primordiales para quienes ostentan estas macro políticas educativas, tal es el caso de producir la mano de obra barata para la industria mundial. No hay un respeto por una nación, que lo mínimo que requiere es de espacios democráticos que le permitan ser y potenciarse. En este contexto, el concepto mismo de calidad es problemático cuando se evalúa, porque este es un campo constituido por una multiplicidad de prácticas y discursos cuya mediación no puede hacerse con los criterios y estándares que se aplican en la producción de bienes de consumo, asunto que ya se sabía desde la antigüedad griega, cuando esta cultura concebía una educación íntegra, regida por ideales de justicia, belleza, bondad, asunto complicado para un país tercermundista de hoy, dónde sus dirigentes en lugar de acercarse a la humanización, caminan hacia la mercantilización.

El caso del área de Lengua Castellana, la comprensión analítica de texto de la cultura, no puede medirse exclusivamente desde pruebas estandarizadas. Dada esta circunstancia, se podría perfectamente correr el riesgo de evaluar un estudiante, y sin lugar a dudas su puntaje es menor si es evaluado con pruebas estandarizadas, y puede ser muy bueno o excelente si se le evalúa con otro tipo de prueba. Se puede afirmar con certeza que estas pruebas no miden los conocimientos de una persona. Aquí queda en evidencia el problema de la evaluación: es una calificación lineal o el ser humano debe ser evaluado desde múltiples perspectivas, tal y como lo sugieren los preceptos del Ministerio de Educación Nacional (2003), al tratar el tema de los ritmos de aprendizaje.

En este orden de ideas el compromiso de la educación, no puede seguir siendo el de hacerle contribuciones a un mundo globalizado que desdeña los pueblos del mundo, los niega, los opaca, anteponiéndolos al lucro y al consumo. Teniendo en cuenta lo dicho en la revista Magisterio (2003), el compromiso debe ser más relevante desde un punto de vista social, estimulando el

acceso de los individuos al saber científico y tecnológico, así como a la apropiación de la cultura en sus diferentes manifestaciones para la construcción de la identidad personal y colectiva, al tiempo que debe propender por el desarrollo de la autonomía de niños y jóvenes, que les permita actuar de manera analítica, creativa y responsable en la solución de los más urgentes problemas que afectan a la sociedad.

La enseñanza de la Lengua Castellana clásicamente ha estado dirigida por el interés técnico, en el entendido que se ha enfocado en enseñar la gramática, las buenas formas del habla y la escritura, los tecnicismos, las reglas. Así, lo léxico-semántico, lo fonético, lo morfosintáctico y lo textual es lo que lleva este modelo al aula. Enseñar lengua castellana es, así, lo mismo que enseñar ciencias naturales o sociales: un asunto técnico. A su vez, se parte de principios jerárquicos para enseñar la lengua, como el que afirma que primero se enseñan las vocales, luego las consonantes, luego palabras…y así sucesivamente hasta llegar a los párrafos completos; lo mismo sucede con la idea de que primero se entiende un tema literalmente y luego, mucho después, se le dan otros sentidos.

Con esta perspectiva se pierden los elementos contextuales, se olvida el substrato eminentemente comunicativo de la lengua, y se hace creer al estudiante que aprender a hablar no tiene nada que ver con lo que hablamos. Es por ello que se afirma desde esta perspectiva no se potencia para nada el lenguaje, ni la enseñanza del mismo. Aunado a ello, es fácil comprender que este tipo de enseñanzas le hacen el juego a las pruebas estandarizadas, pues se dedican solo a preguntar los elementos formales del lenguaje, sin tener en cuenta cómo es que lo usan los niños y niñas, los y las jóvenes, en su contexto.

Un asunto distinto es la enseñanza del lenguaje orientado por un currículo crítico; como lo afirma Kemmis (1988), desde la perspectiva crítica los distintos elementos socio-culturales son los que nutren el tema de la educación. Allí, en el contexto diario de lo que viven los estudiantes y profesores, es de donde sale el tema educativo. La lengua Castellana como objeto de estudio, puede nutrirse de eso, usar el lenguaje tal y como lo usan los estudiantes, para ir de allí a lo novedoso; del texto literal usado en un momento determinado, pasar de inmediato a otras posibilidades del texto. La gramática no rige la clase, sino que está en función de ella, sirve para

producir más textos. Por tanto, la evaluación no puede estar centrada en los test, en las preguntas cerradas con única respuesta, en la estandarización. Como bien lo anota el MEN (2002) en el texto *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*,

> […] La pedagogía de la lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje. De lo que se trata, entonces, es de enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos lo requieran (p. 24-25).

Es desde este tipo de interpretaciones comunicativas, contextualizadas del lenguaje y de la enseñanza del mismo, como se puede potenciar las habilidades de los estudiantes. Pero no se trata solo de ello: desde la perspectiva crítica del currículo, en esta actividad de enseñar se potencia también el mismo docente. El hecho de no cerrarse en un lenguaje técnico que se arropa con verdades, invita a una interacción constante entre los integrantes de la comunidad educativa, y ello trae como beneficio que todos van comprendiendo que sus saberes específicos no son más que historias, relatos del mundo y sobre el mundo, lo que conlleva a que las nuevas generaciones puedan educarse en el respeto por los ideales y comprensiones del mundo del otro. Castro (2004), es insistente al afirmar que en últimas, la perspectiva crítica es emancipadora por el fuerte énfasis que hace en el elemento ético-moral, es decir, porque se une con el interés práctico. En sus términos Castro (2004) dice: "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" (p.3).

Pero aún más, siendo el currículo una construcción cultural, todos los integrantes de la comunidad educativa intervienen en su construcción: aun cuando la apatía se apodere de ellos y no participen de las actividades, esa posición hace que el currículo sea de determinada manera. Por tanto, aceptar tal postulado inicial, conlleva también a aceptar que esa serie de prácticas, participativas o no, con ciertas ideas, determinan la educación. El currículo crítico hace notar esas relaciones: las prácticas pedagógicas son prácticas socio-culturales. De allí que sea necesario desenmascarar las formas sutiles que se venden en la sociedad para que como

ciudadanos, se tengan ciertas prácticas, como por ejemplo, la no participación en política, en las Escuelas de Padres-Madres, en los Comités de Evaluación, Concejos directivos, etc. Es decir, los sujetos poco participan en la co-creación de sus escuelas, por las tareas sociales. Con el currículo crítico se puede hacer consciencia de todas esas relaciones subyugantes e intentar superarlas. En términos de Kemmis (1993):

> […] El currículo critico busca la emancipación de los sujetos, 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; se trata de establecer un orden en el que todos puedan participar en la toma de decisiones (p.132).

Puede notarse ya como desde el enfoque socio-crítico la enseñanza de la lengua castellana podría potenciar el aprendizaje de los y las estudiantes, potenciación que cruza por su emancipación. Nada más humano que el lenguaje, y nada más liberador que el lenguaje. Y si se mira atentamente la historia de la enseñanza, se observa que en la educación tradicional lo que se castraba era el lenguaje. En la escuela clásica estaba prohibido hablar de muchos temas.

Hoy, los Estándares limitan el lenguaje escolar, cuando se cae en la cuenta de que la enseñanza de la lengua no es más que la enseñanza de la cultura, se tiene que pensar en construir currículos críticos y el lenguaje es uno de ellos. Para el Grupo Semillando del Centro de Educación para el Desarrollo de la Universidad Minuto de Dios (2003) "este documento no promueve, en ningún sentido espacios de reflexión crítica y análisis para la construcción de currículos acordes con las circunstancias propias de la diversidad étnica y cultural" (p. 56). Del mismo modo, es a partir del lenguaje que se evidencia la diversidad de contextos y no la particularidad como señala la política de estandarización; el mismo grupo señala "Es negar que el lenguaje se produce en situaciones socioculturales particulares y por el contrario plantear que en el lenguaje solo se deben aprender los contenidos formales (sintaxis, ortografía, adverbios, etc.)" (p. 54). Es a partir de la interacción con los demás, la forma de comunicarse en realidades diversas, como el lenguaje se exige es su máxima expresión y con ello se interioriza, se analiza, comprende y se proyecta frente al conglomerado.

III. ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA

En Colombia, el proceso de elaboración de los estándares ha sido una actividad colectiva que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en conjunto con un grupo de docentes de diferentes áreas ha entregado al país. Proceso que al parecer es una primera etapa para extender y afianzar las distintas áreas obligatorias establecidas por la Ley 115 de 1994, siendo todo esto una base para que las instituciones educativas del país se enriquezcan con sus experiencias de aprendizaje.

Cronológicamente hablando, el punto de partida de todo este proceso fueron los lineamientos curriculares y un rastreo a manera de estado del arte realizado a partir de la consulta de los currículos de otros países. Bajo las anteriores consideraciones, en el presente apartado se tratarán algunas generalidades del término estándar. En primera instancia, lo relacionado con su conceptualización y aplicación al currículo; luego se hará aproximación al contexto latinoamericano con respecto a la presencia de los estándares y competencias; Se analiza críticamente los criterios de argumentación e interpretación planteados por el MEN en el documento de estándares en estos grados donde se aplica las pruebas SABER y finalmente se delimita el escrito con una mirada crítica de la estandarización.

El propósito de este capítulo es caracterizar el proceso de homogenización que ha estado provocando los estándares en el currículo y el sistema educativo, como parte de la llamada calidad en la educación, sus intencionalidades, tensiones e implementación, particularmente los estándares básicos de competencias en el área de Lengua Castellana, al igual que una mirada crítica a aquellos aspectos que empañan la autonomía y los procesos del lenguaje.

3.1. ¿La estandarización como una alternativa para mejorar la calidad educativa en Latinoamérica?

Desde el punto de vista del MEN, los estándares fueron el punto de partida mundial para una formación académica basada en la calidad, dado que desde esa perspectiva se puede medir la efectividad del estudiante, su desempeño, lo cual indica que las primeras pautas hacia el mundo competitivo o del mercado que se desarrollaron en Norteamérica fue precisamente crear unos lineamientos generales que facilitaran estructurar mejor la educación de este país.

La formulación y puesta en práctica de estos referentes que se estructuraron aportaron mucho a las instituciones educativas de los países latinoamericanos para la implementación y organización de un currículo único, lo que se convirtió en un modelo establecido por la autoridad, donde "estándar" se refiere simultáneamente a dos cosas: el modelo del ejemplo y el indicador que determina qué tan bien el hacer de una persona se ha acercado al modelo (Ravitch, 1996).

Tal como lo menciona Santos (2003) citado por Diez (2013) "en Estados Unidos, se inicia este término en los negocios y empresas para uniformar patrones de medida, por lo que estándar es comprendido como un criterio que permite asumir un nivel de calidad en un producto o situación que se espera generalizar, usualmente puestos en el mercado" (p. 165). Visto de este modo, la homogenización desde una perspectiva mercantilista asume el reto de la calidad a partir de unos lineamientos que conllevan a un producto -en este caso al sujeto- a poseer unas cualidades particulares que posibilitan considerarlo como ser especial o con calidad. De allí que la competencia laboral tomada desde la mirada gerencialista, haya incidido en la educación con la inserción de los estándares que permiten desarrollar las competencias laborales generales y especificas apuntando a una clase de sujetos alienados, uniformes y conformes frente a lo impuesto en su alrededor. Esta homogenización indica que las empresas están interesadas en que la educación asuma un papel de formador del capital humano, es decir, cualificar talento humano para que sea competente en una labor específica y al salir de la escuela posea una excelente capacidad que le permita enfrentarse a un contexto sin muchos cuestionamientos.

Barrios (2008) citando a Gorostiaga (1998) da cuenta de la relación entre educación y desarrollo, haciendo notar que las reformas educativas en América Latina poco proporcionan los resultados esperados e incluso impiden la transformación socio-económica, como si no existiera relación entre el profesional y el desarrollo del país: "con insistencia afirmaba que el "eslabón perdido" pudiera estar en la vinculación y cooperación genuina de los actores sociales y profesionales, puente para recuperar la educación para la transformación socio-económica y el desarrollo" (p. 10).

De allí que la visión humanista de la educación profiera fuertes críticas a las consecuencias de la globalización, en particular el aumento de la desigualdad y el surgimiento de nuevas formas de exclusión. Al respecto indica Gorostiaga et all (2011):

> […] Las perspectivas Crítica Normativa y Crítica Analítica tienden a concentrar sus ataques en la mercantilización de la educación asociada al proceso de globalización económica, así como el rol de los organismos internacionales en promover reformas que no responden a los intereses de los sectores mayoritarios de la población ni a las realidades propias de la región. La Perspectiva de la Mundialización Alternativa, por último, plantea la posibilidad de una "planetarización" desde los actores de base y las organizaciones sociales y al servicio de la justicia social, opuesta a las tendencias neoliberales de la globalización económica (p.375).

Pero con todo esto, y los puntos de vista humanistas frente a los procesos educativos en el marco de la globalización, no es posible dilucidar cambios frente a los rumbos que toma la Política Pública en materia de Educación. La estandarización producto de la mercantilización desde las posturas humanistas, son un hecho en los países latinoamericanos, aunque las disertaciones frente al respeto por la diversidad cultural, la necesidad de formar sujetos críticos con una identidad propia no termina. No hay ningún proyecto al frente que de salida a inquietudes de la región y de rienda suelta a los sueños de la anhelada democracia. O mejor, el proyecto está listo, pero desde el ámbito internacional y es acuñado con estudios que buscan mostrar datos que dejan a la región mal calificada al compararla con otros países periféricos. América Latina es de las regiones más rezagadas en materia educativa, asunto mostrado por las mismas investigaciones del Banco Mundial (BM), que exhiben un panorama desolador: América Latina y el Caribe presentan consistentemente un desempeño deficiente en las evaluaciones internacionales.

3.2. Conceptualización polisémica y homogenizante de los estándares para el currículo

Como ya habrá quedado claro, el vocablo *estándar* evoca diferentes significados, entre éstos, está concebirlos bajo el criterio de uniformidad en las características de un objeto, o a un patrón o modelo para su producción. Esta acepción está estrechamente relacionada con los procesos de producción industrial de objetos y servicios de consumo masivo. Quienes focalizan su mirada en ese aspecto de un estándar, es decir, el vinculado a los procesos estandarizados de producción industrial, suelen rechazar la aplicación de éste al ámbito de la educación y por ende del currículo.

De igual modo, suele afirmarse que es en el campo de la educación donde mejor se puede comprender un estándar al notar cómo se lleva a cabo su implementación, permitiendo así mejorar la calidad en los procesos educativos de las instituciones. Es por ello que se consideran como los referentes básicos para el aprendizaje de todos los estudiantes en cada una de las áreas, a lo largo de su paso por la Educación. También se conciben como esos criterios claros que permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad, según lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2005), referentes que se convierten en un rasgo evaluador que permiten considerar al estudiante como un ser competente, o por el contrario, la escuela no le proporcionó los suficientes elementos para su preparación y así permitirle enfrentarse al mundo.

Otra manera de defender este concepto, es afirmar que los estándares son oportunos para asegurar competencias suficientes a los estudiantes de las instituciones, y que con éstos habrá una mejor calidad de vida porque podemos ir notando el perfeccionamiento continuo, a través de la evaluación, que permitiría mejorar los procesos para finalizar con la obtención de la meta propuesta, tal como lo asegura Ravitch (1996) citado por Niño y Gama (2013), "un estándar es tanto una meta como una medida de progreso hacia esa meta. Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de evaluación realista; si no hubiera modo de saber si alguien está en realidad cumpliendo con el estándar, no tendría ningún valor o sentido. Por lo tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición" (p.6).

Teniendo en cuenta las consideraciones de Ravitch (1996) citado por Niño y Gama (2013), sobre la estructura de los estándares, estos son útiles para la educación en la medida que presentan unos propósitos distintos, como es el caso de los estándares de contenido que definen *qué* debe ser enseñado y aprendido y los estándares de desempeño que describen cuan bien ha sido aprendido. Sin ellos conjuntamente no se pueden determinar si lo implementado fue efectivo.
La tendencia a los estándares educativos, proceden de una trama internacional con eje central en la calidad y cobertura, esta tendencia, disiente con reformas anteriores que centraron su atención en promover masivamente la educación garantizando para ello materiales y recursos. Cómo indica Ferrer (2006),

> […] Las tendencias centradas en estándares, plantean la necesidad de establecer claramente y en forma detallada cuáles metas de aprendizaje deberán ser logradas por todos los estudiantes del sistema educativo, independientemente de su ubicación socioeconómica y cultural. Para lograrlo se asume que debe haber una mejor inversión pública y entrar a reevaluar condiciones materiales en las instituciones que pueden resultar adversas a estos propósitos (p. 5).

De este modo, podría pensarse que la perspectiva educativa vista desde los estándares compromete al Estado sistemáticamente para que se vuelva parte del logro de las metas de sus propias políticas. Por ello, si las evaluaciones muestran que aún no se logran altos estándares de calidad, es porque el estado no invierte lo suficiente en educación, excusa de los organismos internacionales que saben de la incapacidad de estos países para aumentar su inversión en educación.

La tendencia homogenizante y polisémica de la política de estándares, desconcierta y preocupa cuando se conoce el carácter multicultural de nuestro país, por lo que es lógico de sentido comprender también que es primordial realizar múltiples estrategias, o, si se prefiere, estándares diferentes a públicos diferentes. Suponer que todos deberían saber lo mismo y evaluarlos a todos de la misma manera, es privilegiar la igualdad en un país que constitucionalmente reconoce la diferencia.

Finalmente, la estandarización educativa tiene que ver con la urgencia de los organismos internacionales por reajustar la economía capitalista, asunto que requiere garantizar sujetos pasivos a través de un esquema educativo que forma para el mundo del trabajo, en otras palabras,

para que los países industrializados dispongan de una mano de obra barata en su engranaje productivo. Y esto, como bien lo dice Diez (2010),

> […] no es una "locura" privatizadora de dirigentes de diferentes países. Es una política coherente con la normativa europea, plasmada ya en el *Tratado de la Constitución Europea*. En ella, los servicios públicos, como la educación, pasan a llamarse Servicios Económicos de Interés General (SIEG). Esta modificación no es meramente semántica: marca un giro importante en las competencias y en las responsabilidades del Estado y supone un viraje en las garantías y obligaciones que tenía respecto a la educación pública. Al empezar a ser calificada como "servicio", la educación pierde buena parte del valor que tenía cuando era considerada un derecho público (p. 31)

Lo cierto es que nos enfrentamos a una mercantilización de la educación, lo que implica que el sujeto viene siendo formado solo para la empresa, para el trabajo, reduciendo sus manifestaciones sociales solo al ámbito laboral, ente privado que solo atiende demandas socio-laborales. Se está con ello rompiendo con los fines de la educación en Colombia, expuestos en el artículo 5° de la Ley 115 de 1994, el cual señala el verdadero sentido que tiene la educación para sus actores. Dentro de estos fines se encuentra el desarrollo de la personalidad, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; formar al estudiante en el respeto a la vida propia y la de otros, fomentar la participación en todas las decisiones que afectan la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación, presentar interés por hábitos intelectuales, adecuados para el desarrollo del saber, pero también del saber actuar y comprometerse con la paz, los principios democráticos, la convivencia, el pluralismo, justicia, solidaridad y equidad; el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

3.3. Estándares curriculares en los niveles de 5, 9, y 11

El lenguaje como forma de expresión del ser humano, se ha convertido en la herramienta principal para la adquisición de conocimiento; es un instrumento que permite expresar opiniones, emociones, necesidades; es todo un sistema, definido también como la lengua o idioma, y en el común devenir de personas corrientes es el habla, sin adornos. En la escuela, la pretensión del mejoramiento del lenguaje lo asume principalmente la asignatura Lengua Castellana, teniendo en cuenta la formulación de los estándares propuesta por el Estado, adicionándole a esta que las

cuatro habilidades básicas obligan a que el lenguaje se optimice (hablar, escuchar, leer y escribir).

El gobierno nacional, con la Revolución Educativa del gobierno Uribe Vélez en el año 2002, propuso los estándares de calidad junto con las evaluaciones censales y los planes de mejoramientos en las instituciones educativas como herramientas de equidad social; concepción que ha generado críticas porque la realidad presenta acciones totalmente distintas, prueba de ello la reflexión que hace Rodríguez & Jaimes (2003):

> […] Los estándares aparecen asociados a dos conceptos fundamentales: la calidad de la educación y la equidad social. Para poder determinar en qué medida la formulación de estándares sirve a estos propósitos, es conveniente analizar si las políticas educativas son producto de evaluaciones sistemáticas y participativas que señalen las necesidades del sector y, en consecuencia, si se articulan efectivamente con la realidad escolar en Colombia (p.32).

Evidentemente, el cuestionamiento además de ser interés para estudiosos e investigadores, también forma parte fundamental del proceso educativo; es decir, los profesores y directivos, quienes son los actores que vivencian el desequilibrio entre lo señalado por los estándares y lo ocurrido dentro de las aulas.

De acuerdo con el documento de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, estos están definidos por grupos de grados, 1° a 3°, 4° a 5°, 6°a 7°, 8° a 9° y de 10° a 11°, donde se tienen en cuenta cinco factores: producción textual, comprensión e interpretación de textos, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Cada estándar tiene un enunciado identificador y unos subprocesos, organizados de tal forma, que permitan la continuidad del desempeño con base en preconceptos, en contenidos del grado anterior y aportando información necesaria para el grado siguiente. Según Restrepo (2002), refiriéndose a la calidad de la educación, explica:

> […] Para todos los fines de enseñanza la planeación define estándares de contenidos o conocimientos específicos por lograr y estándares de conocimiento estratégico, más ligados estos últimos a habilidades intelectuales y sociales que la sociedad espera que la educación moderna desarrolle en el estudiante (p. 17).

La expectativa de lograr el cometido de los estándares, como criterios comunes, es amplia: dotar de recursos a las escuelas y garantizar el acceso a ellas, pretender mejores resultados en el desempeño de los estudiantes, dar las mismas oportunidades a éstos de desarrollar habilidades y

hacer seguimiento a través de la evaluación para luego comparar con otros países. De ser así, los docentes tendrían la facilidad de alcanzar un alto desempeño de tipo académico y finalizarían las problemáticas comportamentales de los estudiantes puesto que las condiciones estarían dadas para el avance de un grado a otro.

Este apartado se centra en los grados 5°, 9° y 11° y los factores de producción, comprensión e interpretación de textos, puesto que en ellos están enfocadas las pruebas externas de Estado, que se convierten así en el termómetro cuantitativo de la educación, donde se posicionan las instituciones en niveles: superior, muy superior, alto, bajo, entre otros, preocupación constante de toda la comunidad educativa.

La secuencia marcada en cada grupo se evidencia en la coherencia de cada aspecto tomado en cuenta en el diseño de estos estándares; con fronteras de un nivel a otro y que están sujetas a las exigencias requeridas, a la adopción de un currículo que conlleve a mejorar el aprendizaje. Nótese en las ilustraciones tomadas del texto.

Al terminar el quinto grado…

Factor	PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS
Enunciado identificador	Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria	Produzco textos escritos que responden a diferentes necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Subprocesos	Para lo cual, Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.	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.	Para lo cual, Leo diversos tipos de textos: descriptivo, informativo, explicativo, narrativo y argumentativo.

Tabla N° 1: MEN (2003) *Estándares de competencias de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.

En el enunciado identificador se delimita lo que se espera del proceso educativo, teniendo especial cuidado en los factores implícitos y explícitos que puede variar en el tiempo requerido para su consecución, según las condiciones, habilidades, destrezas que poseen y desarrollan y el mecanismo usado por los estudiantes; los subprocesos están relacionados con la puesta en práctica, aquello que aprendieron, que apliquen los saberes en el aula y en actividades extra-clase, que muestren el avance en el desarrollo de competencias comunicativas a través de un accionar pedagógico y personal coherente y con calidad. Un discurso hábilmente construido como política para implementarlo en las instituciones, haciendo caso a los requerimientos de los organismos económicos internacionales, dejando de lado la problemática contextual, económica y social de la clase menos favorecida.

Cabe señalar que, cuando se habla del enunciado identificador: "Produzco textos escritos que responden a diferentes necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración" (de la tabla N° 1), señala lo que un alumno de quinto debe hacer al finalizar el grado. Se encuentra una problemática amplia entre la realidad y en la producción textual de este grado en las instituciones públicas, porque se evidencia de acuerdo a lo afirmado por el *Programa Todos a Aprender*, que los niños y niñas de Colombia en el área de lenguaje presentan dificultad para la aplicación de reglas gramaticales y ortográficas, utilizan un léxico limitado, abuso de adjetivos, ausencia de conectores, caligrafía con el trazo y el rasgo confuso, entre otros. Es posible que más de un estudiante cumpla con ese estándar. Fundamento que se debilita al considerar suficiente incluir en un mismo grupo a dos grados, el caso de cuarto y quinto, ya que hay diferencias de edad en el niño, madurez lingüística con la que se comunica, y lo más

esencial, escenarios distintos, presentando de esta forma motivos que impiden aceptar el concepto de autonomía escolar.

Al terminar el noveno grado…

Factor	PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS
Enunciado identificador	Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y …	Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento comunicacional…	Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua y situaciones de comunicaciones y el uso de estrategias de lecturas y el papel del interlocutor…
Subprocesos	Para lo cual, Organizo previamente las ideas que deseo exponer… Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor …	Para lo cual, Diseño un plan textual para presentación de mis ideas, pensamientos y saberes…	Para lo cual, Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como formas de presentación…

Tabla N° 2: MEN (2003) *Estándares de competencias de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.

El proceso es paralelo en la medida en que al subir el nivel de estudio, la exigencia es mayor y se espera que el resultado sea mucho más profundo, lo que se manifiesta en los procesos mentales que el estudiante es capaz de representar al producir un *texto oral* que responda a necesidades comunicativas, y haga buen uso de la entonación, al finalizar el grado quinto; en cambio, al finalizar el grado noveno, el alumno puede producir un *texto oral*, pero con una categoría más profunda, con un ingrediente adicional: *lo argumentativo*, donde exponga sus propias ideas para defenderlas o refutar otras. Aunque en los subprocesos, las actividades se parecen, son mucho más complejas y más minuciosas.

En el panorama vivencial se subrayan contrariedades: un alumno de grado quinto puede argumentar, diseñar textos informativos, producir textos orales. Aun cuando lo haga, la rigidez de los estándares definida en la imposición de su estructura evita que su progreso sea natural y significativo. El riesgo al fracaso aumenta al individualizar de manera cualitativa a los estudiantes, contrastar lo que producen con lo establecido por el MEN (2003), arroja un producto cuantitativo que causa un efecto insatisfactorio, es cuando empieza la lucha por los cursos de adiestramientos para las pruebas externas.

Al terminar el undécimo grado…

Factor	PRODUCCIÓN TEXTUAL	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS
Enunciado identificador	Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control del uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.	Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.
Subprocesos	Para lo cual, Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.	Para lo cual, Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y el sentido global del texto que leo

Tabla N° 3: MEN (2003) *Estándares de competencias de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.

En efecto, al finalizar el grado undécimo, el estudiante, además de lo aprendido en grados anteriores, está obligado a cumplir con las exigencias manifestadas en este grupo de grados. En los subprocesos la actitud del estudiante está encaminada a convertirse en un ser competente desde el punto de vista comunicativo, donde pueda comprender el valor del lenguaje, utilizar diversas estrategias al producir textos orales y escritos con corrección lingüística para que desarrolle sus ideas; como referente para un desempeño intelectual y personal, en su diario vivir, acorde a las necesidades de una sociedad ávida de perfeccionamiento y competencia, como hacer uso correcto de la lengua, respetar a su interlocutor, inferir la intencionalidad de los autores de los textos que lee, es decir, a interpretarlos y analizarlos críticamente, para luego exponer sus propias ideas de manera argumentativa. Implica un proceso de mayor responsabilidad, con la

apropiación de los conocimientos, la madurez lingüística, las habilidades y competencias comunicativas y el deseo de seguir creciendo como un ser intelectual y social y poder avanzar en el proceso de capacitación para ingresar a la educación superior o simplemente para poder comunicarse de manera competente. Lo planteado muestra a un estudiante preparado para enfrentar el reto de estudios más avanzados.

Lo anterior obliga a preguntarnos: ¿se tienen en cuenta realidades? Como lo plantea González (2010) "Los hijos de los pobres van entrando en las escuelas pero sus vivencias aún se quedan afuera o entran como inferiores y descalificadas, como no conocimientos" (p. 146). Los estándares son los mismos para las instituciones oficiales y privadas, para las regiones, para las clases sociales, para todos los estudiantes, incluidos los que poseen capacidades especiales.

Universalizar la educación deja por fuera todas estas condiciones que hacen al hombre único, y por ende, su actuar también tiene sello personal, por lo que no se incluye en una misma línea de análisis, en un colectivo social; el principio de respeto al otro, la aceptación de las limitaciones y la valoración de las potencialidades deberían impedir eso.

Con esta realidad, queda claro que los estándares básicos del lenguaje aportan significativamente a la vida de un estudiante, pero no garantiza mejorar sus condiciones de vida, obtener un título como bachiller y mucho menos terminar estudios superiores. Este razonamiento genera preocupación en el sector del magisterio ya que la labor docente está encaminada a seguir la ruta de los lineamientos y lo estándares, pero la concepción humanista de los docentes rompe, de alguna manera, con la tirantez de ese encargo y aportan ingredientes flexibles pertinentes con el desarrollo intelectual de la población estudiantil.

3.4. Estándares de calidad: de la visión técnico-instrumental a la perspectiva crítica en los procesos de interpretación del lenguaje

En Colombia los estándares en educación se han venido publicando desde el año 2003 bajo la idea que su estructuración permite la fortaleza de las instituciones para cada una de las áreas fundamentales del conocimiento. Estándares curriculares para las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Ambiental generaron en el profesorado

la articulación de muchas de sus actividades y posiblemente permitió el mejoramiento de sus rutas y sus prácticas y a la vez mejores resultados en los estudiantes. Pero no puede desconocerse que con ellos se pensó en la búsqueda de una concreción de los referentes expedidos por el MEN para darle a las instituciones una organización e ideas unificadas para formular sus planes de estudio sin dejar de lado la autonomía de cada establecimiento.

Se puede plantear que la política de estándares apunta a una reducción de la enseñanza desde la integralidad de los estudiantes, puesto que el profesorado se preocupa por un currículo centrado más hacia el desarrollo de las competencias que quiere la evaluación externa. Por esa razón, las áreas como lenguaje y matemáticas han sido el foco de atención de todas las instituciones de Colombia, donde la preparación para contestar una prueba ha sido centro de convergencia entre el Estado, las Secretarías, los rectores y docentes del sistema educativo, lo que genera una serie de decisiones para la estructuración en la planeación curricular e incluso de las mismas prácticas de aula asegurando más esmero a la evaluación.

Desde este contexto los estándares son un referente para desarrollar las competencias básicas que deben saber los estudiantes de todas las instituciones en Colombia, y están enmarcadas por metas y logros que deben alcanzar estos en cada asignatura, pero contando sólo con las básicas o esenciales, como lo son la matemática, el lenguaje, las ciencias y excluyendo áreas "complementarias" como el arte, el deporte, la ética y los valores.

Esta socialización e incluso implementación de los estándares causa la centralización del conocimiento, la uniformidad de la cultura a pesar de la gran diversidad de contextos que acompaña nuestro país, ocasionando una *"deformación del pensamiento único del individuo"* (Moreno, 2004, p.5), es decir, el detrimento del conocimiento local, la exclusión social o falta de oportunidades para la sociedad más vulnerable, pues estamos vinculados a una sociedad estratificada donde los que se encuentran bien son beneficiados y los menos favorecidos son olvidados (Guerra, 2005). Del mismo modo provoca control y medición pero no es con el fin de revisarse cada campo educativo para mejorar sus dificultades sino como punto de intimidación porque las instituciones con resultados bajos son vistos como fracasados hasta llegar al extremo de cerrarlas definitivamente. Por esa razón, conlleva también a la implementación de un mismo

tipo de evaluación que conduce a una esfera externa de la institución acontecida en las pruebas Saber Pro, Saber, Saber Once, PISA. Así, el currículo de las instituciones se estructura en función de los estándares y la evaluación, no se enseña para la vida sino mecánicamente, su interés solo es para prepararlos a responder preguntas de opción múltiple con única respuesta.

Por consiguiente, se conlleva a las instituciones a presentar comportamientos perniciosos como la competitividad, la falta de innovación y creatividad de los docentes tomando la filosofía de que como todo está listo no hay nada que cambiar y las prácticas pedagógicas se convierten en didácticas tradicionales, fragmentadas por las áreas del saber y con falta de propuestas que dinamicen a los actores de la educación para la investigación y la solución de problemáticas distintas a su saber específico. Esta visión estandarizada olvida las dificultades individuales, la innovación y creatividad docente, la amplitud de conocimientos del individuo, entre otros aspectos del campo pedagógico y político.

La propuesta es presentar alternativas como la culturalidad, la democratización, los debates académicos, pedagógicos e intercambio de experiencias que conlleven a una sociedad distinta y darle la esperanza de unos nuevos sujetos con ganas de liderar procesos de solución a las problemáticas de los desfavorecidos y subyugados por el sistema político, produciendo una cultura que promueva la reflexión constante de los docentes sobre las deficiencias que trae a las instituciones colombianas la homogenización.

Aun reconociendo que la organización y administración del currículo se vio beneficiada con el tema de los estándares, es necesario incluir en estas discusiones las políticas de formación constante del profesorado, que se han visto reducidas a mera capacitación en políticas educativas, pues aunque el gobierno se encuentra proporcionándole a la educación una serie de programas que pretenden profundizar los estándares y ayudar a los docentes a comprenderlos y llevarlos a la práctica, como el "*Programa Todos a Aprender*", los profesores solo se convierten en replicadores de este lineamiento, desconociendo el elemento central de todo este proceso: ellos son conocedores de su cultura, tienen expectativas, metas y ganas de investigar problemáticas propias de su contexto con la intención de cambiarlo positivamente.

IV. RUTA METODOLÓGICA

El siguiente capítulo señala el proceso metodológico empleado en la investigación que permite construir e interpretar conocimiento teniendo en cuenta algunas técnicas e instrumentos para recolectar la información que responden a un propósito investigativo. En primera instancia la ruta metodológica parte de una perspectiva epistemológica fundamentada en las pedagogías criticas argumentada con los aportes de Habermas (1980), Freire (1974), Giroux (1990; 2003), Maclaren (2008), Kincheloe (2008), un segundo momento se explica que se encuentra fundamentado desde el paradigma de métodos combinados o investigación alternativa, puesto que tiene como característica esencial ser cualitativa y cuantitativa, al hacerlo se mejora el análisis de la información comprendiendo así más el mundo a través de la experiencia e incluso a transformar la realidad. También cabe resaltar que el enfoque implementado en la investigación es el hermenéutico, que busca interpretar y comprender el contexto, en este caso la Institución Educativa Camilo Torres de la ciudad de Montería, donde se toma como método el estudio de caso que tiene como característica comprender a profundidad la complejidad del elemento único estudiado, para Simons (2011) en este caso el elemento es una institución educativa.

A partir de una visión amplia, se hace necesario recurrir a antecedentes investigativos como la teoría de Gadamer (1900-2002), considerado el padre de la hermenéutica filosófica contemporánea; aportes que son muy significativos, puesto que precisa los principios de la interpretación como la necesidad de buscar un punto de convergencia entre lo que se espera encontrar y lo que la realidad muestra, lo que es interpretar un texto oral o escrito y comprender el todo de un espacio educativo. Desde cualquier perspectiva, el único objetivo es llegar a la vedad, apoyándose en antecedentes o acciones previas a la interpretación, llamado prejuicios. Gadamer (1998), sostiene que "la reflexión hermenéutica ha elaborado así, una teoría de los prejuicios que, sin menoscabar el sentido crítico de todos los prejuicios que amenazan el conocimiento, hace justicia al sentido de precomprensión, que es premisa de toda comprensión" (p. 371)

En efecto, los hallazgos de la investigación comprometen, no sólo lo que es la Institución Educativa Camilo Torres como lugar de desarrollo del educando, donde se potencializan habilidades cognitivas y se orientan pautas de comportamiento, sino los efectos que recaen sobre ella por las circunstancias del contexto (realidad) y los acontecimientos pasados o antecedentes (historia). Para Aguilar (2004) quien retoma a Gadamer (1998) explica que:

> […] Gadamer insistió en que la peculiaridad de la hermenéutica filosófica que él se esforzó en desarrollar radica en poner de relieve el carácter fundamentalmente móvil de la existencia, que es lo que constituye el carácter específico y finito del ser humano y abarca la totalidad de la experiencia humana. La movilidad a la que se refiere remite a las formas siempre provisionales de la comprensión. (p.61)

Pero aunque el fenómeno interpretativo signifique considerar y reconsiderar, de manera aislada todos los aspectos inmersos en él, se pretende lograr que la ciencia y el pensamiento coincidan en un punto común para conocer el contexto inmediato pero abriendo nuevas posibilidades que trasciendan las fronteras de éste, para evitar que el ser humano reduzca su conocimiento y sea capaz de hacer una transformación de la realidad, a través de la historia, con instrumentos concretos, definidos en la técnica y en lo científico; enfocados en un horizonte en la búsqueda de más horizontes, es decir, ampliar el panorama. Aguilar (2004), en su artículo La hermenéutica filosófica de Gadamer, insiste:

> […] Educarse y formarse en la era de la técnica es aprender sus verdaderos alcances, así como sus límites. Esta es una tarea difícil que supone una actitud positiva, esperanzada, confiada en la capacidad del ser humano para producir lo que necesita y reorientar sus capacidades y logros. (p. 64)

Cabe anotar que el conjunto de procedimientos y recursos que son utilizados en el arte o la ciencia, propios de los métodos aplicados en el proceso de investigación, son tomados como iniciativa de estudio para que se conviertan en herramientas valiosas, a pesar de las limitaciones, para la consecución de resultados a partir de la predisposición que requiere la descripción permanente en la interpretación del objeto de estudio, de tal manera que se le dé un sentido individual como parte de un todo. De esta manera Gadamer (1998), hace referencia:

> […] La regla hermenéutica de que el todo debe entenderse desde lo individual y lo individual desde el todo, procede de la retórica antigua y ha pasado a través de la hermenéutica moderna, del arte de hablar al arte de comprender. En ambos casos nos encontramos en una relación circular. La anticipación del sentido, que involucra el todo, se hace comprensión explícita cuando las partes se definen desde el todo definen a su vez es todo (p.63).

En la Institución Educativa Camilo Torres, el sentido particular de cada estudiante dentro del grupo (el todo) al que pertenece, o la institución en un entorno (el barrio o la Comuna 9), bien pudiera estar, entre todas las instituciones públicas del país. Las dos significaciones son inseparables al momento de indagar las características que permitan comprender mejor la dinámica del contexto para fortalecer el proceso investigativo.

4.1. Postura epistemológica en el diseño de la investigación

La metodología de la presente investigación está enfocada desde una perspectiva epistemológica desde las pedagogías críticas, la misma que permitirá tener una concepción crítica de la pedagogía. Esta perspectiva epistemológica tiene sus raíces en la teoría crítica realizada al positivismo por la Escuela de Frankfurt (Salcedo, 2012), que supo entrelazar la teoría kantiana, el marxismo y el psicoanálisis para poder construir una teoría social que respondiera al momento histórico tan convulsionado que vivía Europa a principios de los años 20 del siglo XX.

Como fruto de ello, esta perspectiva *crítica* parte de la idea que *el conocimiento* es producto de las relaciones sociales, por tanto, no puede haber una *teoría pura* que diga cómo es el mundo, cual verdad revelada, sino que el sujeto u observador es activo a la hora de reflexionar y

proponer teorías. Es en su praxis, en su vida, en la vida social, donde el científico crea y expone sus teorías. Por tanto, desde sus propias raíces, esta perspectiva teórica tiene como objeto la transformación. Se investiga, se teoriza, se hacen intentos de comprensión del mundo, para transformarlo y en ese intento, se transforma también el investigador. El conocimiento científico no se construye para dejar el mundo tal cual: su objeto es mejorar las condiciones del ser humano.

Como bien lo anota Giroux (1990), este tipo de epistemología enfrenta el carácter puramente instrumental del conocimiento al conocimiento como fuente de liberación. Solo así, afirma, se puede llegar a descubrir los significados que se esconden detrás de los grandes discursos científicos y determinar si responden a las problemáticas del mundo actual. Por tanto, es un enfoque que obliga involucrar las prácticas ético-políticas con el proceso de producción del conocimiento científico, en un intento deliberado de establecer relaciones entre conocimiento y poder, entre conocimiento y subyugación (Giroux, 2003).

Mclaren & Kincheloe (2008, p. 39), son de la idea que "en el terreno epistemológico, 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 puros, que se presentan como científicos y, por tanto, como probados y verdaderos, para ser aceptados. Una teoría crítica, desconfía de semejantes discursos, somete a prueba tales afirmaciones, y ha mostrado que esconden intenciones subyugantes, esclavizantes, casi siempre contra grupos poblacionales definidos. En términos de Habermas (1980), el conocimiento científico en perspectiva crítica lleva anexo un potencial enorme de emancipación. Conocer críticamente emancipa, libera de todo tipo de fuerzas que subyugan. Al mismo tiempo Gabás (1981) citando a Habermas (1980) anota su percepción frente a las posturas críticas:

> […] La palabra emancipación es sinónimo de libertad y subjetividad. En rasgos generales, la emancipación reviste en Habermas el sentido normal de liberación de toda sumisión a una tutela o un poder ajeno, y el de la instauración de la propia autonomía. Es obvio preguntar quién se emancipa y de qué se emancipa. Podemos anticipar la siguiente respuesta general: se emancipa el

> sujeto humano (como especie e individuo) de todo lo que no sea él mismo, es decir, de todo lo que no sea sujeto como tal. Hay tres grandes magnitudes de las cuales se emancipa el sujeto: las objetivaciones sociales, a manera de poderes extraños; la represión de la propia naturaleza, en tanto se debe a un poder igualmente extraño; y la dependencia de la naturaleza externa (p. 199)

Sin lugar a dudas, a partir de múltiples mecanismos la dominación capitalista presiona a la clase trabajadora. La manipulación de la información por ejemplo, genera opinión impulsada desde los medios de comunicación, que tratan de cambiar las percepciones del sujeto enviando mensajes de que todo alrededor se encuentra bien y ocasionando en ellos una serie de reacciones. Pero la educación es otro mecanismo que tiene también la misma causa. Según Barreiro (1974), no hay nada más alienante en la época burguesa de fines de siglo XIX y el siglo XX, que la educación. Como lo anota Souza (2004, p. 5) "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". Se requiere así de un gran esfuerzo para romper con los elementos alienantes de la educación y la teoría crítica puede permitirlo. Esta postura presenta un carácter de oposición frente a las prácticas que las políticas neoliberales imponen para favorecer a ciertas clases sociales o grupos de poder y que siguen menoscabando la sociedad relegada y contribuyen con el proceso de globalización económica que afecta a muchos integrantes de la sociedad.

Con estas consideraciones de poder, es indispensable que la escuela sea vista como un espacio que desarrolla al hombre desde un sentido trasformador de realidades, que favorezca la formación de sujetos pensantes, humanizadores, que se construyan como personas con conciencia y compromiso a favor de la conformación de una sociedad liberadora. De este modo, la interacción con los demás permite conocer las necesidades del otro, de su entorno y los mecanismos democráticos que facilitan mejorar las dificultades colectivas. Estas finalidades de transformación se convierten en una función de carácter social frente al espacio educativo, tratando de orientarla hacia la solución de necesidades que la sociedad presenta, específicamente en los grupos humanos más desfavorecidos económicamente, puesto que es en estos sectores donde la justicia social es una necesidad prioritaria.

Como podrá notarse, la perspectiva epistemológica crítica, proporciona esperanza a una sociedad oprimida por las más altas elites que se apoderan de los contextos en los aspectos económico, social y cultural; de los cuales es necesario fomentar un sentido de liberación y democracia, donde todos los sujetos participen al cambio, construyan su propio porvenir pero a través de la colectividad, la unión de aquellos que quieren hacer la diferencia y mejorar la educación sin temor a la opresión. Como lo afirma Freire (1974):

> […] 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. (p. 1)

De acuerdo con esto, es importante tener en cuenta este tipo de perspectivas para cuestionar el rasgo de la subordinación de los sujetos a partir de la dominación de otros, configuraciones que de alguna forma tratan de conformar personas alienadas y sometidas a las doctrinas de la supremacía. Para ello se requiere de una educación con sujetos críticos y auto-reflexivos que promuevan por minimizar las desigualdades sociales, configurar un ser social con sentido igualitarista que influya para formar un ciudadano que posea valores, autorregulación y compromiso con los demás.

4.2. La investigación alternativa en Educación

En lo que respecta con la metodología, esta investigación está centrada en las propuestas hibridas, o la investigación desde métodos combinados. Se parte del supuesto que esta época ya superó el viejo dilema de cualitativo o cuantitativo (Cerdá, 1993), por lo que no tiene sentido dividir desde esas perspectivas, al proceso investigativo. Además, como lo afirma Páramo (2006),

> […] Todos los datos cuantitativos se basan en juicios cualitativos y cualquier dato cualitativo puede describirse y manipularse matemáticamente. La información cualitativa puede convertirse además en cuantitativa y al hacerlo mejoramos el análisis de la información. Los dos tipos de técnicas se necesitan mutuamente en la mayoría de las veces, aunque también se reconoce que las técnicas cualitativas son apropiadas para responder ciertas preguntas y las cuantitativas para otras. Por otra parte, la interpretación de los datos es siempre cualitativa, así se tengan datos numéricos o estadísticos, y lo cualitativo no existe en esencia, en la medida en que la información recolectada igualmente debe ser categorizada de alguna manera para su interpretación y, allí, la separación entre hechos y juicios valorativos resulta un artificio simplista (p. 4)

Como podrá anotarse, no hay manera de evadir ambas perspectivas. Todo proceso investigativo, como acto reflexivo, conlleva necesariamente a tener en cuenta datos susceptibles de ser cuantificados, o detenernos en interpretaciones donde sale a relucir todo el potencial valórico de un sujeto y su cultura. En el mismo sentido, Reichardt & Cook (1986) son de la idea que ya es momento de dejar de poner muros entre los métodos y en vez de ello poner puentes. Etiquetar estos métodos como cualitativos o cuantitativos solo trae polarizaciones, que siempre caen en ortodoxismos. Así, el verdadero problema es cómo adaptar los métodos a los distintos eventos problemáticos que el científico va abordando. De allí que propongan estas tres ventajas que justificarían el uso de una combinación de ambos tipos de métodos para lograr una mejor solución del problema de investigación:

a. La multiplicidad de objetivos que presenta una investigación, puede exigir una variedad de métodos para su adecuado tratamiento.

En efecto, esta investigación se desarrolla por la aplicación de métodos combinados para poder definir de manera clara la solución del problema. En este caso, para describir la incidencia de las políticas de estándares en el área de Lengua Castellana con relación a las practicas pedagógicas en Educación Básica y Media, luego identificar y analizar esas prácticas producto de la implementación de los estándares para el desarrollo de las competencias argumentativas e interpretativas del área. Un proceso articulado, coherente e implícito en los objetivos de la investigación que finaliza en construir colectivamente unos lineamientos encaminados a superar las deficiencias detectadas. Basándose en estos propósitos, la información recolectada es importante para posibilitar el cumplimiento y respuesta al problema investigativo. Una de las informaciones recogidas es a través del instrumento encuesta que aunque es de carácter cuantitativo su análisis es valioso de acuerdo a la mirada del investigador y el taller que es de carácter cualitativo se convierte en una técnica que profundiza y verifica el análisis anterior. Es así como la fragmentación de los métodos se debe convertir en un acto irrealizable.

b. La complementariedad de ambos métodos con el mismo propósito, permitiría ampliar las percepciones y la comprensión de los problemas por parte de los investigadores.

Establecer un punto de convergencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo, se convierte en una herramienta valiosa que flexibiliza la rigidez de la interpretación de las dificultades que dieron origen a la investigación, entre lo que el contexto devela a partir de experiencia de los sujetos (talleres) y lo que significa los resultados con el uso numérico que emite la aplicación de instrumentos (encuesta estructurada) para confirmar las percepciones de los participantes. Conocer el porqué del proyecto a través de la problemática contextual presentada en Mocarí, conocer los retos que trae los estándares en esta comunidad educativa, la implementación de las directrices de Lengua Castellana por los docentes para desarrollar las competencias en sus estudiantes y las practicas docentes para desarrollar las competencias interpretativas y argumentativas en los estudiantes de básica y media, son problemáticas que implican percibirla mancomunadamente.

c. La posibilidad de utilizar métodos cualitativos o cuantitativos para someter a comprobaciones al otro (triangulaciones), descubrir fuentes de sesgos y formas de disminuirlos.

Si se percibe en el contexto, una realidad establecida en las imprecisiones de los estándares y luego se aplica una encuesta que arroja datos en porcentajes dicientes con respecto al tema; encauza la descripción, interpretación y valoración de las preguntas aplicadas, al igual que la profundidad del tema a través del taller, se realiza a partir de ellos un análisis y triangulación de ambos instrumentos, para que en el desarrollo de la investigación surjan aportes direccionados a la resolución del problema.

Por otra parte, si bien esta investigación está instalada en una epistemología crítica y el enfoque privilegia lo cualitativo en la medida en que se trata de interpretar una serie de vivencias de maestros alrededor de la implementación de los estándares de competencias en lenguaje, lo que denota una intromisión del sujeto investigador en la investigación, ello no implica que no se reconozcan los datos objetivos propios de la recolección de información.

De la elección anterior, se desprende la intención de trabajar con un enfoque hermenéutico: se interpreta lo afirmado por los docentes, para acercarnos a una comprensión. Como lo apunta Habermas (1982),

> […] La investigación hermenéutica de la realidad sólo es posible bajo el interés determinante de conservar y ampliar la intersubjetividad en la comprensión orientadora de posibles acciones. La

> comprensión de sentido se orienta pues, según su estructura, al posible consenso de aquellos que obran en el contexto de una auto-comprensión de la tradición (p. 69).

Cuando el investigador se introduce en el mundo de la interpretación, las teorías y las descripciones sólo son el medio para la comprensión, acto subjetivo que se produce porque se comparte un mismo mundo simbólico. Como lo afirma Salcedo et all (2011):

> […] La comprensión penetra en las manifestaciones del otro por medio de una transposición surgida de la plenitud de las vivencias propias de cada uno. Elaboran una "retraducción" de las objetivaciones mentales en la vivencia reproductiva. Lo que en las ciencias empíricas era el control sistemático de hipótesis, es reemplazado en este tipo de ciencias por la interpretación de textos. Las reglas de la hermenéutica determinan por tanto el sentido posible de las proposiciones de estas ciencias (p. 26)

Por tanto, metodológicamente, quien emprenda una labor hermenéutica, deberá intentar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Se trata de traspasar las fronteras contenidas en la "física de la palabra*"* (Cárcamo, 2005) para lograr la captación del sentido de éstas en tanto habladas o plasmadas en un papel. Así, un elemento esencial para la comprensión en el proceso de interpretación está dado por la focalización precisa respecto a aquello que se desea interpretar. Ello supone, siguiendo a Gadamer (1999), reconocer la importancia de las precomprensiones, las cuales se encuentran mediadas por el lenguaje. De este modo, el lenguaje ha de ser entendido como elemento originario y fundante del entendimiento.

Desde la perspectiva de Coreth (1972), el entender se lleva a cabo de dos formas. Primero, la forma *objetiva*, a partir de los signos instituidos por el hombre: se entiende en función de la articulación de signos. La segunda forma, que implica más profundidad, introduce *la perspectiva histórica* al proceso de comprensión. De allí se desprende que para la obtención de sentido necesita traer a colación aspectos históricos de lo que se procura interpretar. Por tanto, queda claro que para entender, se necesita tener en cuenta dos momentos, el histórico y el actual. En palabras del mismo autor,

> […] La única diferencia esencial radica entre la intelección de la palabra pronunciada en el diálogo y la intelección de la palabra escrita en un texto que tengamos delante. En el primer caso me sale al encuentro un hombre vivo que me habla, que puede adentrarse en mis interrogaciones y contestarlas, que puede dilucidar y esclarecer lo que él quiere decir; la comprensión mutua se desarrolla en el diálogo. En el segundo caso, por el contrario, hay delante un texto fijado y formulado por escrito; la posibilidad de una intelección por el diálogo no existe. Tanto más debe el texto ser entendido por su contexto, tanto más debe preguntarse por el trasfondo cultural y espiritual, por la manera de pensar y el uso lingüístico del autor si sus palabras deben ser

> entendidas correctamente. Pero así también esa intelección tiene carácter de diálogo aunque analógicamente (1972, p. 79)

Ello denota que el intento de comprender las incidencias que ha tenido la política estándares básicos en lengua castellana en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes en educación Básica y Media de la Institución Educativa Camilo Torres de Montería, Córdoba, obliga al investigador a conocer el contexto en que se desenvuelven estos educadores. Debe involucrarse en su cultura, en sus lenguajes, recoger sus textos escritos y compararlos con sus acciones diarias. En los términos de Coreth, moverse en el terreno de la palabra y de lo escrito.

Por lo anterior, se deduce que la realidad sólo puede ser captada parcialmente debido a la esencia humana. Se reconoce que los humanos tienen una serie de limitaciones que salen a flote en el momento de entender, conocer, comprender, explicar, etc. Existen limitaciones cognitivas técnicas y valorativas que a su vez son influenciadas transversalmente por los elementos contextuales del sujeto que conoce. De nuevo en palabras de Coreth (1979, p. 103). "hay que considerar que nosotros con más razón no podemos jamás alcanzar por reconstrucción o realizar más tarde adecuadamente la plenitud concreta del mundo de comprensión de otro hombre o de otra época histórica. Lo que Gadamer llama una mezcla de horizontes no es jamás perfectamente posible, sino, en el mejor de los casos, aproximativamente". Por tanto, puede irse apreciando ya que el análisis de la palabra del docente que se desprenda de esta investigación es sólo un intento, responsable, serio y sistemático, de alcanzar un sentido a su palabra. No es la verdad, "el sentido", sino una interpretación de esas palabras desde la óptica del investigador.

Queda bien claro, que el análisis hermenéutico como posibilidad metodológica, se enmarca en el paradigma interpretativo-comprensivo; lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. En este sentido, debe destacarse que dicho análisis toma como eje fundamental *el proceso de interpretación*. Dicha interpretación tiene como fuentes los datos textuales, lo que no implica sólo quedarse con el texto y en él; sino que es una interpretación que requiere de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las "fronteras" del texto a interpretar. En este sentido, se entiende el proceso de análisis hermenéutico en permanente apertura, producto de la actividad re-interpretativa, y esa re-interpretación no es solo referencia al texto, sino que es la interpretación de una interpretación que hace el autor respecto a

un fenómeno determinado. Como se nota, el individuo que conoce deba retroceder hasta la actividad mental que produjo el texto a interpretar. Dicho de otra forma, se requiere de la capacidad de indagar en el proceso de producción primaria de dicho texto.

Solo así se puede lograr la intención hermenéutica, es decir, la generación del entendimiento. Ahora bien, cómo generar el entendimiento. Según Echeverría (1997) "Todo entendimiento, para ser posible, requiere de un pre-entendimiento tanto en lo que se refiere al medio (lenguaje), como a la materia del discurso. El reconocimiento de que el entendimiento requiere de un preentendimiento (de un entendimiento previo compartido) es uno de los rasgos fundamentales del círculo hermenéutico" (p. 220). A su vez, y es lícito repetirlo, la temporalidad debe ser considerada como aspecto central en el proceso del entendimiento, ya que éste y la comprensión tienen sus bases en la experiencia del sujeto y toda experiencia se vive en un tiempo específico. A ello es a lo que se denomina “el condicionamiento histórico del sujeto que interpreta”, que incluye además el reconocimiento del contexto de quien luego reinterpretará. En palabras de Echeverría (1997, p. 220), "La tarea metodológica del intérprete, por lo tanto, no consiste en sumergirse completamente en su objeto, sino en encontrar maneras viables de interacción entre su propio horizonte y aquel del cual el texto es portador".

Para la realización de un análisis hermenéutico desde la praxis investigativa, Baeza (2002) ha propuesto un esquema que sugiere seguir unos pasos bien definidos, que van desde la recomendación de lograr un conocimiento bastante global del contexto en el cual es producido el discurso sometido a análisis, hasta recomendaciones instrumentales como considerar la frase o la oración como unidad de análisis; trabajar analíticamente apoyándose en la malla temática y sus codificaciones respectivas; trabajar analíticamente por temas, desde la perspectiva del entrevistado.

4.3. El estudio de caso como estrategia de investigación

En esta investigación se desarrolla como estrategia (Paramo, 2011) el Estudio de caso, aunque Simons (2011) prefiere llamarlo enfoque. Como se recuerda, este tiene sus raíces en el tipo de análisis que se realizaba en el ámbito de la salud, física o mental, para explicar el origen y

evolución de una patología en un individuo. Era un estudio intenso y profundo sobre el sujeto y su problemática, que pretendía explorar todas las esferas que se relacionaban con el asunto (Salcedo, 2007). Posteriormente, en las investigaciones socio-humanísticas se usó como método en el marco de la investigación cualitativa. Según Stake (1998, p. 8), "es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes"; y se puede agregar, siguiendo a Rodríguez et al (1996, p. 91), "tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta"

Por su parte, Robert Yin (1984), citado por Sandoval (1996: 12), lo define como una indagación empírica que "investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse". El caso estudiado puede ser una cultura, una sociedad, una comunidad, una subcultura, una organización, un grupo humano, etc., o fenómenos como creencias, prácticas o interacciones, u otro fenómeno de la vida humana. Simons (2011) afirma abiertamente que a ella le satisface más estudiar casos que incluyan las políticas, los procesos, "sin renunciar a la necesidad de que la política o el proceso sean singulares y únicos" (p. 21).

A pesar de las tantas variedades de conducir un estudio de este tipo, Martínez (1990) aconseja seguir una estructura en tres fases: preactiva o preparatoria, interactiva y posactiva. La primera tiene su origen en la concepción que tiene el investigador de la investigación, que lo llevan a las reflexiones de por qué usa este método y no otro y por qué el tema le llamó la atención; ello marcará la ruta del marco teórico, método, recursos, recogida de datos, etc. A su vez, la segunda fase, que no es más que el trabajo de campo propiamente dicho, se inicia con la toma de contacto y la negociación para acceso al campo. Como fuentes de datos, suelen utilizarse las entrevistas, observaciones no participantes y participantes, análisis de documentos y el empleo de artefactos como grabadoras, vídeos, etc. Termina el proceso con la fase tres, al realizar un conjunto de operaciones y tareas que conduzcan a la precisión de la información y la verificación de los datos. Se completa esta fase con la elaboración del informe. El informe se debe ajustar a la finalidad del proceso, que no es más que proporcionar un punto de vista comprensivo de la complejidad del

fenómeno estudiado. Puede ser muy narrativo, expositivo e informal, con citas literales, ilustraciones.

Teniendo en cuenta la aplicación de estas tres etapas de Martínez (1990), en caracterizar la incidencia que ha tenido la política Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes de la Institución Educativa Camilo Torres de la ciudad de Montería, se ha dado de la siguiente manera:

Los profesores de esta institución conocen la realidad exterior que ejerce influencia sobre la realidad interior educativa en el desarrollo de los procesos pedagógicos. En el área de Lengua Castellana, se hace evidente las debilidades, problemáticas e incluso las potencialidades; lo que inspira a la investigación a generar una reflexión, un análisis de lo que se está viviendo en este contexto educativo y dar alternativas para superar las dificultades de argumentación e interpretación de los alumnos en los grados 5º, 9º y 11º de Básica y Media, además de fortalecer los aciertos en el proceso formativo y educativo. Para el estudio de caso, Simons (2011) prefiere el uso del término enfoque que indica "una intención de investigación y un propósito metodológico" (p.20),

Seguidamente, un proceso de campo que involucra al rector, coordinadores y docentes de la Institución Educativa Camilo Torres, seleccionados como participantes de la investigación, facilitando sus experiencias, reflexiones e informaciones, importantes en la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación que permiten identificar y describir las prácticas pedagógicas que se han generado con la implementación de los estándares para el desarrollo de las competencias argumentativas e interpretativas. Esta es una de las fases que Simons (2011) ha nombrado como método, implementada "para las técnicas de investigación, por ejemplo la entrevista y la observación" (p. 20).

Por último, los procesos de análisis e interpretación de la información tomada y un informe final o triangulación dando precisión sobre el punto de vista del investigador frente a la problemática. Desde lo planteado por Simons (2011) esta es llamada estrategia "para los procesos (educativos y éticos) por lo que obtenemos acceso y realizamos, analizamos e interpretamos el caso" (p. 20).

Efectivamente, la Institución Educativa Camilo Torres, es un estudio de casos por sus características únicas y sus particularidades, consecuencia de su ubicación en una zona urbano marginal, sector Camilo Torres del barrio Mocarí en la Comuna 9, en la parte noroccidente de la ciudad de Montería. La población estudiantil camilista emerge de una zona de estratos socio-económicos uno, de familias disfuncionales, padres con bajo nivel de escolaridad o analfabetas, sin estabilidad laboral. Adicionalmente, el alcoholismo, la drogadicción, las pandillas, la prostitución, el reclutamiento de jóvenes para grupos al margen de la ley; una problemática que se refleja como una constante en el diario vivir de los habitantes de dicha zona. Se ve claramente que este método se aborda en una realidad social que interesa a los investigadores porque como bien lo diría Simons (2011) "el estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de manera natural y la interpretación en contexto" (p. 22).

En consecuencia, los profesores de La Institución Educativa Camilo Torres conocen las condiciones, posibilidades y limitaciones de los alumnos, por interactuar en el aula y observar su accionar. Simons (2011) confirma que "la mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de como sienten, piensan y actúan las personas. (p. 21). Por esta razón, usan su experiencia para adaptar la práctica pedagógica a las necesidades del medio y conocer estas formas de actuar y pensar que le dan a la investigación un gran aporte.

Es cierto que en el territorio nacional se encuentran instituciones públicas con situaciones parecidas, pero esta Institución es única, por el lugar donde está ubicada, es decir, en un barrio urbano marginal de la ciudad de Montería, en el departamento de Córdoba. Las experiencias vividas por el grupo de docentes se hacen particulares porque la población tiene características y necesidades especiales, aspectos que prevalecen para constituirlo como un estudio de caso. Otro aspecto que la hace singular es el papel que los padres dejan de cumplir en el proceso de formación de sus hijos, quienes muestran desinterés en los procesos de participación, organización y en la toma de decisiones en el funcionamiento de ésta, por las dificultades que poseen, como la falta de tiempo y la cultura de dejarle a la escuela el papel de orientador de sus estudiantes, especialmente se nota cuando asisten poco a reuniones programadas.

4.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas e instrumentos son elementos más operacionales en el proceso investigativo. Conducen a procedimientos concretos para la toma de información u obtención de datos, son específicos, prácticos, permitiendo la estructuración del propósito a investigar.

En la presente investigación, la encuesta y el taller son las técnicas elegidas para recolectar la información sobre las incidencias de los estándares en las prácticas pedagógicas de los docentes. Además se realizará dos talleres; el primero está enfocado desde la categoría de políticas educativas y el currículo, para luego en un segundo momento centrar el taller con el tema de los estándares en Lengua Castellana.

4.4.1. Cuestionario estructurado

La encuesta ha sido tradicionalmente una técnica que permite de forma rápida recoger información, de modo que pueda someterse a análisis el material recogido, que en palabras de 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". Estas serán aplicadas a docentes de lenguaje y directivos docentes, para caracterizar la incidencia que ha tenido la Política Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes de la Institución Educativa Camilo Torres de la ciudad de Montería. Esta encuesta consta de trece preguntas cerradas con cuatro opciones de respuesta, donde una de ellas el encuestado tiene la posibilidad de responder desde su mirada (Cfr. Anexo 1).

4.4.2. Taller 1: Políticas educativas asociada a los estándares y el currículo

El taller es una técnica que permite, desde el trabajo en grupos, que salgan una serie de contenidos importantes que la encuesta no puede hacer brotar. En este caso, se dividirá en dos (4) subgrupos el conjunto de docentes y directivos escogidos para esta acción, de modo que se facilite para el investigador la toma de datos.

En el mismo sentido, el instrumento permite operativizar la técnica. En este proceso investigativo el cuestionario se muestra como el instrumento ideal para recoger la información requerida, en la medida que es un recurso ágil, práctico y fácil de diligenciar. Se tiene la ventaja, además, que el docente se exprese oralmente facilitándole exponer sus ideas sobre una temática, en este primer taller sobre la categoría de políticas educativas asociado a los estándares, reflexionando sobre ella, exponiendo los conocimientos de los participantes y construir un documento colectivamente, estos acompañados de un moderador que organiza el uso de la palabra y las subpreguntas que surgen en el transcurso de las intervenciones. Tal como se evidencia en el taller del informe final del Grupo Evaluándonos (2013) que define el taller como:

> […] Una estrategia que se trabaja en la colectividad de los sujetos que busca aprender haciendo, se reflexiona y se motiva con la participación activa usando el dialogo de saberes que manifiesta los conocimientos de cada uno de los que intervienen en ella para construir un texto dotado de sentido y significado (p. 9)

Esta técnica ayudara a construir colectivamente percepciones que motiven a la participación de los docentes de la Institución Camilo Torres a generar cambios en sus acciones pedagógicas y reflexionar sobre la política de estándares llevando a la solución de dificultades y suplir necesidades del contexto. Las experiencias de los maestro son un aporte importante que nutre la investigación y con la técnica del taller no hay límites para compartir sus conocimientos.

4.4.3. Taller 2: Los estándares y las prácticas pedagógicas en el área de lengua castellana

Para este segundo taller se realiza como complemento del primer taller sobre políticas educativas asociadas a los estándares y el currículo, para enfocarse en dos temáticas que se abordan en la encuesta. Al igual que en el anterior, el participante tendrá la oportunidad de realizar de forma escrita y oral sus aportes sobre las temáticas de estándares de Lengua Castellana y las prácticas pedagógicas.

4.4.4. Caracterización de la población

La población que presenta esta investigación posee como característica principal los docentes de la Institución Educativa Camilo Torres ubicada en la zona urbano marginal de la

ciudad de Montería, exactamente en el barrio Mocarí; inmersa dentro de un estrato económico de clase baja y medio-baja, puesto que su comunidad presenta necesidades como alcantarillado, viviendas construidas por escases de materia prima, familias numerosas que conviven juntas, analfabetismo de adultos y poco empleo para los adultos jefes de hogar, entre otras variables que podrían influir en el bajo desempeño académico de los estudiantes.

Dé esta manera caracterizar la incidencia que ha tenido la política Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana en las practicas pedagógicas y didácticas de los docentes, permite tener en cuenta para la recolección de la información a 17 docentes que fueron escogidos por desempeñarse en el área de lenguaje en los ciclos de básica y media. Cada grupo de docentes de los grados de primaria y bachillerato se encuentran distribuidos en dos sedes de la Institución, los grados de básica primaria en la sede del Sinú y los grados de bachillerato en la sede Principal.

4.4.5. Perspectiva epistemológica y metodológica desde la educación critica de Elliot Eisner (1998), para el análisis de la información recolectada.

Para la realización del análisis de los datos obtenidos, se implementa la perspectiva epistemológica y metodológica desde la educación crítica de Eisner (1998), El Ojo Ilustrado: la indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, que tiene como objeto "examinar algunas de las maneras en la que los métodos, contenido y suposiciones en las artes, las humanidades y las ciencias sociales se pueden usar para entender mejor el contexto escolar y las aulas" (p. 16), comprender el sentido de las interacciones sociales en contextos bien definidos como el de las instituciones educativas. De igual forma ampliar las maneras de pensar sobre la investigación educativa y profundizar las perspectivas sobre qué significa saber. Además de darle sentido al progreso en el ámbito educativo, teniendo en cuenta para esta meta los múltiples pensamientos críticos que tienen una buena incidencia en las prácticas educativas, de sus actores y quienes contribuyen para mejorar este escenario.

Es importante resaltar que la indagación necesita apoyo argumentativo para considerar la realidad como el todo pero que el investigador también lo es porque interpreta y comprende. De esta manera se resaltan varias premisas que proporcionan una ayuda indispensable para

entenderla y si trasciende transformar la realidad (Mclaren, 2005), una de ellas son las distintas maneras de conocer el mundo y sus diversas maneras de expresarlo, son muchas las ideas que se tiene para informar sobre la realidad y cada sujeto lo observa de manera distinta; el saber se obtiene desde la experiencia, "y en consecuencia, un reflejo tanto de la mente como de la naturaleza: el saber se hace, no simplemente se descubre" (Eisner, 1998, p. 22); el uso de la inteligencia es una forma eficaz para conocer y representar el mundo, la elección de la información influye sobre lo que se dice y se experimenta; la investigación educativa se completa cuando además de describir, se interpreta y se evalúa el mundo educativo, y por ultimo "las formas particulares de representación se convierten en aceptables para la comunidad de investigadores educativos como una cuestión política que epistemológica" (p. 22).

Para esto se propone trabajar desde cuatro dimensiones bien delimitadas: Descripción, Interpretación, Valoración o Evaluación y Tematización. Se estructura entonces a la descripción, aquello que permite a los lectores cómo es el lugar o un proceso, haciendo comprender y darle sentido a una situación. La descripción es seleccionar la palabra o frase exacta, es darle al lector una información para que su lectura sea más eficaz, donde la visualización es una fuente de saber, la sensación de descubrir y conocer más, por ello aquí no se cuenta todo, solo lo indispensable y permitir a los demás a observar detenidamente, lo señalado por Eisner (1998),

> […] En la crítica educativa escrita, especialmente en la dimensión descriptiva, el escritor parte siempre de una historia incompleta. Uno no lo cuenta todo, ni puede. En este sentido, la narración, al igual que la percepción, es inherentemente selectiva. Pero la selectividad, aunque parcial y dependiente de la estructura, es una manera de puntualizar las observaciones y, de este modo, ayudar a otros a aprender a mirar (p. 110).

La interpretación por su parte, implica la justificación de lo vivido, es decir, explicar su significado, colocar lo descrito en un contexto. Esta teoría es una herramienta con el objeto de explicar lo planteado, en palabras de Eisner (1998) "en la estructura interpretativa los críticos educativos se distancian de la escena para exponer sus significados y justificar lo que se ha descrito" (p. 119). Esta etapa también es importante porque ayuda a comprender los hechos que tienen las situaciones para las personas, una etapa donde los críticos educativos deben alejarse para colocar de manifiesto los significados y justificar lo que se ha descrito, interpretar es situar un contexto, es explicar, exponer, argumentar, es como lo diría Eisner (1998) "una actividad

hermenéutica de descodificación de mensajes dentro del sistema" (p. 119), es decir, si presenciamos en la descripción lo que vemos o lo que es, la interpretación se centra en el por qué o el cómo.

Una valoración o evaluación se estructura a partir de la experiencia que para Dewey (1938) citado por Eisner (1998) "es el método a través del cual operan los procesos educativos; por lo tanto, la comprensión de la educación requiere valorar el tipo de experiencia que tienen los individuos" (p. 120). Los críticos de la educación también tienen como tarea, el de valorar de forma sutil y compleja pero siempre vinculándolo con la realidad, sin olvidar que además es también primordial hacer juicios sobre el valor educativo que se ha observado, hay que saber con qué se cuenta para conocer la dirección hacia donde se encamina la investigación, es decir, que si no existen juicios de valor no hay valoración o evaluación. Pero la evaluación presenta una fuerte tensión con la idiosincrasia personal, cuando la experiencia educativa está dirigida hacia la individualización, por ello si se realiza un juicio mesurado y sutil es aceptable dentro de la aplicación de una medida común.

Por último, el comprender el escenario educativo implica generalizar lo que se vive y se aprende, tratando siempre de seleccionar y darle sentido a las situaciones que se experimentan, de las cuales se aprende y conducen siempre a un futuro. El proceso de generalización o tematización es un rasgo dominante que adopta muchas formas. En la crítica educativa dentro de las generalizaciones se formulan temas que significan identificar esos mensajes recurrentes que dominan la situación sobre el cual el crítico escribe. Estos temas deben ser reiterativos, rasgos dominantes de la situación, la persona, las cualidades de un contexto, individuo u objeto que definen o describen la identidad. O sea, que este tema se convierte en esa cualidad dominante que tienden a unificar situaciones y objetos. En este caso la encuesta y la participación de los docentes en los talleres son los que permitirán dar cuenta de los temas recurrentes y se espera desde ello poder conocer la incidencia de la política Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes de la Institución Educativa Camilo Torres de la ciudad de Montería.

V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se pone en contexto las voces de los participantes en la investigación recogida mediante los instrumentos: entrevista y talleres; se trata entonces de evidenciar las categorías emergentes que permitan determinar la tematización en correspondencia con el

problema y los objetivos planteados. Para darle relevancia a este proceso, se aplica la técnica de la Crítica Educativa planteada por Eisner (1998), en el texto El Ojo Ilustrado (1998).

Siguiendo a Eisner (1998) para realizar el análisis de la información en la presente investigación, se tendrá en cuenta los cuatro momentos planteados en su teoría, como son: la descripción, la interpretación, la valoración y la tematización; esto no quiere decir que cada momento se tome como pasos separados, sino más bien como complementarias unas de otras. La tematización, por su carácter conceptual producto de los tres primeros pasos se hará luego de la interpretación de la información de los tres instrumentos aplicados.

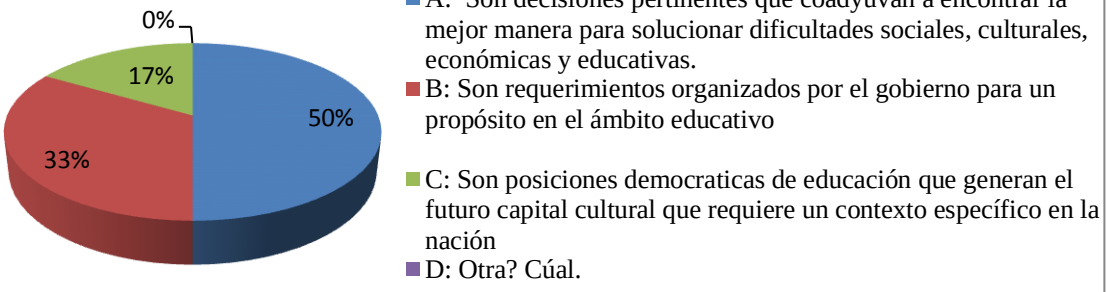
5. 1. Análisis de la información recolectada mediante la aplicación del cuestionario directivo.

CATEGORÍA I: POLÍTICAS PÚBLICAS ASOCIADAS A LOS ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN

Subcategoría: Conceptualización de política pública educativa

Pregunta 1: Desde su experiencia como docente, ¿con cuál de las siguientes definiciones sobre política pública en Educación se identifica?:

GRÁFICO 1: CONCEPTO DE POLÍTICA PÚBLICA



Descripción:

En el gráfico número 1 se muestra que la mitad de los docentes encuestados (50%) están de acuerdo que la política pública, son decisiones pertinentes que llevan a encontrar la solución de dificultades sociales, culturales, económicas y educativas (9 docentes). Luego la opción B con un 33%, un total de 6 maestros participantes y por último la opción C con un 17% donde se

encuentran incluidos 3 docentes. Esta pregunta no presenta ninguna otra apreciación por parte de los participantes.

Interpretación:

En esta pregunta, dos de las respuestas son muy afines en lo que respecta al concepto de política pública educativa. La primera la define como una decisión que ayuda a solucionar problemas en la sociedad, y la segunda la exigencia del gobierno con un propósito educativo; en ambos casos los encuestados confluyen en una postura desde el Estado, porque es el ente que toma las decisiones, señala directrices que apuntan a pensar que todos sus actores son beneficiados en el proceso educativo, sin tener en cuenta verdaderamente la opinión y participación de los directamente implicados en este quehacer (los docentes, padres de familia y estudiantes); tal como lo afirma *Meny* & Thoenig (*1992*, p. 89) "La Política Pública, se entenderá como el "programa de acción de una autoridad pública o al resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental". En efecto, es el Estado el encargado de construir las reglas de la educación para favorecer intereses de quienes están en el poder. Situación que se materializa con eventos, que de alguna forma, están dirigidas a lograr la excelencia en este proceso, razón por la que los docentes optaron por dichas respuestas.

Ahora bien, considerar la política pública desde una perspectiva democrática que apunte a consolidar el futuro capital cultural de la Institución Educativa Camilo Torres de Montería, no es una posición que se refuerce desde el gobierno, puesto que se refiere más bien al accionar del docente con estudiantes y padres de familias o acudientes para lograr los objetivos del Estado como sujetos competentes en el aspecto empresarial, estudiantes preparados para evaluaciones y administrativos que lo controlen, evitando la poca participación de éstos en la toma de decisiones para la elaboración de programas y proyectos que posibiliten conocer y actuar frente a la diversidad contextual. De esta forma los docentes de la Institución se alejan de la realidad de la comunidad y se concentran en las exigencias del MEN, actividades que están enfocadas a alcanzar las metas de calidad excluyendo la participación de la comunidad para cumplir con el ideal social de mejorar el sistema educativo. Sobre esto Díez (2010), asegura:

> […] La participación democrática de la comunidad educativa en el funcionamiento y gestión de los centros es sustituida progresivamente por la gestión de corte empresarial y de medición de rendimientos. Para ello es necesario poner al frente de las instituciones educativas a verdaderos

> gestores encargados de aplicar eficazmente las políticas de modernización, decididas desde arriba y capaces de movilizar y controlar a los docentes en la base (p. 33).

Del mismo modo, Lahera (2002) es de la idea que "una política pública de calidad incluye orientaciones, instrumentos, definiciones institucionales y la previsión de resultados" (p. 13). Este concepto implica eficiencia y eficacia, a través de acciones conjuntas equilibradas, destinadas a superar dificultades detectadas para el logro de mejores resultados, que apunten a un desempeño positivo de los responsables del proceso enseñanza aprendizaje, mediante el seguimiento y control de estas acciones.

Valoración:

Aunque estos docentes estén de acuerdo con que la política son decisiones pertinentes que coadyuvan a la solución de la problemática social, en la Institución Educativa Camilo Torres se incurre en omisiones, al desconocer las necesidades propias de esta comunidad. Desarrollar la Política Educativa no es asertivo para la solución de conflictos y el estado de vulnerabilidad que la localidad posee son características especiales para comprender de forma profunda.

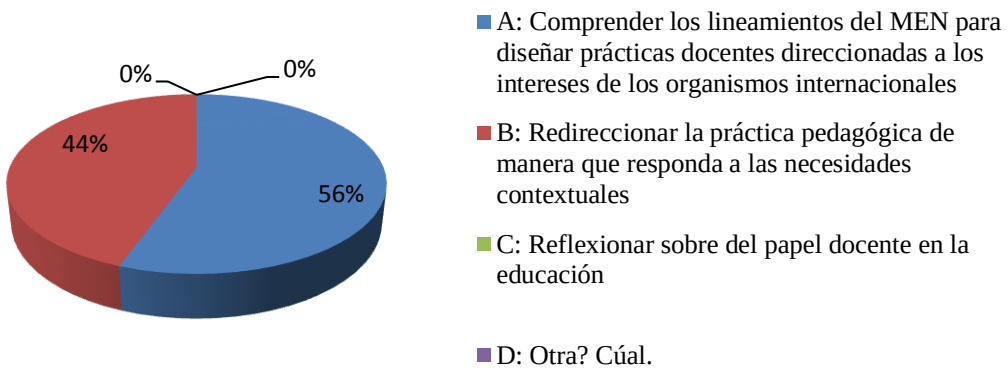
Es posible que esta percepción esté basada en los elementos que conforman el marco legal de la política pública educativa; estándares, currículo, entre otros, que no son del todo erróneos, pero tienen sus debilidades reflejadas en los desaciertos del accionar pedagógico en las aulas, como el bajo rendimiento académico, los resultados de pruebas saber y los problemas disciplinarios y de convivencia de los estudiantes camilistas.

En ese orden de ideas, los requerimientos del concepto que poseen los docentes sobre la política se desarrolla a partir de la aplicación de un currículo, cumplir con unos estándares de competencia y lograr buenos resultados en las pruebas externas; literalmente se cumplen, aunque los resultados no sean los esperados, es lo que el gobierno exige y no lo que la comunidad estudiantil necesita, lo cual se aleja de lo propuesto por las pedagogías críticas, es decir, los maestros de la institución pueden cambiar esa mirada estatal, actuando en el mejoramiento de las dificultades de su comunidad, haciendo un llamado a los padres de familia, estudiantes y docentes para construir conjuntamente propuestas que fomenten la democracia, la cultura y el desarrollo de la comunidad.

De igual forma, la Política Educativa implementada como una alternativa de superación de conflictos y proyección, pudiera ser generada desde la institución a partir de la construcción de su propio currículo y la elaboración de los estándares de calidad con base en la realidad del contexto, después de detectadas potencialidades y debilidades. Significa una Política contextualizada, objetiva, direccionada específicamente a mejorar el desempeño académico y comportamental de los alumnos, que propenda por una convivencia sana desde las familias, la escuela y la comunidad. Que abra puertas a otras dimensiones sociales, como conseguir cupos en cualquier universidad pública, para que puedan enfrentar los retos educativos, transformar la realidad y mejorar las condiciones de vida.

Pregunta 2: La percepción que tiene sobre la política educativa conduce a:

GRÁFICO 2: PERCEPCIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA



Descripción:

Las respuestas en el gráfico número 2 por parte de los docentes, señalan una gran tendencia hacia la opción A, puesto que el 56% de los maestros coinciden en que la conceptualización que se tiene sobre la política pública educativa conduce a comprender los lineamientos del MEN para diseñar prácticas docentes direccionadas a los intereses de los organismos internacionales (10 docentes), seguida del 44% por la opción B que conlleva a redireccionar la práctica pedagógica de manera que corresponda a las necesidades contextuales.

Interpretación:

La percepción de política pública educativa conduce a comprender los lineamientos del MEN para diseñar prácticas docentes direccionadas a los intereses de los organismos internacionales, una tendencia Estatal para cumplir con la normatividad permeado por la globalización y se encuentra la tendencia crítica o emancipatoria donde se redirecciona la práctica pedagógica de manera que corresponda a las necesidades contextuales. La primera respuesta de los docentes apunta a realizar un proceso educativo bajo parámetros del sistema neoliberal, favoreciendo un régimen ajeno a las necesidades de quienes son el objetivo educativo (la población estudiantil y comunidad en general), sin tener en cuenta lo que debería ser lo más valioso, repensar la práctica pedagógica y responder así a exigencias locales, como rediseñar y optimizar la escuela en función de la realidad y convertirla en un cúmulo de posibilidades para construir una mejor comunidad. Argumentos como los de Borón, (2002), dan claridad a las pretensiones del gobierno en cuanto al cumplimiento de las funciones sociales sujetas al poder económico, donde plantea que la globalización:

> […] Consolidó la dominación del capitalismo mundial y profundizó la sumisión de los capitalismos periféricos, incapaces de ejercer el control sobre sus procesos económicos domésticos, lo que explica el papel jugado por dos instituciones cruciales que organizan, monitorean y supervisan día a día el funcionamiento del Estado Transnacional –el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. (p. 5)

Del mismo modo, la Institución Educativa Camilo Torres no posee el beneficio de desarrollar actividades pedagógicas desde sus limitaciones y sólo cumple lo ordenado por la política pública para responder a los mecanismos de control, desconociendo la tajante afirmación de Eisner (1998) cuando plantea que "los derechos rígidamente definidos socava el progreso social y perjudica el bien más amplio, impidiendo de manera irrazonable el crecimiento del saber" (p.7).

Los docentes, conocen que los alumnos llegan a la institución con problemas económicos, familiares, de salud, entre otros; pero se ciñen a los lineamientos del MEN, pretensión de los organismos internacionales, de manera que en el accionar de la apropiación de saberes se desvía el proceso educativo, por las mismas dificultades detectas en el bajo rendimiento académico, ausentismo y la desmotivación para acceder a las clases. Sin embargo, "las contribuciones más importantes que hacen a los alumnos podrían localizarse en las interacciones que no miden los exámenes de conocimientos adquiridos" (Eisner 1998, p. 5).

Desde una perspectiva crítica a algunos docentes los invita a reflexionar y construir una mejor sociedad, desde sus prácticas docentes, defendiendo el sentido de la educación como encargo social para impugnar razones adversas gubernamentales. Para ellos es importante conocer bien los criterios educativos incluidos en los lineamientos del MEN y la situación en que se encuentra la comunidad de Mocarí, para proyectarse a desempeñar una práctica direccionada a mejorar las oportunidades culturales, sociales y económicas en los estudiantes, orientar su metodología para asegurar el éxito escolar y desarrollar competencias como lo demanda el entorno. Tener en cuenta estas consideraciones denota que es en la concepción de un país democrático en el que puede producirse un modelo y un sistema educativo acordes con la situación histórico-política, y su creación se justifica por el deseo inminente de consolidar desde la escuela un nuevo modelo de sociedad (Rivas, 2004).

Valoración:

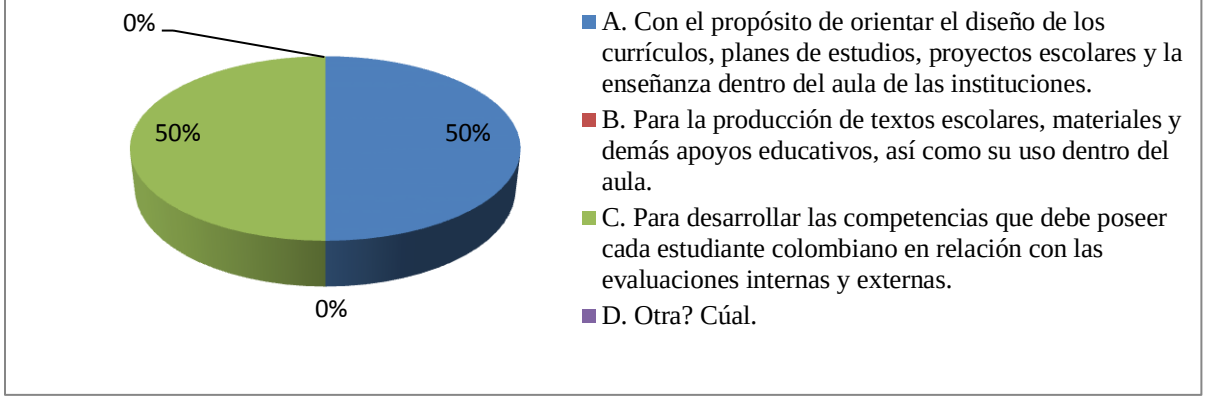
El papel de la educación es indiscutiblemente de crecimiento personal para el orden social, y no puede ser visto como el cumplimiento de unos requerimientos estandarizados para favorecer los intereses de los organismos económicos y multilaterales como el FMI, la OCDE, el BM. En la IE Camilo Torres, se desarrolla el proceso educativo de forma normativa, que busca lograr resultados positivos que sean tenidos en cuenta para posicionarla en un desempeño acorde a las exigencias del MEN, sin tener en cuenta la particularidad del contexto, la cultura, la diversidad de aprendizajes y habilidades. Es necesario generar debates y reflexiones en los docentes que faciliten desarrollar prácticas pedagógicas enfocadas en las limitaciones socio-culturales y económicas de la población, conocer el entorno para actuar con un currículo contextualizado y comprender la política.

Ahora bien, la percepción de los maestros sobre direccionar la práctica pedagógica que responda a las necesidades del contexto, se aterriza, cuando se construya ese sentido de autonomía, unión profesional, formación permanente a partir de la socialización de experiencias significativas; es decir, la institución debe partir de lo vivido, conforme a las necesidades expuestas en el diario transcurrir de alumnos, docentes y directivos para implementar acciones, desde la práctica pedagógica, rodeada ésta de elementos esenciales, que apunten a suplir dichas situaciones.

Subcategoría: Intencionalidad de la política pública educativa

Pregunta 3: ¿Con qué propósito se genera la política pública educativa en Colombia?

GRÁFICO 3: INTENCIONALIDAD DE LA POLÍTICA PÚBLICA



Descripción:

Las respuestas dadas en el gráfico número 3 muestran que la mitad de los docentes (50% con 9 maestros) se inclinan por la opción A y piensan que la política pública educativa en Colombia se genera con el propósito de orientar el diseño de los currículos, planes de estudio, proyectos escolares y la enseñanza dentro del aula en las instituciones. El otro 50% de los participantes (9 docentes) eligieron la opción C, donde opinan que la intencionalidad de la política educativa es para centrarse en desarrollar las competencias que posee cada estudiante colombiano en relación con las evaluaciones internas y externas.

Interpretación:

La primera respuesta (opción A) reafirma que los docentes de la Institución Camilo Torres presentan una tendencia estatal, puesto que el propósito de la política pública educativa se enfoca en lo impartido por el MEN y su práctica docente se ve rodeada de eventos "orientados" hacia las imposiciones propias del sistema neoliberal, por esta razón, para ellos la mayor responsabilidad es lograr las metas académicas, adaptando las imposiciones a las condiciones del ámbito escolar, sin dejar de lado lo contenido en el marco legal del Estado, que no son de gran ayuda para actuar con eficacia en el mejoramiento de las problemáticas socio-económicas de la

comunidad. Por lo anterior, es necesario recordarle a nuestros docentes, estas palabras de Nieto Et All (2012),

> […] Como parte de la actividad docente desarrollada, la enseñanza y la procuración del aprendizaje de las temáticas del sistema educativo, una de las inquietudes y preocupaciones descansa específicamente en la inclusión de contenidos que desde la dimensión histórica generen aportaciones significativas para la comprensión de la normatividad en educación, la política educativa, la economía de la educación y demás cursos correspondientes al plan de estudios. (p.642)

La mitad de los docentes muestran su afinidad en seguir los lineamientos como algo meramente instrumental, enfocado a la organización operativa como planes de estudio, proyectos escolares, diseño del currículo y del mismo proceso de enseñanza, es decir, un conjunto de elementos dispuestos a cumplir exigencias de Estado, que limita la práctica pedagógica sin la libertad de decisiones que rigen al campo de acción de la educación. Según Feldfeber (2009),

> […] El aparato escolar —el más imponente servicio público que jamás haya existido— está siendo llamado a servir más y mejor a la competición económica, y esto de tres maneras: formando más adecuadamente al trabajador, educando y estimulando al consumidor y por fin abriéndose él mismo a la conquista de los mercados (p. 148).

El campo de acción de ese "aparato escolar" limita al docente a desarrollar sus habilidades cognitivas, creativas y aptitudinales, pues es consciente de su verdadera misión en la educación; lo que implica definir claramente la función de la política educativa con respecto a la escuela, y así, crear oportunidades para el fortalecimiento de los espacios de conocimiento; dejar que cada uno de los contextos educativos asuman un rol consecuente con el desempeño del estudiante desde el punto de vista individualizado, cualitativo y contextualizado y no como un colectivo caracterizado por un sistema de evaluación cuantitativo. Avendaño (2005) precisa el tema, cuando retoma estos planteamientos:

> […] Para Eisner, la educación es arte y un acto humano, desarrollándose a través de un pensamiento cualitativo, no es una actividad tecnológica practicada por seres especiales que los diferencien del común de la gente. La educación forma parte de la vida cotidiana la cual es fuente del saber a través de la observación y la sistematización de los fenómenos. En el proceso de vida el individuo se construye y define su personalidad, su intención profesional: maestro, investigador, ingeniero, siendo esto la expresión del componente socioeducativo escuela, familia y sociedad. (p.107)

El otro 50% de los profesores respondieron que la función de la política pública es desarrollar las competencias en cada estudiante colombiano en relación a las pruebas internas y externas. Una

perspectiva gubernamental encaminada a los resultados o la llamada calidad educativa, dado que en las instituciones es prioritaria la preparación de los estudiantes de los grados que evalúan y enfatizar en las áreas que se les hace control y seguimiento durante los meses antes de la aplicación de la prueba. De esta forma la academia se convierte en la solución de talleres y cuestionarios con preguntas tipo ICFES, en un currículo homogenizante que favorece el aprendizaje básico para competir a nivel internacional y abrir camino a la privatización de la educación puesto que los índices de calidad son direccionados en el modelo capitalista.

Lo anterior se refuerza con los planteamientos de Díez (2010), cuando pone voz de alerta a los procesos de transnacionalización de la educación, los que, asegura, van en detrimento de la educación; y en el mismo sentido, Quiroz (2004) sustenta cómo a pesar de conocerse el fracaso de esta transnacionalización en otros países, se continúa caminando en su dirección, llegando a un fin, el de apoyar la educación privada. Así mismo García (2010), describe el desarrollo de la privatización de la educación como resultado de un modelo capitalista de apropiación del trabajo inmaterial, las relaciones, los afectos y el conocimiento, que se han dado en llamar "capitalismo cognitivo" (García, 2010, p. 7).

Valoración:

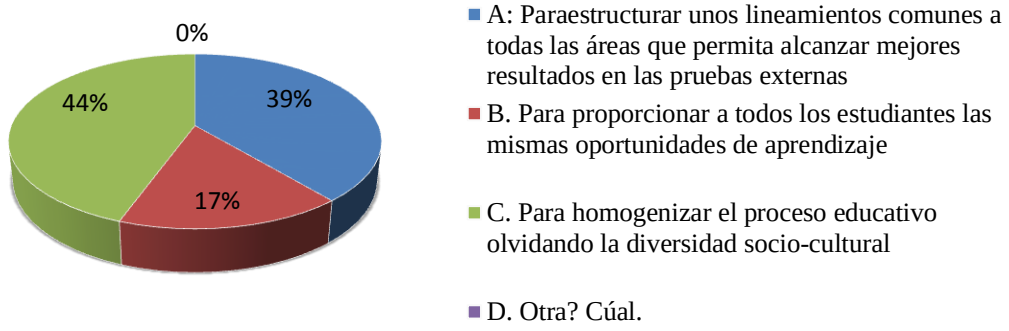
Aunque la intención de la política pública se defina como un propósito benéfico y los docentes lo hayan entendido así, redunda en el ambiente otras percepciones cuando se alcanza a evidenciar las falencias del sistema educativo. En la Institución Educativa Camilo Torres se observa, que el proceso de enseñanza aprendizaje se restringe al adiestramiento para pruebas externas, en la búsqueda de resultados satisfactorios para el prestigio de ésta y competir con otras instituciones públicas en Córdoba que están en el nivel superior o muy superior en las pruebas de Estado. Así que no se puede esperar que los alumnos desarrollen habilidades cognitivas para enfrentar el mundo desde aspectos competitivos, pues sería un sujeto con limitaciones desde el punto de vista crítico. Además se coarta la posibilidad del docente de convertirse en un innovador de estrategias pedagógicas creativas para lograr un cambio de actitud en sus estudiantes; es por eso que se hace indispensable comenzar a despertar la inquietud de los docentes y estudiantes con la comprensión de la política educativa y su intención en la comunidad, haciendo un análisis también de su realidad para actuar desde la escuela hacia el desarrollo de su entorno. Esta reflexión es necesaria para que los docentes eviten divagar en un enfoque técnico-instrumental:

un currículo único o estandarizado, que sólo imparte los conocimientos básicos para enfrentar una evaluación, cuando los comportamientos, condiciones y aptitudes en los estudiantes son diferentes, y por tanto deben ser tratados desde sus particularidades, a través de acciones formativas pertinentes con su identidad cultural y la proyección de situaciones futuras que sirvan para el progreso de esta comunidad.

Subcategoría: finalidad de la política pública educativa

Pregunta 4: ¿Para qué se emiten las políticas educativas, como es en el caso de los estándares de competencias?

GRÁFICO 4: FINALIDAD DE LA POLÍTICA EDUCATIVA



Descripción:

La información que se obtiene del gráfico número 4 señala que la opción C, sobre las políticas educativas de estándares de competencias para los docentes se emiten en un 44% (8 docentes), para homogenizar el proceso educativo olvidando la diversidad social y cultural de los contextos. Seguidamente aparece la respuesta A con un 39% (7 maestros) de los participantes, dando a conocer que las políticas educativas tienen como finalidad estructurar unos lineamientos comunes a todas las áreas que facilitan alcanzar mejores resultados en las pruebas externas. Por último se encuentra la opción B, con un 17% (3 docentes), mostrando que estas políticas proporcionan a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje.

Interpretación:

Las opciones A y B confluyen en una postura estatal, cuando los docentes camilistas se ciñen a las directrices y control de los organismos internacionales, la primera por estructurar unos

lineamientos específicamente para un sólo fin y la segunda que considera la funcionalidad de la política educativa para homogenizar el proceso educativo. Ambas reflejan las debilidades encontradas en los docentes hacia la reflexión de la política de Estado, específicamente a los estándares básicos de competencias emanados por el MEN. Los maestros de la institución piensan que los estándares se emiten para desarrollar prácticas que permitan a los estudiantes tener un aprendizaje similar y de esta manera facilitar su seguimiento a través de una medición común; o sea que se desconoce la pluralidad de condiciones y habilidades de los estudiantes, la particularidad cultural de Mocarí y la multiplicidad de pensamientos en los estudiantes. Díez (2003) hace alusión a la aparición de los estándares, como el producto de una búsqueda de control y utilización del sistema educativo como "adoctrinamiento", en lo que el gobierno en curso considera ha de formar a las generaciones futuras. En efecto, hay un retroceso en cuanto al logro obtenido con la libertad, debido a que la autonomía escolar se rompe con los nuevos criterios de homogenización en el proceso educativo. Así mismo Avendaño (2005), en su artículo La crítica educativa y su validez en el pensamiento de Elliot Eisner, describe:

> […] En condiciones cuantitativas la evaluación se realiza considerando referencias normativas o criteriales que provienen de la experiencia o de otros estudios. Cuestiona este tipo de metodología y propone la evaluación como referente personal. El fundamento de esta forma de evaluación está en que cada individuo, aula o institución es única con sus propias características y complejidades, por tanto es arriesgado compararlas entre sí. (p.107)

De esta forma, incluir todas las áreas con lineamientos de medición para mejorar los resultados en las pruebas externas, no es una prioridad de la institución, ya que su principal preocupación es incluir en su cronograma, incluso en jornada contraria con mayor exigencia horaria solo aquellas áreas evaluadas. Así, la percepción de profundizar en el área de Lenguaje para fines de medición no solo queda en una idea de los profesores encuestados sino que también trasciende a sus acciones como sujetos acríticos vivenciadas en el quehacer pedagógico, que limitan la enseñanza en las áreas, tanto aquellas que son evaluadas como aquellas que no se miden.

También se manifiesta su posición por el gobierno cuando están de acuerdo en estructurar conforme a los lineamientos los planes de asignatura centrados en los contenidos que son destacados en la evaluación, razón de peso para entender que los docentes abordan las prácticas del área de manera específica en función del aprendizaje mecánico y tradicional. Es así, como Bustamante citado por grupo de Investigación Evaluándonos (2012) afirma que "los estándares

están en función de la evaluación. Incluso, en las primeras formulaciones del MEN al respecto se dice explícitamente. No se enseña para formar, sino para responder pruebas y éstas, ante una educación con currículo oficial, son posibles gracias a los estándares" (p. 14)

Pero al mismo tiempo queda expuesta la opinión de los docentes con respecto a las oportunidades que tiene el estudiante de aprender los mismos conocimientos y tener la posibilidad de acceder al aprendizaje, percepción que se confunde con la participación docente en actividades innovadoras, en la interacción dentro del mismo contexto, del cual en apariencia, es equitativa, pero desigual cuando surge el cuestionamiento sobre los resultados obtenidos en la evaluación externa; esta desemejanza también aparece al distinguir las cualidades de cada uno, las cuales fueron omitidas cuando se involucran en un mundo global, donde el proceso educativo se hace complejo. Como lo anota Ramírez y Lechuga (2002):

> […] La acción educativa debe buscar, según las bases de la teoría de la liberación, dignificar, democratizar, pero sobre todo humanizar las relaciones sociales; en este sentido educar no es una mera transmisión de conocimientos verticales y estáticos, sino la creación de una situación pedagógica en la que los seres humanos se descubran a sí mismos y aprendan a tomar conciencia del mundo en el que viven e interactúan (p. 214)

Se hace necesario darle a la educación ese sentido humanista, de dignidad, para que se pueda resolver los problemas que surgen en el transcurrir de las vivencias del hombre, haciendo uso de una formación integral, que proporcione conciencia sobre el lugar que se habita y sus innumerables problemas, pero la razón más importante es aprender a actuar en comunidad.

Valoración:

La justificación de los docentes sobre la emisión de los estándares impide estructurar y fomentar en la institución una práctica educativa y metodológicamente integral, formativa y cultural, puesto que los estándares de competencias son generados para homogenizar la educación en Colombia, conduciendo a que en la IE Camilo Torres se tenga una organización curricular, evaluativa y metodológica globalizada, coartando la mayoría de los casos su verdadero quehacer pedagógico, al tratarse de unos criterios que no tienen en cuenta la particularidad del contexto y las características de los estudiantes; contextos que presentan dificultades, limitaciones y condiciones socio-económicas y ambientales desfavorables. Pero los docentes del área de lenguaje están centrados en hacer posible un aprendizaje que cumpla con los criterios básicos

para que los estudiantes puedan tener éxito en las evaluaciones externas. No obstante, todos son conscientes de que su comunidad necesita otro tipo de sujeto, es decir, más respetuosos, solidarios, personas que sientan necesidad de mejorar sus condiciones de vida, más participativos al cambio y al mejoramiento de su entorno

No se conoce en la Institución Educativa Camilo Torres, un instrumento que se pueda aplicar en cada una de las áreas y arroje buenos resultados cuando se desarrolla de manera estricta los estándares de competencias. Toca empezar a rediseñar actividades en el aula, que no se alejen de la condición ética del ser humano, en cuanto a justicia y equidad, que apunten a que el sujeto amplíe su radio de acción a conocimientos relevantes en su cotidianidad y no para responder a la finalidad de la política educativa. Cumplir los propósitos del gobierno como la de formar para evaluar es un proceso aplicado que requiere ser discutido por desconocer cualidades individuales; un referente personal que se ignora cuándo se homogeniza el proceso educativo. Bajo estas condiciones, los vacíos se profundizan y hay poca atención en la heterogeneidad de aprendizajes.

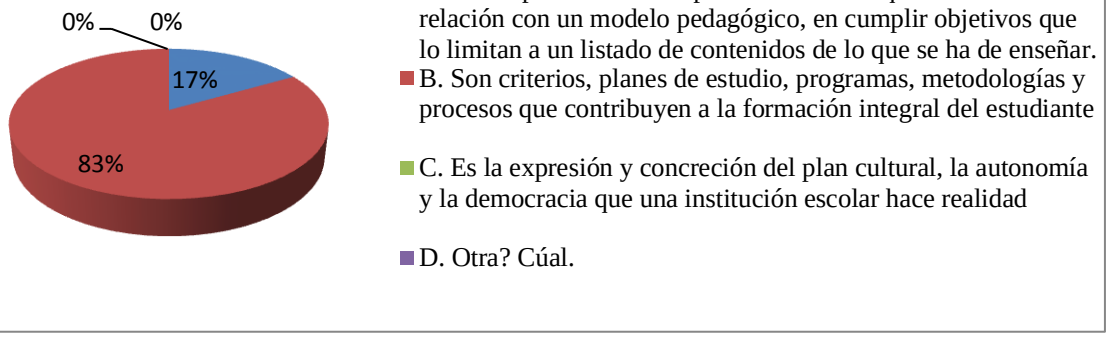
Si los estudiosos del tema en educación insisten, aclaran y comprueban que los métodos usados requieren de un rediseño y los mismos docentes conocen las limitaciones; es justo construir argumentos que fortalezcan una desobediencia ante la Política Educativa para resignificarla y adaptarla a las circunstancias de la Institución Educativa Camilo Torres.

CATEGORÍA II: CURRÍCULO ASOCIADA A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Subcategoría: Conceptualización (enfoques curriculares)

Pregunta 5: ¿De las siguientes definiciones sobre currículo con cuál se identifica?

GRÁFICO 5: CONCEPTO DE CURRÍCULO



Descripción:

Las respuestas del gráfico numero 5 muestran que la gran mayoría de los docentes (83%, 15 maestros), están de acuerdo con la opción B donde el currículo se define como criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral del estudiante. Por otra parte, la minoría con un 17% (3 docentes) está a favor de la opción A, el cual lo señala como un dispositivo central para reorientar el quehacer escolar en relación con un modelo pedagógico, en cumplir objetivos que lo limitan a un listado de contenidos que se ha de enseñar.

Interpretación:

La información que se obtiene de las respuestas dadas por los docentes caracteriza claramente dos tendencias sobre la conceptualización del currículo. La primera, es un currículo formal ceñido por las políticas educativas, normativo o de papel, donde prevalecen los formatos con planes de estudio, estructuras con orientaciones conjuntas programadas, objetivos y propuestas de mejoramiento con tiempo limitado, es decir, los docentes relacionan el currículo a su planeación ya sea diaria, semanal, por periodo y anual. Como lo afirma Schubert (1986) citado por Gimeno (1998),

> […] El curriculum como conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza es la acepción más clásica y extendida; el curriculum como programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente (p. 15).

Teniendo en cuenta esta opinión de los docentes, es claro que hay una tendencia estatal que apunta hacia las directrices propuestas por las políticas educativas del MEN, fortaleciendo un discurso normativo, globalizado y desvinculado de la realidad de Mocarí, y confunde a los participantes cuando relacionan esta organización operativa y conductual a la formación integral de los estudiantes.

La segunda tendencia aunque en menor porcentaje corresponde al currículo único o estandarizado propuesto por el MEN que debilita la autonomía institucional, puesto que muestra un gremio subyugado por las políticas de Estado organizando su quehacer a un cumulo de directrices mecanicistas implementando áreas con contenidos específicos como producto de las competencias mínimas que posee el estudiante. Esta clase de currículo conocida por el docente

es poco reflexivo y crítico al momento de pensar en la cultura donde se desenvuelve, de la misma forma opina Delgado (2004) cuando sostiene que:

> […] Estas características de la cultura y del currículum proyectan una función educativa del Estado donde sólo existe lo planificado y lo previsto sometido a políticas concretas bajo el disfraz de la objetividad, la cientificidad y la neutralidad. Razones que impiden detectar el carácter problemático del núcleo principal del sistema educativo, representado por las intenciones o propósitos de la educación, y en el cual nunca aparece visible quién, cuándo y dónde se decide lo que debe enseñarse. Interrogantes que responden a la existencia de un currículum oculto que va implícito y contiene lo ideológico subyacente de los proyectos educativos (p. 156)

Las directrices del gobierno funcionan como planificaciones de los maestros, debido a que se convierten en características que sostienen a un currículo institucional como principal factor para generar una educación con fines evaluativos y subyugados bajo una normatividad que impide el descubrimiento de las necesidades sociales, culturales e ideológicas.

Valoración:

Un currículo que formula el Estado para adoctrinar al gremio docente y construir una sociedad que apunte al requerido por los organismos internacionales, la educación para el mercado y la evaluación externa, hace énfasis en la estructura de formatos, la estandarización y el sometimiento a los nuevos programas que suponen mejorar la educación. Simplemente se muestra que el docente camilista, acerca del concepto de currículo sólo maneja la información que proporcionan las políticas educativas y lo que versa sobre esta acepción, la cual implica múltiples definiciones y puestas en práctica. La reflexión que se presenta sobre el currículo no es tan amplia para mejorar y presenciar una organización cultural fuerte y desarrollar experiencias humanas innovadoras.

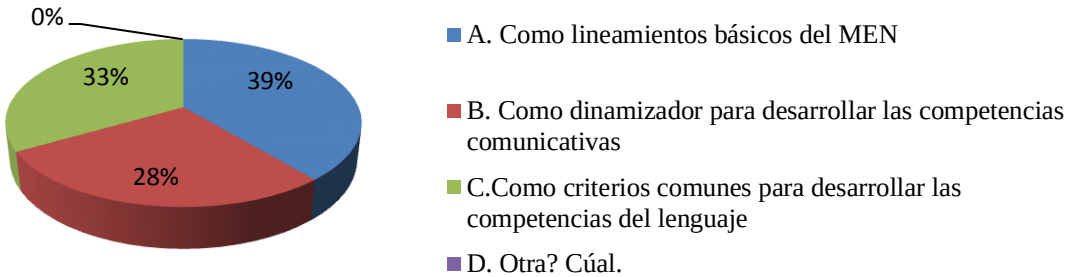
Los planes de estudio, planes de área, programas, metodologías y procesos que exige el MEN, contribuyen a la adquisición de conocimientos, más no a la formación integral del estudiante. En la Institución Educativa Camilo Torres, es conveniente que se desarrolle un proceso con acciones internas para el mejoramiento de dificultades sociales actuando con los padres y estudiantes para fomentar el respeto, el sentido de pertenencia y participar de unas clases que involucren a toda la comunidad en general, teniendo en cuenta las características del contextos, comportamientos, capacidades y aptitudes de los miembros de la institución.

Es necesario que los docentes en espacios colectivos, expresen sus percepciones sobre el currículo, donde se argumente que debemos programar más espacios culturales y actividades que enriquezcan la formación del ser, como actos cívicos, deportivos, recreativos, que fomentan la sana convivencia y el respeto por el otro, ya que estos se han ido perdiendo por la estructura curricular pensada en la estandarización. El currículo sería entonces, una exigencia de las circunstancias de la Institución y no un dispositivo de la política educativa.

Subcategoría: Relaciones y tensiones

Pregunta 6: ¿Cómo se relaciona la política de estándares de Lengua Castellana con el currículo de la Institución?

GRÁFICO 6: RELACION ESTÁNDARES Y CURRÍCULO INSTITUCIONAL



Descripción:

El gráfico 6 presenta las respuestas de los docentes frente a cómo se relaciona la política de estándares de lenguaje con el currículo de la institución, mostrando que la mayoría con un 39% (7 docentes) opinan que estas se relacionan como lineamientos básicos del MEN. Luego se encuentra la opción C con un 33% de la población participante (6 maestros), que piensan que su nexo se debe a que se encuentran como criterios comunes para desarrollar las competencias del lenguaje. Finalmente se encuentra la opción B con un 28% de encuestados (5 participantes), eligiendo como relación que los estándares en el currículo son un dinamizador para desarrollar las competencias comunicativas.

Interpretación:

Las respuestas de los docentes muestran que la política de estándares se encuentra inmersa en el currículo de la institución, teniendo como referencia las directrices nacionales, tendencia

gubernamental que inclina a los maestros a entenderla como lineamientos que están incluidas en el Plan de área de Lengua Castellana, planeador de clases y planes de asignatura, fortaleciendo de esta forma el plan operativo de la Institución, pero obviando la práctica docente, la diversidad de aprendizajes, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los intereses y desarrollo particulares del lenguaje; asuntos que se tienen en cuenta en los reales Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y son desvinculados por los Estándares de Competencias de Lengua. Según el análisis comparativo entre estos dos documentos del MEN por la Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje (2003),

> […] Desde lo que se establece en los Lineamientos Curriculares, la autonomía y la libertad en la postulación del criterio docente se destacan como un eje indispensable para lograr transformar las practicas pedagógicas y las relaciones que se han tejido entre el conocimiento, los estudiantes y la institución educativa (p. 15).

Lo que se le agrega que dentro de los Estándares de Lengua Castellana la idea no es homogenizar sino posibilitar que todas las áreas tengan un referente común que coadyuve a fortalecer el dominio de conceptos y competencias, perdiendo el desarrollo de las habilidades comunicativas, al que verdaderamente se centran los Lineamientos Curriculares. La misma Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje (2003) analiza que,

> […] Ahora en el pasaje de los estándares curriculares denominado Estándares Curriculares y Autonomía Escolar, se afirma que con estos "no se pretende uniformar la educación" sino que, por el contrario, se "busca contar con un referente común con el que se asegure a todos el dominio de conceptos y competencias básicas para vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones". Se desvirtúa, así, su imbricada relación y consecución con lo propuesto en los Lineamientos Curriculares en la medida en que no es posible lograr dicho dominio y participación social sobre la base de un trabajo académico moldeado desde unas formulaciones canónicas, estrechas y enajenantes (p. 15).

También se hace notoria la organización procedimental de la interpretación y producción textual en los lineamientos curriculares puesto que presta mayor interés al proceso de desarrollo del lenguaje en contraposición con los Estándares de Competencias del lenguaje que se centra en señalar ejes y subprocesos a partir de unos criterios generales. De esta forma la Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje (2003) hace el contraste pertinente sobre la interpretación y producción de textos,

> […] En cuanto a la interpretación y producción de texto, según los Lineamientos Curriculares, "los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación". Para esto es necesario que el sujeto conozca la estructura básica de los textos a través de tres tipos de

> procesos: el referido al nivel intratextual, el referido al nivel intertextual y el referido al nivel extratextual. La explicación que se hace en los Estándares Curriculares desconoce la noción de proceso y por ende la noción de aprendizaje (P. 20).

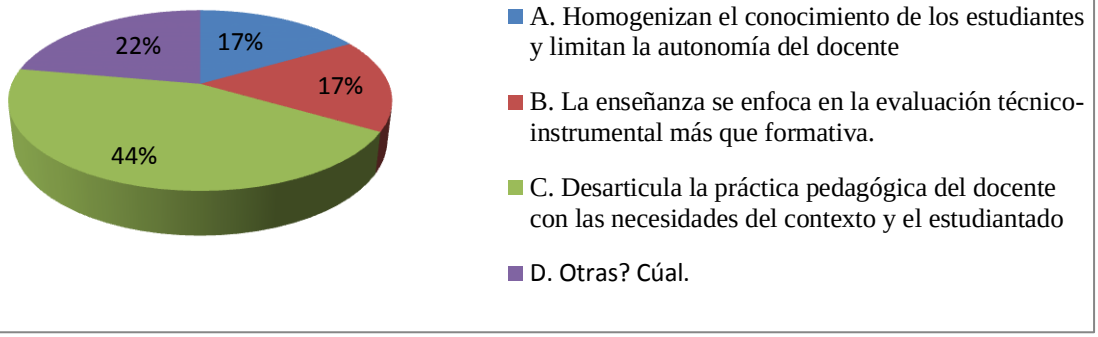
De esta forma se presta mayor atención de los docentes por relacionar los estándares al currículo de Lengua Castellana como unos criterios comunes que desarrollan las competencias del lenguaje en la semántico, sintáctico, lingüístico y no desde lo pragmático (el uso del lenguaje, las interacciones comunicativas), sencillamente porque no son objeto de medición y se deja de lado los procesos que desarrollan un acto comunicativo en una realidad particular.

Valoración:

Las respuestas que dan los docentes son claras puesto que se evidencia una fuerte postura hacia las políticas educativas con respecto a la organización operativa, ya que se refleja la poca reflexión sobre la relación de los estándares con su quehacer y el proceso formativo de los estudiantes. Con ello se ratifica la debilidad en la concepción que se posee del currículo, cuando se define como un instrumento y no como un conjunto de procedimientos que implica conocimientos, experiencia, metodologías, cultura, aprendizajes, fortaleciendo de esta forma el comportamiento docente dentro de su quehacer, afianzando la formación del estudiante y generando soluciones frente a las dificultades sociales en su entorno. Es importante que los maestros de la comunidad de Mocarí propongan un currículo contextualizado centrado en la diversidad de aprendizajes, en una realidad con una identidad cultural distinta y pensando en unos sujetos con necesidades diversas, cambiando el currículo como simple concepción y actuando para fortalecer aquellos aspectos que merecen prevalecer en una comunidad con características específicas. Además desarrollar el lenguaje en el acto comunicativo con debates, socializaciones, eventos culturales que permitan la expresión de los estudiantes, es decir a través de la praxis se potencia la lengua desde su identidad.

Pregunta 7: ¿De las siguientes tensiones cuál sería la más notoria en sus prácticas docentes en Lengua Castellana?

GRÁFICO 7: TENSIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LENGUA CASTELLANA



Descripción:

Frente a las tensiones de las prácticas docentes de Lengua Castellana se observa una variedad de opiniones más notoria, donde la mayoría de las respuestas se enfoca hacia la opción C con un 44% (8 docentes), señalando que la tensión más fuerte es la desarticulación de la práctica pedagógica docente con las necesidades del contexto y el estudiantado. Seguida de otras apreciaciones por el 22% de los docentes (4 participantes), además el 17% (3 encuestados) de los maestros eligen la opción B y el otro 17% (3 docentes) coincide con la opción A.

Otra de las tensiones propuestas por los docentes está relacionada con la persistencia inadecuada de la clase tradicional o el acomodamiento en el sitio de confort, el desfortalecimiento de la identidad metodológica del docente y la imposibilidad para la solución de dificultades del estudiante, por estar centrado en la enseñanza de los contenidos.

Interpretación:

El gráfico muestra cuatro tendencias, de las cuales la más notoria se refiere a la tensión en la desarticulación de la práctica pedagógica del docente con las necesidades del contexto y del estudiantado en Lengua Castellana. Rodríguez & Jaimes (2003, p.32) en sus reflexiones pedagógicas hablan de "La distancia entre la norma tecnocrática y la práctica pedagógica de los maestros" cuando abordan el tema de los estándares en esta área del conocimiento. La situación que se evidencia al detenerse en el aula y captar los inconvenientes en el desempeño de los estudiantes al momento de comunicarse por aquello del valor del lenguaje para expresarse y

para solicitar información, considerado la capacidad exclusiva del ser humano. La descontextualización de las exigencias legales, la realidad inmediata y circundante del estudiante y la ejecución del plan de área, dificulta el trabajo del docente, ya que el desempeño del estudiante en el lenguaje se gesta en su contexto familiar, se desarrolla y se va "perfeccionando" desde allí, con las relaciones sociales y en la escuela, que se hace más dificultoso y complejo al momento de escribir. Ferro (2010) citado por Gimeno (2010), hace referencia a las competencias en el artículo: El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria:

> […] Adquirir la competencia lingüística de escribir, por ejemplo, no se consigue tan solo sabiendo las reglas gramaticales, conjugando los verbos y haciendo ejercicios al respecto. Se precisa algo más. Saber escribir requiere ser capaz de ordenar ideas, estructurarlas, conectar un párrafo con otro, tener una visión de conjunto de lo que se quiere decir, Buscar y contrastar información. (p. 393)

A medida que se avanza en los grados, se vuelve más exigente el desempeño lingüístico de los estudiantes, según los estándares de competencias de lengua castellana, donde no se tienen en cuenta los conflictos económicos, culturales, sociales y la influencia de la tecnología en la población, que incide en las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Situación que afecta directamente la práctica pedagógica en todas las áreas del conocimiento.

La tendencia expresada por los profesores al referirse a la clase tradicional, es que es usada como herramienta metodológica, sin criterios claros de lo que la educación necesita en la actualidad y de la evolución de los métodos implementados para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Ello conduce a la falta de iniciativa en la búsqueda de alternativas de solución a problemas propios del quehacer pedagógico debido a concentrarse sólo en los contenidos y negando la posibilidad de otros campos creativos del saber.

En menor proporción se muestran dos tendencias en igualdad de selección: los profesores consideran que las tensiones de la práctica pedagógica homogenizan el conocimiento de los estudiantes y limitan la autonomía del maestro y que la enseñanza se enfoca en la evaluación técnico-instrumental más que en la formativa. Ambas tendencias convergen en estar fuera del foco cualitativo del que tanto se habla hoy día. Falta precisión respecto a la enseñanza de la lengua, por lo que surgen interrogantes como los que formula Nieto et all (2012):

> […] ¿Qué debe saber (y saber hacer) el profesor para enseñar lenguas y literatura en la educación secundaria? (…) la selección de contenidos, un problema menor en relación con la necesidad de buscar una metodología adecuada, una evaluación coherente, formativa, integrada en el proceso

> de enseñanza-aprendizaje, asentada sobre el análisis del proceso educativo y, desde luego, una formación del profesorado que satisfaga todas esas exigencias y que apueste por una adecuada formación inicial acorde con su destino profesional como profesores de lengua y literatura. (p. 467)

La enseñanza de cualquier área requiere de varios elementos para hacerla asequible, por ello, el trabajo del docente se vuelve más importante, para tener la libertad de estimar los conocimientos de los alumnos a través de procesos relacionados con sus cualidades, destrezas y habilidades. No es solo poseer la capacidad de saber qué contenidos se utilizan para que se adquiera el conocimiento, sino desarrollar esas potencialidades de los estudiantes (la interpretación y argumentación) que atiendan a las particularidades del contexto, es un maestro más creativo y que tenga esa necesidad de querer conocer más, aprender más, reflexionar más, sobre lo que vivencie.

Valoración:

La naturaleza del lenguaje como un sistema de comunicación verbal compromete al docente de Lengua Castellana a cualificar su práctica pedagógica, para cumplir con la expectativa de resolver todas las dificultades comunicativas y lingüísticas, provocando otorgar toda la responsabilidad a esta área para mejorar los procesos de comprensión, interpretación y producción de textos, uso ortográfico, fluidez verbal, actitud de escucha, entre otros; que garantice un desempeño correspondiente a superar las deficiencias académicas en todas las áreas.

En efecto, desde una reflexión crítica, en la institución hay un retroceso en los objetivos creativos e innovadores de las prácticas pedagógicas del área de Lengua Castellana, pues el docente es el único poseedor de la verdad cuando transmite información sin cuestionamiento alguno y los estudiantes son receptores pasivos de esta realidad. Acciones que refuerzan una clase tradicional e impide el desarrollo del lenguaje y la comunicación para mejorar los procesos interpretativos y argumentativos en los estudiantes.

Además, con frecuencia se hace evidente el nivel socio-cultural de los padres de familia, al momento de comunicar opiniones con respecto a sus hijos en la escuela, que pudiera ser muy valiosa para determinar la raíz del problema y apuntar a la búsqueda de soluciones en el área de Lengua Castellana. Desconocer situaciones como ésta, es una forma de homogenizar el

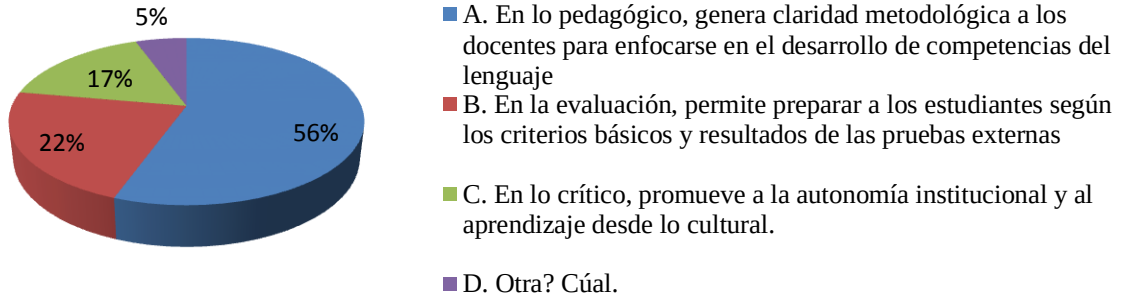
conocimiento, limitar la autonomía del maestro y el proceso evaluativo está lejos de considerar aspectos individuales de los estudiantes para emitir un juicio que fortalezca sus aciertos.

La Institución Educativa Camilo Torres, necesita flexibilizar la práctica pedagógica para emprender acciones en procesos de escucha y habla, lectura y escritura, que permitan a los estudiantes a apropiarse de elementos como: actitud atenta hacia lo que escucha, ampliar el vocabulario, hacer uso correcto de los signos de puntuación, poner en práctica reglas ortográficas, opinar sobre situaciones de su comunidad y temáticas significativas, emitir juicios y argumentar con propiedad. Todo esto, no como normas impuestas, sino que sean conscientes de la importancia del lenguaje, es decir un sujeto autónomo, democrático y social.

Subcategoría: Incidencia en el currículo

Pregunta 8: ¿De qué manera han incidido las políticas públicas educativas asociada a los estándares de competencias de Lengua Castellana en el rediseño del currículo?

GRÁFICO 8: INCIDENCIA EN EL REDISEÑO DEL CURRÍCULO



Descripción:

En el gráfico número 8 se señala cómo la gran mayoría elige la opción A, con un 56% (10 participantes) de los encuestados, respondiendo que las políticas públicas educativas asociada a los estándares de Lengua Castellana han incidido en el rediseño del currículo en lo pedagógico, puesto que genera claridad metodológica a los docentes para enfocarse en el desarrollo de

competencias del lenguaje. Luego se encuentra la opción B con un 22% (4 maestros) de los participantes eligiendo que la incidencia es la evaluación, porque permite preparar a los estudiantes según los criterios básicos y resultados de las pruebas externas. También le sigue la opción C con el 17% de los docentes (3 encuestados), señalando que la incidencia está enfocada en promover la autonomía institucional y el aprendizaje desde lo cultural. Además el 5% (con un docente) opina que la incidencia se caracteriza desde otro aspecto: a la asimilación de modelos de aprendizaje fuera del contexto sin resaltar las necesidades del estudiante.

Interpretación:

La incidencia de los estándares en el currículo se presenta dividida cuando la mayoría de los docentes de la Institución establecen como currículo la planeación, generando una organización en el plan de área y plan de clase para enfocarse en las competencias del lenguaje que son evaluadas por las pruebas externas y posicionar a la Institución en un lugar destacado demostrando de esta forma la eficiencia del maestro y el buen desempeño de los estudiantes. Sumado a esto los docentes ven importante fortalecer el aspecto evaluativo para preparar a sus estudiantes y posibilitar un mejor desempeño en estos instrumentos; para ellos la organización curricular es plantear una programación que cumpla con superar estas expectativas instrumentales, lo que avala la postura d las políticas del Estado. De la misma forma Gimeno (1998) plantea que,

> […] El currículum abarcado por los procedimientos de evaluación es, en definitiva, el currículum más valorado, la expresión de la última concreción de su significado para profesores que así ponen de manifiesto una ponderación, y para alumnos que, de esa forma, perciben a través de qué criterios se les valora. En este sentido, el énfasis que pongan los procedimientos de evaluación sobre determinados componentes curriculares es un aspecto más de la transformación del currículum en el curso de su desarrollo dentro de las condiciones escolares (p. 373).

De otra parte, un mínimo porcentaje de los participantes ven la alternativa de enfrentarse con un currículo contextualizado, puesto que la política de estándares aborda otros intereses que están alejados de la cultura de una realidad específica como es la comunidad de Mocarí. Es así como un currículo organizado e implementado desde la autonomía de acuerdo a las necesidades institucionales y de los estudiantes fomentan la crítica hacia unos criterios que no fortalecen las particularidades (actitudes, aptitudes) de la Institución camilista. En términos de Kemmis (1993):

> […] El currículo critico busca la emancipación de los sujetos, 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; se trata de establecer un orden en el que todos puedan participar en la toma de decisiones (p.132).

También se resalta la tendencia crítica de un docente cuando opina que otra forma de incidencia de la política en el currículo son las distintas formas de aprendizaje que enfrentan los estudiantes para comprender contenidos, es decir, está fuera de la interpretación, lo que trae como consecuencia que el estudiante recaiga en el mecanicismo de la información y no se valore las situaciones de su entorno, según lo planteado por Gómez (2002) este se define como el modelo tradicional de la pedagogía:

> […] Según la lógica de este modelo, la acción pedagógica se establece, o más exactamente se identifica principalmente alrededor de la actividad del único actor reconocido que es el profesor. Se considera la enseñanza como el principal elemento realizador. Lo tradicional, como transmisión, describe igualmente la transitividad supuesta de los saberes y de los valores, reproducción de un orden establecido conforme a un modelo (p.1).

Una acción que el maestro potencializa cuando en su quehacer no se fomenta ninguna visión reflexiva de las situaciones especiales que vivencian sus estudiantes y la falta de cambio en su entorno que implique encontrar oportunidades que faciliten su bienestar y mejorar las circunstancias de subyugación social, económica y política. Es decir, se refleja la actitud de un estudiante pasivo, repetitivo, moldeado por una política que desea mantenerse en el poder.

Valoración:

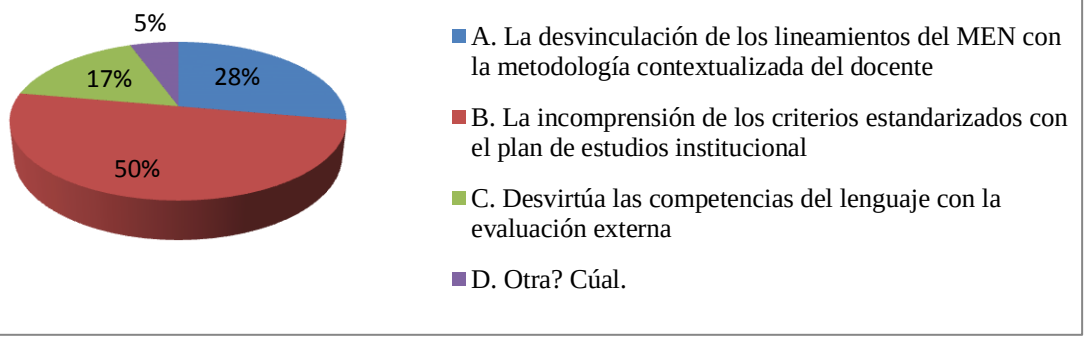
El currículo de la Institución Educativa Camilo Torres está centrado en una postura gubernamental que afecta la autonomía institucional, la innovación y las practicas creativas; el control por parte del MEN y los organismos internacionales enfoca a los docentes a desarrollar procesos instrumentales, a diseñar un currículo estructurado por contenidos con estrategias mecanicistas olvidando nuevas propuestas que fomenten practicas significativas, espacios de reflexión, el comportamiento con libertad de decisión. También se ve fracturado los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han visto limitados por la política de estándares perjudicando la comprensión de la realidad y a la vez caminos que favorezcan a su transformación.

Esta homogenización que empaña el verdadero sentido y fines de la educación según lo establecido por la Ley General de Educación (1994) debe crear la necesidad de actuar a partir de

mecanismos reflexivos sobre la política educativa que proporcione una autonomía de acuerdo a las particularidades de la comunidad y que plantee de esta manera un currículo contextualizado, lejos de una educación instrumental y para el mercado.

Pregunta 9: ¿De los siguientes enunciados, cuál sería la mayor dificultad respecto del currículo con la política de estándares de Lengua Castellana?

GRÁFICO 9: DIFICULTAD DEL CURRÍCULO CON LOS ESTÁNDARES



Descripción:

El gráfico número 9 muestra que la respuesta con mayor número de participantes es la opción B donde el 50% (9 docentes) de los encuestados opinan que la dificultad más notoria respecto al currículo con la política de estándares es la incomprensión de los criterios estandarizados con el plan de estudios institucional. Después se encuentra la opción A con un 28% (5 encuestados) dando a conocer que la mayor dificultad es la desvinculación de los lineamientos del MEN con la metodología contextualizada del docente. Luego está el 17% (3 docentes) de los participantes con la opción C, señalando que la dificultad del currículo se encuentra relacionada en cómo se desvirtúa las competencias del lenguaje con la evaluación externa. Y por último se encuentra la opción D con un 5% dando a conocer como dificultad la desconexión estructural y funcional entre PEI, modelo pedagógico y metodología institucional.

Interpretación:

Los profesores respondieron que la mayor dificultad respecto del currículo con la política de estándares de Lengua Castellana es la incomprensión de los criterios estandarizados con el plan de estudios institucional; tema importante en la dinámica educativa, dado que toda vez que se sigan parámetros establecidos por el sistema gubernamental salen a relucir las desventajas, que

generalmente apuntan al trabajo de los directamente implicados, en este caso, en el uso pedagógico de los estándares y el cumplimiento del plan de estudio de la Ley 115 (1994) estructurado con unos apartes definidos como las áreas obligatorias y fundamentales y optativas, asignaturas, contenidos, metodología, entre otros. Ajustar criterios y plan en una misma dirección de la Lengua Castellana genera reticencia y la imposibilidad de lograr unificación de acciones en pro de la enseñanza del área.

Inclinarse por los lineamientos del MEN junto con la metodología tradicional del docente; seguir de manera estricta esta Política de Estado, reduce la oportunidad de implementar estrategias metodológicas según las circunstancias del contexto, más aun, cuando en el momento de la clase, no se tiene en cuenta la condición única del individuo, a la que el docente tiene acceso por la relación directa y la cotidianidad con el alumno, padres y comunidad. Es decir, que estos lineamientos se encuentran como imposición en el quehacer docente "teniendo por supuesto que las políticas educativas rigen los procesos escolares de los educandos de una nación y teniendo en cuenta que, de acuerdo con Bourdieu, dichas políticas buscan mantener a las clases dominantes en el poder" (Rincón (2010, p. 11).

Otros profesores consideraron pertinente expresar que la dificultad del currículo se encuentra relacionada en cómo se desvirtúan las competencias del lenguaje con la evaluación externa. Esta tendencia refuerza la ruptura que hay entre los elementos que el gobierno espera que se cumplan y lo vivenciado en las aulas de clases; puesto que se refleja al no hallar el punto de encuentro entre lo que el alumno aprende, lo que sabe, cómo lo usa y lo que responde en las pruebas; lo cual incapacita al docente para cumplir con esa gama de exigencias, otro de los desaciertos que emerge de la política de Estado y afecta en gran medida a la educación colombiana. De acuerdo a lo planteado por Niño citado por Díaz (2004) la evaluación en la era neoliberal se implementa como rendición de cuentas, "en términos de desempeño como factores determinantes en la producción de resultados, se impone a profesores y estudiantes, mediante pruebas de rendimiento, para valorar la eficacia de su accionar en el proceso" (p. 25)

La desconexión estructural y funcional entre PEI, modelo pedagógico y metodología institucional se evidencia en la institución y se corrobora cuando pocos profesores hacen alusión a aspectos operativos. Es en la institución que se selecciona el modelo a seguir, se construye el PEI y se define como se aplican y se ejecutan las metodologías, como un conjunto de elementos

dispuesto a beneficiar el proceso enseñanza aprendizaje. Para Kemmis (1993) este trabajo está estrechamente ligado con la teoría crítica del curriculum, cuando sugiere que,

> […] La mayor parte del trabajo de la teoría crítica del curriculum se ha centrado en un análisis de la escolarización en el estado moderno, y gran parte de ella se ha ocupado de la cuestión de cómo la escolaridad funciona para reproducir el saber, las habilidades y las formas de interacción social, así como las relaciones características de la vida social en el estado moderno (p. 36).

Se ha tratado de mejorar el proceso educativo pero con la actitud de la minoría y sin el apoyo de todos, que afectan la continuidad por la libertad de una enseñanza-aprendizaje contextual. No obstante, llegar a este momento, implica varios años de incurrir en acciones conjuntas con un mismo objetivo, donde toda la institución y comunidad debe estar de acuerdo a priorizar sus particularidades. La idea es seguir apuntando a las necesidades del medio, a contextualizar cada uno de los instrumentos pedagógicos implementados en la educación.

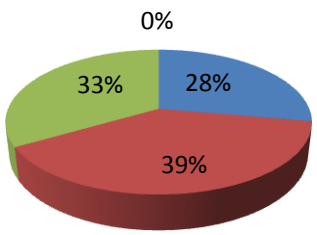
Valoración:

Las dificultades del currículo con los estándares de Lengua Castellana en la institución perjudica el desarrollo del lenguaje en el uso colectivo de una sociedad, donde cada contexto presenta una particularidad en la forma como se relaciona y comunica con los demás; es necesario que a través del currículo se plantee una institución que realice intercambios discursivos a partir de espacios interculturales, el diálogo de saberes, el enriquecimiento por nuestra identidad que fácilmente son rescatables si se piensa en comunidad, es así como incluirlos en el ámbito escolar, es una manera de mostrar la riqueza cultural y las diversidades comunicativas de las cuales el lenguaje es participe en sus distintas manifestaciones. Aunque los docentes de Camilo Torres presenten una posición para satisfacer las normas del MEN o crean que tienen que hacer un gran esfuerzo por comprender la política de estandarización para cumplir a cabalidad con estas directrices en el aula y mostrar sus resultados en los estudiantes, saben que esta imposición es una gran debilidad que afecta el verdadero sentido del lenguaje. Desde una postura crítica queda bien pensar en ser líderes de su propio currículo, en enfrentar esta estandarización como una norma que sí afecta la autonomía, la libertad de generar prácticas distintas y sobre todo prevalecer la riqueza de los pueblos y ciudadanos que fortalezcan la democracia.

Subcategoría: Conceptualización de los estándares de Lengua Castellana

Pregunta 10: ¿De los siguientes conceptos con cuál se identifica con relación a los estándares básicos de competencia en Lengua Castellana?

GRÁFICO 10: CONCEPTO DE ESTÁNDARES



- A. Son criterios claros que permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad
- B. Son lineamientos homogenizantes para estructurar el currículo de cada institución.
- C. Son unos lineamientos críticos que promueven la identidad cultural, la autonomía y la democracia de un contexto en particular
- D. Otra? Cúal.

Descripción:

Los resultados del gráfico número 10 muestran que la mayoría de los participantes con un 39% (7 docentes) decidieron identificarse con la opción B sobre el concepto de estándares donde lo definen como lineamientos homogenizantes para estructurar el currículo de cada institución. Seguidamente el 33% (6 participantes) de los encuestados identifica a los estándares como unos lineamientos críticos que promueven la identidad cultural, la autonomía y la democracia de un contexto en particular. Finalmente se encuentra la opción A con un 28% (5 docentes), mostrando que la definición de los estándares está enfocada como criterios claros que permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad.

Interpretación:

Las miradas de los docentes frente al concepto de estándares básicos de competencias en lenguaje, reflejan en sus respuestas dos tendencias; una de ellas es la que avala lo señalado por el Gobierno, donde la opción B se encuentra con mayor número de participantes de acuerdo a la definición de estándares como lineamientos que homogenizan el currículo de una Institución. Se ratifica una vez más que los docentes de la institución poseen una concepción de uniformidad en la organización operativa del currículo, por áreas y grados, fomentando el aprendizaje por disciplinas. Niño y Gama (2013) señala que:

> […] Los estándares nacionales basados en temas tradicionales y disciplinas como matemáticas, ciencias e historia van a limitar el currículo. Los críticos afirman que los estándares nacionales hacen rígido el currículo, por lo cual no tratan problemas de la vida real o de una manera

> interdisciplinar y solo unidisciplinar, en lugar de abordar temas que partan del contexto por materias o cursos (p. 3).

Los docentes quienes emplean una postura normativa, promulgan la necesidad de lograr en los estudiantes las competencias esperadas por el MEN apartando la enseñanza entre disciplinas de las cuales se puede lograr aprendizajes colaborativos que permitan entre la comunidad educativa actuar en conjunto y de esta forma satisfacer las dificultades reales de la vida de los estudiantes, a pesar de cualquier distinción cultural, económica, socio-afectiva, estos aspectos que son dejados a un lado para concentrarse en las competencias entre las escuelas que deben ser logrados con los pocos recursos que la educación recibe para alcanzar los objetivos propuestos. Cómo indica Ferrer (2006)

> […] Las tendencias centradas en estándares, plantean la necesidad de establecer claramente y en forma detallada cuáles metas de aprendizaje deberán ser logradas por todos los estudiantes del sistema educativo, independientemente de su ubicación socioeconómica y cultural. Para lograrlo se asume que debe haber una mejor inversión pública y entrar a reevaluar condiciones materiales en las instituciones que pueden resultar adversas a estos propósitos (p.5).

La segunda opción que también avala lo formulado por el Estado indica que los participantes, aunque en menor cantidad, presentan un concepto gubernamental de los estándares cuando ratifican que son unos criterios impuestos a nivel nacional producto de la globalización para controlar a través de la medición si la Institución, región y país se encuentra dentro de sus expectativas de calidad y mercado. Tal como lo menciona Santos (2003) citado por Díez (2013) "en Estados Unidos, se inicia este termino con los negocios y empresas para uniformar patrones de medida, por lo que estándar es comprendido como un criterio que permite asumir un nivel de calidad en un producto o situación que se espera generalizar, usualmente puestos en el mercado" (p. 165), además Restrepo (2002), refiriéndose a la calidad de la educación, explica:

> […] Para todos los fines de enseñanza la planeación define estándares de contenidos o conocimientos específicos por lograr y estándares de conocimiento estratégico, más ligados estos últimos a habilidades intelectuales y sociales que la sociedad espera que la educación moderna desarrolle en el estudiante. (p. 17)

Por otro lado, en los maestros existe una mínima tendencia crítica pues refleja a unos participantes más reflexivos y conscientes de que la realidad es distinta a lo propuesto por el MEN, aquí se refleja la falta de participación del docente en espacios de toma de decisiones estatales, de los cuales es importante que prime la democracia, las necesidades de los sujetos que hacen parte en la educación, los problemas de la vida real, los procesos de aprendizaje, la cultura,

la raza y otros derechos humanos que implique el deseo de una mejor educación. La reflexión que hacen Rodríguez & Jaimes (2003) ilustra ello:

> […] Los estándares aparecen asociados a dos conceptos fundamentales: la calidad de la educación y la equidad social. Para poder determinar en qué medida la formulación de estándares sirve a estos propósitos, es conveniente analizar si las políticas educativas son producto de evaluaciones sistemáticas y participativas que señalen las necesidades del sector y, en consecuencia, si se articulan efectivamente con la realidad escolar en Colombia.(p.32)

La conceptualización de los estándares en la Institución Educativa Camilo Torres se percibe confusa frente a la diversidad de posturas que se presenta, pero es notoria la concepción que impulsa el MEN sobre todo para aquellos docentes que tienen prácticas pedagógicas direccionadas a preparar los estudiantes en las evaluaciones externas y se desempeñan en grados evaluados. De esta forma los participantes estarán de acuerdo con el concepto del Estado y su quehacer estará estructurado hacia este objetivo.

Valoración:

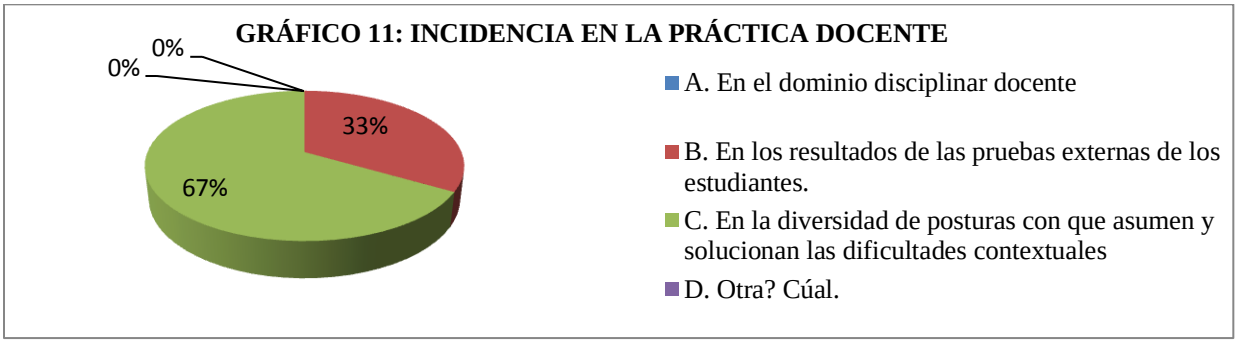
Las concepciones de los docentes en la Institución Educativa Camilo Torres sobre el tema de los estándares están divididas. Con estas dos miradas se nota ampliamente que prevalece la postura formulada por los organismos económicos y gubernamentales, pues por una parte hay una identificación con los estándares como criterios o referentes básicos que organizan el currículo de la Institución y a la vez los estudiantes son medidos de la misma forma sin importar la diversidad de aprendizajes; con esta postura se verifica la crisis de las identidades de las regiones, incluso de la misma educación. En la institución se hace urgente e indispensable pensar en realizar proyectos investigativos que rescaten la cultura en la que se encuentran inmersos los sujetos de Mocarí, las necesidades contextuales y actividades pedagógicas que favorezcan la comunidad, ya que los maestros actúan dentro del aula pensando en los contenidos que son evaluados para mostrar ante los organismos de control la llamada calidad de la educación.

Por otra parte, a los estándares se les puede hacer una reflexión para buscar la autonomía y defender los intereses particulares de la comunidad, en ella se presentan las riquezas culturales, las características especiales y problemas diversos; para ello es primordial tener claridad sobre la estructura de los estándares presentados por el MEN (2002) y llevar a cabo una postura crítica

que cambie o transforme las concepciones, paradigmas y realidad en la que se desenvuelven los docentes.

Subcategoría: Intencionalidad de los estándares de Lengua Castellana

Pregunta 11: ¿De qué manera usted ha percibido que la política de estándares de Lengua Castellana ha incidido en su práctica de enseñanza diaria?



Descripción:

Con respecto a la pregunta sobre la manera cómo los docentes perciben que la política de estándares de Lengua Castellana ha incidido en su práctica de enseñanza, el gráfico número 11 señala que la opción C es la más representada con un 67% (12 docentes) de los encuestados; da a conocer que la incidencia se encuentra en la diversidad de posturas con que se asumen y solucionan las dificultades contextuales. Después encontramos la opción B con un 33% (6 encuestados) de los docentes donde manifiestan que los estándares inciden en la práctica por los resultados de las pruebas externas de los estudiantes.

Interpretación:

Estas respuestas muestran que el primer grupo de maestros no evidencia en sus prácticas de aula la implementación de estándares puesto que sus metodologías, procesos y comprensión de las mismas no son desarrolladas a partir de lo establecido por el MEN. Para los docentes hay otra preocupación mayor, como las dificultades disciplinarias, sociales, ambientales, psicológicas, de aprendizaje y el quehacer diario queda a un lado por lo estructurado en los formatos de estas políticas, esto muestra una contradicción con lo abordado anteriormente cuando los docentes se esfuerzan por cumplir la normatividad de la estandarización, pero también se encuentran con una amplia brecha entre las instituciones favorecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la dotación de recursos y otras sostenibilidades sociales, económicas, ambientales frente aquellas

con las que presentan necesidades marcadas por la falta de dotación de estos mismos recursos, problemas sociales, económicos, de aprendizaje que generan diversidad de actitudes de los maestros dentro del aula de clases, sin embargo se debe regresar a la preparación de los estudiantes por contenidos para responder positivamente a la medición. Moreno citado por el grupo Evaluándonos (2013) asegura que:

> […] El establecimiento de estándares, definitivamente, considero que limita o restringe nuevas formas de abordar el currículum, porque una vez que los estándares se han fijado, lo que tenemos que hacer profesores y alumnos es trabajar muy duro para conseguirlos, si esto no ocurre conforme lo previsto, entonces hay que buscar las razones del fracaso escolar fuera de la escuela: los actores no se esforzaron lo suficiente, carecen de los conocimientos y habilidades necesarios, sus expectativas de logro y su motivación son bajos, etc. (p. 18)

Además, como los docentes se dejan influenciar por la evaluación en sus prácticas, puesto que las pruebas externas que miden el desempeño de la institución es preocupante para posicionarse con bajos resultados, esta percepción claramente impide la creatividad metodológica y se pone más atención al adiestramiento de los estudiantes dejando prevalecer el mecanicismo. Tal como lo menciona el mismo Moreno citado por el grupo Evaluándonos (2013) "también ocurre que muchas veces los profesores toman la evaluación como pretexto para no esforzarse en renovar sus metodologías de enseñanza y continuar su labor de forma rutinaria, sin reflexionar o cuestionar sus propias prácticas" (p. 18)

Así mismo, la política de estándares está relacionada con esta medición que hace el Estado y los organismos internacionales que presionan de alguna manera a todos los actores de la educación, pues si no se logra lo esperado (altos resultados) no hay calidad educativa y no se llega al mínimo de criterios establecido por el MEN. De esta manera, Ravicht (1996) afirma que:

> […] Un estándar es tanto una meta como una medida de progreso hacia esa meta. Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de evaluación realista; si no hubiera modo de saber si alguien está en realidad cumpliendo con el estándar, no tendría ningún valor o sentido. Por lo tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición (p.6).

Ravitch conceptualiza un estándar pensado en alcanzar esas metas que facilitan un currículo y unas prácticas enfocadas a la medición donde el maestro es el sujeto reproductor de una perspectiva globalizante, sujeta a los dispositivos de control y se corrobora cuando los participantes camilistas desarrollan estas acciones neoliberales.

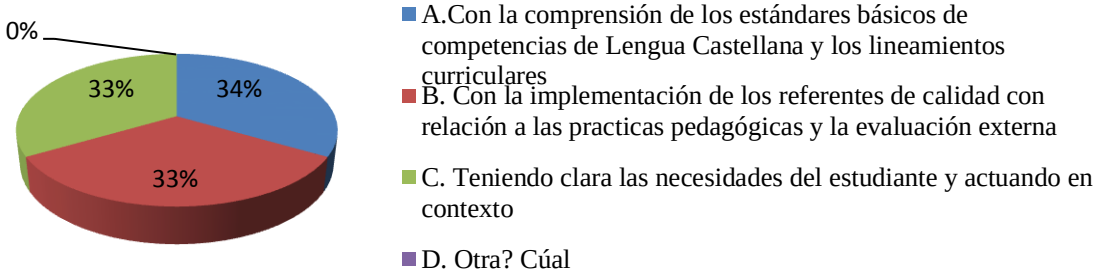
Valoración:

La política de estándares de Lengua Castellana ha incidido en la práctica de la enseñanza diaria en las aulas de la Institución Educativa Camilo Torres, para preparar a los estudiantes en la evaluación externa pero sienten que la obligación es asumir una actitud de mejoramiento contextual, para resolver problemas diversos en los estudiantes generados desde los conflictos de su entorno familiar, representados en la carencia de recursos, las limitaciones cognitivas de los padres por el bajo nivel de escolaridad, el riesgo de los vicios y al mal uso del tiempo libre, además de no contar con un régimen alimenticio adecuado, un sistema de salud y sumado a esto las limitaciones de todo tipo que posee la institución las cuales convergen para agravar las situación. Razón suficiente para adoptar diversas maneras que propendan por la solución de las dificultades contextuales, es decir, los docentes deben presentar mayor interés por mejorar estas situaciones y desarrollar ambientes sociales que solucionen estas limitaciones. A partir de esa realidad, se toman referentes para que los alumnos produzcan su propio discurso y usen los elementos lingüísticos para desarrollar actitudes, aptitudes y se fomente el interés, el deseo de superación y olvidar aquellas situaciones que llevan a la comunidad a un retroceso. Claro está, son acciones que no tienen en cuenta los estándares de Lengua Castellana, sino más bien, la interpretación del contexto, la participación para el mejoramiento del estilo de vida, la comunicación y el desarrollo de la comunidad.

Subcategoría: Propósito e implementación de los estándares de Lengua Castellana

Pregunta 12: ¿De qué manera se desarrolla las competencias del área de Lengua Castellana en el estudiantado?

GRÁFICO 12: DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LENGUA CASTELLANA EN EL ESTUDIANTE



Descripción:

Los resultados de la pregunta 11 sobre la manera como se desarrolla las competencias del Lenguaje en los estudiantes, muestra una unanimidad en las opciones A, B y C, donde la respuesta A representa un 34% (6 docentes), mostrando que la forma de inducir al desarrollo de competencias es teniendo claro los estándares del Lenguaje, al mismo tiempo que sus lineamientos curriculares. Otro porcentaje considerable con un 33% (6 docentes) es la opción B, reafirmando que estas competencias se facilitan con la implementación de los referentes de calidad relacionándolas con la práctica docente e incluso la evaluación externa y, por otra parte, el 33% (6 docentes) escogen la respuesta C, donde las competencias se fortalecen teniendo clara las necesidades del estudiante y actuando en contexto.

Interpretación:

Los docentes presentan opiniones divididas, puesto que la tercera parte de ellos manifiesta que las competencias de Lengua Castellana se desarrollan en el estudiante cuando se implementa las política de estándares como referente que lleva a la calidad de la educación, desarrollando clases enfocadas por contenidos que son evaluadas en las pruebas nacionales; a su vez, las competencias que se afianzan en el área de Lengua Castellana, para los maestros se concentran en aquellas que prevalecen en los instrumentos de las pruebas SABER, de allí que la enseñanza se convierta en tradicional y memorística; en palabras de Pérez (1994) citado por el Grupo Semillando Centro de Educación para el Desarrollo Minuto de Dios (2003) "en la sociedad de mercado los resultados académicos se convierten en mercancías, que se valoran aquí y ahora, aunque solo sean apariencias y escondan un vacío y ausencia de aprendizaje relevante (p. 56), obstaculizando el análisis de situaciones propias de un texto y un contexto, aspectos propicios para desarrollar el proceso del lenguaje desde su pragmática; para el Grupo de Lenguaje del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar de la Universidad Nacional de Colombia (2003),

> […] La lengua se aprende, desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación de contextos auténticos. Se parte del uso para la interiorización del sistema y análisis para la comprensión y explicitación del mismo. Los estándares sugieren lo contrario. En consecuencia, encontramos seria dificultades para armonizar nuestro proyecto con los estándares curriculares, de acuerdo con la manera como estos están concebidos (p. 60- 61).

La otra tercera parte de los participantes opina que si los docentes conocen a profundidad lo que plantean los referentes de calidad, esto conlleva a generar prácticas más enfocadas a lo solicitado por el MEN y provoca una mejor preparación en el estudiantado tal como lo indica el gobierno

(evaluación por competencias). Esta idea de comprender los estándares como la solución a las desigualdades para que haya dominio de saberes, es olvidar la diversidad cultural que presenta nuestro país, más cuando se habla de incentivar las oportunidades pero limitando a aquellas comunidades con características diferenciadas. Para Santos citado en el informe final por el grupo Evaluándonos (2012) asegura,

> […] Lo que "asegura a todos el dominio de competencias básicas", como dice el Ministerio, no es tener un referente común sino poner los medios para compensar las desigualdades de las que muchas personas parten al estar en contextos culturales desfavorecidos o al tener alguna discapacidad (p. 7).

La última tercera parte de los docentes piensa que las competencias están dadas al contexto, a las necesidades que presenta la comunidad para desarrollar algunas habilidades que hagan posible el mejoramiento de situaciones, por esto es posible pensar en sujetos que aporten a su cultura, a fomentar la solución de problemáticas que incurran al progreso de su entorno; para Reyes (s.f.) "la educación por competencias resalta la relación cultural y social del sujeto con su entorno como un actor fundamental" (p.13), en el mismo sentido Pérez (1992) plantea que "la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura" (p.79).

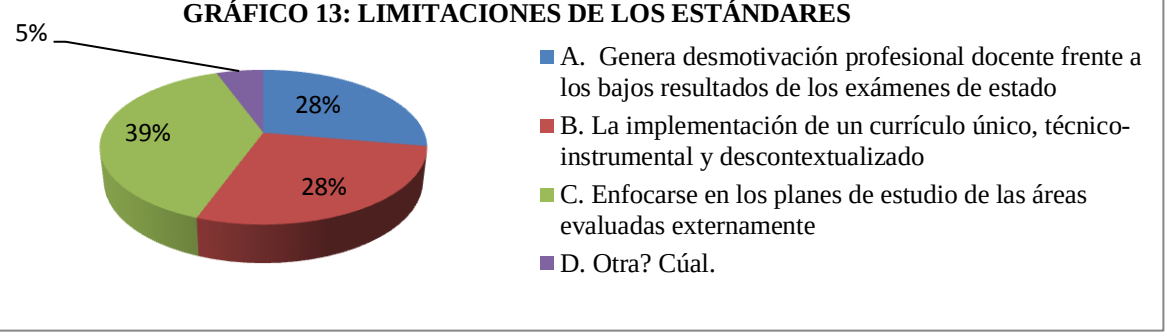
Valoración:

De acuerdo a las respuestas dadas por los docentes, las competencias en los estudiantes no están acorde a las necesidades contextuales, lo esperado por la comunidad para el mejoramiento de las dificultades que se crean por las problemáticas sociales y económicas; a su vez, se somete el lenguaje y la comunicación a un debilitamiento, lo mismo que el quehacer docente creativo por la reflexión tan lineal sobre los criterios estandarizados. Para desarrollar unas competencias contextualizadas pensando en la realidad de Mocarí, se hace indispensable tener claridad de la política de estándares y su objetivo con el lenguaje, puesto que una de las razones que afecta las interacciones comunicativas es pensar que la práctica docente está enfocada a los contenidos olvidándose de aquellas acciones generadoras de libertad de expresión como debates, conversatorios, investigaciones de los docentes, socialización de experiencias significativas, practicas innovadoras que impliquen la relación de los estudiantes con los demás, el fortalecimiento de la identidad cultural a partir de intercambios lingüísticos, de pensamientos y democratización para solucionar problemáticas de la realidad. No es clara la dirección sobre la

cual los docentes se quieren enfocar, sobre todo los maestros del área de lenguaje: la competencia es importante cuando se piensa en contexto, en la diversidad e inclusión y no a la estandarización, porque se rompe el objetivo de la comunicación: comprender, analizar, interactuar y expresar en la diferencia del lenguaje.

Pregunta 13: ¿Qué limitaciones trae consigo la política educativa de estándares?

GRÁFICO 13: LIMITACIONES DE LOS ESTÁNDARES



Descripción:

En el gráfico número 13 se observa que la gran mayoría se identifican con la opción C donde un 39% (7 participantes) de los encuestados opina que la limitación más notoria que presenta los estándares es enfocarse en los planes de estudio de las áreas evaluadas externamente, así como le sigue el 28% (5 docentes) del porcentaje con la opción A, dando a conocer que los estándares generan desmotivación profesional frente a los bajos resultados de los exámenes de Estado. Por último, el 28% (5 docentes) de los participantes deciden la opción B, mostrando que la implementación de los estándares es limitado generando un currículo único, técnico-instrumental y descontextualizado.

Interpretación:

En el desarrollo del proceso de análisis de la encuesta, es constante encontrar en las respuestas, las limitaciones de la política educativa. Desde los estándares se sabe que homogenizan el conocimiento, desconocen particularidades del contexto, ignoran diferencias socio-económica de los estudiantes, es decir, la tendencia gubernamental describe claramente la falta de coherencia educativa de la implementación de los mismos. Rodríguez & James (2003) se refieren al tema:

> […] No existen evidencias que señalen la pertinencia de su implementación como respuesta a necesidades sentidas de la realidad escolar. Por el contrario la implantación de esta normativa deriva de una política que privilegia los resultados esperados y no los procesos que efectivamente

> se desarrollan, cuya finalidad se explica en la búsqueda de la estandarización y la consolidación de un modelo educativo, el de la obediencia (p.32).

Las críticas han sido contundentes con respecto a estas acciones estatales, aun así, el avance esperado en la adaptación de estos estándares en el currículo como comportamiento pedagógico, es casi nulo. En la institución y con la pericia del docente, se orienta el quehacer pedagógico bajo una perspectiva formativa, que no alcanza mayores aciertos por los mismos condicionamientos de los estándares, que se enfocan más a los planes de estudios de las áreas donde se aplican evaluaciones externas, dejando de lado las demás. Es así que, la preocupación mayor de los alumnos es alcanzar los logros mínimos en Lengua Castellana, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ambientales e Inglés. En cambio, Ética, Educación Física, Educación Religiosa, Tecnología, entre otras, están en un nivel inferior de sus prioridades académicas, decisión que está lejos de reconocer el aporte en el crecimiento personal, intelectual, cultural del educando. Claramente lo explica Moreno citado por el grupo de Investigación Evaluándonos (2012) en el informe final,

> […] Hay áreas académicas como educación física o educación artística que por su propia naturaleza demandan un currículum abierto o al menos muy flexible en su diseño, con un enfoque mucho más amplio y comprensivo tanto de la enseñanza como de la evaluación. En estas áreas de formación no se trata de que los estudiantes logren sólo aprendizajes de tipo cognoscitivo, sino sobre todo lo que se espera es que adquieran habilidades, técnicas, procedimientos, así como actitudes y valores que les permitan una formación integral (p. 24).

Es simplemente incluirlas en el ejercicio pedagógico para que fortalezcan el proceso educativo sin rigidez, ni condicionamientos de la política gubernamental, darles el valor e importancia que merecen, pues es a través de ellas donde se desarrolla en un sentido más amplio la equidad, el respeto, el conocer su entorno y el formar personas capaces de solucionar las necesidades sociales.

A todas estas limitaciones reflejadas en la investigación, hay que agregarle la desmotivación profesional frente a los bajos resultados de los exámenes de Estado. Esta postura está más cercana a la actitud del docente. Es apenas concebible porque es un actor inmediato del proceso y en quien recae la responsabilidad de los pésimos resultados en las pruebas nacionales, mientras que los buenos resultados ensalzan a la institución y a la política educativa.

Además de esta forma de actuar de los docentes, también se encuentra que el currículo único, técnico-instrumental y descontextualizado implica prácticas pedagógicas sujetas al estricto

cumplimiento de los contenidos, de metodología, de los recursos utilizados para luego ser controlada por el producto logrado, producto que en la práctica no es el mejor. Esta directriz toma fuerza en la medida que las instituciones obedezcan la implementación de éste currículo único, que limita el conocimiento, el interés del docente por ampliar sus perspectivas, sin invitar a la reflexión de las experiencias del estudiante en un mundo de carencias, conflictos y desigualdades para incluirlo en el proceso educativo igualitario. De acuerdo con Bustamante citado por el grupo Evaluándonos (2012),

> […] Conozco bien los estándares del área de lenguaje y puedo decir que no tienen que ver con el conocimiento de las disciplinas respectivas (lo que llamamos ciencias del lenguaje"). Se trata más bien de una pobre recontextualización que, de ser atendida por los maestros, sólo traerá como resultado una desnaturalización del saber, un empobrecimiento de los currículos. Y si a esto sumamos el hecho de que la evaluación está de por medio, pues el currículo del que estamos hablando es aquel que va a ser preguntado en las pruebas, la pedagogía será aquella que conduzca a capacitar para responder pruebas (p. 19).

Persisten las contradicciones en el manejo de la Política Educativa, imponen acciones y desconocen realidades, lo que impide mejores resultados cuando simplemente se puede abrir un campo de alternativas desde la libertad del contexto, la investigación y el conocimiento de su realidad.

Valoración:

El proceso educativo en la Institución Educativa Camilo Torres carece de algunos ingredientes, dado que el trabajo del docente se reduce a cumplir con lo estipulado en el plan de estudios, así como a pretender que los estándares se enfoquen en las áreas evaluadas externamente y creer que las demás áreas son menos importantes en el desarrollo cognitivo, habilidades y destrezas del estudiante. Según esta percepción, se presenta un panorama con serios cuestionamientos, por ejemplo, la importancia de estas áreas se minimiza por su exclusión en estas pruebas. Si son incluidas en una metodología común en el plan de estudios tendrían el valor que se merecen puesto que están alejados de la estandarización y conllevan a pensar en un territorio con diversas dificultades propias del hombre y del diario vivir.

Insistir en que los estándares generan desmotivación profesional frente a los bajos resultados de los exámenes de Estado, aunque se disponga todo el tiempo para los famosos cursos Pre-ICFES y se releguen las otras áreas del conocimiento, surge el interrogante ¿vale la pena sacrificar el

proceso de enseñanza aprendizaje por cumplir con las formalidades de las Política Educativa? Es claro que no, ¿Por qué insistir? la implementación de los estándares en un currículo único, técnico-instrumental y descontextualizado es incurrir en los mismos errores; ¿Por qué no se orienta por un currículo que nazca en las instituciones? Con el potencial, aptitudes, actitudes, motivación de profesores y alumnos, el conocimiento y análisis de las normas legales, reconociendo al individuo como ser pensante, único y humano; ingredientes necesarios para que el proceso educativo se desarrolle de manera más acertada en la comunidad.

5.2. Taller 1: Políticas educativas asociada a los estándares y el currículo

El propósito de este ejercicio consistió en presentar el análisis del primer instrumento (encuesta estructurada) generando un espacio de reflexión con base en las tres categorías planteadas: la política educativa, el currículo y los estándares, así mismo la aplicación del taller número uno (Cfr. Anexo 02) como profundización al primer instrumento. A continuación se presentan los resultados obtenidos en el taller aplicado a los 17 maestros de Básica y Media de la Institución Educativa Camilo Torres:

Subcategoría: Límites y posibilidades de la política de estándares en el currículo.

Pregunta 01: ***Conociendo las dificultades que presentan los estudiantes en el área de Lengua Castellana, ¿de qué manera podría limitar o facilitar el diseño y aplicación del currículo de acuerdo con la política de estándares en el área de lenguaje?***

Descripción: Con respecto a la manera como la política de estándares en el área de Lengua Castellana podría limitar o facilitar el diseño y aplicación del currículo, algunos de los 17 maestros fragmentados en tres subgrupos coinciden en su apreciación, puesto que en el subgrupo 1 (5 maestros) piensan que cada Institución tiene derecho de diseñar su propio currículo que mejore el aprendizaje de los educandos debido a que estos conocen las debilidades y necesidades de los mismos, además los estándares facilitan el currículo en la medida que aporta elementos para su construcción. El subgrupo 2 (4 maestros) menciona que la contribución de la estandarización por grupo de grados, favorece al maestro para desarrollar las estrategias y sobre todo al estudiante poder alcanzar los logros esperados en el área de Lenguaje, como lo expresa

uno de los participantes "si no fue durante ese año será en el otro". También el subgrupo 3 (4 maestros), comenta que la política educativa de estándares permite ubicar al docente sobre los contenidos que se van a desarrollar durante el año escolar para mejorar la preparación de sus estudiantes en las pruebas externas y la oportunidad de desarrollar las competencias que no se lograron en el grado anterior.

Para el resto de los 17 maestros estructurado en el subgrupo 4 (4 maestros), no queda tiempo para realizar otras actividades que surjan en el diario vivir, es decir, no se pueden emplear otras estrategias que permitan superar las fallas que presentan los estudiantes en la comprensión e interpretación de lectura, en los ejercicios de entonación y rapidez lectora que son superadas en primaria, porque se tiene que cumplir con la programación estipulada por grados y periodos.

Interpretación: Frente a lo manifestado por los maestros sobre la política de estándares se resalta que hay una gran inclinación sobre la implementación curricular en la parte operativa. Es decir, para la gran mayoría de ellos los estándares básicos de competencia en el área de Lengua Castellana aportan al currículo en su diseño y su construcción, más cuando se implementa para estructurar los planes y programas de área, clase y evaluación. Los docentes toman el texto del MEN al iniciar el calendario escolar, cuando organizan o reestructuran los ejes temáticos para profundizar sobre aquellas preguntas que son más formuladas en las Pruebas SABER. Desde otra perspectiva Camilloni (2009) opina,

> […] Los estándares que configuran un currículo pueden presentarse como orientaciones no obligatorias, recomendaciones direccionadas o pautas obligatorias y pueden estar formulados de manera más o menos específica. En todos los casos, requieren que jurisdicciones, instituciones o profesores los interpreten con el propósito de diseñar programaciones de enseñanza y de evaluación (p. 66).

Este enfoque operativo y normativo en la que posiblemente se inscriben los maestros convierten al currículo, como bien lo llamaría Grundy (1998), en un "currículo técnico", este tipo de currículos es el propuesto por Tyler (1949), centrado en los objetivos, en alcanzar conocimientos precisos, en evaluar solo aquello que proponen los objetivos, en desconocer las dimensiones intersubjetivas que surgen de las relaciones de los actores escolares. Evidenciada en una administración rígida, dirigida por la racionalidad instrumental, donde lo pedagógico y lo

afectivo se pierden en beneficio de pruebas estandarizadas y los rankings de las instituciones educativas.

Hay otro aspecto que los participantes señalan como una limitante para profundizar el currículo, direccionada al abandono de aquellos aspectos integrales, éticos, estéticos y democráticos que permiten desarrollar la personalidad de los niños y jóvenes, pero sobre todo impulsarlos con distintas metodologías a superar aquellas debilidades que mejorarían el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Díaz (2007) sostiene que:

> […] El currículo aún permanece en la era de la "Industria". En este sentido, la concepción curricular puede ser vista como una parte de la teoría educativa que responde a las necesidades generadas por la industrialización. Los conceptos de eficiencia y la construcción del empleo como una categoría que orienta los fines educativos, reemplazaron las finalidades que la visión humanista de la educación había conformado en la filosofía kantiana de principios del siglo XIX. De esta manera, educar para impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana, "dotar al hombre de la mayor perfección posible", lograr esa dimensión integral: "de qué sirve que aprenda aritmética, si pierde el placer por lo estético". Pero estos preceptos son reemplazados por "educar al ciudadano", "educar para la democracia" y "educar para el empleo", esto es, educar para resolver los problemas de la sociedad (p.4).

Una educación humanista que debe ser desarrollada en las instituciones con dificultades sociales debe buscar formar un sujeto estudiante íntegro, autónomo, pensante, con habilidades para solucionar las dificultades de su entorno y de esta forma mejorar la sociedad en la que se desenvuelve, con sentido social, que influya en el desarrollo de las aptitudes desde cualquier aspecto humano. Es decir, orientar a un futuro hombre que aporte su postura crítica frente a circunstancias contextuales difíciles con la capacidad para opinar, proponer e incentivar a la construcción de un mejor país.

Valoración: Se presenta una postura normativa desde la política de estándares como facilitador en el rediseño del currículo al momento de elaborar y actualizar la planificación del área de Lenguaje encontrada en los planes de área, asignatura y planeación diaria, es decir que se estructura dentro de un formato como anticipación de la clase, teniendo en cuenta también los textos escolares que se encuentran organizados a partir de lo planteado por los estándares evitando fomentar la creatividad en los docentes para desarrollar distintas estrategias pedagógicas que mejorarían su quehacer docente, la participación, atención e interés de los

estudiantes en el proceso de enseñanza. A partir de estas forma de aplicar y diseñar el currículo es importante que la Institución Educativa Camilo Torres genere espacios donde la comunidad haga parte del proceso de enseñanza y aprendizaje socializándose con diversas formas del lenguaje, intercambio de saberes, colocar en práctica una postura crítica frente al currículo único y estructurar otro, pensando en la contextualización buscando la manera de incentivar a niños y jóvenes a ser unas personas activas, autónomas, buenos ciudadanos y críticos de situaciones que implique tomar decisiones que transformen su entorno.

Subcategoría: Incidencia de los estándares en la práctica docente.

Pregunta 2: ***¿Cuál es su opinión con relación a la postura de Ravitch (1996) y Rodríguez (2005)? y ¿Cómo incide en su quehacer docente diario la política de estándares de Lengua Castellana?***

Descripción: La opinión de los participantes frente a las posturas de las dos autoras con relación a los estándares y cómo inciden estas políticas en su quehacer diario, están divididas. Una parte de los 17 maestros, específicamente el subgrupo 1 (cinco maestros) mencionan que están de acuerdo con la postura de las autoras porque el estándar es una herramienta que permite al docente seguir una ruta de conocimientos y le abre la oportunidad de usarlo como andamiaje para la creación y construcción de la malla curricular, de sus estrategias, pero sobre todo les ayuda a saber qué desempeño se espera lograr en los estudiantes. También el subgrupo 2 (cuatro maestros), observan que los estándares abren la posibilidad de ofrecer equidad e igualdad de oportunidades, debido a que los niños podrán aprender los mismos contenidos (no unos aprenderán más que otros), sin importar la condición social y económica. Del mismo modo el subgrupo 3 (cuatro docentes) coinciden con respecto a los otros subgrupos evidenciando que en la Institución Educativa, la política incide en su quehacer pedagógico porque ayuda a organizar de una mejor manera lo que se ha de enseñar y a tener referentes muy claros, estableciendo propósitos muy detallados de lo que se pretende lograr al implementar cierto tipo de metodología, también permite conocer el nivel académico en que se encuentran los estudiantes al iniciar con un grupo y qué conocimientos van adquiriendo a medida que transcurre los periodos escolares.

La otra parte de estos 17 participantes reflejado en el subgrupo 4 (cuatro maestros) señalan que los estándares no permiten a los docentes ir más allá de lo establecido, centrando su atención en la medición del conocimiento y limitando los espacios permanentes de transformación y reflexión; otro aspecto es que los estándares en la práctica docente impiden enseñar de acuerdo a las diferencias que se presentan en los estudiantes con respecto a las características que posee el contexto, esto demuestra que desarrollar un currículo de estándares no permitirá obtener siempre lo planteado por el gobierno. Como lo expone una de las maestras de este subgrupo cuando dice que con la política de estándares "se convierte en un reto metodológico más grandes para el quehacer docente cuando se eleva el nivel académico de los estudiantes para alcanzar el máximo nivel de desempeño y desarrollar propuestas pedagógicas que tengan como finalidad formar educandos líderes y protagonistas de su propio aprendizaje", se estaría hablando de dos puntos de desencuentros en los cuales se actuaría de acuerdo a la percepción individual que cada educador posee sobre su implementación.

Interpretación: Las respuestas de los docentes señalan dos posturas acerca de lo planteado en el texto de Ravitch (1996) y Rodríguez (2005) sobre la política de estándares en educación y la incidencia de estos en el quehacer pedagógico diario. Una de ellas es la postura normativa y la validación de estas directrices como fundamento importante para orientar la ruta curricular, un apoyo para guiarse como referentes claros a enseñar y lograr en sus estudiantes alcanzar las metas propuestas cuando se trata del conocimiento, por ello se convierte en criterios homogéneos que permite la igualdad de oportunidades y la calidad educativa. Al respecto Casassus (1997) plantea nueve características que dan importancia a los estándares,

> […] Son informaciones para ser utilizadas como referencias, se sitúan en el ámbito de la acción, son sistematizados por personas autorizadas, nos permiten actuar con mayor seguridad, informan acerca de lo que se espera sea el resultado del proceso, producto o servicio que queremos utilizar, deben estar disponibles públicamente, indican y delimitan responsabilidades, están sujetos a la rendición de cuentas, y, por último, son indicadores del nivel de calidad de la cotidianeidad de nuestras vidas (p.6).

Sin embargo, la otra parte de los maestros/as se encuentran en una postura crítica cuando reflexionan sobre la política de estándares como textos que impiden atender las necesidades

contextuales a partir de mecanismos críticos y transformadores, limitando a realizar estrategias y metodologías que impliquen el mejoramiento y desarrollo de habilidades latentes en los estudiantes dando mayor atención a una planeación operativa que solo conlleva a cumplir una programación institucional. Frente a esto Santos (2012) es de la idea que, estos procesos de estandarización demeritan los roles del docente y del estudiante, castrándoles muchas de las iniciativas y recortando su participación activa en el proceso de aprendizaje.

Valoración: A pesar de que la mitad de los participantes asumen una tendencia crítica de la estandarización no cabe duda que la otra parte fortalecen las directrices con acciones en el Proyecto Educativo Institucional, la normativa curricular y la generación de prácticas encaminadas hacia la evaluación y cumplimiento de una programación. Sobre esta tensión se podría pensar en asumir acciones colectivas que permitan pensar en las dificultades de la comunidad para el fortalecimiento de procesos integrales, democráticos y críticos con espacios de debates, socialización de experiencias significativas que hayan posibilitado superar algunas situaciones complejas. Con esta práctica se orientaría a una Institución con objetivos claros sobre el tipo de estudiantes que desean formar en un mundo globalizado que necesita enfrentar la subyugación a los menos favorecidos por parte de los organismos de poder.

Subcategoría: Implementación de los estándares en la práctica pedagógica del área de Lengua Castellana

Pregunta 3: ***Desde su práctica de aula en el área de lenguaje ¿Usted piensa que el implementar los estándares en el área de lenguaje estaría mejorando los procesos interpretativos y argumentativos de sus estudiantes? Ejemplifique y comente sus experiencias más significativas en el aula.***

Descripción: Sobre la implementación de los estándares en el área de Lengua Castellana 13 de los 17 maestros compartieron sus experiencias en las prácticas pedagógicas con el uso de esta política de estandarización o por el contrario su aporte a la innovación y la creatividad para el mejoramiento de las competencias interpretativas y argumentativas. A continuación se encuentran expresadas las voces de los participantes camilistas en el área de Lengua Castellana:

- “Pienso que sí, porque cuando planeo la clase y tengo claro lo que quiero con mis estudiantes me lleva a una metodología acertada. A través de la lectura de textos como canciones, poesías, fotografías, videos, narraciones; ellos pueden construir, interpretar y argumentar lo que están haciendo, viendo y leyendo”.
- “De cierta manera implementar estos estándares han mejorado la organización del plan de área pero debilita los procesos de comprensión y argumentación en los estudiantes porque cuando en el salón de clases se lee obras literarias y se involucra lo vivenciado por el estudiante o se toman lecturas de su interés, lleva a procesos analíticos y argumentativos más profundos mediante debates, monólogos y discursos en público para grado 11°. Esta metodología se implementa en pocos momentos ya que se debe desviar a actividades de comprensión con cuestionarios de opción múltiple”.
- “Si bien los estándares establecen una ruta del qué enseñar, siento que limitan al docente a generar diferentes planteamientos metodológicos que le permitan al estudiante interpretar los textos planteados para llegar a una argumentación razonable. Como en el caso de los espacios de comprensión lectora para los estudiantes de grado 5°, ellos ya están capacitados para desarrollar socializaciones coherentes a partir de mesas redondas, debates y socializaciones pequeñas”.
- “Los estándares específicos para la interpretación y la producción textual me dan una visión de lo que espero puedan lograr mis estudiantes. No siento que limite pues el docente es quien decide las herramientas metodológicas y didácticas que se utilizan dentro del aula de clases; por ejemplo, para trabajarle a mis estudiantes la interpretación y la argumentación implemento el método de lectura grupal de forma seguida y supervisada, cada estudiante participa con la lectura en voz alta. Finalizada la lectura se sacan verbos, artículos, sujeto, predicado, dependiendo la temática abordada en la clase. A partir de esta lectura se hace otro ejercicio creando una narración similar a la realizada de forma escrita usando las categorías extraídas”.
- “Sí mejoraría. Yo coloco en el área de Lengua Castellana a que los niños resuelvan cuestionarios con los textos del Programa Todos a Aprender. Estas cartillas llegan con talleres donde se desarrollan procesos de argumentación y de interpretación”.

- “Como es sabido los estándares traen consigo unas competencias generales del área de lenguaje las cuales se ven reflejadas al momento de llevarlas a la práctica; pienso que si se estarían mejorando las competencias interpretativas y argumentativas pero todo depende de las estrategias pedagógicas que se lleven a cabo para poder alcanzarlas ya que el propósito de la educación es formar estudiantes con la capacidad de pensar, analizar y asumir una posición crítica frente a cualquier situación que se le presente en la vida.

  Una experiencia significativa: siempre me ha gustado llevar textos de lectura antes de comenzar de lleno con el tema a trabajar con la intención de fomentar el hábito y el interés por la lectura, luego se socializa el contenido del texto o fragmento leído pero siempre llevando a los muchachos a un nivel crítico-textual capaz de interpretar y argumentar dicho contenido. Y con esto, se les hace más fácil desarrollar talleres de comprensión”.
- “Los estándares son una guía para facilitar al docente encaminarse por la ruta requerida por el Estado. En el caso del desarrollo de los procesos argumentativos e interpretativos se requiere escoger la metodología a seguir frente a cómo se encuentra algún estudiante. La lectura diaria y talleres de comprensión lectora con preguntas abiertas que logren ver su sentir frente al texto”.
- “Sí creo que los estándares contribuyen al desarrollo de estas competencias tan importantes para el área y la mejor manera de despertar el interés por la lectura, a la interpretación y argumentación es que no solo se hagan los ejercicios desde el área de lenguaje, todas las áreas de algún modo tienen que contribuir para incentivar la lectura y el debate”.
- “Esta política ha permitido que se direccione los planes institucionales pero la metodología la elige el docente. Sin embargo algunos estudiantes no comprenden lo que leen y mucho menos lo podrán argumentar”.
- “Los estándares sí llevan a desarrollar estos procesos con estrategias que le gusten al joven como lecturas de interés, discursos en eventos institucionales, que haya integración de toda la comunidad para que los estudiantes se expresen”.

- “Los estándares son muy buenos, pero mis estudiantes no logran lo que allí se propone. Tengo muchas experiencias y he realizado distintas estrategias para desarrollar ambas competencias, pero no en la aplicación de estándares”.
- “No siempre con la implementación de los estándares en el currículo se contribuye al desarrollo de las competencias interpretativas y argumentativas ya que ello depende más de las estrategias metodológicas empleadas por el docente en sus clases que el plantear de un estándar en la planeación de la clase”.
- “Con los estándares hay dudas sobre si en verdad mejora estas competencias. Puesto que el lenguaje va más allá y en esta área los estándares se inclinan por la estructura de la lengua, es decir, sobre lo sintáctico, semiótico, morfosintáctico y aporta poco a la argumentación a través de la comunicación”.

Interpretación: A partir de lo expresado por los participantes se verifica la alta tendencia normativa que se presenta por la políticas educativas de estandarización evidenciando una vez más que todo se establece en la planeación y las metodologías quedan como decisiones de los maestros. De esta forma la competencia interpretativa se efectúa a partir de la elaboración de actividades con lecturas de distinta clasificación textual contribuyendo a la formulación y elección de preguntas con fines de adiestramiento, resaltando lo requerido por el gobierno, pero insistiendo que de vez en cuando es importante incluir dentro de las estrategias pedagógicas acciones que vinculen a todos los estudiantes, padres y maestros en distintos ambientes para fortalecer la argumentación oral, la interacción con los demás y las vivencias que proporcionen una mejor comunicación, equidad y compromiso social; del mismo modo el Grupo de investigación "Lenguaje, identidad y cultura" de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2002) reflexiona y critica el tema de la política de estándares,

> […] En primer lugar, es acertado proponer que los estándares sean criterios que especifican saberes; pero es inadmisible aceptar, que el dominio de la acción sea el deber ser escolar, que se expresa en formulaciones u órdenes, ya que así se pierde el sentido del criterio y no se da otra opción que la sujeción a la norma. Por el contrario, tal como lo plantea Inostroza, podrían entenderse los estándares como "un conjunto sistemático y fundamentado de dominios, criterios y descri-ptores" que orienten la acción escolar hacia las metas de calidad propuestas. En este sentido, más que especificar qué se debe hacer y qué tan bien debe hacerse podrían albergar metas a alcanzar, como compromisos de la escuela para lograr que la educación no establezca diferencias entre estratos sociales, instituciones y sectores y por el contrario, se logre algún tipo de equidad para los niños y jóvenes que ingresan al sistema educativo (Párrafo 38).

Además, la mayoría de las actividades implementadas por los maestros son dirigidas a desarrollar estas competencias, que muchas veces están limitadas de ser efectuadas porque tienen que ceñirse a los dispositivos de control como los estándares, la evaluación y la preparación para competir en el mercado, tomando los contenidos como requerimiento para cumplir con la calidad y enfocarse en las lecturas con cuestionarios de opción múltiple, sin reflexión alguna del documento que fortalezcan estas dos competencias; frente a esto Rodríguez & Jaimes (2003) son de la idea que para el desarrollo de la argumentación oral en el área de Lengua Castellana los estándares no presentan claridad sobre los aspectos que involucran esta competencia en el grado tercero,

> […] Es contradictorio que para un estándar como "*producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos"* (grado tercero) se plantee como proceso concomitante "el uso de vocabulario adecuado, la claridad de las ideas, la utilización de la entonación y matices afectivos", aspectos que no son los definitorios del saber involucrado en el estándar y que plantean la duda sobre la claridad conceptual del modelo que se pretende construir (p. 36)

De esta forma los subprocesos que conforman los estándares de interpretación y argumentación en el área de Lengua Castellana no aseguran el desarrollo de estas competencias para que haya una fortaleza en las funciones orales y escriturales en los estudiantes de la Institución Educativa Camilo Torres, pues es mejor pensar en el compromiso de un proceso paulatino que implica la práctica constante de actividades que la potencien y para ello es necesario desviarse de la normativa de medición.

Valoración: De acuerdo con las experiencias significativas compartidas por los docentes se refleja la poca reflexión de los criterios del MEN en el área de Lenguaje, puesto que aseguran conocer la política que para ellos aporta referentes teóricos y procedimentales a los procesos interpretativos y argumentativos; pero no evidencian en su práctica pedagógica este propósito verdadero del lenguaje. De manera que la interpretación solo se fragmenta en las actividades de lectura del área de Lengua Castellana con ejercicios que los maestros señalan como herramientas de comprensión en los estudiantes. Además, el proceso se aleja del verdadero acto comunicativo cuando se deja este proceso en manos de los libros escolares por grado, las fotocopias con la misma rutina de responder cuestionarios con respuestas válidas, la lectura de textos extensos descontextualizados que no son del interés del estudiante sin ningún objetivo y la separa de los

procesos argumentativos con ejecución de prácticas diferentes. Se hace indispensable que la Institución Educativa Camilo Torres presente propuestas creativas para desarrollar prácticas pedagógicas que fomenten el interés de los estudiantes por la lectura, su comprensión, el análisis y al mismo tiempo se incentive la escritura con eventos interculturales, lectura con temas de su interés, análisis de su realidad para buscar alternativas que mejoren su entorno, debates escolares, fortalecimiento de su identidad y encuentros con otras instituciones, es decir, fortalecer el intercambio de saberes y la interacción con los demás (pragmática del lenguaje). A pesar de que algunos docentes se preocupan por reforzar el interés hacia la lectura con fines formativos y analíticos para impulsar una visión crítica de todo lo que sucede a nuestro alrededor no se ha actuado en colectividad pues en un año solo se centra la minoría y el siguiente año escolar este proceso se fractura sin llegar a acuerdos que es mejor asumir por separado. Estos docentes tienen claro que el objetivo del lenguaje en los sujetos, es una forma de expresión que articula la interpretación con la argumentación. La propuesta es no separar esta comprensión de la argumentación, debido a que estos procesos conjuntamente provocan habilidades más eficaces para fortalecer el lenguaje y la comunicación, además actuar desde la colectividad y crear proyectos investigativos en conjunto forma docentes y estudiantes más comunicativos, autónomos, independientes y críticos de las situaciones que se presenten en el diario vivir.

Subcategoría: Debilidades y fortalezas de los estándares en la práctica pedagógica del área de Lengua Castellana.

Pregunta 4: ***Teniendo en cuenta la lectura anterior y el contexto de la Institución Educativa Camilo Torres de Mocarí ¿qué fortalezas y debilidades está generando en su práctica pedagógica el abordaje de los estándares del lenguaje para optimizar el desarrollo de las competencias interpretativas y argumentativas en sus estudiantes?***

Descripción: Teniendo en cuenta la lectura número dos del taller y el contexto de Mocarí, los 17 maestros interrogados acerca del abordaje de los estándares del área de Lengua Castellana para el desarrollo de competencias interpretativas y argumentativas, divididos en cinco subgrupos, comentan que: el subgrupo 1 (cinco maestros) manifiesta una serie de fortalezas como elevar la calidad de la educación estableciendo esquemas claros sobre lo que los estudiantes deben

aprender para tener éxito; una de las maestras opina que éstos "nos facilita los factores que van a incidir en la evaluación"; el subgrupo 2 (cuatro maestros) comentan que los estándares pueden mejorar el rendimiento académico de los alumnos porque su unificación para toda la nación posibilita que todas las escuelas ofrezcan una enseñanza similar dándole la oportunidad a todos los estratos socio-económicos; para el subgrupo 3 (cuatro maestros) esta política brinda herramientas para desarrollar mejor las competencias de interpretación y argumentación que mejorarían los elementos estructurales y funcionales de la lengua materna ya que como lo manifiesta uno de sus participantes "el maestro no sabe cómo actuar ni cómo preparar a los estudiantes".

Una pequeña parte de los 17 maestros organizada en el subgrupo 4 (cuatro maestros) opinan que los estándares aún no están totalmente comprendidos por la comunidad educativa y como lo afirma una de las participantes "cada uno los aplica a su manera pero con el objetivo de adiestrar", limitando al maestro de usar estrategias creativas para organizar el currículo ya que impide a los maestros y al alumnado construir nuevas formas estéticas de interpretar y enfocar la realidad; la enseñanza se convierte monótona y el aprendizaje se vuelve superficial importando poco el contexto en que se ubica el centro escolar, las particularidades sociales, económicas y psicológicas de los estudiantes y las circunstancias que tiene el docente para desarrollar sus actividades.

Interpretación: Actualmente la política de estándares ha estado presente en los docentes como criterios que rigen la educación en Colombia y estos se deben reflejar de alguna forma en una institución educativa, localidad, región o nación. Es así como esta política se potencializa por lo requerido en los organismos internacionales como individuos competentes para las empresas y la educación es el protagonista para favorecer este ideal. Por ello, la mayoría de los docentes encuentran en la política de estándares fortalezas que benefician estos propósitos del MEN (estudiantes competentes ratificados en las pruebas SABER, SABER 11 y también estudiantes formados para el trabajo). Según lo manifestado por Moreno, citado en el informe final del grupo Evaluando-nos (2013),

> […] Definitivamente, todas estas políticas homogeneizadoras de la educación lo que pretenden básicamente es: 1) Ejercer un poder externo sobre la escuela (profesores, estudiantes, planes y programas de estudio…) y, 2) Poder establecer comparaciones internacionales entre distintos

> países acerca del funcionamiento general de los sistemas educativos nacionales, a partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos (p. 56).

Además, se confirma la tendencia estatal de los docentes por hallar en los estándares una norma pertinente para desarrollar las competencias en los estudiantes a través de la evaluación que se forma con la unificación de la política educativa, el mismo grupo de Investigación Evaluándonos (2013) cita a Santos cuando dice que "la aplicación de estándares está produciendo una inversión del proceso educativo. La evaluación, en lugar de ser un medio para el aprendizaje, se convierte en la finalidad del mismo" (p. 65).

Por otra parte, la política debilita algunos aspectos educativos que están quebrantados cuando se olvida de la sociedad menos favorecida, alumnos con capacidades especiales, contextos particulares y docentes con condiciones metodológicas diferentes. Además, como lo asegura Ortiz, citado por Evaluándonos (2013) "el principal defecto es que no hay claridad en cómo trabajar con los estándares, no en el sentido de imponer unas líneas, sino cómo en las diferentes circunstancias de estudiantes y maestros pueden trabajarse con los estándares" (p. 67).

Valoración: Aún se encuentra una alta postura por lo gubernamental donde la política mejora la calidad de la educación y fortalece algunos aspectos que el MEN caracteriza como generadores del conocimiento. Al respecto conviene decir que los docentes camilistas deben conocer y analizar las situaciones difíciles de la comunidad y dejar de implementar de forma sumisa una política que no ha aportado al mejoramiento de su contexto, además dar discusión sobre las acciones que se deben desarrollar para el mejoramiento de su realidad y prevalecer su identidad con actos comunicativos frecuentes a partir de los intercambios de pensamientos, socializaciones y eventos extracurriculares. Aunque sí queda claro que un grupo considerable de docentes están de acuerdo de que los estándares son primordiales en las áreas que son evaluadas. Una alternativa desde la perspectiva sociocrítica es despertar el interés de reflexión sobre estos lineamientos del gobierno a partir del conocimiento e interpretación de los mismos y crear nuevas maneras integrales de desarrollar la práctica docente, pensando en el alumnado y no en los Organismos de control (evitar pensar en una educación para el mercado y el control a partir de la medición).

5.3. Taller 2: Los estándares y las prácticas pedagógicas en el área de lengua castellana

La realización del segundo taller tiene como objetivo primordial profundizar los análisis de la información encontrados en el primer taller y enfocarse en la categoría de estándares en el área de Lengua Castellana, fortaleciendo las respuestas individuales en cuatro subgrupos para posteriormente ser socializadas en un acta. Se realiza dicha actividad con 17 participantes de Básica y Media del área de Lengua Castellana arrojando los siguientes resultados:

Subcategoría: Límites en la implementación de los estándares de Lengua Castellana.

Pregunta 1: ***¿De qué manera afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje la implementación de los estándares de calidad en el área de Lengua Castellana?***

Descripción: Para la mayoría de los 17 maestros constituidos por el subgrupo1 (5maestros) el proceso de enseñanza se ve afectado cuando se limitan las estrategias creativas que desarrollan las competencias de argumentación e interpretación en los estudiantes, además son artífices excluyentes de la producción textual oral. El subgrupo 2 (4 maestros), opina que son muy rígidos y se deben cumplir dejando de lado las necesidades contextuales, los ritmos de aprendizaje, el afianzamiento de algunos procesos y las diferencias culturales. También se encuentra el subgrupo 3 (4 maestros) afirma que los estándares orientan al maestro a enfocarse en la evaluación de conocimientos para lograr resultados positivos en las pruebas SABER, SABER PRO y no a la posibilidad de crear riquezas creativas, críticas y analíticas a través del aprendizaje del lenguaje como herramienta que facilita la producción discursiva y su relación social. Al mismo tiempo, uno de los participantes del subgrupo expresa que "generalizan a la población y a todos los contextos, afectando la cultura, los distintos aprendizajes y la inclusión".

En cambio para los talleristas del subgrupo 4 (4 maestros) se convierten en un insumo que no limita el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando mencionan que son un aporte para diseñar el currículo y orientar al maestro a elegir qué contenidos y metodologías conllevan a una educación de calidad, participativa e incluyente. Para ellos el mal desempeño de los estudiantes se debe a otros factores como la poca inversión que recibe la educación en infraestructura, material didáctico, mala alimentación y compromiso de los participantes en la escuela.

Interpretación: Existe un disenso en la opinión de los maestros frente a la implementación de los estándares, puesto que se encuentra una tendencia crítica que enfrenta la direccionalidad de la política educativa en las estrategias pedagógicas de los participantes pensando su quehacer desde la diversidad de los contextos y situaciones que afronta el maestro en las circunstancias diarias, generando un gran aporte a las pedagogías críticas; desde aquí es abordada la concepción de un país democrático el que puede explicar o mejor producir, un modelo y un sistema educativo acorde con la situación histórico-política, y su creación se justifica por el deseo inminente de consolidar desde la escuela, un nuevo modelo de sociedad (Rivas, 2004), pero también se piensa en la limitante a la que es sometida la escuela para fines globalizantes que intimidan a todos sus integrantes a continuar con una currículo homogenizante y subyugante.

Así mismo se plantea que la estandarización afecta la forma de evaluar los aprendizajes, esta evaluación no es pensada como herramienta formativa que proporcione la oportunidad de superar las dificultades de los estudiantes o mejorar las estrategias en la práctica de los maestros sino como instrumento de medida de los aprendizajes que desde la óptica de Camilloni (2009) es preocupante, dado que,

> […] En lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes, se observa una tendencia a la estandarización de los exámenes que brinda soluciones prácticas y parece resolver con eficiencia los problemas de medición de los aprendizajes. Cuando esto sucede, la interpretación del estándar pierde flexibilidad y se acomoda a lo que se evalúa en los exámenes, que no son construidos por el profesor a cargo de la enseñanza sino por especialistas en la disciplina y en la construcción de instrumentos estandarizados. De esta manera se asegura la uniformidad (p. 66).

Del mismo modo Díez citado por el grupo Evaluándonos (2013) asegura que "todo estándar supone una abdicación de la diversidad, de la consideración de lo diferente, de la mirada alternativa. Porque la obsesión por medir establece formas de regulación estandarizada que dejan de lado aquello que no entra en la medida" (p. 58), y estas diferencias conlleva a algunos maestros a actuar a partir de un currículo contextualizado, pensando en las necesidades de los estudiantes, pero sumergidos en la evaluación externa sobre todo los grados donde son aplicados estos instrumentos.

Valoración: Se sigue corroborando el desconocimiento que tienen los maestros sobre la política de estándares, que afecta el proceso de aprendizaje de los estudiantes, afectando la necesidad de asumir una postura crítica a partir de la participación en la creación de un currículo contextualizado, la conservación de la cultura con eventos y socializaciones masivas de sus costumbres y riquezas ancestrales, en la creación de espacios que enriquezcan el lenguaje, los valores, la superación de las dificultades, el amor por su entorno y la protección de su identidad local .

Pero, otra parte de los maestros que se encuentran en el nivel de básica, grado quinto y noveno, y media, grado once, consideran que es importante adaptar el currículo sin alejarse del contexto priorizando el aprendizaje enfocado hacia la evaluación, lo que da indicio de unos maestros sumisos frente a la estandarización, pues no se apartan de la enseñanza por medición con el temor a enfrentar el fracaso del desempeño institucional y no se atreven a desarrollar otras formas de abordar el currículo.

Desde las pedagogías críticas es interesante que el grupo de profesores actúe en colectividad para priorizar aquellas necesidades que la comunidad posee fomentando la participación, el lenguaje, la inclusión y las relaciones con los demás; a su vez, que se desarrolle en las facultades de educación que forman en el área de Lengua Castellana, el compromiso por analizar aquellos dispositivos de control como las políticas educativas que están afectando las prácticas metodológicas y obstaculizando la comprensión de las particularidades del entorno.

Subcategoría: Fortalecimiento de los procesos de interpretación y argumentación en el área de Lengua Castellana.

Pregunta 2: ***¿Qué experiencias significativas puede compartir en torno al fortalecimiento de los procesos de interpretación y argumentación en los estudiantes de su Institución en el área de Lengua Castellana?***

Descripción: Las experiencias de los maestros de la Institución Educativa Camilo Torres en torno al fortalecimiento de los procesos de interpretación y argumentación en los estudiantes

presentan algunas características comunes. Para los participantes del subgrupo 1 (5 maestros) se mencionan unas estrategias enfocadas a lecturas informativas o de interés tomadas de textos periodísticos, dicho ejercicio apunta a la utilización de diferentes métodos como la lectura grupal, lecturas por turno y posteriormente la solución de preguntas abiertas para realizar socializaciones, aspectos que los maestros consideran como un aporte para los niños de básica primaria en el grado quinto. También se encuentran actividades significativas para grado 4° que generan una adecuada interpretación y producción textual a través de la creación de caricaturas en murales de papel después de lecturas en forma de episodios de algunos libros de interés para los niños, leídos diariamente durante quince minutos.

Se suma como experiencia para el subgrupo 2 (4 maestros) el uso de las TIC "Tecnologías de las Información y la Comunicación" cuando opinan que esta herramienta apoya el proceso de interpretación y argumentación si se organizan glosarios de temas determinados, semanalmente, para realizar textos a partir de foros virtuales con el apoyo de los maestros de informática, de esta forma los estudiantes se expresan con facilidad y se demuestra la coherencia de sus argumentos cuando se sienten seguros de dar sus puntos de vista sobre el tema de la semana; es una estrategia novedosa porque a los jóvenes de los grados de media les gusta manejar información por chats teniendo en cuenta la ética de la comunicación por este medio. Pero como lo comenta uno de las talleristas "en algunos casos se presentan semanas que se suspende la actividad para profundizar temáticas del plan de asignatura" fortaleciendo la preparación para el examen de Estado. También el uso de textos líricos como canciones en la sala de informática para realizar lecturas comprensivas y enriquecer las competencias del área como la semántica, la sintáctica, la lingüística y la comunicación en el grado 9°.

La experiencia significativa del subgrupo 3 (4 maestros), en literatura para grado once, fue la interpretación de películas representativas de una época, lo que permitió que se organizaran debates sobre la realidad de un momento en la historia, se conociera la literatura del autor y se abordara una obra literaria específica. Es así como los estudiantes realizan una comprensión de la realidad y argumentan con escritos ensayísticos, debates o foros. Para ellos el cine es la opción de crear y recrear una clase significativa.

Se agrega otra de las experiencias que este grupo comparte, y son los ejercicios argumentativos que se sostienen en "la emisora escolar", puesto que con ella se crea el proceso de la argumentación oral desencadenando discusiones sobre situaciones de la comunidad educativa y temas de interés, resaltando la participación de todos los estudiantes que opinan sobre una temática en particular. Una de los participantes expresa que "este se desarrolla todos los jueves cada quince días para no atrasar las actividades curriculares".

Cabe resaltar otra experiencia aportada por el subgrupo 4 (4 maestros) que ha llamado mucho la atención de los participantes, donde mencionan que para el grado sexto y séptimo se implementan historietas de una caricatura muy famosa de la televisión "Phineas y Ferb" para la producción de textos argumentativos, aplicando la construcción de oraciones y párrafos, tomando como referencia los signos de puntuación y el decálogo de la redacción. Lo anterior, permite la interpretación del texto televisivo llevando a una argumentación más fluida y veraz con una actividad que hace parte de la cotidianidad de los estudiantes como es el programa y personajes de la historia.

Interpretación: Todos los maestros coincidieron con experiencias innovadoras, creativas y motivadoras, omitiendo los estándares de competencias del lenguaje para la preparación, fortalecimiento y desempeño de los procesos argumentativos e interpretativos de los estudiantes, pues se tuvo en cuenta la metodología del docente en la práctica con base en la necesidad del estudiante para desarrollar su comprensión y coherencia discursiva ya sea de forma oral o escrita de acuerdo al grado donde éste se desempeña. Teniendo en cuenta lo abordado en la revista digital Hechos N° 13, Rincón (2004) hace alusión a la política estándares cuando analiza,

> […] Creo que el mayor problema de este documento es que puede conducir a apoyar prácticas de enseñanza de la lengua caracterizada por su falta de funcionalidad, sentido y significatividad, características que se han estado intentando superar en los últimos años. Dado que el formato en el que se presentan los estándares son listas, un conjunto de prescripciones y no van acompañadas de ejemplos con las situaciones y las condiciones didácticas que las pueden hacer posibles, se pueden leer como "lo que hay que hacer" (p. 8).

De acuerdo a las experiencias de los participantes y lo planteado por Rincón (2004) se refleja que los estándares poco direccionan el quehacer de los maestros como motivación metodológica, no son un generador de prácticas significativas y menos impulsador para mejorar las competencias

del lenguaje en los estudiantes, sino que se presentan como líneas que el Estado impone con fines evaluativos (por ello la llamada equidad e igualdad de oportunidades), de los cuales tampoco aportan mucho al plan de área, diseño de clase, metodología y práctica docente; el análisis de Rincón (2004) corrobora esta tensión de los estándares con la organización Institucional en el área cuando en la presentación del documento de Estándares de Competencia se afirma que "estos estándares solo ofrecen unos referentes básicos para el trabajo en el aula. Jamás pueden verse (no es esa su motivación) como una prescripción de corte curricular. Mucho menos podrán asumirse como un currículo abreviado (o como un plan de estudios)" (p. 5).

Valoración: En todos los participantes de la Institución se encuentra una postura favorable que ha promovido a la apropiación de los maestros por las prácticas significativas en algunas situaciones, aunque se reincida a desarrollar prácticas enfocadas hacia la política para cumplir con los planteamientos del MEN y de los Organismos Internacionales.

Para los maestros del área de Lengua Castellana sobre todo en los grados donde se evalúa las pruebas de Estado, se desarrollan metodologías enfocadas a profundizar las competencias que son evaluadas (evaluación por competencias) para posicionar la Institución en un lugar que lo califique dentro de los mejores, aspecto que es importante para los estudiantes (facilita su entrada a una universidad), maestros (son reconocidos como los mejores) y escuela (permite aumentar el ingreso de nuevos estudiantes), pues se evidencia que son conscientes de apuntar sus prácticas pedagógicas a enriquecer esta necesidad gubernamental. Para cambiar esta percepción normativa y llevarlos a una posición desde las pedagogías críticas se puede mejorar la actitud de los maestros con mecanismos que ayuden a fortalecer sus prácticas contextualizadas dirigidas a cambiar sus estrategias para enfocarlas a la creatividad, los debates, la socialización, la escritura argumentativa, el análisis de situaciones locales que inciden en la formación de un sujeto crítico, autónomo, social y transformador de su contexto.

Subcategoría: Alternativas distintas a la política de estándares del Lenguaje.

Pregunta 3: ***¿Qué alternativas diferentes se podrían pensar a esta política de estándares del Lenguaje para contribuir en el mejoramiento del desempeño de los maestros, de los***

estudiantes y de las mismas Instituciones Educativas que tenga en cuenta el contexto local, regional y nacional?

Descripción: Frente al uso de alternativas diferentes con respecto a los estándares para contribuir al mejoramiento del desempeño en los estudiantes, maestros e Instituciones, sin excluir su contexto; la mitad de los 17 talleristas correspondidos en el subgrupo 1 (5 maestros) son de la idea que la política se debe socializar para ser contextualizada, y de esta forma contribuir a la ejecución de los procesos de aprendizaje según sus necesidades. El segundo subgrupo (4 maestros) opina que crear criterios de evaluación atendiendo al contexto, características particulares y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, mejora el desempeño de la comunidad educativa.

Mientras que la otra mitad de los participantes organizados en el subgrupo 3 (4 maestros) comentan que es importante construir propuestas metodológicas creativas a partir de la colectividad para promover estudiantes que propongan, interpreten, socialicen, argumenten y sean capaces de ser líderes de su comunidad para superar las problemáticas que enfrentan. Además el subgrupo 4 (4 maestros) expone que es necesario poner en marcha intercambios de experiencias innovadoras para desarrollar nuevos estilos, metodologías y proyectos que favorezcan el quehacer docente, los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el fortalecimiento de la cultura, la democracia, la inclusión y alimentar el PEI, planes de estudios y metodologías con la reflexión de los maestros y la comunidad educativa sobre su realidad, haciéndolos más significativos, y no por dependencia.

Interpretación: Se encuentran puntos de desencuentro sobre las alternativas distintas a la política de estándares, cuando por un lado algunos de los 17 docentes ven en ella la posibilidad de favorecer el rol del maestro como protagonista de la educación, fortaleciendo la percepción del modelo neoliberal, como lo planteado por Torres (2008) al afirmar que han sido tres los aspectos en que más han incidido estas políticas educativas: “en la economía política del financiamiento educativo; en las vinculaciones entre educación y trabajo y; en la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación,

currículum, educación superior y formación docente" (p. 229); asunto que lleva a proponer la socialización de la política y creación de otros sistemas de evaluación contextualizada.

Por otro lado, los demás participantes piensan que sí es posible pensar en un currículo alternativo que potencie la cultura, las actitudes y las aptitudes en un país diverso, con posiciones distintas frente al conocimiento, que permita a la comunidad educativa actuar con autonomía, creatividad, desde una postura crítica y desenvolverse en los retos que afronta la realidad. Al respecto, Diker (2006) es de la idea que es necesario que "a los formadores se les permita desarrollar la comprensión de la direccionalidad de los procesos institucionales a los que se incorporan, participando en la definición de los mismos y su transformación; apropiándose de la racionalidad y crítica desde su hacer, aportando a una propuesta transformadora" (p. 123) y Kemmis (1988) lo reafirma, desde la perspectiva crítica, cuando afirma que los distintos elementos socio-culturales son los que nutren el tema de la educación. Allí, en el contexto diario de lo que viven los estudiantes y profesores, es de donde sale el tema educativo.

Valoración: A pesar de las distintas reflexiones sobre la política de estándares en el área de Lengua Castellana, para los docentes es importante estructurar un currículo alternativo teniendo en cuenta la realidad de la comunidad, las características particulares de los estudiantes, las propuestas innovadoras a través de la colectividad, la formación de la autonomía y la oportunidad de asumir una actitud crítica con la participación de todos los implicados en la educación (maestros y comunidad), la creatividad de estrategias metodológicas para favorecer la cultura, la identidad y profesionalización del profesorado, el conocimiento a profundidad de la realidad donde se desenvuelven las personas para favorecer a su transformación. Sin embargo dejar de cumplir con el currículo único impide evidenciar a las políticas de Estado y los organismos internacionales el ideal de sujeto que desean formar, uno que cumpla con los estándares de calidad a través de la evaluación y para el trabajo. Por lo tanto, pensar en desarrollar las competencias de la argumentación y la interpretación, aspectos que merecen retomar estrategias creativas y significativas, casi que es un proceso que se deja de lado por detenerse tanto tiempo en la evaluación y otros asuntos empresariales.

5.4. Nivel de tematización

Después de realizar el análisis de la Información recolectada en los tres instrumentos como el Cuestionario Directivo (Cfr. Anexo 1), el Taller uno (Cfr. anexo 2) y el Taller dos (Cfr. Anexo 3), como fruto de la participación de los maestros/as de la Institución Educativa Camilo Torres y del ejercicio de triangular los resultados de los datos proporcionados por los maestros, al igual que las fuentes teóricas con las que se interpretó, se procedió metodológicamente para hallar las categorías emergentes, las cuales evidencian las tematizaciones más relevantes en torno a las preguntas y objetivos de investigación, que como lo considera Eisner (2011, p. 126) "son las cualidades dominantes que tienden a impregnar y unificar situaciones y objetivos. Los temas son destilaciones de lo que se ha encontrado, proporcionan las claves o señales para las percepciones de otras situaciones". Estas generalizaciones se validan y se describen a continuación en su orden:

5.4.1. La innovación de prácticas significativas para fortalecer las competencias interpretativas y argumentativas limitadas por los dispositivos de las políticas educativas

La tensión que hay entre las políticas educativas de estandarización y las metodologías implementadas en las prácticas pedagógicas de los maestros camilistas en el área de Lengua Castellana. Los análisis de la información evidencian por una parte, una constante reflexión de los maestros sobre aquellas estrategias pedagógicas que surgen de su creatividad y compromiso con relación a los fines de la educación en tanto favorecen el desarrollo de la interpretación de la realidad, el comportamiento de actos discursivos más fluidos, críticos y coherentes y, además compartir vivencias con los estudiantes que impliquen la interacción con los demás, el enriquecimiento del lenguaje y el fortalecimiento de los intercambios de pensamientos y opiniones sobre temas contextualizados, apartándose de las políticas educativas.

Por otra parte, para los sujetos maestros con características activas para el desarrollo de acciones novedosas y la formulación de estrategias motivadoras que influyan en la solución de necesidades del entorno, permiten combatir aquellas formas tradicionales de abordar el currículo impulsadas para mejorar las situaciones de vulnerabilidad y dificultades económicas, sociales y

ambientales que afronta la comunidad de Mocarí y casi la mayor parte de los contextos en que se desenvuelve la educación en Colombia.

Sin embargo, los maestros se encuentran en un disenso de estrategias que afecta la constancia de prácticas creativas, debido a su vinculación con la normatividad a la que son sometidos, debilitando los procesos metodológicos activos y el desarrollo de las funciones discursivas como fundamentación para unas prácticas enfocadas en prevalecer su identidad cultural, en desarrollar los procesos interpretativos y argumentativos teniendo en cuenta los actos discursivos vivenciados en un contexto especifico.

A partir de estas limitaciones que enfrenta el maestro de Lengua Castellana con relación al desempeño de prácticas fortalecedoras de los procesos interpretativos y argumentativos se hace necesario hacer una reflexión de los estándares de competencias del área de Lengua Castellana y crear espacios pensados en la socialización de experiencias enriquecedoras para la integración de sujetos líderes, autónomos, democráticos, críticos de la realidad, que permitan resolver situaciones difíciles y transformar sus contextos.

5.4.2. El currículo: Tensionado entre la naturalización de un enfoque técnico y la posible negación del reconocimiento del contexto

Es importante recordar que el concepto de currículo técnico desde la presente investigación es tomado de Grundy (1994), quien afirma que este tipo de currículo parte de un interés técnico, caracterizado por dar gran importancia a los objetivos, al establecimiento de planes, programas, como documentos orientadores de la escuela. Además, los docentes desean tener el control de sus clases, a través de la disciplina, el cumplimiento de órdenes, que permita que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos. Grundy (1994) lo define como: “el interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción misma de acuerdo a las reglas basadas en las leyes con fundamento empírico”. (p.29).

En contraste con un currículo técnico, un currículo puesto en contexto presenta principal interés es desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje basándose en el entorno social, económico y cultural, más que en unos lineamientos y enfoques predeterminados. Desde esta diferenciación

se encuentra entre los docentes de la institución Educativa Camilo Torres, un desafío constante, que los enfrenta, por un lado a dar cumplimiento a la política pública educativa, y por el otro a su compromiso social de educar desde unas circunstancias socioeconómicas vulnerables, como las que rodean a la Institución educativa. En palabras de Sacristán (1989, p. 3) "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".

En la Institución Educativa Camilo Torres, los maestros no tienen desacuerdos con el sistema educativo colombiano, sus criterios de flexibilidad curricular, la estandarización y las competencias básicas para la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana. Todo lo contrario, son considerados un enfoque, guía y recurso no solo acertados, sino, que se constituyen en herramienta clave para trazar rumbos pedagógicos y definir el quehacer cotidiano en muchos casos. Sin embargo, existe una gran diferencia entre considerarlo un recurso y una guía, a tenerlos que seguir tal cual, lo que genera ruptura entre la dinámica del currículo escolar y lo pone en contravía de muchas de las necesidades educativas del contexto. De este modo, el desarrollo curricular se convierte en un "**proceso de aplicación o puesta en práctica,** quedando la toma de decisiones curriculares en manos de los diseñadores o expertos de la educación. Este modelo de desarrollo curricular asume una relación jerárquica entre **teoría y práctica**. La teoría determina cómo actuar a través de prescripciones prácticas" (Cazares, 2006, p.15).

Los docentes camilistas del área de Lengua Castellana enfrentan tensiones cuando hay que cumplir con unos programas y estándares, a la vez que se ven abocados a dar frente a su contexto de vulnerabilidad, donde es necesario aportar incluso a situaciones de desnutrición o carencia total de recursos así como la generación de estrategias pedagógicas y didácticas que les permita a los estudiantes elevarse desde su nivel cognitivo y cultural, en búsqueda de "códigos sociolingüísticos elaborados", (Bernstein, 1991, p. 286), que los acerquen a un aprendizaje significativo y compatible con la estandarización que se exige desde las políticas oficiales.

Ante esta situación los docentes se encuentran en una encrucijada cuando acceden a cumplir a cabalidad con el currículo oficial o se enfrentan la realidad escolar existente. Este dilema lleva a considerar que en la IE Camilo Torres predomina un tipo de currículo de carácter técnico, dado

que independiente de la realidad escolar de la localidad, es fundamental y prioritario dar cuenta de los procesos de estandarización curricular y el alcance de competencias básicas en el área de lengua castellana, situación de la que no puede salirse, aunque muchas veces el medio lo requiera.

Desde esta perspectiva es interesante resaltar cómo una política de inclusión, también tiene que ver con el respeto a las singularidades de las diversas comunidades, que en el caso del Departamento de Córdoba, presenta situaciones disímiles. La política pública colombiana en materia educativa, en aras de construir un país más democrático y humano, debe repensar el tema educativo, no solo y para el proceso globalizante, sino y básicamente para los diversos contextos colombianos, estimulando el avance social desde los desarrollos cognitivos propios.

5.4.3. La educación al servicio de la evaluación estandarizada

En este aparte, los docentes manifiestan como obstáculo para el desarrollo de sus procesos de enseñanza aprendizaje en el área de lengua castellana, la evaluación estandarizada, que se dirige sin diferenciación a todas las Instituciones educativas y que presenta un carácter nacional e internacional. Esta condición profundiza la tendencia al desarrollo de un currículo técnico dado que la evaluación se centra en la necesidad institucional de alcanzar los puntajes necesarios que exige la estandarización, sin reformar los procesos que vienen siendo inoperantes

Tyler (1950), citado por Figueroa (2011) plantea la evaluación como un "proceso para determinar el grado en que los objetivos educativos han sido realmente alcanzados. Aquí el evaluador no se pregunta por el sentido o calidad de lo que evalúa, solo se preocupa por el cumplimiento del objetivo" (p. 5). Es importante traer a colación a Tyler, dado que deja ver desde el concepto de evaluación, su relación con el currículo técnico, asunto que es evidenciable en las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes de la Institución Educativa Camilo Torres, situación generada por los procesos de estandarización educativa.

Los docentes, desde la intervención que se realizó para la presente investigación y específicamente en el taller número dos, demuestran su versatilidad en el uso creativo de

herramientas didácticas para el desarrollo de la Lengua Castellana, en sus procesos de interpretación, argumentación y proposición, como parte del desarrollo de las competencias básicas desde la estandarización; sin embargo, se observa que desarrollar estas competencias que requieren despliegue didáctico y de recursos, se ve truncado por la carrera que significa la revisión de una gran cantidad de temas que es menester abordar dada las pruebas de Estado conocidas como pruebas Saber Once, implementadas por el ICFES. Por otro lado, el docente se tropieza igualmente con un medio escolar carente de recursos básicos, así como con una comunidad con necesidades básicas insatisfechas, lo que entra a complejizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Del mismo modo la evaluación externa, que también es internacional, mide los desempeños cognitivos de estudiantes de estratos tan populares y vulnerables como las comunidades del departamento de Córdoba a quienes se equipara con países de gran desarrollo social, como es el caso de los europeos, entre otros, dejando de este modo en tela de juicio el desempeño docente y el nivel escolar de los estudiantes. Se anota cómo este tipo de tensiones, no solo las enfrenta esta institución, sino que también es una realidad vivida en Latinoamérica.

En referencia a lo anterior, se observa una realidad donde los docentes muchas veces no pueden adoptar en su totalidad las propuestas curriculares Estatales dadas las circunstancias de vulnerabilidad presente en la comunidad, pero tampoco se puede desarrollar una propuesta curricular que se ocupe claramente del contexto dada las exigencias Estatales. No obstante, las distintas reflexiones sobre la política de estándares en el área de Lengua castellana, es importante para la Institución Educativa Camilo Torres, para sus docentes y comunidad, que idealmente se les facilitara desde los esquemas educativos Estatales, diseñar un currículo con pertinencia, es decir, contextualizado, que tenga en cuenta las características particulares de los estudiantes y su entorno, las propuestas innovadoras colectivas, su organización y sapiencia, procurando el fomento de la autonomía, con una actitud crítica, que les permita ser ellos mismos y con capacidad de enfrentar y resolver dificultades del entorno. Así mismo, el despliegue por parte de la Institución Educativa para dar a conocer estrategias y metodologías que favorezcan la identidad docente y el reconocimiento real del entorno para contribuir de este modo con procesos de transformación social.

Como consideración final, la evaluación estandarizada al reforzar el currículo técnico, da la espalda a procesos reales que bien valdría la pena reflexionar en el marco de la construcción de una verdadera democracia, equidad e inclusión social.

5.4.4. La calidad: Entre la homogenización de los procesos escolares y la diversidad en su comprensión

Al respecto de la Calidad de la educación, plantea la UNESCO (2005) que no se queda solamente en un resultado académico, o en poseer recursos educativos. La calidad busca ante todo "un sistema educativo donde todos los niños y niñas sean bienvenidos y la diversidad y la flexibilidad sean vistas como un ingrediente importante para el desarrollo y crecimiento personal de todos los estudiantes" (UNESCO, 2005).

En referencia a este democrático y humano concepto de calidad educativa, es importante reflexionar sobre lo encontrado entre los docentes de la I.E. Camilo Torres, donde lo que se evidencia en relación con las políticas públicas, es que con la estandarización se tiende a negar la diversidad y a generar descontextualización del currículo. La negación de la diversidad se da cuando no se valora una localidad desde su singularidad, su situación socioeconómica, su desarrollo cultural, las condiciones de seguridad de la zona entre otras, por lo que se cae directamente en la descontextualización curricular, tendiendo de este modo a la homogenización, pretendiendo que todas las culturas se lean desde y para los estándares.

La propensión a la homogenización, bien lo fundamenta Díez (2012), deviene de gobiernos centralistas que concentran, "dictaminan y establecen lo que debe ser" tendiendo a la homogenización de la cultura "erradicando las diferencias culturales y de pensamiento diverso, que en toda sociedad existen (…)" (Díez, 2012). En lo relacionado con la adquisición de conocimientos, se cree entonces que los alumnos deben construir un paquete predeterminado de conocimientos e información, no tomando en cuenta, como en el caso de la I.E. Camilo Torres, que no se está en igualdad de condiciones. Esta I.E. revierte gran atención dada su particularidad de ser una localidad de bajos recursos, con una población que no tiene resueltas sus necesidades básicas, alto índice de desempleo, desnutrición, lo que lleva a bajos niveles de escolaridad y altos

índices de violencia, entre otros. Todo esto es preocupante al momento de responder a estándares de calidad educativa, donde al compararse con otros países y otros estratos socioeconómicos, se establecería una competencia absolutamente desigual.

5.4.5. Los estándares en Lengua Castellana y sus limitaciones para la práctica pedagógica creativa del docente

Los docentes abocados a que sus estudiantes accedan al saber, desarrollan diversos métodos, didácticas y estrategias que los convierten en verdaderos innovadores y creadores, exhibiendo prácticas innumerables, por lo que la innovación, la creatividad son atributos propios del maestro. No obstante, estos atributos se potencian cuando este puede actuar en contexto, desarrollando además apropiación y compromiso. Los docentes de Lengua Castellana en la Institución Educativa Camilo Torres demuestran el desarrollo de proyectos y prácticas que se enfocan en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para interpretar, argumentar y proponer, lo que puesto en contexto motiva aún más a los estudiantes, generando apropiación, liderazgo y participación del estudiante en su entorno, propiciando esto un verdadero dinamismo cognitivo que convierten los procesos de enseñanza y aprendizaje en fortines de hombres nuevos. Esto lo relatan los docentes cuando logran crear currículos contextualizados, y además, al hacerlo con sus estudiantes ello tiene más valor. Sin embargo, los docentes son conscientes que cuando están en este tipo de creaciones escolares, llega el tren del programa a cumplir, el simulacro de pruebas estandarizadas para el que deben preparar al estudiante a enfrentarse a los estándares de calidad internacional, y el estudiante vuelve a la teorización y mecanización que de algún modo desestimula el aprendizaje y disminuye procesos educativos.

Desde luego, no todos los actores sociales actúan de la misma forma, no todos los docente presentan el mismo nivel de compromiso. En la Institución Educativa Camilo Torres existe una alta valoración de las políticas educativas Estatales, mientras que estas no se constituyan en la camisa de fuerza que los obligue a abandonar su currículo en contexto a través de evaluaciones externas que tienden a homogenizar y descalificar, culpando de los fracasos escolares a los docentes.

Es importante reivindicar el currículo en contexto que en contravía del currículo técnico, puede desarrollar en los estudiantes competencias, habilidades y destrezas sociales, ciudadanas y para el mundo del trabajo, pero las limitantes no pueden seguir siendo las mediciones estandarizadas que además de limitar los procesos de formación, hacen ver a Colombia y a muchas de sus localidades como poblaciones poco competentes, sin dimensionar la diversidad y lo poco equitativo y antidemocrático de las pruebas estandarizadas. Evaluar los procesos de la educación es fundamental, pero se precisa de una evaluación pertinente con criterios que atiendan al contexto, características particulares y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

5.4.6. De la estandarización en educación al fortalecimiento y potenciación de un Proyecto de Vida.

Los planteamientos en los apartes anteriores, se han movido alrededor de las políticas educativas estandarizadas y dentro de ellas lo que toca con la enseñanza y aprendizaje con el área de Lengua Castellana; de igual forma, las dificultades curriculares que se han generado y que llevan a la implementación dentro de la Institución Educativa Camilo Torres de un currículo técnico, en contraste a un currículo contextualizado, este último considerado ideal en los procesos de formación de competencias básicas y la formación humana, proclive en la constitución del proyecto de vida de los estudiantes.

Con todo ello, es importante tener en cuenta que lo señalado anteriormente respecto a la estandarización de la educación, tiene su origen en los procesos globalizantes direccionados de manera internacional, proponiendo pautas para ciertos países del mundo con el fin de que se inserten todos en una misma dinámica económica y política que permita a los educandos de Colombia y de otros países ser ciudadanos del mundo. A raíz de este imperativo mundial, surgen planteamientos que ven la escuela y la educación encaminadas hacia "un sistema empresarial, regido casi que exclusivamente por la valoración que obtengan las instituciones y estudiantes en la aplicación de pruebas cuantitativas que buscan medir el grado de logro de las políticas establecidas (Torres, 2008). No obstante, vista la educación desde este punto de vista, impacta negativamente los procesos de enseñanza aprendizaje, volviendo complejo el desarrollo de un aprendizaje significativo. En esta perspectiva, el tema competencias tendría que ver con una

formación en el saber hacer para que en ciclos de formación corta, un país, y en el caso de la globalización el mundo, cuente con mano de obra calificada. Este asunto se ratifica y amplía con la directriz entregada desde el MEN en las llamadas competencias laborales, que buscan de manera consiente la inserción de los jóvenes al mundo del trabajo.

No obstante y con todo lo anterior, pareciera que está predeterminado que ciertos estratos socioeconómicos se formen como mano de obra barata y otros que regularmente son las Instituciones Educativas privadas aspiren a integrarse al mundo del trabajo como una mano de obra mejor paga o hacer parte de la producción de ideas que direccione procesos nacionales o locales. Pareciera entonces, que el futuro y con ellos el proyecto de vida de los distintos estratos socioeconómicos, estuviese preestablecido por un modelo económico, mientras los actores de la educación debaten acerca de una educación integral y académica, de cómo encaminar una educación que de verdad exalte lo humano, que forme para la autonomía y no para ser parte predeterminada de un mecanismo.

Por otra parte, aunque las áreas del conocimiento que tienen que ver con la formación espiritual y humana, así como las destrezas artísticas y motoras, se convierten para las instituciones como asignaturas poco importantes porque no son evaluadas con fuerza en las pruebas externas, por lo que cada vez se les resta intensidad horaria para asignarle más a matemáticas, castellano y ciencias; todo ello va desvirtuando el sueño de formar para la vida, para la participación, para la construcción de la democracia.

5.4.7. La estandarización como un dispositivo del liberalismo de avanzada en la reconfiguración de los actores educativos:

Con todo lo anterior, es posible afirmar que el sistema de estandarización tiene la tendencia a medir y controlar la educación, lo que, según lo planteado por un gran porcentaje de los maestros de la Institución Educativa Camilo Torres, impacta negativamente en la construcción de un pensamiento autónomo en el estudiante, pero también se puede generar pérdida de identidad en la condición del docente. Se destaca dentro de este planteamiento la manera como las pruebas estandarizadas dejan por fuera de la evaluación aspectos importantes

tanto humanos como cognitivos en el afán de encuadrar los parámetros que interesan, endilgando a los docentes todos los problemas educativos que en realidad no le competen directamente, lo que es evidente cuando los resultados remontan a los países latinoamericanos en los peores puestos, sin hacerse un análisis objetivo que dé cuenta de las causas reales que en todo caso pareciera tener su origen en los malos docentes, generándose animadversión en las comunidades contra el gremio de educadores.

Por otra parte, es preciso observar cómo se planteó en otro de los apartes el problema que significa para el maestro el imperativo de tener que cumplir con unos estándares y las exigencias que acarrea la preparación de los estudiantes para las pruebas externas, que parece que se mantendrán deficientes mientras el Estado colombiano no invierta adecuadamente en la educación, a la vez que se diseñe una evaluación con pertinencia a los contextos colombianos. Mientras el maestro tenga que dar cumplimiento a pruebas estandarizadas a nivel internacional, no podrá dedicarse y apropiarse claramente a un desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en contexto, al igual que el estudiante mientras no reciba una educación pertinente en contexto, no podrá encarrilarse en un proceso formativo real que le permita ser artífice, actor y protagonista de eventos sociales que lo transformen y le permita transformar realidades. Desde esta perspectiva, varios de los maestros de la Institución Educativa Camilo Torres, les es posible afirmar que al estudiante también se le restringe la posibilidad de construirse como ser reflexivo y crítico capaz de tomar decisiones. Dentro de los sujetos participantes, se precisa de un porcentaje más pequeño de maestros que ven, como se ha planteado antes, que los estándares y políticas educativas son positivos en el quehacer del maestro, aunque reconocen que la evaluación estandarizada es un mecanismo equívoco digno de revisar.

5.4.8. El lenguaje y la comunicación: en el laberinto de la producción oral

Se nota con especial atención cómo en las experiencias frente a la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana, todos los docentes sujetos de la investigación del contexto camilista presentaron experiencias innovadoras y creativas, conscientes de no emplear para ello los estándares de competencias del área de Lengua Castellana dados por el MEN para la

preparación, fortalecimiento y desempeño de los procesos argumentativos e interpretativos de los estudiantes.

En contraste, se tuvo en cuenta la metodología de cada docente que en todos los casos se centró en la necesidad del estudiante para desarrollar su comprensión y coherencia discursiva ya fuera de forma oral o escrita de acuerdo al grado donde éste se desempeñase. Es decir, el lenguaje se desarrolla en la interacción con los demás, con actos comunicativos latentes para crear procesos que conlleven a su respectiva adquisición correcta de acuerdo al contexto donde se implemente; pero se ha generado un disenso entre la forma como se adquiere el lenguaje y las acciones comunicativas para desarrollarlas, debido a que los maestros se apartan de estas estrategias que las fortalecen, para enfocarse en los elementos operantes estandarizados.

Teniendo en cuenta lo abordado en la revista digital Hechos N° 13, Rincón (2004) hace alusión a los estándares del Lenguaje cuando supone que

> […] el mayor problema de este documento es que puede conducir a apoyar prácticas de enseñanza de la lengua caracterizada por su falta de funcionalidad, sentido y significatividad, características que se han estado intentando superar en los últimos años. Dado que el formato en el que se presentan los estándares son listas, un conjunto de prescripciones y no van acompañadas de ejemplos con las situaciones y las condiciones didácticas que las pueden hacer posibles, se pueden leer como "lo que hay que hacer" (p. 8).

De acuerdo a las experiencias de los docentes y lo planteado por Rincón (2004), se refleja que los estándares poco direccionan el quehacer de los maestros como motivación metodológica, generador de prácticas significativas y menos como promotor para mejorar las competencias de Lengua Castellana en los estudiantes, sino que se presentan como líneas que el Estado impone con fines evaluativos (por ello la llamada equidad e igualdad de oportunidades), de los cuales tampoco aportan mucho al plan de área, diseño de clase, metodología y práctica docente; el análisis de Rincón (2004) verifica esta tensión de los estándares con la organización Institucional en el área cuando en la presentación del documento de Estándares de Competencia se afirma "estos estándares solo ofrecen unos referentes básicos para el trabajo en el aula. Jamás pueden verse (no es esa su motivación) como una prescripción de corte curricular. Mucho menos podrán asumirse como un currículo abreviado (o como un plan de estudios) (p. 5).

5.4.9. Las políticas de estandarización de la Lengua Castellana, mecanismo de poder del gobierno o movilidad social hacia la identidad cultural:

La política de estandarización está encaminada a formar un sujeto repetitivo e irreflexivo como mecanismo para asegurar el empoderamiento en manos de las políticas neoliberales que implican una serie de dispositivos de control en el ámbito educativo de las cuales se encuentran los estándares de competencias, la evaluación externa, el currículo único; elementos que proporcionan la continuidad para satisfacer los intereses de los organismos económicos y multilaterales.

En el ejercicio de triangulación del análisis de la información, se evidencia unos maestros sumisos que asumen estas acciones favoreciendo la normatividad para incluir a los estudiantes en la vida laboral, es decir, una educación centrada en prácticas mercantiles, que contribuyen a la uniformización del conocimiento, a la organización operativa del área de Lengua Castellana, a la conformación de una escuela gerencialista y a las condiciones del sistema imperante como factor generador de una pedagogía acrítica de la política educativa sin posibilidades de presentar alternativas que promuevan al desarrollo de su contexto e ir en contravía de la globalización.

Sin embargo, en otros momentos la tendencia varía cuando se demuestra una preocupación por mejorar las condiciones de los excluidos socialmente escuchando las voces de los menos favorecidos que son los actores del cambio social y económico, para construir un sitio de oportunidades, de inclusión, de fortalecimiento por la identidad cultural y ciudadanos que comprendan la realidad de donde son partícipes para ser un puente de transformación y una calidad de vida digna.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación que se presenta tuvo como propósito caracterizar la incidencia que ha tenido la política Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes de la Institución Educativa Camilo Torres de la ciudad de Montería, con el fin de construir colectivamente alternativas que fortalezcan los procesos argumentativos e interpretativos de los estudiantes de los grados 5º, 9º y 11º de Básica y Media desde una perspectiva socio-crítica. De acuerdo a la orientación del marco referencial, el debate realizado en la información recogida para el análisis de las categorías propuestas y las tematizaciones generadas, se desarrollan las siguientes conclusiones que permiten señalar los alcances a los cuales se llegó en esta investigación.

Teniendo en cuenta las reflexiones a lo largo de la investigación, se dio cuenta que los propósitos se cumplieron en la medida que los maestros del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Camilo Torres Mocarí, se evidencian disensos sobre la implementación de la política de estándares para el desarrollo de los procesos de argumentación e interpretación, debido a que algunos encuentran en esta política unos referentes que direccionan el currículo del área, para otros la política se convierte en un dispositivo de control que encausa la práctica docente y otra parte se preocupa por mejorar las necesidades en las que se encuentra inmerso una comunidad vulnerable como lo es Mocarí. Aspectos que operativizan la institución para impulsar a crear espacios que propendan a la reflexión de estas normativas educativas del gobierno y fomenten la construcción de alternativas que permitan mejorar las dificultades de los estudiantes, el entorno en particular y formar sujetos íntegros.

De acuerdo a los propósitos que se quisieron lograr se generó un marco referencial con la búsqueda minuciosa de algunos autores que aportaron en la construcción y organización de unas categorías como la política educativa asociada a los estándares, el currículo asociado a la práctica pedagógica y los estándares de competencias de Lengua Castellana que fortalecieron la investigación y permitieron una reflexión y análisis más detallado desde una postura crítica evidenciado en todo la tesis.

Estas consideraciones permiten comprender que la categoría de política educativa direcciona a los maestros desde una postura instrumental con el fin de favorecer la comparación entre los desempeños académicos nacionales e internacionales; convirtiendo la educación en un elemento mercantilista de un mundo globalizado que encuentra como calidad el desarrollo de competencias empresariales que necesita un país con pocos recursos económicos. Por lo tanto, la política de estándares para los docentes en esta comunidad vulnerable y con el afán de posicionarse en los altos puestos de las instituciones colombianas, conduce a que se asuma el currículo único como un apoyo eficaz para concentrarse en contenidos que serán evaluados en las pruebas externas para cumplir con las intenciones reglamentadas por el MEN, que sirven como apoyo para instrumentalizar a la institución.

Cabe resaltar que esta normatividad a la que se somete la institución camilista conlleva a la organización operativa, que se muestra a principio del año lectivo en el plan de área institucional, en el de asignatura y el parcelador diario de clases como requisito de control para las actividades del maestro dentro del aula. Así mismo, dan cuenta de la medición en el discurso docente cuando el aprendizaje es visto como la calificación, clasificación y exclusión, llevando al docente a cumplir con la finalidad del gobierno de que el éxito de las escuelas se debe a la excelente medición, aportando a ampliar las brechas sociales y económicas de las comunidades donde los menos favorecidos son los más perjudicados.

Aunque se hable de autonomía docente la innovación experimenta quebrantos en el momento de recaer en prácticas encaminadas al fortalecimiento de estos mecanismos de control, sobre todo para el área de Lengua Castellana que presenta un estancamiento en el desarrollo de la interpretación y comprensión de las realidades al igual que la producción oral y escrita en situaciones comunicativas que implique la interacción con el otro.

También se concluye que la funcionalidad de la política educativa homogeniza el proceso educativo, reflejando las debilidades encontradas en los docentes hacia la reflexión de la política de Estado, específicamente porque esta política se emite para desarrollar prácticas únicas que permitan a los estudiantes tener un aprendizaje similar y de esta manera facilitar su seguimiento a través de una medición común; o sea que se desconoce la pluralidad de condiciones y habilidades de los estudiantes, la particularidad cultural de Mocarí y la multiplicidad de pensamientos en los estudiantes.

Otro aspecto que sale a relucir, es el propósito de la política pública educativa para los maestros que se encuentra centrada en lo impartido por el MEN, que ilustra cómo la práctica docente se ve rodeada de eventos "orientados" hacia las imposiciones propias del sistema neoliberal. Por esta razón, para ellos la mayor responsabilidad es lograr las metas académicas, adaptando las imposiciones a las condiciones del ámbito escolar, sin dejar de lado lo contenido en el marco legal del Estado, que no son de gran ayuda para actuar con eficacia en el mejoramiento de las problemáticas socio-económicas de la comunidad. Estas prácticas no cuentan con la implementación de estrategias y mecanismos para la formación integral, crítica y autónoma de los educandos, como las actividades de autoevaluación y heteroevaluación, que evitaría que fuésemos una sociedad subyugada que gira en torno a una rendición e injusta comparación.

Con respecto a la categoría del currículo asociado a la práctica pedagógica, ésta estuvo encaminada a descubrir las conceptualizaciones del currículo que presentan los docentes camilistas, y de si éstas potencian un quehacer dirigido a las necesidades del entorno o por el contrario acrecentar los propósitos de los organismos internacionales.

El análisis de la investigación sobre el currículo presenta tensiones porque en su mayoría la mirada que se tiene del currículo en la comunidad docente de la institución camilista esta encausada desde una mirada técnica, puesto que se formulan unas directrices del Estado como medida de adoctrinamiento, además unos maestros operativos que se ciñen a los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias, haciendo énfasis en la estructura de formatos, la estandarización y el sometimiento a los nuevos programas que suponen mejorar la educación y construir una sociedad que apunte a lo requerido por los organismos internacionales, es decir, una educación para el mercado y la evaluación externa.

Del mismo modo la acción metódica del docente que actúa por reglamentaciones obligándolo a trabajar contenidos que se encuentran en un plan curricular, llevando de esta forma al fraccionamiento del conocimiento y restarle importancia a las áreas que fortalecen la formación integral del estudiante, como las áreas que no son evaluadas en las pruebas externas. Con ello se contribuye a evitar el accionar docente en la participación de estrategias transversales, creativas y liberadoras. A fomentar una práctica pensada en las particularidades de la comunidad, que aunque algunas veces se encuentra en el pensamiento de los maestros camilistas, se recae a desarrollar un currículo instrumental. Es importantes que se fortalezca un currículo que apunte a

las exigencias del entorno, a las circunstancias de la Institución y no a un dispositivo de la política educativa.

Siguiendo este orden de ideas, con respecto a la categoría de estándares en Lengua Castellana, los maestros del área presentan una dicotomía sobre esta política educativa en las prácticas de aula, debido a que la mayoría se concentran en el adiestramiento para la evaluación externa y dificulta que se desarrollen los procesos de interpretación y argumentación, que exigen contar con más espacios extracurriculares, pero el sometimiento a la medición desvía este objetivo.

Es importante señalar que los maestros camilistas sí implementan estrategias innovadoras para mejorar estas competencias pero se encuentran con un punto de desencuentro: si estas actividades no son las evaluadas, para qué enfocarse en ellas. Además, el proceso se aleja del verdadero acto comunicativo cuando se deja este seguimiento en manos de los libros escolares por grado, las fotocopias con la misma rutina de responder cuestionarios con respuestas validas, la lectura de textos extensos descontextualizados que no son del interés del estudiante sin ningún objetivo y la separa de los procesos argumentativos con ejecución de prácticas diferentes. Se hace indispensable que la Institución Educativa Camilo Torres presente propuestas creativas para desarrollar prácticas pedagógicas que fomenten el interés de los estudiantes por la lectura, su comprensión, el análisis, y al mismo tiempo se incentive la escritura con eventos interculturales, lecturas con temas de su interés, análisis de su realidad para buscar alternativas que mejoren su entorno, debates escolares, fortalecimiento de su identidad y encuentros con otras instituciones, es decir, fortalecer el intercambio de saberes y la interacción con los demás (pragmática del lenguaje).

A partir de esto se da cuenta de la forma como los estándares se convierten en directrices que interrumpen los verdaderos fines de una educación integral, cultural, democrática y autónoma, que forme sujetos críticos con ganas de crear ambientes que fortalezcan su identidad y transformen una realidad de la que están necesitados.

Al respecto sobre el análisis de las tres categorías planteadas anteriormente, se generó una ruta metodológica que se presenta para conducir a responder los objetivos de investigación, enfocada desde una postura sociocrítica, con la aplicación de técnicas e instrumentos como la encuesta hecha a diecisiete (17) maestros de básica y media del área de lengua castellana y realización de

dos talleres; el primero sobre Las Políticas Educativas y Estándares, su incidencia en la Educación y el segundo con el tema del Currículo y los estándares de Lengua Castellana que permitieron recolectar la información necesaria que conllevaron a su análisis respectivo, teniendo como aspecto fundamental las voces de los participantes junto con los fundamentos epistemológicos contenidos en las pedagogías críticas y desde el paradigma de métodos combinados o investigación alternativa, por las características de tipo cualitativa y cuantitativa encontradas en ella.

Desde la perspectiva metodológica de Elliot Eisner (1998), se facilitaron las pesquisas de los hallazgos develados en la información expresada por los maestros encuestados, y se optó por el Estudio de Caso (Simons, 2011) como enfoque de investigación, puesto que se centró en unos sujetos: maestros y de una realidad en particular como es la comunidad de Mocarí. Lo expuesto señala que en la Institución Educativa Camilo Torres se evidencia una incongruencia en la incidencia que ha tenido la política de estándares en el área de Lengua Castellana porque se generaliza que la mayoría de las prácticas direccionadas a los procesos de interpretación y argumentación quedan a un lado si se trata de fortalecer la identidad comunicativa y generar en los estudiantes esa capacidad de argumentación oral y escrita. Estos maestros se orientan hacia unas prácticas instrumentales, un desafío constante que los enfrenta, por un lado a dar cumplimiento a la política pública educativa y por el otro a su compromiso social de educar desde unas circunstancias socioeconómicas vulnerables, como las que rodean a la Institución Educativa.

Este dilema lleva a la IE Camilo Torres a entender que el currículo que en ella predomina, es de carácter técnico, dado que independiente de la realidad escolar de la localidad, es fundamental dar cuenta de los procesos de estandarización curricular y el alcance de competencias básicas en el área de lengua castellana, situación de la que no puede salirse, aunque muchas veces el medio lo requiera.

Los análisis de la información evidencian también, por otra parte, una reflexión de los maestros sobre aquellas estrategias pedagógicas que surgen de su creatividad y compromiso con relación a los fines de la educación en tanto favorecen el desarrollo de la interpretación de la realidad, el comportamiento de actos discursivos más fluidos, críticos y coherentes y, además, compartir vivencias con los estudiantes que implique la interacción con los demás, el enriquecimiento del

lenguaje y el fortalecimiento de los intercambios de pensamientos y opiniones sobre temas contextualizados, apartándose de las políticas educativas.

También se recomienda que en la realización de un segundo estudio de la Lengua Castellana se asuma el tema de la formación con relación a la política de estándares desde la conceptualización de la lengua, las competencias del área y la formación del sujeto que enriquecen la comunicación con los demás y el fortalecimiento de la disciplina en los futuros docentes de la Lengua Castellana.

Finalmente, valdría preguntarse si la estandarización en las escuelas de Colombia están incidiendo a formar un ciudadano que se potencie desde el pensamiento crítico y si los maestros están analizando la situación de inequidad y la falta de oportunidades a las que están sujetos sus estudiantes, si la comunidad ha encontrado ese desarrollo social y económico que posibilita alcanzar la libertad, autonomía, democracia e igualdad para todos.

RECOMENDACIONES

A continuación se presentan algunas recomendaciones producto del análisis de la información realizada:

Es importante que las Instituciones educativas asuman con mayor rigor y compromiso la aplicación de estrategias de mejoramiento continuo, con criterios más eficientes, efectivos y eficaces, sobre todo en lo referente a los procesos de ajuste curricular. Esto es posible, mediante la gestión de la cultura institucional orientada en este sentido, en donde se generen agendas concertadas de actividades y compromisos por parte de los líderes de la comunidad educativa (directivos, docentes, acudientes, estudiantes, etc.) encaminadas al diseño y aplicación de políticas de planeación y ejecución institucional ajustadas a la realidad de los miembros de la comunidad. Ello deberá estar fundamentado en un modo diferente de entender, comprender y aplicar el diseño, estructuración y reelaboración permanente del currículo, iniciando por la investigación y el reconocimiento del contexto social, económico, cultural y ambiental de los establecimientos educativos.

El enfoque meramente técnico del currículo debe ser trascendido hacia una concepción más amplia, que priorice en el reconocimiento de las necesidades y requerimientos específicos de los estudiantes, el contexto laboral de las regiones, las particularidades culturales del ambiente externo de cada institución, lo que permite definir las acciones más apropiadas de orientación, prevención y apoyo.

Así como el Estado abrió la posibilidad que las instituciones educativas diseñen su propio sistema institucional de evaluación con criterios generales de orientación pero con flexibilidad para ajustarlo a las condiciones particulares de cada institución, la política educativa nacional debe también incluir criterios de flexibilidad que permitan realizar los ajustes necesarios a las

evaluaciones estandarizadas que por ahora son de carácter nacional e internacional, haciéndolas más locales o regionales, respetando las variadas condiciones socioeconómicas y culturales de las comunidades del vasto y diverso territorio colombiano.

Por otro lado, es recomendable asumir una visión y una postura diferente de las evaluaciones estandarizadas, porque aunque tienen fuertes críticas por parte de los expertos, también deben reconocerse los criterios de flexibilidad que llevan implícitos, dado que no solo se limitan a la orientación rígida hacia un horizonte común frente a lo que deberían aprender los estudiantes en cada uno de los niveles, mediante la imposición de metas para todas las instituciones. No se deberían tomar siempre como hecho limitante del quehacer pedagógico sino como reto que promueve la exigencia por parte de las instituciones educativas para superar los escoyos y dificultades propias de la permanente reelaboración y ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje, acordes a las circunstancias de vulnerabilidad dadas las condiciones sociales limitadas y restringidas de las comunidades educativas del sector público. Este contexto de políticas públicas de educación y vulnerabilidad de las comunidades es altamente exigente, pero se requiere de una visión menos estrecha de las responsabilidades y compromisos por parte de los líderes de la gestión institucional apropiándose de la urgente aplicación de criterios como la creatividad y la investigación permanente de ambos contextos.

Los docentes de Lengua castellana de la Institución Educativa Camilo Torres, no son los únicos que enfrentan tensiones cuando hay que cumplir con unos programas y estándares en un contexto social tan limitado y carente de necesidades básicas. Es importante enseñar la capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas. Es importante que los niños quieran el estudio, no a pesar de las adversidades, sino a quererlo por la misma necesidad de transformar y superar dicha realidad, a verlo como un reto y no únicamente como un problema, enseñarles a sentir la satisfacción del deber cumplido cuando realizan de manera satisfactoria y autónoma sus labores escolares.

Es importante nutrir los enfoques del currículo técnico mediante el currículo crítico puesto que otras miradas direccionan a la institución a formar personas reflexivas, en las que el estudiante acoja la cultura del estudio autónomo, enseñarles a estudiar, a documentarse, a prepararse como

ciudadano democrático, a planear su tiempo, a desarrollar actitudes críticas bien fundamentadas frente a la realidad y además, reconocer y fortalecer la identidad cultural con su entorno social y natural. Esto evitaría que se presentara una visión limitada del currículo por parte de los docentes. Por ello, es necesario que los docentes asuman que enseñar no se limita a atender los estándares del currículo técnico, y por ello, es importante reconocer las competencias como otro factor posibilitante del quehacer pedagógico.

Es necesario definir qué tipo de competencias debe desarrollar una institución educativa, ya sean específicas o transversales, competencias como la interpretación, la argumentación y la proposición son importantes, pero deben superarse y orientar la formación en lectoescritura hacia otras habilidades como la consulta de información, la clasificación y ordenación de la misma, la investigación de su entorno, la producción textual, el reconocimiento del imaginario colectivo, la comunicación que fortalecerá el trabajo en equipo, la síntesis de información mediante herramientas como mapas conceptuales, etc.

La calidad como preocupación importante de las políticas públicas de educación nacional debe abordar los debates sobre la homogenización de las evaluaciones estandarizadas a niveles nacionales e internacionales, ya que desconocen las realidades locales, negando con ello la diversidad y generando la descontextualización del currículo. Por ello, el objetivo del aumento de la calidad de la educación en Colombia merece no solo trascender del debate público sino también asumir mayores compromisos frente a la pobre destinación de recursos económicos y estímulos para la formación de docentes.

REFERENCIAS

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

Apple, M. (1986). *Ideología y currículum.* Madrid. Akal.

Araujo, (2012), *Organización y gestión: imperativo en las instituciones educativas contemporáneas.* Institución Educativa Miguel Ángel Wiles: Barranquilla/Colombia

Arellano Gault, D., & Blanco, F. (2013). *Políticas públicas y democracia*. México: Instituto Federal Electoral, Viaducto Tlalpan núm. 100.

Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción. Chile.

Barreiro, T. (1974). *La Educación y los Mecanismos Ocultos de la Alienación*. En Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires. Vol. 4, No 11.

Barrios, Maritza (2008). Por un continuo educativo en clave de desarrollo humano. Una educación para una mejor sociedad. Federación Internacional de fe y alegría.

Bernstein, B., (1975), "Langage et classes sociales". Paris, Editions de Minuit.

Borón, A. (2002). *Imperio imperialismo*. Una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri. Flacso. Buenos Aires.

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

Camilloni, A. (2009). Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de ciencias de la educacion N° 3*, 55-68.

Cárcamo, H. 2005. Hermenéutica y Análisis Cualitativo. Universidad de Concepción (Chile). En Revista Cinta de Moebio Nº 23. Chile.

Casassus, J. (1997), Estándares en educación: conceptos fundamentales. Documentos: Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. UNESCO

Castro, F. Correa, María & Ramos, H. (2004). Concepciones curriculares. *Curriculum y Evaluacion* (pág. 21). Chillán: Revista Universidad del Bio- Bio.

Cazares, A. (2008), *Una reflexión teórica del Currículo y los diferentes enfoques curriculares*, UCF: Cuba

Cerdá, H. (1993). *¿Superar las contradicciones entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos en la investigación científica?* Opciones Pedagógicas, N°9. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Cerón, E. (2012). *Emancipación, sostenibilidad y democratización, de eso se trata la educación ¿Dónde están las políticas públicas?* Obtenido de http://www.viva.org.co/cajavirtual/svc0304/pdfs/articulo260_304.pdf

Conde, N. (2010). *Nuevos retos para mirar la práctica y la evaluación educativa*. En Niño, Libia Comp. (2010). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*. Bogotá: Grupo Evaluándo_nos.

Coreth, E. 1972. *Cuestiones Fundamentales de Hermenéutica*. España: Editorial Herder.

Cuberos, (2010), *Sobre el conocimiento y la práctica educativa*. Revista Infancia y aprendizaje. Universidad de Sevilla. España.

Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.

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

Diez, G. (2010), *La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación;* Universidad de León.

Diez, G.(2013), *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado* REIFOP No. 44 octubre de 2013.Recuperado 08 de junio de 2014, en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/139878608210.pdf

Diker, G., Terigi, F. (1997) *La Formación De Maestros Y Profesores:* Hoja De Ruta. Argentina: Paidós.

Diker, Suasnábar y Iaies (2010), *Nuevas concepciones acerca del rol docente en América latina,* documento electrónico Recuperado noviembre de 2013 en: http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/04/Nuevas-concepciones-acerca-del-rol-docente-en-Am%C3%A9rica-Latina-preliminar.pdf

Echeverría, R. (1997). El Búho de Minerva. Santiago: Ed. Dolmen.

Eisner, E. (1998), *El ojo ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós educador.

Espinoza, O. (2003). Perspectivas alternativas en torno a la relación Estado-educación. En A. Arrau, *Bases para la competencia en Chile: La educación en una sociedad desigual.* (pág. 182). Santiago: Predes y RIL editores.

Espinoza, O. (2009). *Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 9.

Freire, P. 1974. *La educación como práctica de la libertad*. Versión en línea. http://laespiral.momoescuela.org/wp-content/uploads/2014/01/Educ-pract-libertad.pdf

Freire, P. (1996), *Política y Educación.* Primera edición en Español, Siglo XXI, México.

Feldfeber, M. (15 de febrero de 2009). *Educación "¿en venta?" Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina*. En M. y. Feldfeber, *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pág. 409). Rosario: CLACSO Homosapiens Ediciones.

Ferrero, (2006), *Estándares en Educación Implicancias para su aplicación en América Latina*, OPREAL

Figueroa, P. 2011. El lugar de la evaluación en el sistema educativo. Escuela pública digital: Argentina

Gabás, Raúl. (1981). *J. Habermas: Dominio técnico y comunidad lingüística*. Ariel. Barcelona.

Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método.* Vol. I y II. Editorial Sígueme. Madrid.

García, T. (2010), *Mercantilización de la Educación,* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) Número 32, recuperado en junio de 2014 en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127902877410.pdf

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. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2003). *Pedagogy of the depressed: beyond the new politics of cynicism*. En M. Peters, C. Lank shear & M. Olssen (Eds.). Critical theory and the human condition; Founders and praxis (pp. 143-168). New York: Peter Lang.

González, M. (2010). *Los colectivos depauperados repolitizan los currícula*. En G. Sacristán, Saberes e incertidumbres del currículum (pág. 639). Madrid: Ediciones Morata.

Gorostiaga, J., & Martiné, E. y. (2007). Globalización y educacion en América Latina:contrastando prespectivas académicas y organismos internacionales. *Hacia una educación de calidad para todos. Desafios para la perspectiva comparada.*, (pág. 22). Buenos Aires.

Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011), *La Cartografía Social: aportes al análisis de discurso en Educación.* UNSAM Buenos Aires

Gutiérrez, I. (2001). vol 19, nº 2, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, págs. 17 a 21.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo.* Madrid. Morata

Grupo Evaluándonos (2012), *Pedagogía Crítica*, *Docencia y Evaluación*, recuperado 05 de junio de 2014 en http://evaluando-nos.blogspot.com/2012_02_01_archive.html

Gee, J. (1999) *Una introducción al análisis del discurso. Teoría y método. Londres:* Routledge.

Habermas, J. 1980. *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid.

Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social.* Tecnos. Madrid.

Hamilton, D. (1993). "*Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'". Revista* Iberoamericana de Educación. Número 1. Enero-Abril.

Hernández, N. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso colombiano*. Flape. Buenos Aires.

Herrera, M., & Infante, R. (2011). *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002*. Nomadas n° 20, 10.

Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid:

Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Traducción de José Luis López y López de Lizaga, Barcelona: Paidós.

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

Kemmis, S. (1988), *El currículo más allá de la teoría de la reproducción,* Ediciones Morata, Madrid.

Keeley, B. (2007). *Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe*. México: Castillo y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Kincheloe, J. 2008. *La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir.* En: Mclaren, G, Kincheloe, J. (Dir.). 2008. Pedagogía crítica- de qué hablamos, dónde estamos. Barcelona. Grao.

Niño, L. (2013), *Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia,* Universidad Pedagogica Nacional; Bogotá.

Iafrancesco, G. (1998). *La gestión curricular. Problemática y perspectivas.* Editorial Libros & libros. Bogotá.

Lahera, E. (2002), *Introducción a la política pública;* Fondo de cultura económica, Chile.

Martínez Bonafé, J. 1990. *El estudio de casos en la investigación cualitativa*. En J. B. Martínez Rodríguez, 1990. Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza (57-68). Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

McLaren, P. (1984).*La vida en las Escuelas:* Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, Siglo XXI UNAM: México

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Ed. Paidós (trad. al español por Pilar Pineda Herrero).

Mejía, Marco Raúl. 2011. *Las teorías críticas y las pedagogías críticas: Fundamento de la educación popular. Hacia una agenda de futuro*. En: Revista Diálogo de saberes. N° 5-6. Caracas. p. 122-141

Meny y Thoenig, (1992). Capitulo III. *Las Políticas Públicas.* El marco conceptual.. Ariel: Barcelona.

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

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2008). *La revolución educativa. Plan sectorial de educación 2006-2010*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Mora, O. (2005). *Las políticas educativas en América Latina,* Universidad Pedagógica y Tecnológica: Colombia.

Moreno, (2006), Concepciones de práctica pedagógica en la UPN. Online http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf.Universida Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica. Colombia.

Oszlak, O. (2007). Formación histórica del Estado en América Latina: elementos teórico metodologicos para su estudio. *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual, Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros,* (pág. 8). Buenos Aires, Argentina: Estudios CEDES, Vol. 1, Nº 3.

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.

http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/issue/view/2345

Pérez Gómez, Á. (1999). Las funciones sociales de la escuela: de la reproduccion a la reconstruccion critica del conocimiento y la experiencia. En J. G. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pág. 447). Madrid: Ediciones Morata.

Ramírez y Lechuga, (2002), *Políticas Educativas Neoliberales y Posturas Teóricas Sociopedagógicas rurales. Aportaciones al debate actual En américa latinal:* México.

Ravitch, (1996), *Estándares Nacionales en Educación Diciembre* OPREAL, Washington, D.C.

Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje (2003). Frente a los estándares curriculares: el caso de Lengua Castellana y Literatura, Bogotá editorial Magisterio, p. 98

Reichardt, Ch., Cook, T. (1986). *Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos* Estudios de Psicología, Nº 11, pp. 40-55.

Reyes, *Estándares Curriculares "y " Competencias de aprendizaje Estandares curriculares" y "competencias de aprendizaje", ¿Garantías para la calidad o Privialización de Acto Pedagógico?* Pontificia universidad javeriana: Colombia.

Rivas, J. (2004). *Política Educativa y Prácticas Pedagógicas,* Universidad de Málaga: España.

Rincón, (2010), *Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu*, recuperado junio 08 de 2014 en file:///D:/Usuario/Downloads/DialnetanalisisDeLaPoliticaEducativaActualEnColombiaDesde-3681094.pdf

Rincón, R., (2006) *Semana*, Medellín, marzo de 2006.

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: ediciones Aljibe.

Rodriguez, M., & Jaimes, G. (2003). Estandares en Lengua Castellana: la distancia entre la norma tecnocrática y la práctica pedagógica de los maestros. *Educación y cultura N° 63*, 35-45.

Salcedo, H. (2007). *Los estudios de casos y las historias de vida: otras perspectivas investigativas*. En Revista del Círculo de Humanidades de UNAULA, Nº 28. Medellín.

Salcedo, H.; Chaverra, B.; Barbosa, D. (2011). *La evaluación, mecanismo de reflexión y transformación del docente: Interpretación a partir de un grupo de profesores de la Universidad de Antioquia*. AEA, Madrid.

Salcedo Gutiérrez, Hernando. (2012). *Epistemología o filosofar sobre la ciencia.* Ediciones UNAULA, Medellín. ISBN: 978-958-8366-44-9. Segunda edición: 2014.

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá, ICFES-ACIUP.

Santos, Miguel. (2012). *Entrevist*a. Realizada por el Grupo Evaluándo_Nos. En: Grupo Evaluándo_Nos. (2012). Documento de trabajo. En proceso de redacción de informe. Bogotá: Universidad Pedagógica.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata, Madrid.

Torres, Carlos (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 48 (2008), paginas 229.

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

Zabala, (2004), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas,* Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales: Perú

ANEXOS

PROBLEMÁTICAS Y RETOS DE LOS ESTÁNDARES DE LENGUA CASTELLANA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA –Estudio de Caso en la Institución Educativa Camilo Torres, Montería-

PROPÓSITO: Indagar las nociones, concepciones, relaciones, tensiones, percepciones y puntos de vista que presentan los docentes sobre las políticas educativas, el currículo y los estándares de lengua castellana.

INSTRUCCIONES: Marque con una X la opción que considere se relacione con su manera de percibir las temáticas sobre Políticas Educativas, Currículo y Estándares Básicos de Lengua Castellana, en caso de que la pregunta sea cerrada, además si cree que hay otra posibilidad coméntela y opine si la pregunta es abierta. Su respuesta es muy valiosa.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

1. Desde su experiencia como docente, con cuál de las siguientes definiciones sobre política pública en Educación se identifica:

a. Son decisiones pertinentes que coadyuvan a encontrar la mejor manera para solucionar dificultades sociales, culturales, económicas y educativas.

b. Son requerimientos organizados por el gobierno para un propósito en el ámbito educativo.
c. Son posiciones democráticas de educación que generan el futuro capital cultural que requiere un contexto especifico en la nación
d. Otra?_____ Cuál?_____
_____
_____

2. La percepción que tiene sobre la política educativa conduce a:

a. Comprender los lineamientos del MEN para diseñar prácticas docentes direccionadas a los intereses de los organismos internacionales.
b. Redireccionar la práctica pedagógica de manera que responda a las necesidades contextuales.
c. Reflexionar sobre el papel docente en la educación.
d. Otra?_____Cuál?_____
_____
_____

3. ¿Con qué propósito se genera la política pública educativa en Colombia?

a. Con el propósito de orientar el diseño de los currículos, planes de estudios, proyectos escolares y la enseñanza dentro del aula de las instituciones.
b. Para la producción de textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como su uso dentro del aula.
c. Para desarrollar las competencias que debe poseer cada estudiante colombiano en relación con las evaluaciones internas y externas.
d. Otra? _____Cuál?_____
_____
_____

4. ¿Para qué se emiten las políticas educativas, como es en el caso de los estándares de competencias?
a. Para estructurar unos lineamientos comunes a todas las áreas que permita alcanzar mejores resultados en las pruebas externas.
b. Para proporcionar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje.
c. Para homogenizar el proceso educativo olvidando la diversidad socio-cultural.
d. Otra?_____ Cuál?_____
_____
_____

PERSPECTIVAS CURRICULARES

5. ¿De las siguientes definiciones sobre currículo con cuál se identifica?

a. Un dispositivo central para reorientar el quehacer escolar en relación con un modelo pedagógico, en cumplir objetivos que lo limitan a un listado de contenidos de lo que se ha de enseñar.
b. Son criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral del estudiante.
c. Es la expresión y concreción del plan cultural, la autonomía y la democracia que una institución escolar hace realidad
d. Otro?_____ Cuál?_____
_____
_____

6. ¿Cómo se relaciona la política de estándares de Lengua Castellana con el currículo de la Institución?

a. Como lineamientos básicos del MEN.
b. Como dinamizador para desarrollar las competencias comunicativas
c. Como criterios comunes para desarrollar las competencias del lenguaje.
d. Otra?_____ Cuál?_____
_____
_____

7. ¿De las siguientes tensiones cuál sería la más notoria en sus prácticas docentes en Lengua Castellana?

a. Homogenizan el conocimiento de los estudiantes y limitan la autonomía del docente
b. La enseñanza se enfoca en la evaluación técnico-instrumental más que formativa.
c. Desarticula la práctica pedagógica del docente con las necesidades del contexto y el estudiantado.
Otras?_____ Cuál?_____
_____
_____

8. ¿De qué manera han incidido las políticas públicas educativas asociada a los estándares de competencias de Lengua Castellana en el rediseño del currículo?

a. En lo pedagógico, genera claridad metodológica a los docentes para enfocarse en el desarrollo de competencias del lenguaje.

b. En la evaluación, permite preparar a los estudiantes según los criterios básicos y resultados de las pruebas externas.
c. En lo crítico, promueve a la autonomía institucional y al aprendizaje desde lo cultural.
d. Otra?_____ Cuál?_____
_____
_____

9. ¿De los siguientes enunciados, cuál sería la mayor dificultad respecto del currículo con la política de estándares de Lengua Castellana?
a. La desvinculación de los lineamientos del MEN con la metodología contextualizada del docente
b. La incomprensión de los criterios estandarizados con el plan de estudios institucional
c. Desvirtúa las competencias del lenguaje con la evaluación externa
d. Otra?_____Cuál?_____
_____
_____

ESTANDÁNRES DE LENGUA CASTELLANA

10. ¿De los siguientes conceptos con cuál se identifica con relación a los estándares básicos de competencia en Lengua Castellana?
a. Son criterios claros que permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad.
b. Son lineamientos homogenizantes para estructurar el currículo de cada institución.
c. Son unos lineamientos críticos que promueven la identidad cultural, la autonomía y la democracia de un contexto en particular.
d. Otro?_____ Cuál?_____
_____
_____

11. ¿De qué manera usted ha percibido que la política de estándares de Lengua Castellana ha incidido en su práctica de enseñanza diaria?
a. En el dominio disciplinar docente
b. En los resultados de las pruebas externas de los estudiantes.
c. En la diversidad de posturas con que asumen y solucionan las dificultades contextuales.
d. Otras?_____ Cuál?_____
_____
_____

12. ¿De qué manera se desarrolla las competencias del área de Lengua Castellana en el estudiantado?
    a. Con la comprensión de los estándares básicos de competencias de Lengua Castellana y los lineamientos curriculares.
    b. Con la implementación de los referentes de calidad con relación a las practicas pedagógicas y la evaluación externa.
    c. Teniendo clara las necesidades del estudiante y actuando en contexto.
    d. Otra?_____ Cuál?_____
    _____
    _____

13. ¿Qué limitaciones trae consigo la política educativa de estándares?
    a. Genera desmotivación profesional docente frente a los bajos resultados de los exámenes de Estado.
    b. La implementación de un currículo único, técnico-instrumental y descontextualizado
    c. Enfocarse en los planes de estudio de las áreas evaluadas externamente.
    d. Otra?_____ Cual?_____
    _____
    _____

FORMACIÓN INICIAL: _____

NIVEL DE ESTUDIOS: _____

ESTATUTO: _____

CARGO: _____

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO: EVALUANDO_NOS

PROBLEMÁTICAS Y RETOS DE LOS ESTÁNDARES DE LENGUA CASTELLANA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA -Estudio de Caso en la Institución Educativa Camilo Torres, Montería-

TALLER 01:

POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADA A LOS ESTÁNDARES Y EL CURRÍCULO

PROPÓSITOS

1. Socializar el análisis de la encuesta a los docentes de básica y media del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Camilo Torres.

2. Interpretar las lecturas sobre Políticas Educativas asociadas a los estándares y el currículo asociado a la práctica pedagógica.

3. Determinar y caracterizar las problemáticas generadas por la política de estándares en el currículo asociado a la práctica en el área de Lengua Castellana.

4. Posibilitar en el colegiado de maestros de la Institución Educativa Camilo Torres sobre la política de estándares y el currículo asociado a la práctica pedagógica para generar caminos o

alternativas que posibiliten cambios en la implementación de los estándares de Lengua Castellana.

CONTENIDOS

1. El moderador realiza una socialización sobre el análisis del primer instrumento aplicado (la encuesta)

2. Presentación y dinámica del Taller a los maestros/as participantes.

3. Desarrollo de la actividad individual.

4. Luego se reúnen los docentes por subgrupos de discusión de cuatro participantes para socializar el taller.

5. Por último se realiza una postura en común para recoger las conclusiones de cada subgrupo y elaborar un acta.

DESARROLLO:

1. Socialización de las conclusiones sobre el primer instrumento aplicado (el cuestionario) y discusión relacionada con el contexto educativo sobre dicho analisis.

2. Se presentan los propósitos del taller con respecto a la temática de la Política de estándares y currículo asociado a la práctica pedagógica en el área de Lengua Castellana.

3. Los docentes que participan como co-investigadores de este proyecto, de manera individual realizarán el taller.

4. Posteriormente organizarán subgrupos de cuatro participantes con el propósito de socializar y elaborar unas conclusiones que serán recopiladas en un acta final.

Lectura 1: Estándares nacionales en educación de Diana Ravitch (1996, p. 10)

Los partidarios de estándares sostienen lo siguiente:
Los estándares pueden mejorar el rendimiento académico definiendo claramente qué debiera enseñarse y qué clase de desempeño escolar se espera. Ellos definen lo que los profesores y los

colegios deberían tratar de lograr y hace saber a los padres lo que se espera de sus niños en el colegio. Los estándares pueden elevar la calidad de la educación, estableciendo esquemas claros con respecto a lo que los estudiantes deben aprender para tener éxito.

Los estándares nacionales cumplen una valiosa función coordinadora. Los estándares de contenido permiten coordinar las diversas partes del sistema educacional para promover el aprendizaje del estudiante. Los profesores pueden usar estándares de contenido para preparar sus lecciones. Las universidades pueden usarlos para preparar profesores, de modo que éstos sepan lo que se espera que enseñen. Los diseñadores de programas computacionales pueden usarlos para crear nueva tecnología que contribuirá al aprendizaje de los niños. Los expertos en elaborar pruebas pueden usarlos como base para las pruebas que los niños rendirán, a fin de determinar si han satisfecho los estándares.

Educación y Estándares
Marco teórico y propuestas para una aplicación efectiva
Rita Astrid Rodríguez (2005), citado por grupo Evaluando-nos (2013, p. 15-16)

La estandarización del currículo establece prioridades alrededor de las cuales se pueden estructurar los planes de estudio en cada grado, área e institución y las estrategias pedagógicas que se emplearán para el alcance de niveles óptimos de aprendizaje. Así mismo, constituyen un punto de partida para que las instituciones educativas, los municipios, los departamentos y las regiones definan su propio marco de trabajo curricular. Diana Ravitch, impulsadora y teórica de los estándares en los Estados Unidos, plantea que (…) un estándar curricular es una meta y una medida que expresa lo que debe hacerse y cuán bien debe hacerse en materia educativa (1995:6).Su papel es relevante para elevar el rendimiento de los estudiantes, motivándolos a tener aspiraciones más altas en su trabajo escolar y a descubrir que su desempeño en el aula tiene verdaderas repercusiones en su institución, en su medio y en su vida futura.

La unificación de estándares para toda la nación, posibilita que todas las escuelas ofrezcan una enseñanza similar, de alta calidad, coordinada y consistente, en la búsqueda de oportunidades educativas para todos los niños y jóvenes. Los estándares curriculares restablecen la primacía de la escuela como responsable y constructora del desarrollo de la inteligencia de los estudiantes,

para que a partir de allí, los establecimientos educativos se proyecten altas expectativas frente a la enseñanza, promoviendo y estimulando los progresos en el desempeño escolar de los estudiantes y sus resultados. Finalmente, son el insumo para la producción y revisión de libros de texto y otros materiales didácticos.

ACTIVIDAD N° 1:

Reflexiones y profundización sobre la política pública educativa asociada a los estándares.

Conociendo las dificultades que presentan los estudiantes en el área de Lengua Castellana, ¿de qué manera podría limitar o facilitar el diseño y aplicación del currículo de acuerdo con la política de estándares en el área de lenguaje?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

¿Cuál es su opinión con relación a la postura de Ravitch (1996) y Rodríguez (2005)? y ¿Cómo incide en su quehacer docente diario la política de estándares de Lengua Castellana?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Lectura 2: Informe final del grupo Evaluando-nos (2013)

1. **LOS ESTÁNDARES AL PRETENDER UNIFORMAR EL CONOCIMIENTO CON CRITERIOS ÚNICOS, ¿PODRÍAN LIMITAR O FACILITAR NUEVAS FORMAS DE ABORDAR EL CURRÍCULO?**

Enrique Javier Diez (2013, p. 61)

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

2. **¿CÓMO SE PUEDEN AFECTAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA POR LA APLICACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS?**
Enrique Javier Diez (2013, p. 65-66)

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

Tiburcio Moreno

Un currículum homogéneo cuyo alcance se valora mediante un modelo de evaluación basado en estándares, establece una clara distinción entre el diseñador y el operador del currículum. Suele ser un currículum altamente prescriptivo donde se establece claramente qué se debe enseñar (contenidos) y cómo debe hacerse (metodologías de enseñanza-aprendizaje), en ese sentido, norma y regula las prácticas de enseñanza en el aula de forma importante. Como la evaluación es un elemento central del currículo porque mediante ella se determinan los aprendizajes que son

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

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

ACTIVIDAD N° 2:

Reflexiones sobre el currículo asociado a la práctica pedagógica.

Desde su práctica de aula en el área de lenguaje ¿Usted piensa que el implementar los estándares en el área de lenguaje estaría mejorando los procesos interpretativos y argumentativos de sus estudiantes? Ejemplifique y comente sus experiencias más significativas en el aula.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Teniendo en cuenta la lectura anterior y el contexto de la Institución Educativa Camilo Torres de Mocarí ¿qué fortalezas y debilidades está generando en su práctica pedagógica el abordaje de los estándares del lenguaje para optimizar el desarrollo de las competencias interpretativas y argumentativas en sus estudiantes?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO: EVALUANDO_NOS

PROBLEMÁTICAS Y RETOS DE LOS ESTÁNDARES DE LENGUA CASTELLANA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA –Estudio de Caso en la Institución Educativa Camilo Torres, Montería-

TALLER 2:

LOS ESTÁNDARES Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

PROPÓSITOS

1. Socializar los avances del análisis del Taller N°1 a los docentes de básica y media del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Camilo Torres.

2. Analizar e interpretar críticamente las lecturas sobre Políticas Educativas asociadas a los estándares de Lengua Castellana.

3. Determinar y caracterizar las problemáticas generadas por la política pública educativa de estándares en Lengua Castellana.

4. Posibilitar en el colegiado de maestros de la Institución Educativa Camilo Torres sobre la política de estándares de Lengua Castellana para generar caminos o alternativas que posibiliten cambios en la implementación de los estándares de Lengua Castellana.

CONTENIDOS

1. El moderador realiza una socialización sobre avances del análisis del taller N° 1.

2. Presentación y dinámica del Taller a los maestros/as participantes.

3. Desarrollo de la actividad individual.

4. Luego se reúnen los docentes por subgrupos de discusión de cuatro participantes para socializar el taller.

5. Por último se realiza una plenaria en común para recoger las conclusiones de cada subgrupo y elaborar un acta.

DESARROLLO:

1. Socialización de los avances del análisis del taller N° 1.

2. Se presenta la dinámica y propósitos del taller con respecto a la temática de la Política de estándares y currículo asociado a la práctica pedagógica en el área de Lengua Castellana.

3. Los docentes que participan como co-investigadores de este proyecto, de manera individual realizarán el taller.

4. Posteriormente organizarán subgrupos de cuatro participantes con el propósito de socializar y elaborar unas conclusiones que serán recopiladas en un acta final.

Lectura 1: Estándares en Lengua Castellana: la distancia entre la norma tecnocrática y la práctica pedagógica de los maestros de María Elvira Rodríguez & Gladys Jaimes en la revista Educación y cultura N° 63 (2003, p. 35, 36, 37)

Concepciones sobre el lenguaje, la lengua y el discurso

Existe falta de correlación entre la fundamentación teórica y la definición de estándares. En la primera se enuncia que se asumen los lineamientos curriculares (en los cuales el fundamento conceptual del área es la construcción de la significación) y, por el contrario, en la propuesta de estándares se observa predominio del sistema formal (componente fonológico y sintáctico) y una mirada microestructural de la lengua que privilegia la realización de ejercicios sobre unidades descontextualizadas cuya mayor extensión es la oración. Desde este punto de vista, la lengua se asume de manera estandarizada y desligada de la cultura.

En relación con las actividades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir), que presentan dos sistemas de significación, la oralidad y la escritura, el primero es visto como deficitario y se excluye como objeto de enseñanza. La escritura, por su parte, se concibe como dominio del código y, en consecuencia, se presenta desligada de la comunicación y del vínculo entre sujetos.
En esta propuesta de estándares se excluyen los procesos discursivos referidos a la intratextualidad (relación interna), la intertextualidad (relación entre textos) y la extratextualidad (relación con el contexto). Igualmente, se presenta confusión entre tipologías textuales y mezcla de criterios para su caracterización.

Las categorías textuales y las estrategias discursivas

A pesar de que los estándares, en su formulación asumen las categorías de la lingüística textual, acorde con la definición de los procesos de construcción de la significación, es contradictorio que para un estándar como "*producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos"* (grado tercero) se plantee como proceso concomitante "el uso de vocabulario adecuado, la claridad de las ideas, la utilización de la entonación y matices afectivos", aspectos que no son los definitorios del saber involucrado en el estándar y que plantean la duda sobre la

claridad conceptual del modelo que se pretende construir. En este mismo sentido, se evidencian confusiones cuando se correlaciona la argumentación con los procesos de búsqueda de información (grado séptimo) o se plantea la ejecución de estrategias argumentativas "de tipo descriptivo" en el mismo grado.

Es importante también revisar los conceptos de coherencia, cohesión y su inserción en la estructura de saberes presentada, la definición de texto e intertextualidad como forma y contenido y la consideración de la ortografía (grado 9°) como regla de uso correspondiente a la dimensión pragmática.

Coherencia, progresión y secuencialidad de los estándares

La formulación de estándares, no logra construir una adecuada progresión y articulación de los dominios de saberes propuestos. Se presentan incoherencias entre la enunciación del estándar, la finalidad adscrita y los subprocesos que se asocian a este saber. No se aprecian en cada ciclo claramente las relaciones necesarias entre los distintos factores, ni al interior de cada factor.
Desde el punto de vista de la secuencialidad entre ciclos, es evidente que esta no se logra, pues se desconocen los procesos de adquisición de la lengua materna que articulan los desarrollos cognitivos y las estrategias discursivas, manifestando así niveles de logro en el desarrollo de las competencias comunicativas. Lo anterior explica por qué la argumentación tan solo hace presencia en el 7° grado, la explicación en el 9° y el dialogo en el 11°, cuando los docentes de aula constatan que todas estas estrategias discursivas ya son utilizadas por los niños desde la etapa inicial de la escolaridad y aun antes de su ingreso a la escuela.

Para contribuir al debate necesario sobre la base del compromiso de mejoramiento de la calidad de la educación en el área, se considera pertinente retomar los lineamientos curriculares que especifican niveles de complejidad en la construcción de los sistemas de significación articulados a los desarrollos cognitivos de niños y adolescentes.

Así, para los ciclos 0, 1, 2, nos situamos en el desarrollo de los procesos de la oralidad, y la adquisición de los procesos de escritura. Los subprocesos de comprensión y diferenciación de

sistemas simbólicos forman parte esencial de estos aprendizajes. Para los ciclos 3, 4 y 5, 6, el énfasis estaría puesto en dominio y uso de los sistemas de significación orales y escritos y su necesaria interrelación con otros sistemas simbólicos. Allí estarían en acción todas las estrategias discursivas, determinando en cada caso niveles de complejidad. En los ciclos 7 y 8, el énfasis se centraría en los procesos explicativos de la estructura, funcionamiento y funciones de la lengua, asumiendo el lenguaje y la lengua como objetos de estudio. Cobra sentido aquí distinguir y articular los componentes de la lengua y determinar los saberes que se articulan a cada caso, aspectos que en la propuesta asumen un alto grado de ambigüedad. En los ciclos 10 y 11, se asumiría el conocimiento metacognitivo que posibilita el control consiente y la regulación de los sistemas de significación. Se integran aquí procesos como la comprensión de la comprensión, la planificación y la evaluación, entre otros.

La anterior conceptualización se refiere solo a la progresión en la interrelación entre el desarrollo cognitivo y lingüístico, seria indispensable mirar la correspondencia con los desarrollos sociales involucrados en la ética de la comunicación para hacer realidad la concepción de la lengua como constructora de la intersubjetividad humana, creadora de identidades e impulsora de los procesos culturales, aspectos ausentes o con poca sistematicidad en la propuesta.

ACTIVIDAD N° 1

Reflexiones y profundización sobre la política de estándares en Lengua Castellana y su incidencia en las prácticas curriculares y pedagógicas en el aula en el área de Lenguaje.

¿De qué manera afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje la implementación de los estándares de calidad en el área de Lengua Castellana?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

¿Qué experiencias significativas puede compartir en torno al fortalecimiento de los procesos de interpretación y argumentación en los estudiantes de su Institución en el área de Lengua Castellana?

¿Qué alternativas diferentes se podrían pensar a esta política de estándares del Lenguaje para contribuir en el mejoramiento del desempeño de los maestros, de los estudiantes y de las mismas Instituciones Educativas que tenga en cuenta el contexto local, regional y nacional?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN