

**DISCURSOS DOMINANTES EN LAS PRUEBAS
ESTANDARIZADAS SABER COLOMBIANAS
UN VIAJE POR LAS PRUEBAS SABER 11 (2000 y 2014)**

LILIANA MARGARITA PORTILLA

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE PENSAMIENTO EDUCATIVO Y COMUNICACIÓN
Pereira, 2018**

DISCURSOS DOMINANTES EN LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS SABER COLOMBIANAS

UN VIAJE POR LAS PRUEBAS SABER 11 (2000 y 2014)



Tesista:

LILIANA MARGARITA PORTILLA

Director:

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Doctor en Ciencias de la Educación
Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina

Documento presentado como requisito para optar al título de:
Doctora en Ciencias de la Educación Área en Pensamiento Educativo y Comunicación

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE PENSAMIENTO EDUCATIVO Y COMUNICACIÓN
Pereira, 2018**

En memoria de mi papá, Carlos Alberto y de mi hermano, Guillermo,
mis ángeles guardianes de toda la vida...

Agradecimientos

La aspiración de seguir un doctorado habitualmente constituye un acontecimiento en la vida de uno. Una vez comprometido, la construcción y desarrollo de una tesis doctoral demanda años de mantener una orientación encauzada, de obtener orientación académica permanente, de albergar apoyo emocional y familiar sin fin y obliga a distracciones ocasionales pero necesarias. Este logro colosal de la vida se acompaña con tantos colegas, amigos y familiares, a quienes hoy quiero expresar mis sentimientos de gratitud.

En primer lugar, quiero dar las gracias al doctor Miguel Alberto González, director de esta tesis, por ofrecerme la posibilidad de trabajar con él y guiarme con sus consejos, apoyo, esfuerzo y dedicación durante todo el periodo de construcción de mi investigación. Tengo muy claro que sin su constante ayuda, esta memoria no habría llegado a buen término. Él me enseñó prácticamente todo lo que sé sobre investigación y, aunque el camino ha sido largo, siempre he contado con su apoyo ante cualquier circunstancia, ya fuera profesional o personal.

También quiero mencionar a profesores durante mi pregrado y maestrías de la Universidad Tecnológica de Pereira, quienes me enseñaron la dedicación al estudio. Quiero agradecer a los profesores del Doctorado en Ciencias de la Educación, y de todo corazón, al doctor Julián Serna, quien con su cercanía y profesionalismo hizo que aprendiera lo que realmente significa investigar.

Durante el proceso investigativo estuvieron presentes personas e instituciones que hoy necesito nombrar para agradecerles. Entre ellas están la Universidad Tecnológica de Pereira, institución a la cual pertenezco. Gracias a su colaboración económica pude realizar estos estudios. También deseo agradecer a la Facultad de Ingeniería Industrial, por su colaboración oportuna y eficiente, en particular, al decano, Wilson Arenas. Al doctorado, por la oportunidad de pertenecer a este programa y, en particular, a su directora, la doctora Consuelo Orozco. Asimismo, deseo exaltar el acompañamiento de mis compañeros de estudio, por sus palabras de apoyo: a Luis Manuel, por su cariño y generosidad y a Luz Ángela, Johana y MelleMBER, los aliento para que sigan adelante; además, agradezco a mi amiga, Lina Marcela Marín, por su ayuda en tareas específicas durante la elaboración del documento.

De forma especial quiero dar también las gracias a mi esposo por el interés que ha mostrado durante el desarrollo de mi tesis. Desde que empecé mi formación académica he tenido claro lo que quería hacer con mi vida y siempre me ha mostrado todo su apoyo. Si a alguien hay que atribuir todo mi mérito en este trabajo, es a Leo, sin olvidar a Sarita, mi hija, por aquellos momentos que tuve que robarle de su tiempo para trabajar en mi investigación. A ellos, gracias.

Leo, gracias por compartir tu vida conmigo, por quererme tanto, por creer en mí, por comprenderme siempre y por hacerme tan feliz.

En los últimos renglones, pero siendo lo más importante; doy gracias a Dios, ¡para él, toda su gloria!

Resumen

Las pruebas estandarizadas en Colombia se han enmarcado como la evaluación externa más importante en las instituciones de educación media, consagrándose como un instrumento de medición de calidad que permite evidenciar el grado de desarrollo de competencias en los estudiantes evaluados para ingresar a la educación superior y el nivel de calidad de las instituciones.

Dados los cambios más trascendentales dentro de las mismas evidenciados en los años 2000 y 2014, las pruebas Saber 11, enfoque de este estudio, tienen el propósito de caracterizar la educación media a través de la medición de competencias y su alineación con las demás pruebas estandarizadas Saber. Por lo tanto, el interés investigativo de esta tesis doctoral es analizar los conocimientos teóricos-prácticos, la pertinencia social que promueven las pruebas y su navegación entre el mito, la zozobra, la realidad inacabada, la necesidad de los ránquines y la idoneidad de las pruebas, en las que los condicionamientos particulares del ser y de las instituciones se destacan por su ausencia.

Palabras claves: pruebas estandarizadas, educación media, Saber 11, ranquin, calidad, competencias.

Abstract

The standardized tests in Colombia have been framed as the most important external evaluation in the secondary education institutions, establishing itself as a quality measurement instrument that allows demonstrating the degree of development of competences in the evaluated students to enter in higher education, and shows in the same way the quality level of the institutions.

The most important changes in the standardized test evidenced in 2000 and 2014, show that the tests Saber 11, focused of this study, have the purpose of characterizing the secondary education, through the measurement of competences, and its alignment with the other standardized tests. Therefore the research interest of this doctoral thesis is to analyze theoretical and practical knowledge, the social relevance that promote the tests and their navigation between myth, anxiety, unfinished reality, the need for rankings and suitability of the tests in which the particular conditions of people and institutions stand out for their absence.

Keywords: Standardized tests, Secondary education, Saber 11, Ranking, Quality, Skills.

Contenido

Resumen.....	VI
Abstract	VII
Lista de tablas.....	XI
Lista de figuras.....	XII
Abreviaturas y siglas	XVI
Introducción	1
CAPÍTULO 1: ASPECTOS PRELIMINARES	5
1.1. Justificación.....	5
1.2. Contemplaciones para un estado del arte	9
1.3. Planteamiento de la pregunta de investigación	14
1.3.1. Pregunta de investigación.....	14
1.4. Objetivos	15
1.4.1. Objetivo general	15
1.4.2. Objetivos específicos.....	16
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	17
2.1. Campos del conocimiento que se abordan	17
2.1.1. Primer escenario: pruebas estandarizadas Saber	18
2.1.2. Segundo escenario: el discurso entre el saber y el origen del poder	32
2.1.3. Tercer escenario: algunas consideraciones sobre educación.....	45
2.1.4. Cuarto escenario: ranquin en educación media y superior.....	53
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....	64
3.1. La hermenéutica como eje transversal	69
3.2. La formación desde la hermenéutica.....	70
3.3. Hacia la comprensión hermenéutica.....	71
CAPÍTULO 4: UN VIAJE POR LA SOLEDAD. LAS TENSIONES ENTRE LO ENSEÑADO EN EL COLEGIO Y LAS PRUEBAS ICFES.....	76
4.1. Recuerdo de mi vida: una mirada hacia mi interior. Mi autobiografía: una narración que descifra una reconstrucción para la comprensión.....	78
4.1.1. Mi primera infancia.....	80
4.1.2. Lo que me quitó la violencia	83
4.1.3. Dejando mis raíces	84
4.1.4. Historias y vivencias laborales	84
4.1.5. De una capacitación... a una vida juntos	85

4.1.6. Maestros y maestras inolvidables.....	86
4.1.7. El milagro de la lección aprendida.....	87
4.1.8. El gran enigma	88
4.2. Comprensión de las pruebas estandarizadas: metamorfosis a nuevas prácticas.....	91
4.2.1. Relato: cómo fueron las pruebas Icfes de 1984.....	93
4.2.2. Lo que sucedía en el país en 1984.....	94
4.2.3. El puntaje	97
4.2.4. Cómo ocurrió cuando las presenté	98
4.2.5. Un viaje por la soledad.....	100
4.2.6. Anhelo de una madre.....	102
4.2.7. La espera	103
4.2.8. Ideas que vienen y van, campos que me abrió	104
4.2.9. ¿qué ha significado la construcción con los otros?	106
4.2.10. En discursos dominantes	108
4.3. Conclusiones al capítulo 4.....	109
CAPÍTULO 5: LOS TEST QUE TE SIGNAN. ¿AL SERVICIO DE QUIÉN?.....	111
5.1. La signación del sistema educativo, una estandarización de intereses.....	113
5.2. La crisis excluyente del sistema educativo y su evaluación.....	113
5.3. ¿Cómo se construye la prueba Saber 11?.....	115
5.4. Un leve acercamiento a la concepción de las pruebas estandarizadas en Colombia.....	119
5.5. Identificación de la calidad en la educación y el uso de los ranquin, un enfoque en el recorrido de teorías	123
5.6. Surgimiento de la concepción de educación, evaluación y enfoque en la formación de competencias.....	125
5.7. Resurrecciones del pasado, las pruebas Saber y su designación como indicador de calidad.....	133
5.7.1. Estándares básicos de competencias ciudadanas.....	137
5.8. Competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 en el año 2014 y su interrelación con los estándares básicos de competencia	141
5.9. Metodología de las pruebas Saber para evaluar la calidad de la educación.....	142
5.9.1. La calidad en la educación	143
5.10. Conclusiones al capítulo 5.....	159
CAPÍTULO 6: EL ESTÁNDAR SE IMPONE, PERO NO SIEMPRE CONVENCE.....	161
6.1. La concepción de competencias, una alocución a las subjetividades.....	167
6.2. La formación en competencias, una ruptura entre el discurso dominante y el discurso reinante. Nuevos criterios que emergen y que constituyen un nuevo lenguaje de poder.....	170
6.3. La conexión, el repensar los saberes dentro de las pruebas estandarizadas	179
6.4. Las significaciones en las pruebas Saber 11, una coexistencia en el juego de poderes	185
6.5. Las pruebas estandarizadas, un carácter de olvido a la sensibilidad del sujeto.....	192
6.6. Conclusiones al capítulo 6.....	195
CAPÍTULO 7: LA FICCIÓN DE LOS RÁNQUINES INSTITUCIONALES.....	198
7.1. La ficción de los ránquines institucionales.....	200

7.2. Implicaciones académicas y económicas	203
7.3. Tramas y escenarios	203
7.3.1. Colegio Diana Oesse	204
7.3.2. Liceo Integrado de la Universidad de Nariño	207
7.3.3. Colegio Iaur	209
7.3.4. Institución Educativa Domingo Savio.....	211
7.4. Implicaciones académicas y económicas de las pruebas Saber 11.....	213
7.4.1. Colegio Diana Oesse	214
7.4.2. Institución Educativa Domingo Savio.....	215
7.4.3. Liceo Integrado de la Universidad Nariño	215
7.4.4. Colegio Iaur.....	216
7.5. La educación, en un enfoque hacia la obtención de renta	216
7.6. Sentido del ranquin en la educación colombiana	219
7.7. El significado del ranquin en las pruebas Saber 11.....	222
7.7.1. Hallazgos y discursos desde los directivos: contextos distintos.....	222
7.8. Conclusiones al capítulo 7.....	224
CAPÍTULO 8: DIGNIDAD AL LLEGAR.....	227
8.1. Diferencia de discursos	228
8.2. Confrontar realidad y potencialidad.....	234
8.3. Implicaciones de este estudio.....	236
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	241
9.1. Conclusiones	241
9.2. Recomendaciones.....	246
9.2.1. Recomendaciones para cada entidad participante de las pruebas Saber 11	247
Referencias.....	253
Anexos	267
Apéndices	277

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías centrales encontradas en las tesis examinadas	11
Tabla 2. Las mejores universidades colombianas en investigación científica (año 2015)	56
Tabla 3. Ranquin académico de las universidades del mundo (año 2015).....	56
Tabla 4. Ranquin iberoamericano de universidades en la web en el 2015 por CSIC.....	57
Tabla 5. Top 200 de universidades en todo el mundo (Times, 2006)	58
Tabla 6. Sistema de clasificación de los colegios colombianos de acuerdo con Colsapiens.....	59
Tabla 7. Ranquin de instituciones educativas para el año 2016	60
Tabla 8. Clasificación de Ciprés de Colombia	61
Tabla 9. Identificación de discursos dominantes.....	65
Tabla 10. Desarrollo de la investigación doctoral	73
Tabla 11. Categorías de las pruebas de Estado de 1984.....	94
Tabla 12. Relación entre términos y discursos de los estudiantes.....	180
Tabla 13. Coocurrencia entre las pruebas estandarizadas y los factores del sujeto.....	192
Tabla 14. Veredas y sectores del corregimiento La Buitrera	206
Tabla 15. Destinación de recursos de origen fiscal para el territorio de La Buitrera 2016-2019	206
Tabla 16. Relación entre términos y discursos de los estudiantes.....	230
Tabla 17. Porcentaje de estudiantes por debajo del promedio nacional para cada competencia.....	242
Tabla 18. Clasificación de las instituciones de acuerdo con los resultados en las pruebas Saber 11 ..	281
Tabla 19. Características de la categoría A+ de las instituciones.....	282
Tabla 20. Características de la categoría A de las instituciones	282
Tabla 21. Características de la categoría B de las instituciones	282
Tabla 22. Características de la categoría C de las instituciones	283
Tabla 23. Características de la categoría D de las instituciones	283

Lista de figuras

Figura 1. Diagrama de campos que se abordan durante el desarrollo de la tesis doctoral	10
Figura 2. Diagrama de perspectiva de la evaluación estandarizada en Colombia.....	18
Figura 3. Diagrama del panorama general de la evaluación Icfes adoptado para esta investigación....	20
Figura 4. Diagrama de clasificación de las competencias genéricas.....	28
Figura 5. Diagrama del mapeo de competencias adaptado para esta investigación.....	29
Figura 6. Diagrama del proceso de Bolonia.....	31
Figura 7. Diagrama de géneros oratorios según Aristóteles.....	35
Figura 8. Diagrama de saponidos y detergentes.....	39
Figura 9. Diagrama de géneros oratorios	40
Figura 10. Fotografía de estudiantes de grado 11 del Colegio Diana Oesse.....	42
Figura 11. Diagrama del discurso según Foucault	44
Figura 12. Diagrama del modelo de actuación universitaria.....	48
Figura 13. Diagrama del sistema educativo como modelo de desarrollo humano	50
Figura 14. Diagrama de la esencia de la verdad en Heidegger	52
Figura 15. Concepción de los ránquines	54
Figura 16. Diagrama de los ránquines de universidades	55
Figura 17. Diagrama de Colsapiens	59
Figura 18. Diagrama de categorías y puntuaciones del sistema RK.CO®	62
Figura 19. Diagrama de los tipos de discursos.....	64
Figura 20. Diagrama de pruebas estandarizadas realizadas en Colombia (Icfes)	66
Figura 21. Diagrama de la apuesta metodológica	68
Figura 22. Diagrama de la propuesta de Hugo Zemelman.....	72
Figura 23. Diagrama de pautas por seguir	75
Figura 24. Habitación en Brooklyn.....	76

Figura 25. Diagrama de autobiografía	79
Figura 26. Cumbal.....	81
Figura 27. Cumbal.....	83
Figura 28. Colaje de las pruebas Icfes del año 1984 (razonamiento abstracto)	92
Figura 29. Noticias de 1984	96
Figura 30. Evaluación de logros alcanzados (1984)	97
Figura 31. Diagrama de los componentes evaluados en las pruebas de Estado (1980)	98
Figura 32. La Soledad	100
Figura 33. Diagrama de factores de cambio.....	101
Figura 34. Diagrama de discursos dominantes.....	108
Figura 35. La encrucijada que te signa ¿al servicio de quién?	111
Figura 36. Diagrama de la evolución de las pruebas estandarizadas	115
Figura 37. El surgimiento del SNP del Icfes en las voces de sus protagonistas, adaptado para esta investigación.....	116
Figura 38. Cuadro sinóptico de los pilares fundamentales de la educación.....	127
Figura 39. Diagrama de competencias evaluadas en las pruebas Saber 11.....	130
Figura 40. Diagrama de competencias evaluadas en la prueba de lectura crítica	136
Figura 41. Diagrama estándares básicos de competencias ciudadanas	137
Figura 42. Diagrama de competencias ciudadanas específicas.....	138
Figura 43. Diagrama de competencias evaluadas en los estándares de lengua inglesa.....	140
Figura 44. Diagrama de los niveles esperados del MCER de acuerdo con el grupo de grados en los que se encuentre el evaluado. Fuente: MEN, 2006b, adaptado para esta investigación.....	140
Figura 45. Diagrama de la integración de los estándares y las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11	141
Figura 46. Diagrama de las tensiones presentes de acuerdo a los discursos de los entrevistados.....	153
Figura 47. La formación del estudiante colombiano, un estudiante manipulado por las circunstancias.	161
Figura 48. Fotografías de estudiantes.....	165
Figura 49. Cuadro sinóptico de temas y subtemas abordados en el capítulo 3	165
Figura 50. Nube de palabras de estudiantes	170

Figura 51. Diagrama de discursos y criterios emergentes: una ruptura con lo conocido y un paso hacia la supervivencia	172
Figura 52. Diagrama de la concepción de la conexión entre los saberes aprendidos y las preguntas de las pruebas Saber 11 para los estudiantes mejor posicionados	181
Figura 53. Diagrama de la concepción de la conexión entre los saberes enseñados y las preguntas de las pruebas Saber 11 para los estudiantes peor posicionados	184
Figura 54. Diagrama de la relación de significación entre la formación y la percepción de calidad, y la significación de las pruebas	186
Figura 55. Los ránquines.....	198
Figura 56. Fotografías de rectores.....	201
Figura 57. Cuadro sinóptico de los temas y subtemas abordados en el capítulo 4.....	202
Figura 58. Organigrama del contexto territorial.....	203
Figura 59. Geolocalización del Colegio Diana Oesse.....	204
Figura 60. Colaje de fotografías del Colegio Diana Oesse	205
Figura 61. Geolocalización del Liceo Integrado de la Universidad Nariño	207
Figura 62. Colaje de fotografías del Liceo Integrado Universidad de Nariño	208
Figura 63. Geolocalización del Colegio Iaur	209
Figura 64. Colaje de fotografías del Colegio Iaur	210
Figura 65. Geolocalización de la Institución Educativa Domingo Savio.....	211
Figura 66. Colaje de fotografías de la Institución Educativa Domingo Savio	212
Figura 67. Diagrama de implicaciones académicas y económicas, una mirada desde las posibilidades.....	213
Figura 68. Fotografía de estudiantes del Colegio Domingo Savio.....	218
Figura 69. Diagrama de la relación entre el ranquin y la formación del estudiante colombiano	221
Figura 70. Diagrama de la relación entre el ranquin y la prueba Saber 11	223
Figura 71. La educación, surgimiento de la vida social	227
Figura 72. Diagrama de nudos problemáticos.....	229
Figura 73. Cuadro sinóptico de los discursos del sistema educativo	235
Figura 74. Diagrama de las relaciones de calidad a partir de los discursos	238
Figura 75. Diagrama del proceso de elaboración de las pruebas a través de la metodología de diseño de especificaciones, basado en el modelo de evidencias	280

Figura 76. Red de competencias. Hallazgos emergentes en los actores involucrados a partir de su noción del término competencia	289
Figura 77. Red correspondiente a la conexión existente entre lo enseñado en la escuela y lo cuestionado en las pruebas Saber 11 para los estudiantes mejor posicionados en las pruebas Saber 11	290
Figura 78. Red correspondiente a la conexión existente entre lo enseñado en la escuela y lo cuestionado en las pruebas Saber 11 para los estudiantes mal posicionados en las pruebas Saber 11	290
Figura 79. Red de la relación de significación entre la formación y la percepción de calidad y la significación de las pruebas Saber 11	291
Figura 80. Red de las implicaciones académicas y económicas de las pruebas Saber 11	291
Figura 81. Red de la relación entre los ránquines y la formación del estudiante colombiano	292
Figura 82. Red de las implicaciones del ranquin dentro de las pruebas Saber 11.....	293
Figura 83. Red de los discursos emergentes sobre las pruebas Saber 11 en Colombia en base a los resultados de la entrevista.....	294
Figura 84. Red correspondiente a la connotación de calidad vista desde la perspectiva de los estudiantes y directivos de las instituciones educativas objeto de estudio	295

Abreviaturas y siglas

Ascún	Asociación Colombiana de Universidades
ARWU	Academic Ranking of World University
Cindoc	Centro de Información y Documentación Científica
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
Icfes	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
INES	Índice de Inclusión para Educación Superior
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo
ISCE	Índice Sintético de la Calidad Educativa
ISI	Instituto para la Información Científica
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIRLS	Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
SAT	Scholastic Aptitude Test
SCI	Science Citation Index
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SNP	Servicio Nacional de Pruebas
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SPADIES	Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior
SRG	Sapiens Research Group
TIMSS	Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias

Introducción

La perspectiva épica que consiste, según hemos visto, en mirar los sucesos del mundo desde ciertos mitos cardinales, como desde cimas supremas, no muere con Grecia. Llega hasta nosotros. No morirá nunca. Cuando las gentes dejan de creer en la realidad cosmogónica e histórica de sus narraciones ha pasado, es cierto, el buen tiempo de la raza helénica. Mas descargados los motivos épicos, las simientes míticas de todo valor dogmático no solo perduran como esplendidos fantasmas insustituibles, sino que ganan en agilidad y poder plástico (Ortega y Gasset, 1914, p. 53).

Los anhelos de sociedades transparentes, sociedades donde nada se esconda, donde todo se conozca, ya va siendo una realidad; la gran vigilancia, la gran información que sobre nosotros se tiene es tan variada y riesgosa que ya pocos se sienten tranquilos porque los poderes siempre utilizarán estas informaciones para sus fines, para habilitar los lenguajes que requieran a sus propósitos (González, 2013, p. 9).

La presente tesis doctoral (2013-2018), titulada *Discursos dominantes en las pruebas estandarizadas saber colombianas. Un viaje por las pruebas Saber 11 (2000 y 2014)*, se inserta dentro del doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

La tesis que nos convoca es: los conocimientos teóricos-prácticos, la pertinencia social que promueven las pruebas Saber 11 colombianas navegan entre el mito, la zozobra, la realidad

inacabada, la necesidad de los ránkines y los sujetos (estudiantes-profesores) son su lugar de olvido.

Las pruebas estandarizadas en Colombia se han establecido como un proceso evaluativo que determina el logro cognoscitivo de los estudiantes, su adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, científicos y cotidianos, competencias genéricas y específicas, habilidades de pensamiento concreto y abstracto, y valores éticos y sociales para convivir armónicamente en comunidad, propósitos que desde esta investigación se revisan, detectando que no se encuentran resueltos ni desplegados, como es la pretensión original de las pruebas . En este sentido, las pruebas Saber 11 aparecen como un mito más que, en lugar de conciliarnos, nos abandona.

El mito pierde la cualidad histórica de las cosas, es decir, el recuerdo de su construcción (Barthes, 1980). En este sentido, el mito del ranquin, de la evaluación, y de la meritocracia han perdido el horizonte a partir del cual fueron creados, desbordados en factores y consecuencias contrarias a los objetivos originales con los que fueron constituidos. En este ámbito, la evaluación nace como el eje fundamental para medir las competencias que el estudiante posee, con el fin de brindarle a las instituciones de educación superior una herramienta de análisis y toma de decisiones que les permitiesen estipular su ingreso a la institución. Así lo expone Torres (2010):

La evaluación ocupa un lugar importante en el quehacer de los educadores, en las preocupaciones de las instituciones de educación superior y en las agendas de los sistemas educativos, porque se asume que evaluar es valorar desde unas concepciones históricas y sociales que predominan en determinado contexto y le imprimen una connotación ética, porque se relacionan con la promoción, con el fracaso, con el éxito, con la deserción y los avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje inherentes a su formación (p. 176).

Al analizar los resultados de las evaluaciones se detectan múltiples efectos. En apariencia sirven para determinar las capacidades de los estudiantes, pero, en la realidad, las demandas internacionales de estandarización de pruebas son un indicador, mientras que las necesidades de los sujetos para seguir cualificándose y acceder al sistema educativo superior constituyen un lugar paradójico de inclusión-exclusión. Por lo tanto, los límites del sistema educativo se convierten en los desafíos de las pruebas Saber 11 y los evaluados (estudiantes y profesores) son su lugar de olvido. Así, el sistema sirve para proveer información, que luego es utilizada en el diseño y ejecución de procesos globales de mejoramiento del sistema educativo.

Las pruebas ejercen una tendencia generalizada que se dirige a comparar la calidad de las instituciones educativas y, por ende, la calidad de sus estudiantes; no obstante, no logran

superarse a sí mismas, en el marco de un proceso de reconfiguración de país. Esta situación contradice el proyecto de formar seres humanos integrales, capaces además de sobrevivir en el mundo laboral. De esta manera, a la educación se la descontextualiza su objeto central: formar sujetos competentes para la vida y no solo para el trabajo, haciendo de la experiencia educativa un dispositivo que separa a los capaces (entiéndase competentes) de los que no lo son. Con el predominio de escalas e impactos presentados en estadísticas se puede llegar, como bien lo expresa Hoyos (2008), a:

(...) una parafernalia enmarcada y fomentada con políticas de represión y coacción de estirpe hobbesiana: resultados cuantificados de exámenes que permiten no solo medir todo tipo de competencias, sino que se usan para amedrentar y sentar precedentes en un desarrollo humano con base en ganar o perder (p. 9).

Las pruebas Saber 11 son la mayor excusa para desdibujar el papel de una educación participativa, crítica, emancipatoria y un tanto ciega. Como lo advierte Morin (1999), «es muy diciente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades» (p. 1).

Son muchas las clasificaciones así como los conceptos surgidos alrededor de la apuesta por los discursos dominantes, entre los que se hallan el discurso reinante, el gran significante y, entre ellos, los criterios de búsqueda que interesan a esta investigación, entre los que se destacan: ránkines, factores económicos, meritocracia. El énfasis que se haga sobre una u otra clasificación del discurso dominante en las prácticas educativas con el manejo de pruebas estandarizadas son uno de los argumentos que sirven de base para el desarrollo de esta investigación.

Se toman como referencia las dos últimas modificaciones a las pruebas Saber 11: las ocurridas en el año 2000 y las del 2014; no obstante, se hacen trabajos de campo con estudiantes e instituciones del año 2017 que están bajo los lineamientos de las pruebas Saber 11 modificadas en el 2014.

Para el análisis del problema se han tenido en cuenta algunas previsiones fundamentales

En un primer momento se realiza la autobiografía de la investigadora, donde se aborda su experiencia vital en torno a las pruebas Saber 11. En un segundo momento se hace énfasis en los discursos dominantes de las pruebas estandarizadas Saber 11 colombianas en los años 2000

y 2014 mediante el análisis de discursos, apoyado en programas como el ATLAS.ti. Allí se da una mirada al rigor oficial normativo, a los mitos, las costumbres y los relatos cotidianos, así como a los discursos reinantes que manifiestan los diversos actores que intervienen en el proceso educativo. En un tercer momento se hacen las entrevistas a los estudiantes, los directivos y los profesores, instrumento que está orientado a conocer su experiencia vital con las pruebas Saber 11.

Es por esto que con los aportes de Barthes (1973; 1980), de Foucault (1973), de González (2015a; 2015b), de Cajiao (2008) y de otros importantes teóricos, se analizan las narrativas con el ánimo de encontrar las claves que permitan desentrañar los imperativos sociales que dicen movilizar las pruebas estandarizadas Saber 11, asimismo, se revisan las estructuras cognitivas, comportamentales y éticas de las pruebas.

Las entrevistas se llevan al programa ATLAS.ti mediante codificaciones, categorizaciones, conexiones e interacciones lingüísticas, para encontrar coincidencia y no coincidencias, propiciando escenarios para el análisis dentro de este proceso investigativo.

CAPÍTULO 1:

ASPECTOS PRELIMINARES

Desde la autobiografía de la autora, en el presente capítulo, se explica el interés que motiva esta investigación, la conexión con su labor docente y los motivos por los que se aborda el tema de investigación. Además, se familiariza al lector con la pregunta de investigación y con los objetivos por cumplir con esta tesis doctoral.

1.1. JUSTIFICACIÓN

Las reflexiones y planteamientos que dan origen a esta propuesta investigativa tienen origen en la preocupación de la investigadora por su labor docente. Es de allí, en el día a día del ejercicio docente, desde donde emergen toda clase de cuestionamientos. En una primera aproximación hacia la investigación, se piensa trabajar el pensamiento lógico aplicado a la educación, pero, poco a poco, esa preocupación se transforma en ¿cómo se mide ese pensamiento? Al concebir esta pregunta, surge una segunda ¿cómo se evalúa?, o mejor ¿qué evaluamos los docentes? Es en este contexto donde se genera un nuevo interrogante ¿para qué evaluar?, teniendo en cuenta que los principios de evaluación deberían, o al menos, en teoría, estar ligados a los intereses y directrices que emite el Ministerio de Educación Nacional (MEN), encaminados a la formación por competencias.

El recorrido conceptual se mueve entre muchas posibilidades. Así, es posible enfrentar el análisis de las pruebas estandarizadas clasificatorias de tercero y quinto de básica primaria, las de noveno de básica secundaria, las de grado 11 o las pruebas Saber Pro en la universidad, así como las pruebas internacionales del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes¹ (PISA, por sus siglas en inglés).

¹ Programme for International Student Assessment.

El primer trabajo se hace con las pruebas Saber Pro, entre otras cosas, por tratarse del contexto universitario, sitio donde se desenvuelve la investigadora. Sin embargo, tras un largo periodo de aprendizaje, que involucró muchos cambios de forma, se introdujo una variación en la concepción. Al debatir sobre el tema por investigar, se dedujo la importancia de develar los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber 11 emanadas desde el MEN y puestas en práctica por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) en instituciones educativas y leídas por los estudiantes y la sociedad en general, pruebas que son consideradas como el eje cardinal para el estudiante porque su aprobación o desaprobación conlleva problemáticas académicas y sociales.

Los documentos base para la investigación, como son las leyes y decretos que rigen el sistema educativo, y los escritos publicados por el Icfes en la concepción de las pruebas estandarizadas en particular las Saber 11, serán los que sirvan de guía para entender los discursos que emergen. Como lo expresa Foucault (1973), «el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse» (p. 6). En nuestro caso, los sistemas a los que Foucault alude son aquellos sistemas de dominación emanados desde los discursos oficiales desde donde surgen los ránquines de las instituciones educativas, quienes, a su vez, clasifican a los individuos a través de puntajes.

Se sospecha que los criterios de calidad y competencia son los protagonistas del sistema de educación colombiano, criterios que permean a las instituciones educativas y a los maestros. Para ello, el MEN crea estrategias para medir la forma como se enseña en el aula y los conocimientos adquiridos por los estudiantes. El mecanismo no es otro que un examen denominado pruebas estandarizadas Saber, que es diseñado por el Icfes.

La noción de estandarización y el énfasis en las clasificaciones y el individuo son los antecedentes con que se empieza a perfilar esta investigación. Es desde este punto de partida que se pretende aportar significativamente a la línea de investigación de pensamiento educativo, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDE Colombia.

Así pues, el problema social desarrollado en esta investigación viene dado por la pregunta: *¿En qué consisten los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber 11 en la educación colombiana de los años 2000 y 2014, su relación con la formación de los estudiantes e implicaciones académicas y sociales?*

Investigar acerca de los discursos dominantes dentro de la educación obliga a ocuparnos de las tradiciones que convergen en el mundo de las pruebas estandarizadas y los usos de carácter

clasificatorio relacionados con la educación. Pero uno de los principales inconvenientes asociados con el tema, por otro lado, está dado por las exigencias derivadas de los resultados que emanan de estas pruebas, pues han servido de estandarte para el reconocimiento general, en cuanto regulan los procesos de intervención y potestad que dentro de la educación predominan.

La importancia académica que en general tienen las pruebas estandarizadas en la educación colombiana son referentes para analizar las expresiones y discursos emanados del MEN con la prueba Saber 11. El significado especial de esta prueba estandarizada para el individuo surge cuando se enfrenta a querer y no poder ingresar a la universidad, quedando relegado a pocas o ninguna oportunidad de cambiar su vida. Son estos los detonantes que me impulsan a abordar esta investigación.

Se propone esta reflexión observando las pruebas estandarizadas Saber 11 en los años 2000 y 2014 para comprender las dinámicas de movilidad en las mismas; además, estos dos momentos son relevantes por tratarse de años que acogen los mayores cambios estructurales.

El examen del Icfes, creado en 1968 y hoy llamado Saber 11, ha sufrido varios cambios, pero, al parecer, no ha perdido su esencia inicial: servir de apoyo a las universidades como instrumento de selección para la admisión de estudiantes; no obstante, cada vez se ha utilizado más para evaluar la calidad de la educación. O así lo evidencia el decreto 869 del 2010 (ver Anexo 3), en el que se afirma que el examen de Estado de la educación media, Icfes Saber 11, tiene entre sus objetivos: «proporcionar a las instituciones educativas información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a la universidad» (art. 1.).

Su primera reforma tuvo lugar el año 2000, y hasta la fecha se evaluaban conocimientos y aptitudes. Sin embargo, es a partir de ese momento que se incorpora en el discurso el concepto de competencia y se introduce el término “saber”. El cambio de estructura —que se mantiene hasta la actualidad— sigue las áreas curriculares, y cuenta con ocho pruebas: lenguaje, matemáticas, biología, física, química, ciencias sociales, filosofía e inglés. Las preguntas todas cerradas (Icfes, 2013).

El examen ofrece resultados a nivel individual e institucional, a razón de que cada cual tiene intereses y expectativas diferentes. El estudiante obtiene un puntaje por cada prueba presentada. El nivel en el que se ubique en cada componente y competencia le confiere un puesto que lo ubica dentro del total de los evaluados. En este mismo orden, los resultados se utilizan para ubicarlo en el proceso de selección de la carrera que desee estudiar en alguna de las universidades del país. Cabe señalar que varias universidades ofrecen un sistema de nivelación.

Así, de acuerdo con el puntaje obtenido en la prueba, se determina qué programa de igualación debe seguir.

Se recurre al resultado de la prueba como un indicador confiable ante la posibilidad de abandono, una vez el estudiante ingresa a un programa de educación superior. Para esto, el MEN ha creado el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), que consolida y ordena la información de las condiciones académicas y socioeconómicas de los estudiantes que ingresan a la educación superior. El riesgo de deserción se puede observar a partir de las habilidades académicas suministradas por la prueba Saber 11, que ayudan a detectar y disminuir esa deserción.

De acuerdo con el índice sintético de la calidad educativa (ISCE), se evalúa a las instituciones educativas de acuerdo con los resultados de las pruebas Saber 11, los cuales se les informan a los colegios en los cuatro meses siguientes. Los resultados en las pruebas son cruciales para las instituciones, ya que impactan directamente su posición en los ránquines. Esas clasificaciones brindan promedios y distribuciones en subescalas que, a la vez, son determinantes para los colegios, pues determinan los posibles apoyos que el Estado les brinda. Los incentivos que el Estado (por vía del MEN y las Secretarías de Educación) otorga a las instituciones mejor posicionadas solo aplica para los colegios públicos. El incentivo para las instituciones de carácter privado está dado por la posibilidad de aumentar sus matrículas y por el prestigio que les confiere estar ubicadas en las posiciones más altas de las tablas clasificatorias que publica el Icfes. Ese buen posicionamiento también propicia que nuevos padres matriculen a sus hijos en la institución.

Esta investigación se considera como una novedad científica, de interés para la educación colombiana, porque nos va a situar frente a la realidad vital y a las emocionalidades irracionales entorno a las pruebas Saber 11. También es importante para la Universidad Tecnológica de Pereira, de la cual hago parte, porque se convierte en un documento de consulta y referencia para la institución, para profesores, estudiantes y otros expertos. En este sentido, la investigación es un documento que pretende aportar al mejoramiento de la calidad del sistema educativo, que como bien lo expresa De León en el siguiente párrafo, es un bien público llamado a garantizar la calidad de sus procesos.

La educación como un bien público, por lo tanto, un derecho de todos y todas; en este sentido las instituciones de educación superior a través de sus funciones de docencia, investigación y proyección social, en el marco de la autonomía institucional y la libertad académica, están llamadas a garantizar la calidad en los procesos (p. 80).

Por último, es de interés para la investigadora, al tratarse del quehacer cotidiano que nace de su autobiografía, de su práctica docente, de su responsabilidad social al tratar de conocer el discurso que subyace en cada sujeto que llega a su aula de clase y que se enfrenta a la experiencia de ser evaluado y, a veces, señalado, por sus resultados favorables o desfavorables. En consonancia con Zemelman (1992), la construcción de juicios de los estudiantes debe estar relacionada con su realidad, en la construcción de un razonamiento explicativo, como se expresa en el siguiente párrafo:

(...) los universos de observación deben primero ser el producto de una reconstrucción articulada de lo real, para enseguida poder convertirse en puntos de partida de un razonamiento explicativo. Antes de conocer hay que construir la relación con la realidad, que constituye la aprehensión del conocimiento anterior a la formulación de juicios predicativos (p. 146).

Es así como a partir de la conversación con estudiantes, profesores y directivos de las instituciones más y menos sobresalientes en los resultados de las pruebas Saber 11 de 2017, ubicados en Chocó, Cali, Pasto y Frontino, se avanza por la tesis, se descifra la realidad que envuelve cada contexto educativo y se comprenden los discursos dominantes, reinantes, mitológicos y sus lugares de olvido.

1.2. CONTEMPLACIONES PARA UN ESTADO DEL ARTE

Mi búsqueda de método, no parte del suelo firme, sino de un suelo que se hunde (Morin, 2002).

La evaluación, entendida como pruebas estandarizadas Saber en el contexto colombiano (para el caso, el examen Saber 11), se ha centrado en la evaluación de competencias, entendidas como un saber-hacer en contexto, las cuales han implicado la movilización de conocimientos y habilidades ante distintas situaciones de evaluación. Aquellas se definen en correspondencia con los Estándares Básicos de Competencias del MEN y los requerimientos de formación en la educación superior (Icfes, 2013). Son el reflejo del panorama educativo en que se mueve el mundo, con desencuentros en muchas oportunidades, con ganas de explorar el éxito, revestido de dudas, inquietudes, y fisuras, los cuales, a lo largo de estos párrafos, se descubren desde diversos planteamientos, que sirven de base para la investigación.

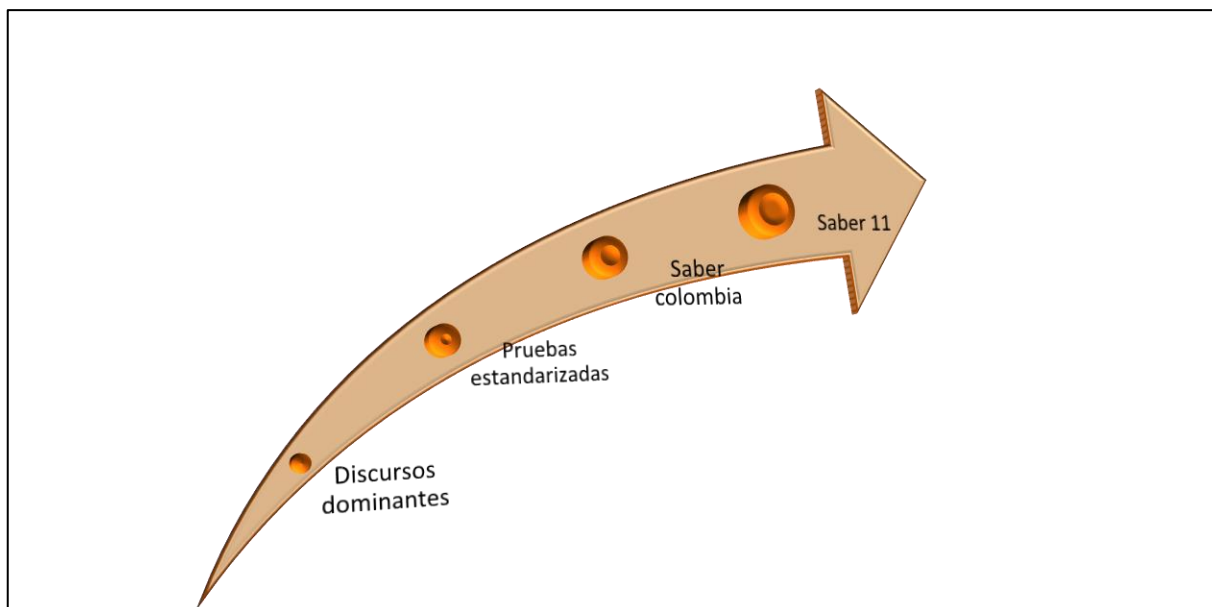


Figura 1. Diagrama de campos que se abordan durante el desarrollo de la tesis doctoral. Fuente: elaboración propia.

Al empezar a develar este recorrido, la educación será comprendida como una educación participativa, apuesta que Martha Nussbaum (2010) expone de la siguiente forma:

Una educación que responda a esas necesidades debe ser una educación multicultural, es decir, aquella que pone en contacto al estudiante con algunos hechos fundamentales de la historia y cultura de muchos grupos diferentes. Entre ellos, debería incluirse tanto los principales grupos religiosos y culturales de cada parte del mundo como las minorías étnicas, raciales, sociales y sexuales en sus propias naciones. El aprendizaje del lenguaje, la historia, los estudios religiosos y la filosofía: todas estas materias tienen alguna función que cumplir en esta empresa. La conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo diálogo. No existen fuentes más seguras de desprecio que la ignorancia y el sentido de la inevitable naturalidad del estilo propio de cada uno. Ninguna educación liberal puede ofrecer a los estudiantes un adecuado entendimiento de todo lo que deberían saber sobre el mundo; pero una comprensión profunda de alguna tradición desconocida, y algunos rudimentos sobre otras, bastarán para engendrar el conocimiento socrático de las propias limitaciones (p. 101).

La preocupación por incluir los factores asociados a una educación multicultural que Nussbaum expone permite la construcción de posturas críticas y democráticas en el ambiente de la educación media. Como núcleo principal para este trabajo, se reflexiona sobre aquellos

discursos emergentes en las pruebas estandarizadas percibidos como dominantes, ubicados en el eje temporal (2000 y 2014) de las pruebas estandarizadas Saber 11. Para ello, es necesario orientar un diálogo con la educación media y la evaluación estandarizada desde sus tramas, sumergidos en nociones sobre los discursos dominantes, para ser interpretados y comprendidos, como árbol fundamental de esta investigación.

Puntos de encuentro y desencuentro

Todos los documentos analizados sirven para el propósito de esta investigación. Pero se resaltan algunas tesis, de especial interés, que de alguna forma se encausan dentro del problema que ocupa este trabajo. En tal sentido, la Tabla 1 recoge de algunas de las tesis que hicieron las veces de insumo para esta investigación.

Tabla 1. Categorías centrales encontradas en las tesis examinadas

Campos de conocimiento	País	#	Otros	#	Otros	#	Otros	#	Otros	#
Qué es la evaluación	Colombia	2	España	1						
Sentido de la evaluación	Colombia	4	España	7	México	1	EE. UU.	1	Cuba	1
Evaluación y universidad										
Evaluación en el aula	Colombia	2	España		México	1	Perú	1		
Discurso evaluativo estandarizado	Colombia	1	España		México	1	Costa Rica	1	Brasil	1
Evaluación y trayectoria estudiantil										
Orientaciones para el ingreso			España		México	1				
Orientaciones para la permanencia	Colombia	1	España	1	México	1	Honduras	1	Perú	1

Fuente: elaboración propia.

Una revisión muy cuidadosa de las tesis fue lo que permitió nombrar a este proceso investigativo *Discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber colombianas. Un viaje por las pruebas Saber 11 (2000 y 2014)*, a la vez que posibilitó fundamentar los objetivos y abordar los campos no considerados por ellas.

Bosquejos de análisis

La técnica, es el último paso en la eliminación de la diferencia residual entre la cosa y el conocimiento que se tiene de ella; se olvida la diferencia ontológica. Del ser ya no queda nada, sólo están los entes como testigos del hombre productor y organizador.

Heidegger (1958).

La tarea consiste en revisar, desde diferentes ángulos, el tema de la evaluación. Encarnada como disciplina social desde los años 50, en la actualidad, no hay área del quehacer educativo que no esté sometida a ella, responsable al determinar problemas estructurales, tanto de forma como de fondo en los procesos educativos. Pero añádase a esta una acotación: la evaluación externa.

En Colombia, la evaluación externa nace como un proyecto entre la Asociación Colombiana de Universidades y el Fondo Universitario Nacional. Desde allí, la evaluación externa se entiende como un elemento regulador de la prestación del servicio educativo, por lo que constituye una herramienta que permite valorar no solo el avance sino los resultados del proceso.

Estas evaluaciones externas —llamadas también evaluaciones censales—, conocidas en Colombia como pruebas Saber, son exámenes que tienen como elemento subyacente la medición de las habilidades o competencias de un estudiante, mediante la aplicación de conceptos de psicometría, como es la teoría de respuesta al ítem, la teoría TRI, que son discursos que esta investigación considera.

En Colombia, la evaluación se encuentra regulada desde su ámbito normativo. Claramente se observa cómo el MEN, a través de la ley 1324 de 2009, confiere al Icfes la potestad de evaluar la calidad de la educación a través de las pruebas estandarizadas Saber.

En cuanto política pública, el MEN argumenta que al aplicar evaluaciones estandarizadas se tiene en cuenta la diversidad de los grupos evaluados a nivel cultural, económico y social y, por extensión, el tipo de educación que reciben. Es por esto que se aplican exámenes estandarizados a toda la población de estudiantes que se encuentra en un determinado nivel de formación, en lugar de exámenes específicos para subpoblaciones. Según el MEN (2015), esta forma de evaluar brinda la posibilidad de comparar la calidad de la educación que estas poblaciones reciben.

No obstante, Santos Guerra (2003) advierte que es difícil llegar a las poblaciones con características dispares, que cuentan con pocas oportunidades de acceso a la educación que se ofrece en contextos que cuentan con todo tipo de ventajas académicas. Es decir, es un proceso que no permite conocer si se está perjudicando o favoreciendo a unas determinadas personas y a unos determinados valores, y es pues necesario reconocer las dimensiones éticas, políticas y sociales de la evaluación.

Como puede observarse, al dialogar de mejoras en la calidad, se habla entonces de aprendizaje, creatividad y capacidad de innovación. Pero estas mejoras aluden no solo a los estudiantes, sino además al desempeño de los profesores, a la calidad de vida de los actores académicos y sociales. Para el MEN, ello se traduce en un mejoramiento, que puede sintetizarse y apreciarse en indicadores de calidad, determinados por ránkines entre instituciones, desencadenando toda una serie de estrategias para lograr encajar en las tablas. Y siempre que los resultados de las pruebas estandarizadas Saber entregan esta clasificación, se entretejen relatos que, al final, hacen parte tanto de la opinión pública como de las instituciones educativas que trabajan arduamente con este propósito.

Lemann (2000), en su libro *La gran prueba. La historia secreta de la Meritocracia Americana*, resalta la importancia de lo que ha representado ser sobresaliente en Estados Unidos en la prueba de aptitud académica² (SAT, por sus siglas en inglés), puesto que mide: a) lo que los estudiantes aprenden en la preparatoria y b) lo que necesitan para tener éxito en la universidad. Es atrayente su planteamiento, ya que él va más allá, poniendo en entredicho la medición de dicha prueba, al afirmar que determina las oportunidades de vida de cientos de millones estadounidenses, teniendo en cuenta que mide un solo rasgo: la “inteligencia”. El autor recalca que no puede medir características, a su juicio, más importantes, como la sabiduría, la originalidad, el humor, la tenacidad, la empatía, el sentido común, la independencia o la determinación. Puede pensarse que al igual que estas pruebas, en general, las pruebas estandarizadas bien elaboradas están en capacidad de arrojar resultados que permitan al Estado realizar ajustes de mejora cuando sea necesario y formular recomendaciones, si fuera el caso. El problema surge cuando se toma como único referente para determinar si la educación es o no es de calidad.

² Scholastic Aptitude Test.

1.3. PLANTEAMIENTO DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La calidad académica en Colombia se ha constituido como un pilar muy importante en la mente de la sociedad y del Estado, aspecto que es comprobable mediante una serie de medidas normativas: el decreto 2343 de 1980 (Anexo 1), la ley 115 de 1994 (Anexo 2) o el decreto 869 de 2010 (Anexo 3), que ha promulgado la Presidencia de la República. Una de las preocupaciones a lo largo de la historia de la educación en Colombia ha sido cómo poder regular y calificar el trabajo de las instituciones y de los educadores, lo cual se viene trabajando desde hace varios años mediante técnicas de evaluación no solo para los estudiantes, sino también para los docentes, con el fin de mejorar la calidad de la educación que el país ofrece (MEN, 2010). Así entendida, la evaluación constituye un mecanismo regulador de la prestación del servicio educativo, erigiéndose también como una herramienta que permite valorar no solo el avance, sino además los resultados de dicho servicio, ya que procura evidencias relativas a los conocimientos y habilidades que, se supone, debe poseer un estudiante al finalizar el proceso educativo.

En consonancia con el decreto 869 de 2010, la evaluación se considera uno de los grandes retos que enfrenta el sector educativo, ya que se ha convertido en la forma más trascendental de medir los resultados del proceso de aprendizaje. De allí que el MEN (2010) señale que las condiciones que debe cumplir la evaluación son: a) debe ser significativa para el estudiante y b) relevante para la sociedad. Por ello, es importante determinar cuáles son los criterios que se deben considerar para que la evaluación se convierta en un instrumento fiable, para poder formular mejoras en el proceso educativo. Es desde allí que subyace la preocupación de la investigadora, la cual se formaliza a través del siguiente interrogante.

1.3.1. Pregunta de investigación

La evaluación, en cuanto concepto, se ha ligado a una idea de sociedad que busca promover al individuo y, con ello, la preservación de las instituciones. Ahora bien, esta reflexión se propone para un ámbito específico, como son las pruebas estandarizadas Saber 11.

Este camino inicia con una revisión documental que permitirá conocer a fondo las discusiones, las dudas y los obstáculos que coexisten en la intimidad de un contexto educativo que, por ser usuario de este sistema de evaluación, considera que puede guardar su esencia y, a la vez, estar pensado desde el individuo. De tal suerte, se formula el siguiente interrogante: *¿En*

qué consisten los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber 11 en la educación colombiana de los años 2000 y 2014, su relación con la formación de los estudiantes e implicaciones académicas y sociales?

Identificar los discursos dominantes lleva a transitar por discursos reinantes, narrativas que se imponen, palabras fuerza, palabras raizales, lenguajes de los poderes, falacias en los ránquines, mitos operantes, abandonos de realidades y olvidos estructurales. Los ránquines institucionales son criterios clasificadores; la meritocracia es un mecanismo exclusivo para personas que se encuentran en zonas apartadas y olvidadas del país. ¿Será que la meritocracia es más para los mismos, para quienes se encuentran en el poder?, ¿será que la educación dejó de entenderse como una función social y pasó a ser una empresa? ¿será que la calidad y la competencia, como discursos dominantes, se han superpuesto a los tradicionales valores de la educación, y no dejan pensar ni hacer más allá?, ¿será que la autonomía curricular y la evaluación, como regulaciones externas a la institución y a los protagonistas del proceso (estudiantes y profesores), han reemplazado al mismo proceso de formación? Son todas preguntas parciales que este trabajo procura abordar.

1.4. OBJETIVOS

A partir de la pregunta enunciada, se recorren caminos que posibilitan acercamientos al conocimiento, con el fin de comprender prácticas, rutinas, destrezas, habilidades, interpretando significaciones y terminologías, para derivar en una propuesta investigativa desde la interpretación, sin perder la capacidad de asombro como posibilidad de indagación.

1.4.1. Objetivo general

Comprender los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber 11 en la educación colombiana del 2000 y 2014, su relación con la formación de los estudiantes e implicaciones académicas y sociales.

Una vez fijado el propósito general de la investigación, se procede a desplegar una serie de objetivos específicos que permitan hallar los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber 11.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Describir los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas desde la autobiografía de la investigadora.
2. Interpretar las similitudes y diferencias entre las pruebas Saber 11 de los años 2000 y 2014.
3. Comprender la interrelación entre las pruebas estandarizadas Saber 11 y la formación del estudiante colombiano.
4. Identificar las implicaciones académicas y económicas para los colegios a partir de los efectos resultantes de los ránkines establecidos por los resultados de las pruebas estandarizadas Saber 11.

El concepto de comprensión se aborda en esta investigación desde Heidegger (2007), para quien el ser humano solo “es” en la medida que afronta la comprensión del mundo que se abre ante él. De este modo, toda comprensión guarda en sí la posibilidad de apropiación del mundo del otro. En la concepción heideggeriana, el ser humano ya viene al mundo envuelto en la autenticidad y en la inautenticidad, en la verdad y en la no-verdad. De esta forma, Heidegger no concibe la reducción del todo a la subjetividad ni propone caminos para transformar la realidad en objeto. Todo lo contrario. Él analiza la necesaria vigilancia del observador sobre el velamiento y desvelamiento que se expresan en el lenguaje, en las prácticas y en las relaciones.

CAPÍTULO 2:

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En el desarrollo del presente capítulo se enuncian los contextos teóricos de las pruebas estandarizadas en Colombia, tanto nacionales como internacionales, la concepción de evaluación en el país, los orígenes de la estandarización de la evaluación, la teoría alrededor de los diferentes tipos de discursos como eje principal del interés investigativo, la evaluación por competencias, la concepción de calidad en la educación, el surgimiento de la crisis del sistema educativo y la teoría de los ránkines.

2.1. CAMPOS DEL CONOCIMIENTO QUE SE ABORDAN

Al abordar los campos del conocimiento, se acude a teóricos como Heidegger (2007), Foucault (1973), Havelock (2008), Perelman (1997) y Barthes (1980). Además, se traslada la pretensión de presentar una serie de teorías al fundamento de las mismas, desde la relación que conserva la idea de abordar un escenario, como una puesta en escena, situando el máximo de opciones o alternativas. Es una oportunidad, que de acuerdo con Rodríguez (2010), posibilita visualizar la estrategia más idónea para desarrollar en el proyecto. Para ello, se han escenificado cuatro campos, con las siguientes representaciones:

- Escenario **1**: pruebas estandarizadas Saber.
- Escenario **2**: el discurso entre el saber y el origen del poder.
- Escenario **3**: algunas consideraciones sobre educación.
- Escenario **4**: ránkine en educación media y superior.

2.1.1. Primer escenario: pruebas estandarizadas Saber

La Figura 2 representa el proceso de evaluación en Colombia para el periodo 1968-2009. El diagrama es una explicación del importante papel del Icfes, en su calidad de principal ente evaluador de la educación en Colombia.

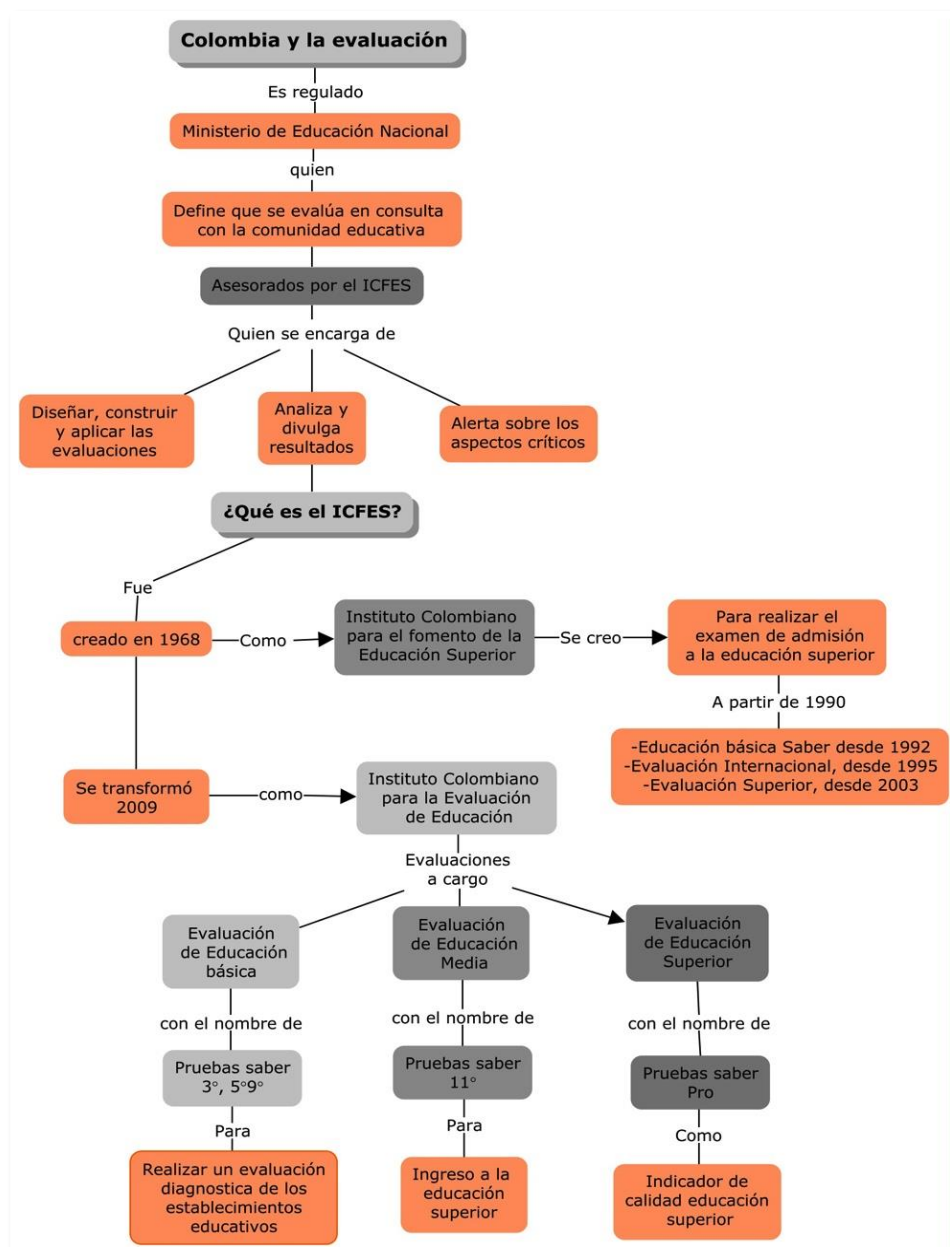


Figura 2. Diagrama de perspectiva de la evaluación estandarizada en Colombia. Fuente: elaboración propia.

En Colombia, la evaluación externa nace como un proyecto entre la Asociación Colombiana de Universidades y el Fondo Universitario Nacional, quienes firman el acuerdo 65 de 1966, a través del cual se organiza el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional. Los objetivos fundamentales de esta nueva entidad incluían la preparación, administración y evaluación de instrumentos de valoración de conocimientos y orientación, cuyos resultados que servirían a las universidades en los procesos de selección de sus estudiantes (Icfes, 2007). Para lograrlo, se puso en marcha un proceso de mejora, que juntamente con las pruebas Saber, sirven durante los años 80 para conocer las diferencias entre el rendimiento académico de los estudiantes que participan en el modelo escuela nueva, frente a los que asistían a la escuela rural tradicional. En 1991 se aplican las primeras pruebas, y desde ese entonces se denominaron Saber. Su objetivo era evaluar el logro en lenguaje, matemáticas y ciencias, en una muestra de estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno grados, de 13 departamentos del país, en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Entre 1993 y 1995, y posteriormente entre 1997 y 1999, se aplican nuevamente las pruebas en los mismos grados. En el primer periodo, la evaluación se realiza sobre muestras de estudiantes, arrojando resultados al respecto de las grandes regiones geográficas del país, además de agregados nacionales. En el segundo periodo, las muestras son representativas de todos los departamentos y de las principales ciudades (Icfes, 2007).

La entidad encargada de diseñar y aplicar las pruebas ha sido desde sus inicios el Icfes. La Figura 3 recoge un pequeño recuento histórico y normativo del tránsito del Icfes por la educación colombiana; además, muestro como, año tras año, a través de las pruebas Saber, los procesos formativos de instituciones educativas, maestros e individuos en formación, se han ido consolidando.

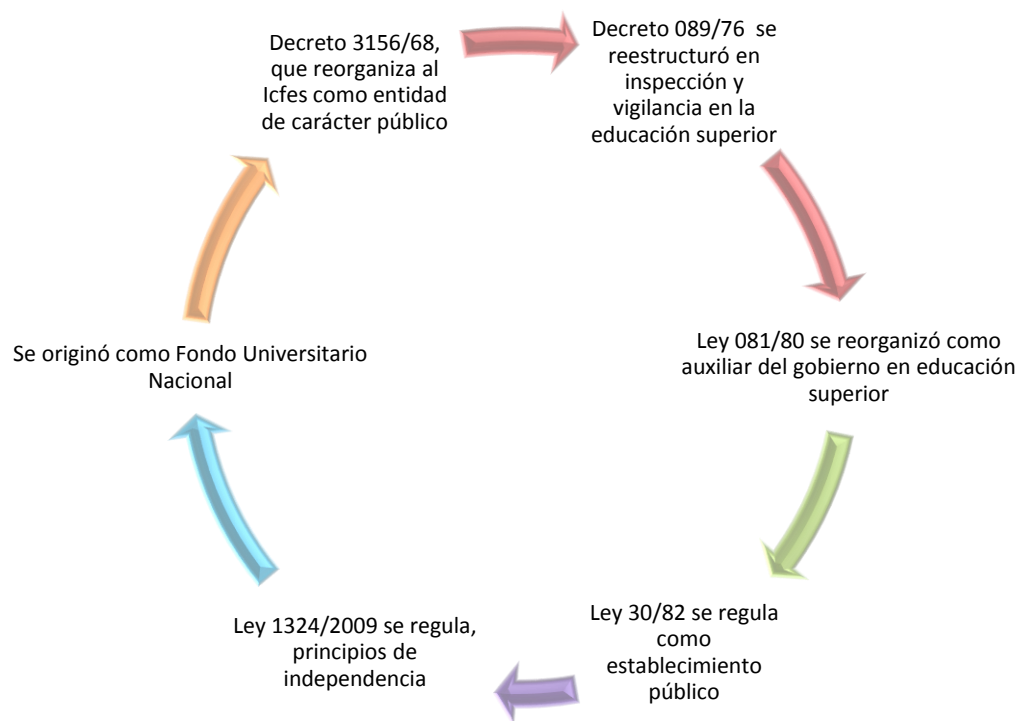


Figura 3. Diagrama del panorama general de la evaluación Icfes adoptado para esta investigación.
Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el diagrama, el Icfes tiene su origen en el Fondo Universitario Nacional. La institución se reorganizó conforme a la reforma a la administración pública fijada por el decreto extraordinario 3156 de 1968, y mediante el decreto 089 de 1976 se reestructura por primera vez. De conformidad con lo establecido por el artículo 1, del decreto 089 de 1976, el Icfes mantiene su carácter de establecimiento público adscrito al MEN, pero atribuyéndole expresamente las funciones de auxiliar al gobierno nacional en lo relativo a la inspección y vigilancia de la educación superior, y de prestar asistencia técnica y administrativa a las universidades. En 1980, mediante el decreto-ley 081, el Icfes se reorganiza, estableciéndose como organismo auxiliar del gobierno para el ejercicio de las funciones que constitucionalmente corresponden a la educación superior.

Con la expedición de la Constitución Política de 1991, Colombia se erige como un Estado social de derecho, en el que la educación adquiere el carácter de derecho fundamental y de servicio público con una función social. Para tal efecto, el legislador expidió la ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, adscrito al MEN.

En 1999, el Icfes fue objeto de una nueva reestructuración. Mediante el decreto 2662 de 1999, se establece una estructura horizontal y flexible para la toma de decisiones, con mejores canales de comunicación e interacción, fortaleciendo las áreas misionales. Y más recientemente, en el 2009, en la ley 1324 ya se habla de los principios que rigen la evaluación: independencia, igualdad, comparabilidad, periodicidad, reserva individual, pertinencia y relevancia, que son los actuales elementos que rigen las pruebas Saber.

2.1.1.1. Nacimiento y evolución de las pruebas estandarizadas

Si nos permitimos un repaso por la historia de la humanidad, podemos ver que el ser humano, desde siempre, ha buscado la forma de evaluar sus acciones, sus comportamientos.

Es así como en el año 2200 a. C., en China, un emperador de la dinastía Shang hacía presentar una prueba a los potenciales funcionarios para determinar si eran o no aptos para prestar el servicio civil; en el año 220 a. C. la prueba empezó a evaluar temas particulares, y en 1374 hasta la dinastía Ching (1644-1911), la prueba hace énfasis en el conocimiento de Confucio. El sistema chino de evaluación influye en la aparición de las pruebas escritas en los países europeos del siglo XVI, quienes, a su vez, expanden sus ideas a las colonias de Asia, África y el Caribe (Portilla, 2015, p. 12)

En el siglo XIX, se destacan Wilhen Wund, con el primer laboratorio de psicología; sir Francis Galton, con el primer laboratorio de psicometría, que medía aspectos físicos y conductuales, y James M. Castell, que introduce el término “test mentales”. Los tres dan origen a los llamados *testing*, que hacen su aparición en el sistema educativo francés en 1905, cuando Alfred Binet estudia si las causas del bajo rendimiento académico se deben al retardo mental o tenían otros orígenes. Binet, en compañía con Theodore Simón, crean la escala de Binet-Simón, que sirve para medir el nivel intelectual del niño. Luego, Binet introduce el término de “cociente intelectual”, que relaciona el nivel de inteligencia con la edad del niño (Escudero, 2003).

Durante la Primera Guerra Mundial (1914-1918), Estados Unidos le encarga a Robert Yerks evaluar la inteligencia de sus aproximadamente 1.700.000 reclutas, pruebas que para la década de 1920 ya se aplican en la industria y la educación. Posteriormente, en 1925 se elaboran *test* con preguntas de selección múltiple, que para 1930 son ya calificadas por máquinas de lectura óptica (MEN, 2008).

Con el lanzamiento al espacio del Sputnik (primer satélite artificial), la Unión Soviética indujo a los Estados Unidos a mejora su sistema educativo y evaluativo, para lo cual el país

norteamericano dedicó una gran cantidad de dinero. Ello estimuló igualmente a los administradores educativos a implementar las evaluaciones educativas objetivas sugeridas para la época (MEN, 2008).

Luego, después de 1960, se plantea que la evaluación debe ser parte fundamental del proceso educativo, así como la forma de evaluar. De allí se desprende que lo más importante en un sistema educativo es constatar (medir) el logro de los objetivos educacionales planteados. Lo mismo ocurre con la necesidad de brindar material instruccional secuencial con refuerzos positivos para los estudiantes, por consiguiente, se integra desde este punto de vista la evaluación a las teorías de los postulados de Benjamín Bloom (1971), quien incorpora las categorías cognitivas relacionadas con el aprendizaje: información, comprensión, aplicación, análisis y evaluación, que son los pilares de la evaluación escolar occidental.

Para la época, Robert Glaser (1963), citado por Casassus (2007), argumenta que la evaluación es una comparación que puede darse de dos maneras: interindividual, donde las inferencias se hacen a partir del porcentaje de personas que se superan (referencia a la norma), e intraindividual, donde las inferencias se hacen con las personas que no puede hacer (referencia a criterio), aceptando que esta última es la que genera mejor información. Desde el punto educativo, surge ante este planteamiento un inconveniente relativo al modelo matemático, dado que la prueba no permite un manejo matemático efectivo. Con el ánimo de mejorar estos criterios aparece en los años setenta la *Ítem Response Theory*, modelo matemático logit que maneja correctamente la evaluación con referencia a criterio.

Siguiendo con la exploración de la evaluación, se puede apreciar cómo Scriven (1967) establece la diferencia entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, en su artículo «Metodología de la evaluación».

En 1970, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo³ (IEA, por sus siglas en inglés) realiza la primera evaluación internacional en ciencias naturales. La prueba se vuelve a presentar en 1979 y 1988 como SISS, midiendo diferentes temas. Y ya en los 90, bajo la denominación de Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias⁴ (TIMSS, por sus siglas en inglés), la IEA realiza la tercera prueba en ciencias y matemáticas, cubriendo un universo de 41 países.

³ Association for the Evaluation of Educational Achievement.

⁴ Trends in International Mathematics and Science Study.

Para 1989, Robert Glaser propone nuevamente la evaluación de competencias, a partir de los trabajos de Howard Gardner relacionados con la inteligencia del ser humano, relacionando la competencia con la efectividad y con los estándares de calidad establecidos. Es a partir de este momento que se involucran conceptos como evaluación de competencias, evaluación alternativa, y se vinculan elementos cognitivos de la evaluación, como resolución de problemas, creatividad y pensamiento crítico, elementos que aún están vigentes.

En Colombia, hoy en día se piensa y se estructura la evaluación de un determinado saber desde su particularidad y no solo desde la lógica universal. Se ha abandonado la evaluación basada en definiciones para asumirla con un enfoque de competencias, y se reconocen niveles más profundos de dominio: cada unidad dialoga ahora con las demás, revela varias dimensiones del saber, explora al mismo tiempo varios procesos y fomenta escenarios de discusión, diseño y construcción colegiada de los ítems, que ahora tienen un hilo conductor que los cohesionan y permite su interdependencia. Este es el planteamiento de la evaluación por parte del Estado (MEN, 2008).

Así pues, esta investigación procura observar si dichos criterios se cumplen en las pruebas Saber y examina además si los discursos con los que las evaluaciones iniciaron aún imperan, o, si por el contrario, existen elementos diferenciadores que prevalezcan desde el inicio y que se mantengan en la actualidad.

2.1.1.2. Contradicciones emergentes de las pruebas estandarizadas

Como la pretensión es entender el verdadero significado de las evaluaciones estandarizadas Saber en un país como Colombia, la documentación publicada por el MEN es uno de los pilares que se soportan esta búsqueda.

Según el MEN (2010), el propósito principal de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° «es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo» (p. 1).

Los resultados de estas evaluaciones y el análisis de los factores asociados que inciden en los desempeños de los estudiantes permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el MEN y la sociedad en general identifique las destrezas, habilidades y valores que los estudiantes colombianos desarrollan durante su trayectoria escolar, independientemente

de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales, con las cuales se puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación (MEN, 2010). Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento.

Las pruebas Saber 11, evaluación del nivel de la educación media, a partir del año 2014 se alinea con las evaluaciones de la educación básica, proporcionando información a la comunidad educativa sobre el desarrollo de las competencias básicas desarrolladas por el estudiante durante el paso por la vida escolar; además, es una herramienta que retroalimenta al sistema educativo. La prueba Saber 11 tiene por objetivos, según lo dispuesto por el decreto 869 de 2010, artículo 1, los siguientes:

- Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media.
- Proporcionar elementos al estudiante para la realización de su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida.
- Proporcionar a las instituciones educativas información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a programas de educación superior, así como sobre las de quienes son admitidos, que sirva como base para el diseño de programas de nivelación académica y prevención de la deserción en este nivel.
- Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.
- Proporcionar información para el establecimiento de indicadores de valor agregado, tanto de la educación media como de la educación superior.
- Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de calidad de la educación, así como para el ejercicio de la inspección y vigilancia del servicio público educativo.
- Proporcionar información a los establecimientos educativos que ofrecen educación media para el ejercicio de la autoevaluación y para que realicen la consolidación o reorientación de sus prácticas pedagógicas.
- Ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales.

En entrevista concedida al diario El Tiempo («‘Es un campanazo de alerta’, dice la ministra de educación», 2013), la ministra de educación, María Fernanda Campo (periodo 2010 y 2014), menciona respecto del objeto de las pruebas estandarizadas, que «significa un alto en el camino para analizar los procesos que se están desarrollando, continuar con las iniciativas exitosas y replantear las que no estén dando resultado» (párr. 1).

Tal como lo expresa la ministra, el Estado colombiano ha volcado la atención del sistema educativo sobre las pruebas estandarizadas, pero en el marco de los resultados arrojados por las pruebas PISA, que son de gran importancia para el sector educativo porque nos dicen cómo estamos frente a otros sistemas educativos del mundo. Para hacer claridad sobre este tipo de pruebas es que se aborda este tema

2.1.1.3. ¿Qué son las pruebas estandarizadas PISA?

PISA tiene como propósito general obtener evidencia comparativa del desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y de su evolución en el tiempo. A diferencia de otros estudios, esta evaluación se concentra en las competencias y no en los contenidos aprendidos en la escuela (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE–, 2006). Las pruebas buscan identificar la existencia de capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida. La prueba evalúa a estudiantes de 15 años, independientemente del grado que cursan. En Colombia, hacen parte de la muestra jóvenes matriculados entre los grados 7 y 9 (MEN, 2015).

Hoy en día, PISA es un punto de referencia obligatorio para las investigaciones y el diseño de políticas educativas. Cuenta con el respaldo de las más importantes instituciones de evaluación educativa en el mundo y cada vez más países se suman a esta iniciativa. En el 2000, participaron 43 países; en 2003, 41 y en 2006, 57. De ellos, 30 son miembros de la OCDE y 27 asociados, entre estos, seis latinoamericanos. En conjunto, representan el 33 % de la población y el 90 % de la economía mundial (MEN, 2015).

PISA está diseñada para desarrollarse en ciclos trianuales con diferentes énfasis. En su primera aplicación, en el año 2000, el énfasis fue en lectura; en 2003, en matemáticas y en 2006, en ciencias. El proceso se repitió, en el mismo orden, en 2009, 2012 y 2015. Colombia ha estado inscrita en la evaluación desde 2006 y ha continuado participando en todos los ciclos, con el fin de poder comparar la evolución de su sistema educativo en el tiempo.

2.1.1.4. Pruebas PISA, una condición más para regular la educación

Para comparar a las instituciones educativas, es inexorable acudir a la clasificación en las pruebas PISA, ranquin que pondera tanto a instituciones como países. De allí la gran preocupación por figurar dentro de la tabla de posiciones, en la cual, Colombia se viene clasificando dentro de los últimos lugares. Por ejemplo, para el año 2015, el país mejora su desempeño en lectura, matemáticas y ciencias, pues pasa de 403 puntos en 2012 a 425 puntos en 2016. Es pues fácil advertir que se trata de un tema de orden nacional, y por ello, la preocupación radica principalmente en cómo subir de lugar (puntajes y ranquin) en la próxima prueba.

Tras examinar esta situación, analistas como Cajiao advierten que los resultados constituyen un reto muy interesante para el país. Las preguntas siempre son las mismas, entre las que resuena constantemente: ¿por qué nos va tan mal?

Se ha determinado que una pieza clave de la calidad de la educación son los maestros, pues son los llamados a proveer una buena educación. En tal sentido, puede pensarse también que una mejor educación pasa por dedicar más tiempo a la enseñanza, es decir, más horas de clase. No obstante, esta inferencia riñe con los resultados alcanzador por países como Finlandia, que cuenta con el sistema educativo que dedica menos horas de clase entre los países desarrollados, pero, al mismo tiempo, obtiene los mejores puntajes en las pruebas PISA.

Otro punto a tener en cuenta es la inversión. Los resultados también confirman que los recursos financieros son necesarios, pero no suficientes. Al parecer, no importa tanto cuánto dinero se invierte, sino en qué y cómo se gasta. El ejemplo más claro es los Estados Unidos, país que invierte mucho más dinero por alumno que varios países, inversión que no lo catapulta hasta los primeros lugares.

Del mismo modo, otro factor que se analiza es el estatus socioeconómico del alumno y su familia. Se coincide en que el nivel educativo de los padres, al igual que el nivel de pobreza, son determinantes en los resultados de las pruebas (OCDE, 2006).

2.1.1.5. El porqué de la evaluación por competencias

En Colombia, todas las pruebas diseñadas y aplicadas por el Icfes se estructuran con la metodología denominada diseño de especificaciones a partir del modelo basado en evidencias

(Peña, 2013). Es así como el MEN ha concebido la educación como el desarrollo de determinadas competencias y, en consecuencia, a estas como el objeto de la evaluación (Vasco, 1994).

Dentro de este contexto, las pruebas estandarizadas en Colombia se orientan hacia el desarrollo de competencias. En particular, las competencias genéricas se consideran una categoría que merece especial atención, porque se suponen indispensables para el exitoso desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o profesión. En consonancia con esto, el sistema de pruebas estandarizadas Saber se encuentra orientado en su totalidad hacia la evaluación de competencias genéricas, constituyéndose entonces como el eje no solo de la totalidad del sistema educativo, sino también de la evaluación de los diferentes niveles de ese sistema (Portilla, 2015).

Retomando el tema, al escarbar el término competencia, se nota cómo desde el siglo XV se repiten dos verbos en castellano: *competir* y *competere*, que proviniendo del mismo verbo latino: *competere*. Si bien los verbos se diferencian significativamente, entrañan semánticamente el ámbito de la competencia (Corominas, 1967), que es el principal referente conceptual del proceso de evaluación de competencias (regulado por el decreto-ley 1278 de 2002).

Como advierte la Figura 4, se vislumbra que las pruebas estandarizadas son una evaluación cuyo fin es evidenciar las competencias de lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, competencias genéricas, inglés y comunicación. En relación con el concepto de competencia, el MEN (Adelante Maestro, s.f.) advierte:

El principal referente conceptual del proceso de evaluación de competencias lo proporciona el decreto-ley 1278 de 2002. Esta norma en su artículo 35 define una competencia como “una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo”, y señala también que la evaluación de competencias “debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas y, competencias de eficacia personal”.

La evaluación de competencias valora “...la interacción de disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona”, que le permiten abordar y solucionar situaciones concretas; “una competencia no es estática; por el contrario, esta se construye, asimila y desarrolla con el aprendizaje y la práctica, llevando a una persona a que logre niveles de desempeño cada vez más altos” (MEN, 2008, p. 13.) (párr. 1-2).



Figura 4. Diagrama de clasificación de las competencias genéricas. Fuente: elaboración propia.

Para fines de esta investigación, se adopta la clasificación que el investigador Diego Villada (2001) propone para las competencias. Según Villada, las competencias se clasifican en fundamentales, básicas, superiores, integrativas, estratégicas (transversales) y aplicadas. El autor explica, además, que hay un orden ascendente no necesariamente secuencial, disposición que se expone en la Figura 5.



Figura 5. Diagrama del mapeo de competencias adaptado para esta investigación. Fuente: elaboración propia a partir de la idea de Villada, 2001.

Atendiendo a la urgencia de incorporar el término de competencias, unido a la idea de indagar en elementos novedosos al funcionamiento del sistema educativo, se asume la necesidad de añadir esta nueva arista: ser competente. Según Díaz (2001), el término competente «proviene del mundo del trabajo y del campo de la lingüística» (p. 70). Es por esta necesidad que se insiste en el propósito investigativo de indagar en las pruebas estandarizadas, los discursos que emergen de ellas y el significado de la educación basada en competencias.

En este orden de ideas surge un nuevo componente, muy en boga en la actualidad: el Pacto de Bolonia. A pesar de que se trata de un acuerdo que concierne directamente a la educación superior de la Unión Europea, indirectamente afecta a los sistemas educativos latinoamericanos. Es esta circunstancia la que motiva su inserción en esta investigación.

2.1.1.6. *El Pacto de Bolonia; ¿qué encierra?*

En principio, es necesario saber de qué se trata el Pacto, sus actores y protagonistas, y tras esclarecer estos interrogantes, se puede dar fe de lo bueno o lo malo que ha resultado ser. Sin embargo, resulta necesario considerar que este examen comprenderá únicamente un pequeño apartado, en el que se procura develar lo que el Pacto de Bolonia ha significado para Latinoamérica.

El recorrido que nos ha llevado a construir la denominada sociedad del conocimiento, es el resultado de una combinación de movimientos sociales, como la Ilustración, la Revolución Industrial y las revoluciones políticas liberales experimentadas por los Estados occidentales, y de factores como la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o las sistemáticas crisis económicas del capitalismo. Según Bajo Santos (2010), el resultado de todo este proceso es un nuevo tipo de sociedad, llamada en principio sociedad de la información, que no es otra cosa que:

(...) una nueva economía: informacional, global, donde prevalece un mercado laboral bastante distinto al de épocas pasadas; unas nuevas relaciones de poder: crisis, aunque no desaparición, del estado nacional liberal, nuevos poderes supranacionales; unas nuevas relaciones de experiencia: crisis del patriarcado, nuevos tipos de familia y una nueva cultura: de la “virtualidad real”, de la imagen, del espectáculo (p. 436).

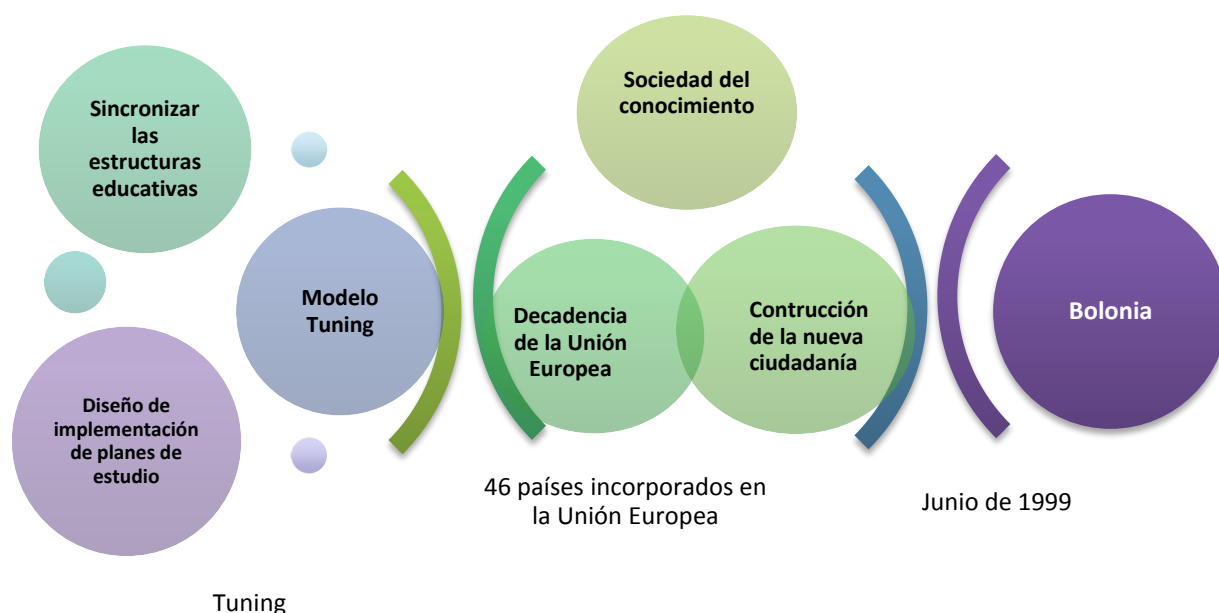


Figura 6. Diagrama del proceso de Bolonia. Fuente: elaboración propia.

En la Figura 6 se observa el proceso histórico de la incorporación del Pacto de Bolonia en la educación. Sin embargo, de acuerdo a Gacel-Ávila (2011), en América latina ha sido difícil implementar el proceso de Bolonia, toda vez que, al parecer, surgen dos inconvenientes fundamentales:

- Suponer que un proceso de armonización regional lleva a la estandarización y homogeneización de sus sistemas de educación superior (SES), con lo que se disminuirían sus niveles de diversidad, diferenciación y particularidad nacionales. El pacto plantea la necesidad de respetar las particularidades nacionales en cuanto a diversidad y diferenciación.
- Asumir que las diferencias intrarregionales —es decir, las que se dan entre los SES de una misma región— y las asimetrías interregionales —es decir, las diferencias de desarrollo, desempeño, modelos y prácticas educativas existentes entre los SES latinoamericanos y europeos— son obstáculos definitivos para cualquier proyecto de integración académica regional.

Se coincide en que existen diferencias importantes entre Europa y Latinoamérica, las cuales, entre otras, tienen que ver con la inversión, específicamente con el desarrollo del sector público y privado, las relaciones con el Estado y las formas de financiación (Malo, 2005, citado por Brunner, 2008). Para Brunner (2008), en América latina, los sistemas nacionales, «lejos de

orientarse hacia una mayor homogeneización e isomorfismo institucionales, se encuentran sujetos a fuertes tendencias centrífugas, de diversificación y variación en cuanto a sus principios organizacionales, dando por resultado una baja capacidad asociativa y de cooperación» (p. 125).

Según Aboites (2010), para la versión latinoamericana no existe un proyecto *tuning*, pues en la región ha sido adaptado el europeo, existiendo unas mínimas diferencias. Una de ellas son las competencias genéricas: 30 para Europa y 27 para América latina. De estas, solo tres son nuevas: «responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio sociocultural» (p. 133). Para Aboites (2010), existe otro tema preocupante, que consiste en que la decisión es tomada por un grupo reducido de funcionarios perteneciente a una minoría de universidades, en su mayoría privadas, entre las que se encuentran:

(...) la Universidad Nacional de La Plata (Argentina); la Universidad de Chile; la Universidad Rafael Landívar (Guatemala); la Universidad Estadual de Campinas (Brasil); la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia); la Universidad de Costa Rica; la Universidad de Guanajuato (México) y la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela) (p. 133).

Como puede observarse, falta el debate y la discusión de grupos mayoritarios, universidades estatales, organismos estudiantiles, trabajadores universitarios, en fin, un colectivo que seguramente tendrá puntos de vista distantes al europeo, reflexiones que pueden llevar a tomar modelos diferentes al propuesto y que tengan que ver más con la realidad latinoamericana.

2.1.2. Segundo escenario: el discurso entre el saber y el origen del poder

El discurso verdadero, al que la necesidad de su forma exime del deseo y libera del poder, no puede reconocer la voluntad de verdad que lo atraviesa; y la voluntad de verdad que se nos ha impuesto desde hace mucho tiempo es tal que no puede dejar de enmascararla (Foucault, 1973).

Se explica a continuación la influencia de los discursos dominantes en la argumentación que se viene planteando acerca de una realidad vivida, como es la evaluación a través de las pruebas estandarizadas Saber 11.

Con este propósito se emprende una revisión bibliográfica, que procura destacar las contribuciones de varios autores. Uno de ellos es Havelock (2008), de quien se destacan sus estudios sobre la oralidad. También están los aportes de Perelman (1997), con su libro *El imperio retórico*, quien desde su argumentación, caracteriza el razonamiento-discurso en función del público al que va dirigido, distinguiendo para esto los auditorios y exponiendo, además, la persuasión verbal. Asimismo, se reconocen los aportes de Barthes (1973), con su idea del grado cero de la escritura. Barthes plantea una escritura neutra en la que el escritor, parado en un punto de vista objetivo, intenta encararla sin prejuicios ni preconcepciones de ningún tipo, situación difícil de alcanzar, pues se sabe que incluso aquellos discursos que se pretenden neutros, se encuentran enmarcados en una serie de situaciones comunicacionales. El autor considera además que toda escritura es rescritura, por lo que la objetividad es un imposible. Estos planteamientos conducen a entender cómo el discurso, en tanto se pronuncia, se escribe y se trasmite, sufre un deterioro, por decirlo de alguna forma, por lo que, como lo advierte el mismo Barthes, es difícil interpretar al interlocutor. Es desde estos fuertes planteamientos que esta investigación se entrelaza.

De otra parte, como lo manifiesta Foucault (1973), evidentemente existen muchos procedimientos de control y delimitación del discurso. Es por ello que se han escogido procedimientos internos que ayudarán a delimitar la investigación, teniendo en cuenta que son los mismos discursos los que ejercen su propio control. En tal sentido, se trabajan el discurso oficial, el discurso mitológico y el discurso reinante.

2.1.2.1. *Discurso oficial*

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (Foucault, 1973, p. 45).

Partiendo de la base de que para Foucault con la adecuación social se accede a cualquier tipo de discurso, dentro de los límites que este permite y a su vez los impedimentos que presenta, y que para Perelman (1997) la argumentación se desarrolla en una lengua natural, que reúne ciertas

características que se convierten en lenguajes formales, se procura explicar cómo emergen los discursos que han alcanzado el estatus de oficiales, entendidos como aquellos que no admiten ambigüedad o vaguedad, es decir, que no dan pie a interpretaciones o a falacias, referidos a la normatividad emanada del gobierno central, servidos de leyes, decretos, artículos, resoluciones, en donde prima el carácter temporal y espacial de la figura argumentativa (p. 17). Es decir, una argumentación jamás puede procurar la evidencia, pues no se puede argumentar contra lo que es (p. 25), no se pueden ofrecer razones a favor o en contra de una ley, a menos que esta argumentación esté regulada socialmente o se permita un cuándo y un donde para el acto de dar razones. Acudamos a un ejemplo. Las sociedades modernas han formalizado tiempos y espacios para argumentar, como en las sesiones del Congreso de la República, en donde un grupo de congresistas dispone de lapsos ordenados para expresar su opinión frente a una ley, que se puede confirmar o derogar. Es este el tipo de discurso que se tendrá en cuenta en esta tesis doctoral, y que será narrado en forma de discurso oficial.

La argumentación y su presunción

Sino cuando es movido por nuestras promesas y atemorizado por nuestras amenazas; si rechaza lo que vos condenáis y abraza lo que vos recomendáis, si se lamenta delante de lo que presentáis como lamentable y se regocija de lo que presentáis como regocijante, si se apiada delante de lo que presentáis como digno de piedad y se aleja de aquellos que le presentáis como hombres que se deben temer y evitar [San Agustín, *Patrología latine* (Migne), t. Xxxiv, París 1887] (Perelman, 1997).

Es por dichas razones que San Agustín (1824) define la argumentación no como la deducción de las consecuencias de ciertas premisas, sino como el acto de producir o acrecentar la adhesión de un auditorio, esperando incitar a la acción. De aquí nace la explicación expresada en el siguiente diagrama, procedente desde el orador:

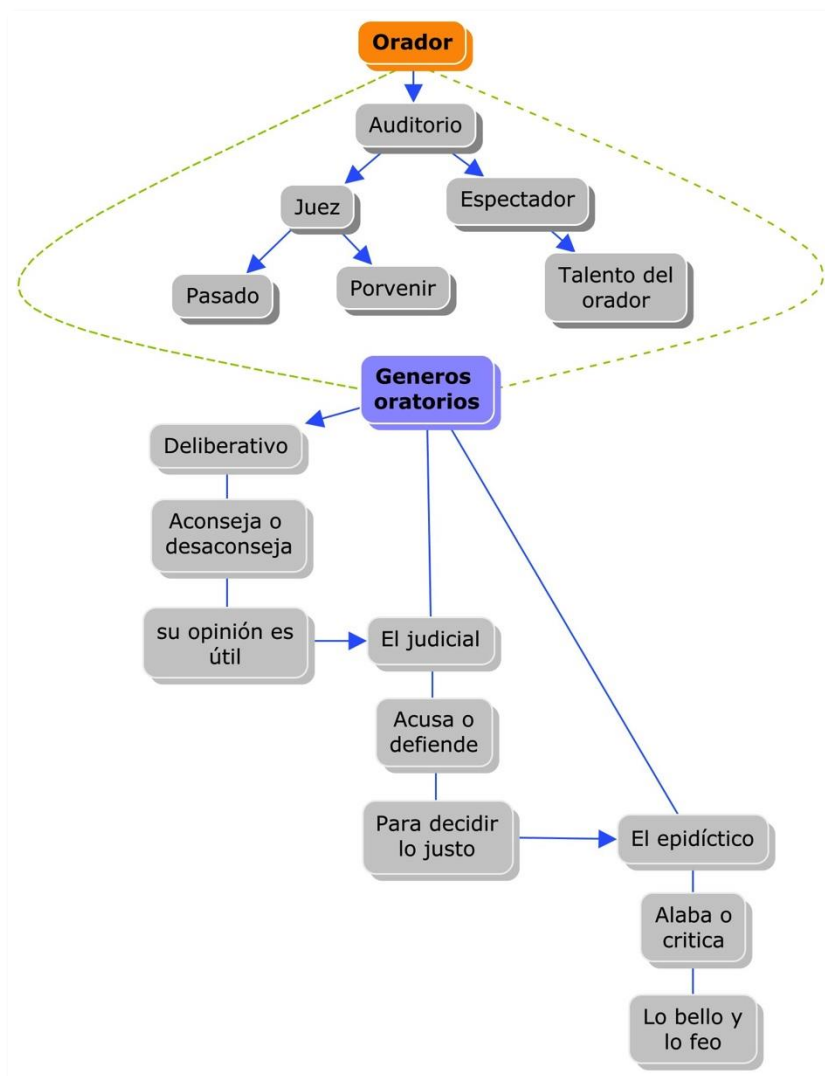


Figura 7. Diagrama de géneros oratorios según Aristóteles citado por Perelman. Fuente: adaptado de Perelman, 1997.

En la Figura 7 se observa cómo Aristóteles, citado por Perelman (1997), centra su retórica en la idea de un auditorio que el orador puede inspirar con el discurso, igualmente, se centra en la clasificación del discurso epidíctico, que se basa en la apreciación de lo bello y lo feo, y su relación con el género educativo. Lo que Aristóteles pretende evidenciar es el gran poder persuasivo del discurso educativo, que puede atrapar al interlocutor cuando se lo persuade a partir de lo que él entiende.

La idea es que, con base en el auditorio, Perelman elabora la díada convencer/persuadir. La convicción es el efecto producido sobre un auditorio universal. En este caso, el discurso apela

al componente lógico-racional. La persuasión es el efecto producido sobre un auditorio particular. En este caso, el discurso pretende afectar el ámbito afectivo-emotivo del ser humano.

Desde la emotividad se invoca a la convicción, para dar luego pie a la gestión política y educativa, que emana de los ministerios y entes gubernamentales, gestión que es puesta en marcha en las instituciones educativas, para quienes los fines, los propósitos, los objetivos, las misiones, las visiones y las metas quedan a la expectativa, conforme a la Constitución Política nacional.

Esto estimula la reflexión en torno a las potencialidades que exige la normatividad, circunstancia que será examinada a través de extensos diálogos con algunos directivos de instituciones educativas. La pretensión es develar, si fuera el caso, el modelo de gestión asumido y la visión integral que predomina en los discursos académicos aceptados.

Fuerza en los argumentos

Dijo el insensato en su corazón: no hay Dios.
Salmo: Antiguo Testamento.

Con esta premisa, San Anselmo, un típico hombre medieval del siglo XII, considera insensato aquel que no cree en Dios. Los creyentes son una humanidad sensata. A los no creyentes se los puede considerar incompetentes. La fuerza del argumento depende de la adhesión de los auditorios (Perelman, 1989). En aras de caracterizar la educación ideal, asociada a las nociones de necesidad y satisfacción social, se relaciona ese mismo concepto de adhesión del público a los planteamientos del Ministerio y del Icfes.

Ante esta premisa, la adhesión a la que aspira el Estado a través de sus discursos sobre las pruebas estandarizadas requiere de reexaminaciones en la búsqueda de una adhesión social mayor. Al respecto, Perelman (1997) recuerda un diálogo de Sócrates con Calicles:

«He aquí una cuestión regulada; cada vez que estamos de acuerdo sobre un punto, este punto será considerado como suficientemente aceptado por una y otra parte, sin que haya lugar de reexaminarlo. Tú no puedes aceptármelo por falta de ciencia, ni por exceso de timidez, y tú no podrías al hacerlo, querer engañarme, pues tú eres mi amigo, dices tú. Nuestro acuerdo, por consiguiente, probará realmente que hemos alcanzado la verdad (Platón, Gorgias, 487d-e) (p. 55).

En concordancia con esta reflexión, una mayor adhesión social hacia las pruebas estandarizadas es posible en la medida en que no se presenten desacuerdos entre los entes y los medios (MEN, Icfes, instituciones educativas, estudiantes y sociedad), lo que prueba que se ha alcanzado la verdad.

2.1.2.2. *Discurso mitológico*

El lenguaje nunca es inocente: las palabras tienen una memoria segunda que se prolonga misteriosamente en medio de las significaciones nuevas (Barthes, 1973, p. 24).

En la búsqueda de estas nuevas significaciones, se continúa ahora con la exploración del mensaje de las pruebas Saber en Colombia para los estudiantes. Por ejemplo, ¿el mensaje que el Estado tiene para las instituciones educativas es el mismo que es interpretado por los educadores? Ahora bien, la sociedad, ¿cómo recibe este mensaje? Cabe señalar que así como el concepto mítico tiene un carácter abierto, en esta trama variarían también las interpretaciones.

Se plantean fundamentos desde Barthes (1980), con el libro *Mitologías*, a través de historias narradas de tal forma que conducen al lector a entender y dar su propia interpretación de culturas y hechos cotidianos. Es aquí donde creemos que se entrelazan las pruebas estandarizadas y la mitología, dado que esta prueba puede adquirir muchos significados, dependiendo de la interpretación del sujeto (MEN, estudiantes o instituciones).

Por otro lado, el grado cero de la escritura (Barthes, 1973) permite entender cómo ella es capaz de unir, de un solo trazo, la realidad de los actos con los fines. La mirada ante la cual nos hace reflexionar Barthes, en principio, nos dirige hacia la función de la escritura, vista hacia dentro, es decir, la forma como el sentido se expresa a partir de la escritura misma. Luego pasa a la escritura, pero ya como significado, refiriéndose a la posibilidad de interactuar con el otro a partir de lo que expresa, hasta proponer la carencia (cero) del lenguaje o crear una escritura libre, básica, o ya explorar un nuevo lenguaje.

Las pruebas estandarizadas saber podrían ser un mito del Estado

En pos de encontrar aquellos discursos reinantes en la evaluación estandarizada, las palabras de Barthes (1980) nos abren caminos. Un ejemplo lo representa la expresión que sugiere que cualquier objeto, concepto o idea es susceptible de convertirse en mito. Para muchos antropólogos, el mito es un fenómeno que requiere de una explicación muy simple, que no comporta nada de psicología o filosofía; no es producto de la reflexión o el pensamiento, ni basta con describirlo como resultado de la imaginación humana. Estos antropólogos hablan de una primitiva estupidez. Así, la teoría del mito incita grandes controversias, provocando que cada escuela dé una respuesta diferente, entrando en contradicción unas con otras (Cassirer, 1946, p. 9). Siendo así, es posible entonces desmitificar las narraciones que convergen en esta temática de investigación.

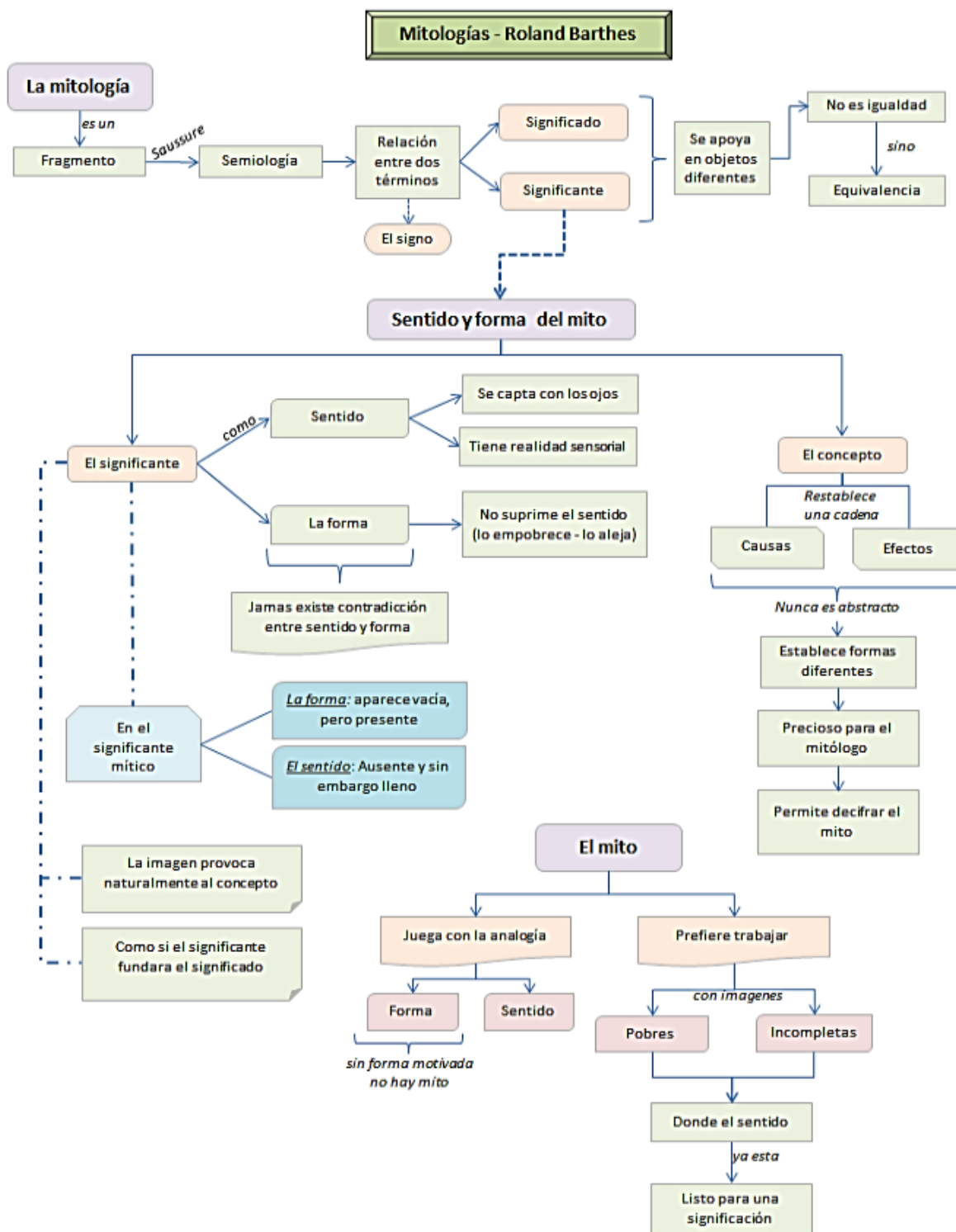


Figura 8. Diagrama de saponidos y detergentes. Fuente: adaptado de Barthes, 1980.

Barthes (1980) postula que los mitos son un sistema semiológico segundo. En tal virtud, identificando el signo lingüístico, el autor lo divide en dos: significante y significado. El primero es un fonema, que asociado con un significado, constituye un signo lingüístico, es decir, la forma. El segundo está condicionado por el sistema y por el contexto, y ambos constituyen el signo lingüístico. A la vez, es un sistema semiológico primero, que se sostiene por sí solo y no procede de ninguno anterior. Ahora bien, como el mito se refiere a un sistema semiológico segundo, procede de otro sistema anterior, analizado como signo lingüístico.

Como se puede observar en el esquema de la Figura 8, lo que constituye el signo se vuelve significante en el sistema del mito, es decir, el signo entrega todo su contenido para albergar otro significado diferente, y, a la vez, constituye un nuevo signo, que es el signo mítico. Esta entrega implica que no perderá totalmente su significado anterior, sino que conserva su esencia, aunque lejana. Como puede observarse, el mito no oculta nada, no hace desaparecer.

Retomando las palabras de Barthes, el significante del mito puede verse de dos maneras: como término final del sistema lingüístico o como término inicial del sistema mítico. Al primero se lo llamará sentido y al segundo forma. En el esquema de la Figura 8 se observa cómo la imagen provoca naturalmente al concepto (Barthes, 1980).

Apartando el concepto, todo puede ser mito. En tal virtud, algo tan preciso y medible, como son las pruebas estandarizadas, pueden imaginarse como mito. Para explicar esta idea, se evoca uno de los muchos ejemplos expuestos por Barthes (ver Figura 9).

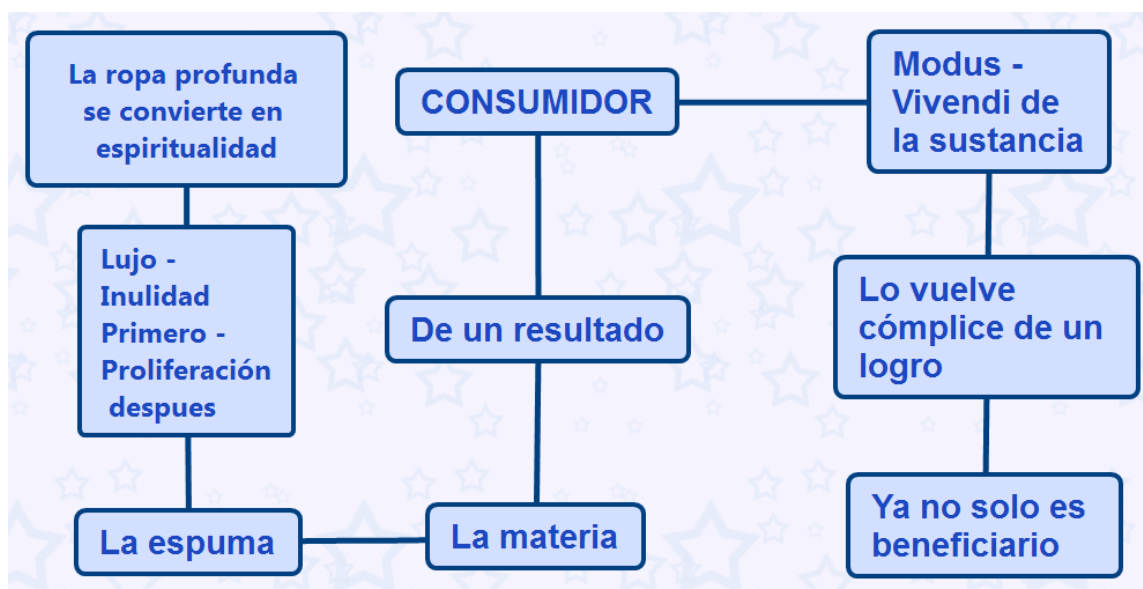


Figura 9. Diagrama de géneros oratorios. Fuente: adaptado de Perelman, 1997.

A partir del modelo de Barthes, imaginemos el lanzamiento de un nuevo detergente. El nuevo producto, que no tiene ninguna acción nociva para la piel, entre otras propiedades, certifica que puede salvar de la silicosis a los mineros. El producto goza de una publicidad tan masiva que, a la fecha, se encuentra posicionado en la mayoría de los hogares del país. En este caso, la imagen representa el significante y la explicación del detergente viene a ser el significado. La idea que usualmente percibimos al contemplar un detergente es la de limpieza, desinfección y su capacidad para erradicar la suciedad. Así pues, ha quedado una forma y un sentido que tiene una significación, o, lo que es lo mismo, un nuevo signo dentro de un segundo sistema semiológico. Se pueden apreciar los dos sistemas: el lenguaje lingüístico y el lenguaje mítico, quedando en segundo plano el primero, ya que el mítico es donde se fija toda la atención, pues es el que tiene el carácter de interpretación.

Si bien pueden ser múltiples las interpretaciones del mensaje que los publicistas difunden, la intención es que el público objetivo lo interprete de la forma como los emisores presuponen. En este caso, los detergentes son elementos separadores: liberan el objeto de la imperfección, expulsan la suciedad. Según Barthes (1980), «la suciedad es un pobre enemigo maltrecho y negro, que huye presuroso de la hermosa ropa pura» (p. 39). En consecuencia, se observa que casi cualquier cosa puede convertirse en mito. Con el ánimo de reproducir el ejercicio que Barthes propone, presentaré a continuación una imagen que será objeto de una serie de interpretaciones.



Figura 10. Fotografía de estudiantes de grado 11 del Colegio Diana Oesse, colegio mejor posicionado a nivel nacional pruebas saber 11-2017, localizado en el corregimiento La Buitrera (Cali).
Fuente: archivo particular de la investigación.

En la imagen aparece un grupo de personas, con los ojos fijos en unas hojas, leyéndolas con aparente interés. También se puede observar el recinto, ambientado con avisos, sillas estudiantiles y luces en el techo. Este es el sentido de la imagen: la relación entre el significante, la descripción de la imagen con todos sus elementos y el significado, su explicación literal. Sin embargo, no es esto lo que yo percibo. La idea que surge en mi mente al contemplar esta imagen es que los exámenes generan tensión, que todos los estudiantes, sin distinción, deben presentar. En general, a todos les genera cualquier tipo de sentimiento. Unas veces angustia, otras desidia, otras más interés y también motivación o desorientación. Esta imagen es una firme respuesta a los seguidores de los resultados, que no miraran qué hay detrás de ellos. ¿A quién defienden?, ¿a los estudiantes sometidos a ser estandarizados? Ellos respetan las evaluaciones, símbolo de la educación. Encontramos aquí insinuado el concepto: los ránquines.

Así pues, hay una forma, anteriormente un sentido que se ha quedado en un eco, y un concepto. Juntos forman una significación. O lo que es igual, un nuevo signo dentro de un segundo sistema semiológico. Se pueden observar dos sistemas, uno lingüístico y otro mítico. Pudiera creerse que uno de ellos desaparece de nuestra observación, ya que no es posible observarlos a la vez. Y en estos casos, percibimos primero el concepto del mito, o sea, la interpretación.

Al interpretar el mito, en el contenido caben un sinnúmero de apreciaciones, por lo que depende de a quién va dirigido. Queda pues claro que cualquier cosa puede convertirse en mito.

2.1.2.3. *Discurso reinante*

La investigación se ubica dentro de la indagación sobre los modos de narrar episodios vividos colectivamente y definidos por todos, como son las pruebas estandarizadas Saber 11. Se busca comprender cómo se relaciona el orden del discurso que hace eco a los problemas o asuntos del momento con la percepción y los discursos de las pruebas estandarizadas.

El discurso reinante puede presentarse desde mitologías urbanas y apoyarse en documentos, por lo que no necesariamente, se buscan representaciones sociales, para una nueva propuesta en su caracterización.

Desde esta perspectiva se toma a Foucault (1973), con el libro *El orden del discurso*. De él se acogen planteamientos como «en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tiene por su función conjurar poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad» (p. 14). Al evidenciar qué tipo de discurso prevalece en la educación, si el oficial o el reinante, y su influencia en las pruebas estandarizadas Saber 11, se relaciona el planteamiento de Foucault en la rigidez requerida por el discurso para ser verdadero, tomando como primer punto el control y el poder.

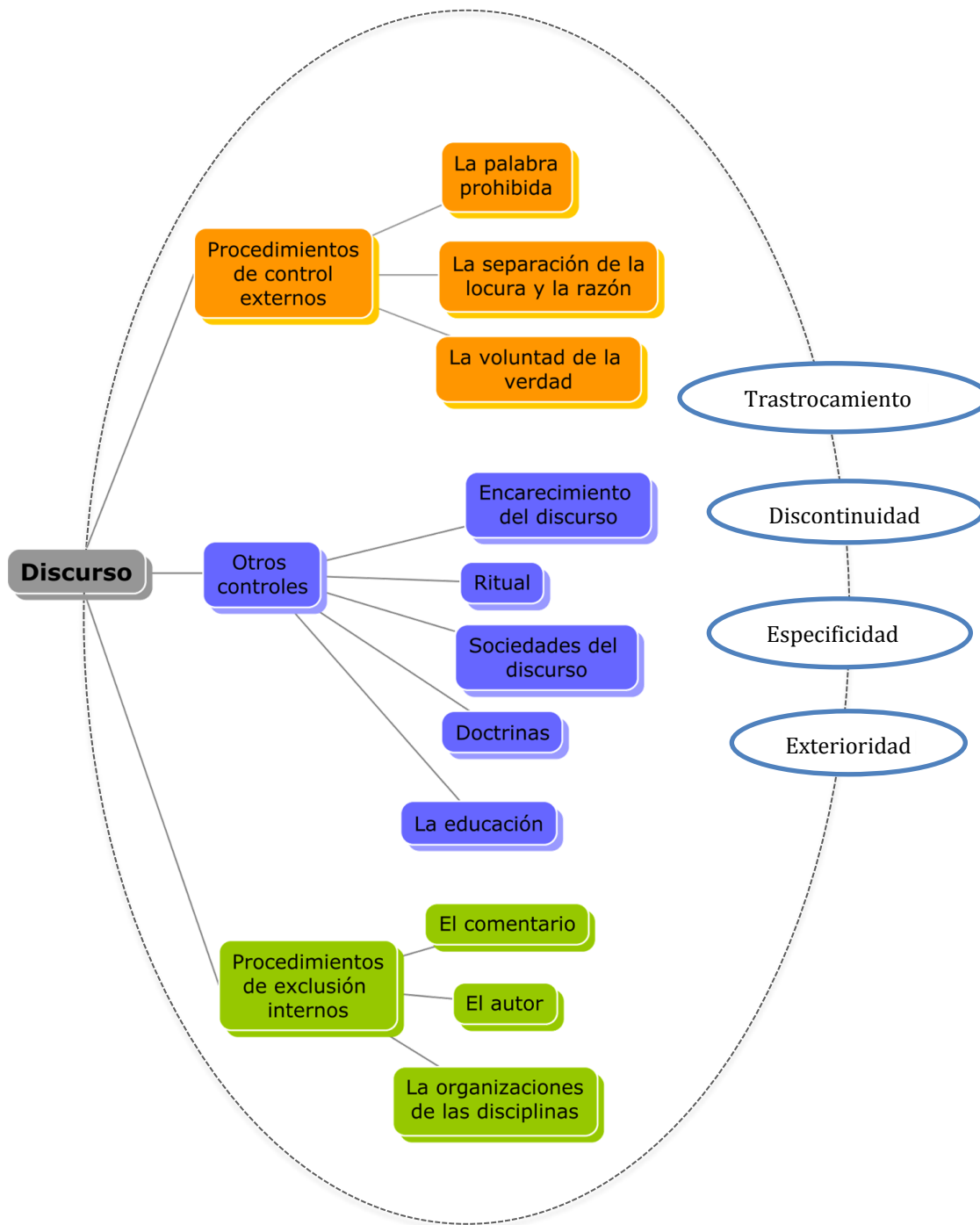


Figura 11. Diagrama del discurso según Foucault. Fuente: adaptado de Foucault (1973).

Como segundo punto está la separación de locura y la razón. Al ubicarse en la Edad Media, el discurso del loco no podía considerarse como algo representativo, es decir, no tenía valor alguno, no investía importancia. Para el siglo XVIII aparece una nueva connotación, el saber.

La locura ahora aparece ligada a una red de instituciones, médicos, psiquiatras, en un hecho que, sin duda, tiene un nuevo efecto.

La tercera es la voluntad de verdad, que tiene que ver con el tipo de separación que rige la voluntad. Apoyada sobre una base institucional, la voluntad tiende a ejercer presión y coacción sobre otros discursos dentro de una sociedad.

Estas líneas de argumentación sirven para desarrollar este trabajo investigativo. Existen discursos aplicados desde la normatividad, así como otros que vienen desde las creencias, las costumbres y las tradiciones de una sociedad. Un conjunto enigmático de discursos, pero imperante en la evaluación estandarizada.

Foucault se refiere a “sociedades de discurso”; discursos creados en espacios cerrados, considerados un secreto, donde no hay intercambio. Se trata de un discurso impenetrable, solo accesible para unos pocos. Al igual que el discurso reinante, pertenece a una sociedad limitada, poco abierta, y sin embargo, presente.

2.1.3. Tercer escenario: algunas consideraciones sobre educación

Tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos interiorizan y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza (De Sousa, 2005, p. 284).

Llegados a este punto, se hace un pequeño recorrido desde los procesos de enseñanza asociados a la calidad educativa. Para ello, se recurre a términos como mercados globalizados, producciones en serie, economías de escala, por nombrar solo algunos. Son términos derivados de la productividad, ahora muy en boga en el enfoque educativo, más precisamente desde los resultados emanados del sistema estandarizado.

En este apartado se trazan posibilidades a partir de los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos (1998), en su libro *De la mano de Alicia*. Se acude a este libro por encontrar allí nuevos horizontes, nuevos problemas de la modernidad, al afirmar que se relacionan con el exceso de cumplimiento de algunas promesas al margen del incumplimiento de otras. El autor entrelaza esta crisis con la de la universidad y propone unos espacios nuevos. De Sousa reconoce

que no es preciso un saber científico y que lo que importa observar son los espacios que permitirán transgredir las barreras culturales y de clase.

Los planteamientos de De Sousa encuentran eco en los del profesor Guillermo Hoyos (2013), en el libro *Filosofía de la educación*. Más que un libro, el documento de Hoyos constituye las memorias de algunos seminarios desarrollados en el marco del Doctorado de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). Hoyos se erige como un defensor de la educación y de las competencias del profesor, cuando afirma que «él hace profesión de fe, es una vocación que constituye como profesor de la universidad» (Hoyos, 2013).

2.1.3.1. *Perspectiva actual de la calidad*

La formación siempre se preguntará por la pertinencia de aquello que se desea enseñar, por el individuo que se va forjando a sí mismo, exige, por tanto, un lugar ético de la transmisión y devenir cultural, su mejor ejemplo se encuentra en la paideia griega (González, 2016, p. 71).

De acuerdo con De Sousa, las relaciones entre la calidad y la educación están ligadas a la dicotomía educación-trabajo. El fenómeno da cuenta de la existencia de dos mundos, con una casi inexistente comunicación: el mundo ilustrado y el mundo del trabajo. Desde esta perspectiva, el trabajo se considera como el uso de la fuerza física o el manejo de medios de producción, noción que resulta contraria a lo que pasa en la actualidad, cuando la oferta de trabajo y la ocupación están ligadas a la titulación. No cabe duda de que para contribuir al desarrollo de un país, se requiere de hombres y mujeres con suficientes conocimientos, habilidades y capacidades. Bajo este criterio se vienen diseñando sistemas de medición de la calidad educativa y el rendimiento de los estudiantes.

Los criterios de evaluación, así como las exigencias burocráticas estatales, como lo manifiesta De Sousa, siempre obligan a distorsionar los resultados de las evaluaciones, teniendo en cuenta que universidades e instituciones educativas, en general, luchan por el prestigio, por estar unas por encima de otras.

2.1.3.2. *Limitaciones que convergen cuando hablamos de calidad*

La cuestión no está en decidir si la universidad debe o no ser politizada, sino en decidir sobre la política preferida. Y las preferencias varían (Wallerstein, 1969, p. 29, citado por De Sousa, 1998).

Como lo plantea Hoyos (2013), el resultado de esta educación perfeccionista, pretendidamente progresista y de calidad, está dejando de lado una formación humanista, de hecho, ahora se ve cómo las instituciones alientan a sus estudiantes a buscar la excelencia en la medición de todo proceso educativo.

La educación tiene dos miradas bien diferentes: una es la visión general, que se tiene desde la administración o desde los estudios sociales y académicos, y otra es la que tienen los miembros activos de la comunidad educativa, que día a día se encuentran en el aula de clase, bajo condiciones muy diversas de climas, infraestructura, características culturales, disponibilidad de materiales y exigencias cotidianas provenientes del medio en el cual se vive.

Al tiempo que analiza la universidad actual, De Sousa plantea posibles soluciones con un claro ascendente posmoderno, planteamientos que son tomados como referencia en esta investigación, desde un enfoque en la cultura educativa.

Se presenta a continuación un recuento los postulados de Sousa aplicados a la universidad:

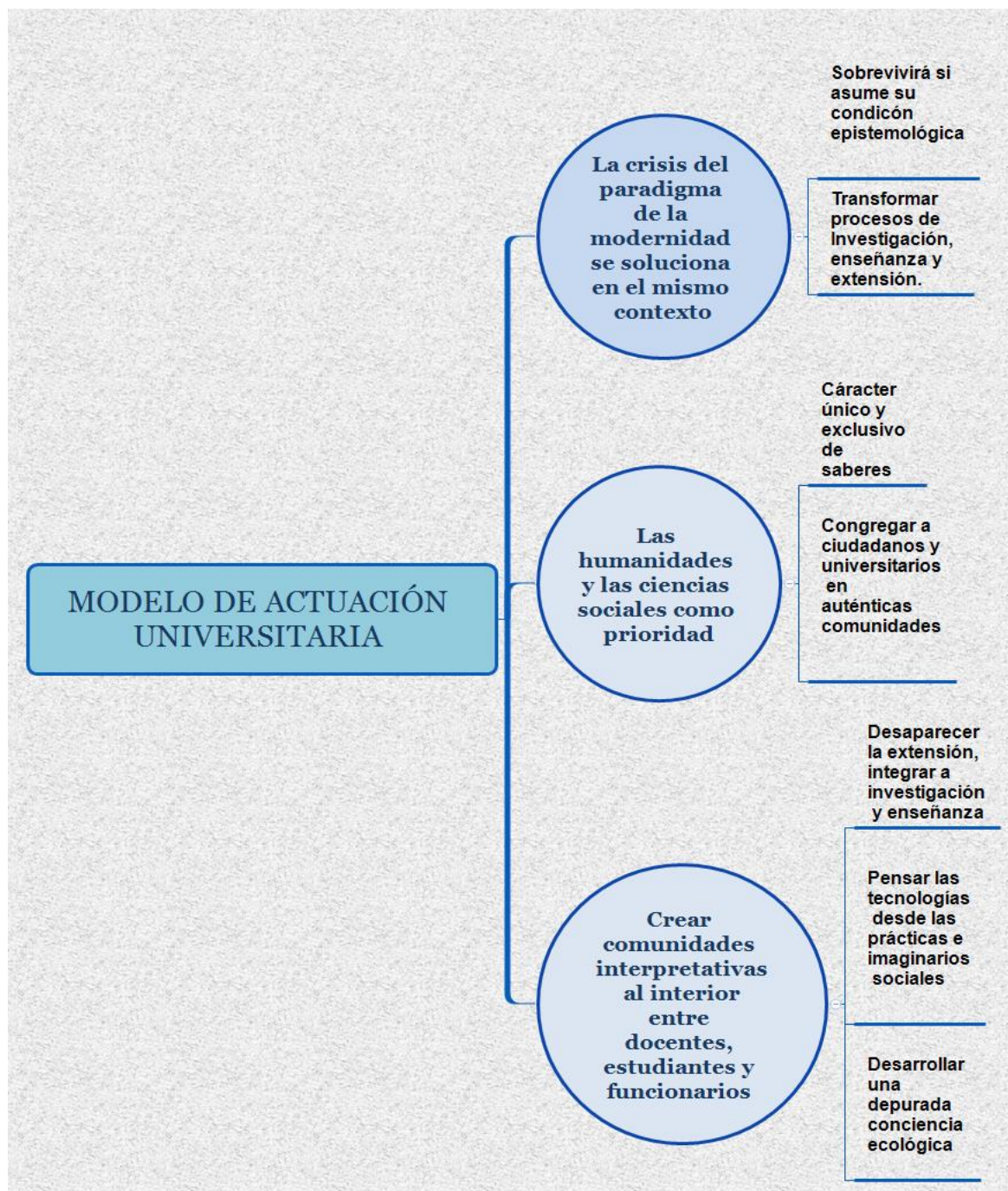


Figura 12. Diagrama del modelo de actuación universitaria. Fuente: adaptado de De Sousa, 1998.

En esta línea de argumentación, se comprende la educación entre diferencias y diversidades, concordando en que no se trata de homogeneizar ni tampoco de caer en una dictadura (González, 2013). Todo lo contrario. La educación, en cuanto proceso formativo, es el espacio natural de la reflexión crítica, considerando siempre la posibilidad de una sociedad mejor, pensada desde

sus diferencias, sin esquemas, ni estereotipos, en pos siempre de construcciones colectivas. Esta serie de eventos puede examinarse desde los muchos ángulos que ofrece la academia: uno de ellos, la permanencia del estudiante dentro del sistema educativo.

2.1.3.3. *Crisis silenciosa en la educación*

En el libro *Sin fines de lucro*, Martha Nussbaum (2010) reflexiona sobre la educación, concebida como una herramienta para el crecimiento económico, donde el único objetivo está encaminado a enseñar a los estudiantes a ser económicamente productivos. Según la autora, esto ha conducido a la incapacidad para sentir compasión por el otro, tener empatía, además que se convierte en un obstáculo que le impide al ser humano tratar problemas globales complejos. Nussbaum ofrece unas visiones para la educación, enmarcadas en dos temas: uno es la herramienta económica y el otro tiene que ver con un modelo de desarrollo humano, el cual se expone en la Figura 13.



Figura 13. Diagrama del sistema educativo como modelo de desarrollo humano. Fuente: elaboración propia.

A partir de lo anterior, surge la pregunta: ¿será que la evaluación, creada como un dispositivo para el seguimiento de la mejora educativa, se ha transformado, como lo expresa Nussbaum, en un instrumento de poder que direcciona los campos del conocimiento hacia el lucro, invirtiendo los valores desde los que fue creada? En ese cambio del discurso, la evaluación encuentra un nuevo significado.

2.1.3.4. *El único camino para llegar a la calidad es a través de la evaluación*

En Colombia, a partir de la Constitución de 1991, se otorga el rango de constitucionalidad al criterio de calidad. Así, en el marco de la educación, el término calidad resurge, y reza:

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (art. 67).

Quizá las comparaciones y mediciones hacen parte de la calidad, entonces ¿a qué se llama calidad? Surgen muchas respuestas, algunas de ellas traídas desde la apuesta que el MEN hace por la educación y otras desde teóricos estudiosos del tema.

Así, para el profesor Hoyos (2011), la calidad que necesita Colombia debe comprometerse con los escenarios económico, cultural, público y de las políticas educativas, y como agentes de cambio el Estado, la comunidad académica y la sociedad civil. A su vez, Cajiao (s.f.), como asesor del MEN, argumenta sobre la calidad lo siguiente:

Hace falta avanzar en concepciones más complejas de la calidad que tengan en cuenta los diversos factores que inciden en la consecución de resultados. Establecer los alcances reales de diferentes estrategias e instrumentos de medición, con el fin de no generalizar o sobrevalorar unos aspectos sobre otros (p. 23).

A estas digresiones conduce el hecho de encontrar similitudes entre calidad y verdad develada a través de las pruebas estandarizadas. Parecen tener enormes semejanzas, así como grandes diferencias. Con la ayuda de un aparte del libro *De la esencia de la verdad*, de Heidegger (2007), en la Figura 14 se muestra cómo la propuesta de la esencia de la verdad, al igual que de la calidad, emergen desde pruebas estandarizadas. Preguntar por la esencia implica desechar todo esto y dirigirse a lo que únicamente caracteriza a toda “verdad” en cuanto tal. Al abordar la calidad, al igual que las pruebas estandarizadas, ambas forman parte de procesos que

se heredan desde contextos ajenos a la educación, pero que hoy en día son aspectos intrínsecos de la cotidianidad académica. Se hace necesario pues preguntarse ¿qué tanto la calidad, planteada desde la estandarización, logra emerger de los estudiantes y las instituciones educativas? En tal virtud, se requiere contar con comunidades académicas comprometidas, con espíritu de construcción y reacomodación en esta realidad, que además tengan la capacidad de discernir entre una verdad acomodada al Estado y otra que será la vivencial. Es un discurso proporcional al entorno que resulta de las mediciones, para llevar al diálogo de la calidad educativa.



Figura 14. Diagrama de la esencia de la verdad en Heidegger. Fuente: adaptado para esta investigación de Heidegger (2007).

2.1.4. Cuarto escenario: ranquin en educación media y superior

Las instituciones inteligentes, y como se supone que la universidad lo es, deberán recoger los frutos de sus aciertos y las semillas desperdiciadas de sus errores para no seguir repitiendo andanzas poco beneficiosas, aprendiendo del ave fénix que llena de vigor resucitaba de sus propias cenizas, y no se la pasaba recriminando su pasado (González, 2016).

Los ránquines mundiales para la clasificación de universidades y colegios es otra clase de discurso muy contemporáneo. Con el pretexto del valor agregado que simulan ofrecer, los ránquines se han convertido en importantes —y en algunos casos, necesarios— apoyos para la toma de decisiones. Entre los ránquines que revisten mayor relevancia en el ámbito académico universitario, se cuentan los siguientes:

- *Times Higher Education World University Rankings*: la revista británica Times Higher Education lo publica desde el 2004. Este ranquin presenta la clasificación de las mejores universidades del mundo mediante el uso de varios indicadores de desempeño.
- *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*: también conocido como el ranquin de Shanghai, es una publicación anual elaborada por Shanghai Ranking Consultancy. Creado en 2003 por la Universidad de Shanghai Jiaotong, es considerado como el primer comparativo internacional de universidades de clase mundial.
- *World University Rankings*: la organización británica World University Rankings comenzó a publicar su propio comparativo internacional de las mejores universidades en 2009.

Algo similar ocurre en el ámbito de la educación media, toda vez que las pruebas internacionales PISA se han consolidado como uno de los principales instrumentos de medición.

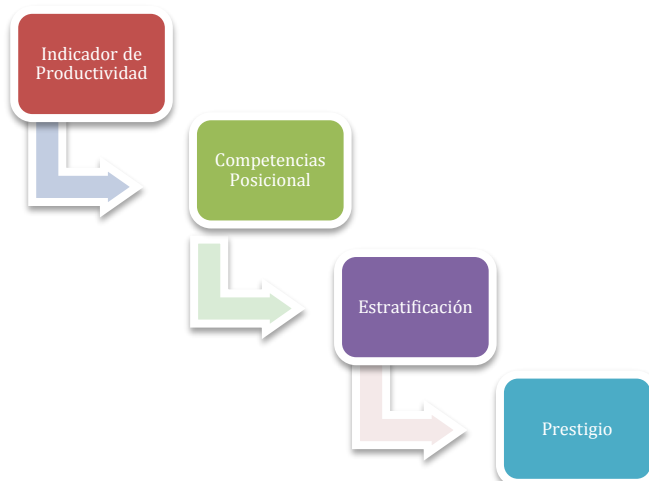


Figura 15. Concepción de los ránquines. Fuente: elaboración propia.

El concepto de ranquin se toma como indicador de productividad y funciona como incentivo para la búsqueda de la excelencia. Existe la creencia de que al mejorar el desempeño y la productividad, en el marco de la competencia, las instituciones educativas mejoran su funcionamiento organizacional. El supuesto es que al compararse entre sí, las instituciones alcanzarán este objetivo.

Basándose en la competencia posicional, los ránquines logran impactar tan poderosamente tanto a las universidades como a las instituciones de educación media mejor posicionadas, que se ven estimuladas a generar convenios internacionales. Los ránquines tienen una enorme influencia sobre las decisiones que se toman a la hora de elegir la institución de educación media, dado el prestigio de la institución, aspecto que se relaciona igualmente con la variación de precios.

Todo indica que las instituciones educativas ranqueadas, por su capacidad de generar ingresos, se han convertido en una industria de interés nacional, por tanto, la posición en los ránquines juega un papel fundamental, no solo para la institución sino también para el Estado.

Este es el nuevo escenario que enfrenta la educación, donde la importancia del prestigio académico que otorgan los ránquines es superlativa. Como en la mayoría de instituciones educativas la reputación académica se ha afianzado como una gran preocupación, en últimas, todas se sienten acosadas por el fantasma de los ránquines. De tal suerte, estar bien posicionadas en estos ránquines ofrece cierto tipo de tranquilidad a las instituciones, a razón de que pueden creerse mejores que aquellas peor posicionadas, bajo el supuesto de que ofrecen una educación de mejor calidad.

2.1.4.1. *Ránquines en educación superior*

Las clasificaciones universitarias dependen de diferentes ránquines de universidades, entre los que se encuentran los siguientes (Gutiérrez, 2007).

- *Clasificación Universia*, que es realizada por un portal web para toda la comunidad académica Iberoamericana.
- *Academic Ranking of World University (ARWU)*, que hace Shanghai Jiao Tong University de China.
- *Clasificación Webmetrics*, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España.
- *Clasificación Higher Education Supplement*, elaborada por la revista británica Times

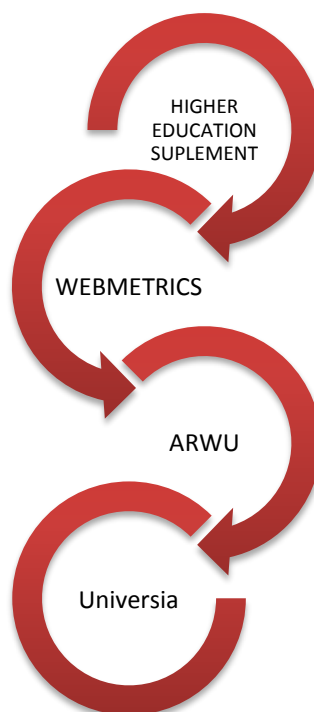


Figura 16. Diagrama de los ránquines de universidades. Fuente: elaboración propia.

Universia basa su clasificación en el número de publicaciones arbitradas que aparecen registradas en la base de datos de Science Citation Index (SCI), que pertenece al Instituto para la Información Científica⁵ (ISI, por sus siglas en inglés) (Gutiérrez, 2007, p. 8).

⁵ Institute for Scientific Information.

Tabla 2. Las mejores universidades colombianas en investigación científica (año 2015)

Institución	Posición en Colombia	Posición en Latinoamérica	Posición mundial
Universidad del Rosario	1	26	523
Universidad Nacional de Colombia	2	29	570
Universidad de los Andes	3	41	586
Universidad de Antioquia	4	53	598
Pontificia Universidad Javeriana	5	92	623

Fuente: Universia Colombia, 2015

La tabla anterior muestra la calificación de las mejores universidades en Colombia en investigación científica, realizando una comparación entre el puesto a nivel nacional, latinoamericano y mundial.

- *Clasificación ARWU*: ranquin realizado por el Instituto de Educación Superior de Shanghai Jiao Tong University de China. «Es una de las clasificaciones más prestigiosas a escala mundial, gracias a que tiene en cuenta la investigación y la calidad académica de las instituciones evaluadas» (Gutiérrez, 2007, p. 9). El ranquin considera aspectos como la calidad de la educación, la calidad de las facultades, la divulgación de investigaciones, las publicaciones y el tamaño de la institución.

Tabla 3. Ranquin académico de las universidades del mundo (año 2015)

Ranquin mundial	Institución	País
1	Universidad de Harvard	EE. UU.
2	Universidad de Stanford	EE. UU.
3	Universidad de Cambridge	EE. UU.
4	Instituto Tecnológico de Massachusetts	EE. UU.
5	Universidad de California	Inglaterra
151-200	Universidad medica china	Taiwán
201-300	Universidad Aalborg	Den Mark
301-400	Universidad Autónoma de Barcelona	España

Fuente: Times Higher Education, 2017.

- *Clasificación Webmetrics*: ranquin que desde el 2004 el Laboratorio de Cibermetría (InternetLab) realiza periódicamente. Pertenece al Centro de Información y Documentación Científica (Cindoc) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC), que es el mayor centro nacional de investigación de ese país. Según Gutiérrez (2007, p. 12):

Este centro actúa como un observatorio de ciencia y tecnología disponible en la Internet, donde usa los datos web como indicadores de la visibilidad y del impacto de las actividades de las universidades y centros de investigación de todo el mundo para evaluar objetivamente la importancia de dichas instituciones dentro de la red social de sitios de universidades en todo el mundo, dando a conocer qué enseñan, qué investigan y cómo transfieren el conocimiento.

(...)

El Cindoc construye su clasificación a partir de dos bases de datos científicas especializadas (Google Académico y Live Académico) que incluye alrededor de 11.000 universidades y más de 5000 centros de investigación.

Tabla 4. Ranquin iberoamericano de universidades en la web en el 2015 por CSIC

Ranquin	Ranquin mundial	Universidad	País	Presencia	Impacto	Apertura	Excelencia
1	50	Universidad de Sao Pablo	Brasil	16	54	110	78
2	80	Universidad Nacional Autónoma de México	México	17	30	367	331
17	598	Universidad Nacional de Colombia	Colombia	104	504	1087	922
18	615	Universidad de los Andes	Colombia	955	491	1072	824
37	895	Universidad de Antioquia	Colombia	583	1225	1288	1087
50	1173	Pontificia Universidad Javeriana	Colombia	769	1416	1474	1656

Fuente: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, 2017).

En la tabla anterior es visible la comparación entre el posicionamiento en el ranquin iberoamericano de universidades y el ranquin mundial, bajo criterios de presencia, impacto, apertura y excelencia.

- *The Times World University Ranking*: el Times de Londres publica su propio listado, denominado Higher Education Supplement. Como lo registra Gutiérrez (2007), está «basado en una evaluación conocida como (THES). El THES-QS World University Ranking es una clasificación académica con una metodología objetiva basada en cuatro criterios principales» (p. 14): calidad de la investigación, capacidad del egresado para conseguir empleo, perspectiva internacional y calidad de la enseñanza.

Tabla 5. Top 200 de universidades en todo el mundo (Times, 2006)

Rank 2006	University	Country	Peer Review (40 %)	Recruiter Rewire (10 %)	Inter Faculty (5 %)	Inter Student (5 %)	Faculty Student (20%)	Citations/faculty (20 %)	Overall score
1	Harvard University	US	93	100	15	25	56	55	100
2	Cambridge university	UK	100	79	58	43	64	17	96,8
3	Massachusetts an Institute	UK	97	76	54	39	61	15	92,7
Rank 2006	University	Country	Peer Review (40 %)	Recruiter Rewire (10 %)	Inter Faculty (5 %)	Inter Student (5 %)	Faculty Student (20%)	Citations/faculty (20 %)	Overall score
9	Yale University	US	81	93	11	39	42	54	89,2
5	Stanford University	US	72	81	45	26	93	24	89,2
6	California Institute of Technology	US	82	85	9	34	32	55	85,4
7	University of California, Berkeley	US	53	21	24	40	67	100	83,8
8	Imperial College London	US	92	75	6	13	22	39	80,4
74	National Autonomous Unit of Mexico	México	29	36	3	1	65	0	39,8

Fuente: adaptado de The Times higher, 2006.

2.1.4.2. Ranquin en educación media

Los colegios están inmersos en el sistema de clasificación de las pruebas. Semestralmente el Icfes entrega los resultados de las pruebas de Estado Saber 11, que reflejan el grado de desarrollo de las competencias en los estudiantes que están terminando el último grado de secundaria. A partir de los puntajes obtenidos por los estudiantes, algunos entes (Colsapiens y revista dinero, principalmente) construyen los ránquines de los colegios con base en comparaciones entre instituciones educativas.

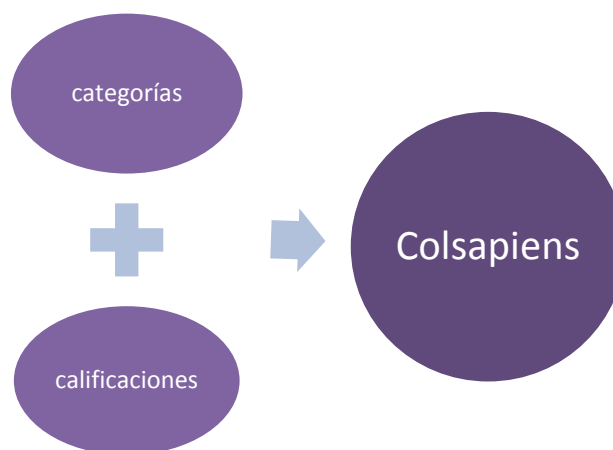


Figura 17. Diagrama de Colsapiens. Fuente: elaboración propia.

Colsapiens (Sapiens Research Group –SRG–) publica la clasificación de los mejores colegios colombianos, según categoría, calidad y acreditación internacional que de acuerdo a la figura anterior corresponden a las categorías y las calificaciones. Bajo estos parámetros, para Colsapiens todo colegio se clasifica dentro de una categoría, que va desde D10, la menos alta, hasta D01, la más alta. La posición depende de los puntajes obtenidos en las materias evaluadas en las pruebas Saber 11. Todos los colegios clasifican en una categoría, pero no todos obtienen una calificación. Las calificaciones van desde A, la menos alta, hasta AAA+, la más alta. Las calificaciones se obtienen siempre que un colegio esté respaldado por alguna certificación o acreditación expedida por una de las firmas más prestigiosas y reconocidas a nivel nacional e internacional que el SRG avala. En la Tabla 6 se recoge el sistema de clasificación Colsapiens de los colegios colombianos.

Tabla 6. Sistema de clasificación de los colegios colombianos de acuerdo con Colsapiens.

Clasificación	De	Hasta
AAA+	9,1	9,1+
AAA	6,1	9,0
AA	3,1	6,0
A	0,1	3,0

Fuente: adaptado de Sapiens Research Group, 2017.

La Tabla 7 presenta la ubicación de los colegios colombianos en el ranquin del año 2016, según su calidad y acreditación.

Tabla 7. Ranquin de instituciones educativas para el año 2016

Categoría	calificación	Colegio	Ciudad	ISO	MRGC	AI	Calendario
D01	AAA+	Colegio Los Nogales	Bogotá		Neasc + Cis	Rs-g + Cgs	B
D01	AAA+	Colegio Montessori	Medellín	Icontec-9001		Cie-4 + CCC	A
D01	AAA+	Colegio San Jorge de Inglaterra	Bogotá	Icontec-9001a	Efqm-4e	Cie-4	B
D01	AAA+	Gimnasio Colombo Británico	Bogotá		Efqm-3e	Cie-4 + CCC	A
D01	AAA	Colegio El Rosario	Barrancabermeja		Efqm-2e	Cie-4	A
D01	AAA	Colegio Montessori British School	Bogotá		AdvancED	Cie-4	B
D01	AAA	Colegio Nuevo Cambridge	Floridablanca	Icontec-9001		Cie-4	B
D01	AAA	Colegio Nuevo Colombo Americano	Bogotá		Efqm-3e	Cie-4	A
D01	AAA	Gimnasio Vermont	Bogotá	Bvqi-9001		Ib-1 + Smc-3	B
D01	AA	Colegio Bilingüe Diana Oese	Cali	Icontec-9001 + 14001			B

D01: la más alta; Bvqi: certificado de acreditación; Neasc/Cis: acreditación hacia la excelencia académica; Efqm: sello de excelencia europeo; AdvancED: acreditación; Rs-g: Round Square Global; Cgs: Global Changemaker Schools; Cie-4: Cambridge International Examination; CCC: Character Counts Colombia; Ib-1: programas del bachillerato internacional; Smc: programa de bilingüismo del Saint Michael's College.

Fuente: adaptado de revista Dinero, 2016a.

Otra medición la realiza la revista Dinero (2016a). La clasificación de la revista cuenta con un amplio reconocimiento por cuenta del alto impacto social del que goza entre las instituciones educativas, los directivos de los colegios, los padres de familia y la sociedad en general. Los criterios de clasificación de la revista proceden de los resultados emitidos por el Icfes en las pruebas Saber 11, considerando cinco materias: lectura crítica, matemáticas, ciencias sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés. La calificación es el resultado de promediar las cinco materias evaluadas. El ranquin tiene en cuenta a colegios públicos y privados, todos comparados en igualdad de condiciones, y no involucra a los colegios con menos de 10 alumnos en las pruebas. La Tabla 8 recoge los 10 primeros colegios del año 2016 de acuerdo con el Ciprés.

Tabla 8. Clasificación de Ciprés de Colombia

Posición	Institución	Municipio	Calendario	Naturaleza	Promedio	Evaluación	Lectura crítica	Matemáticas	Sociales y ciudadanas	Ciencias naturales	Inglés
1	Colegio Bilingüe Diana Oese	Cali	B	Privado	85,4	30	69,47	93,77	82,50	87,47	93,80
2	Colegio Los Nogales	Bogotá	B	Privado	81,42	56	68,95	91,93	75,29	77,89	93,05
3	Colegio Nuevo Cambridge	Floridablanca	B	Privado	81,05	59	69,36	89,97	76,41	79,54	89,95
4	Colegio San Jorge de Inglaterra	Bogotá	B	Privado	81,00	82	70,23	86,91	76,91	78,65	92,30
5	Colegio San Carlos	Bogotá	B	Privado	80,92	104	70,69	87,93	76,16	77,91	91,89
6	Colegio La Quinta del Puente	Floridablanca	B	Privado	80,85	24	66,65	90,63	77,75	79,00	90,63
7	Gimnasio Vermont	Bogotá	B	Privado	80,78	92	69,31	86,78	76,11	78,78	92,86
8	Colegio Campoalegre Ltda.	Sopó	B	Privado	80,65	13	72,69	86,31	73,77	78,31	92,15
9	Gimnasio La Montaña	Bogotá	B	Privado	79,44	51	68,25	85,51	76,76	76,10	90,57
10	Colegio Santa Francisca Romana	Bogotá	B	Privado	79,32	56	69,36	86,09	74,70	76,14	90,29

Fuente: adaptado de Revista Dinero, 2016a.

Al lado de la clasificación de Dinero encontramos el Rankingrk.co (RK.CO)[®]. Este ranking, liderado por Ciprés de Colombia (Comunicación y Mercadeo Educativo) y El Tiempo, es una medición voluntaria de las condiciones de calidad de la prestación del servicio educativo. La clasificación cuenta con el apoyo de experimentados profesionales que se han desempeñado como pares del MEN y de organismos internacionales («Qué es el Ranking RK.CO[®]?», 2015). La Figura 18 presenta el sistema de clasificación de RK.CO[®].

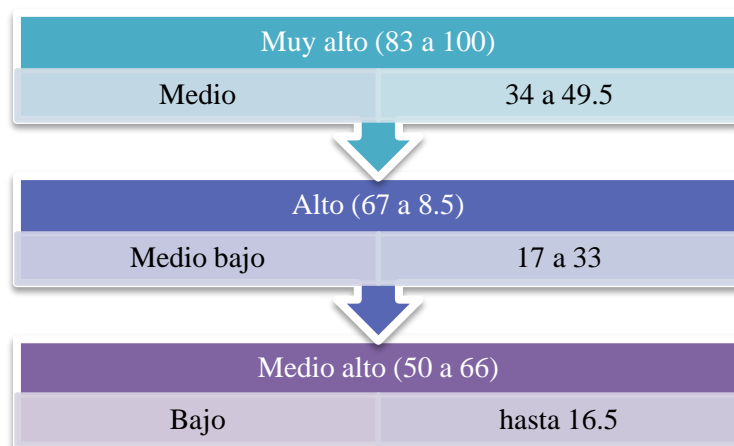


Figura 18. Diagrama de categorías y puntuaciones del sistema RK.CO®. Fuente: elaboración propia.

El sistema, que clasifica a los colegios en función de sus resultados en las pruebas del Icfes, tiene en cuenta 12 factores de medición («Qué es el Ranking RK.CO@?», 2015):

1. Misión, proyecto institucional (evalúa si el Proyecto Educativo Institucional –PEI– maneja un diferencial tangible frente al mercado y si este es divulgado, conocido y compartido a la comunidad).
2. Servicios al estudiante (evalúa la forma en la que el colegio cumple el servicio a nivel pedagógico, administrativo y logístico).
3. Profesores (evalúa el estatus del cuerpo docente y la manera en la que el colegio escoge, mantiene, forma, promueve y hace seguimiento a sus educadores).
4. Investigación, emprendimiento, innovación y creación artística y cultural (evalúa el nivel en el que se encuentra el colegio en cuanto a la formación de cada uno de estos aspectos y sus particularidades diferenciadoras).
5. Bienestar institucional (evalúa las políticas y programas de bienestar para toda la comunidad y la permanencia y retención de estudiantes, docentes y funcionarios).
6. Organización, administración y gestión (además de los temas administrativos, se evaluarán los sistemas de gobierno, de información y de comunicación existentes).

7. Impacto de los egresados en el medio (evalúa la vinculación y el seguimiento por parte del colegio a sus egresados y el impacto que estos tienen en instituciones de educación superior y en la sociedad).
8. Recursos físicos y financieros (evalúa el monto y manejo de presupuestos, gestión y administración de recursos).
9. Ambiente escolar (evalúa el buen ambiente y relación entre toda la comunidad, especialmente el manejo y prevención del matoneo, prevención al embarazo adolescente, prevención al consumo de alcohol y sustancias psicoactivas).
10. Procesos académicos (evalúa los currículos las metodologías y los sistemas de evaluación).
11. Visibilidad nacional e internacional (evalúa los convenios y alianzas por los cuales los alumnos pueden acceder a diferentes programas académicos externos al colegio).
12. Visibilidad web (evalúa el buen uso de esta herramienta y las soluciones prestadas por la misma a nivel informativo, administrativo y educativo).

CAPÍTULO 3:

METODOLOGÍA

Antes de pasar a describir las rutas metodológicas por seguir, es necesario hacer una precisión respecto de la intencionalidad que persigue esta tesis. En tal sentido, vale recordar que los conocimientos teóricos-prácticos y la pertinencia social que promueven las pruebas Saber 11 colombianas navegan entre el mito, la zozobra, la realidad inacabada, la necesidad de los ránquines, y que los sujetos (estudiantes y profesores) son su lugar de olvido.

Se parte del supuesto de que los estudiantes en formación están convocados a resolver exámenes internos y externos y establecen coyunturas estructurales que sirven para solucionar problemas en un entorno social. Paralelamente, se hace referencia a aquella capacidad humana susceptible de ser educada. En este proceso pedagógico se indaga sobre todos aquellos discursos dominantes, evidenciados en documentos, normatividades (leyes o decretos), personas e instituciones educativas, y en los alumnos más y menos destacados en los puntajes del Icfes. Con el supuesto de la utilidad de las pruebas para la determinación de cuánto del conocimiento transmitido es finalmente asimilado por el estudiante en formación, ellas se constituyen como un mecanismo que sirve para elaborar planes de mejoramiento en las instituciones. Se toman algunos referentes para el desarrollo de la pregunta de investigación, entre los que se cuentan los propuestos en la Figura 19.



Figura 19. Diagrama de los tipos de discursos. Fuente: elaboración propia.

Se establece la identificación del interés central de la tesis, los criterios cercanos y se plantean unos criterios en olvido, o que se cree, están en olvido.

Tabla 9. Identificación de discursos dominantes

Interés central	Criterios cercanos	Criterios en olvido
Discursos dominantes	Ránquines	
Discursos reinantes	Meritocracia	
Narrativas que se imponen	Factores económicos	Sujeto
Palabras fuerza	La educación como empresa	Conocimiento
Palabras clave	Calidad	Sociedad
Lenguajes de los poderes	Competencia	Pertinencia
Expresiones que someten	Reglamentación jurídica	
El gran significante	Autonomía curricular	
	Evaluación	

Fuente: elaboración propia.

Desde el interés principal (discursos dominantes) se emprenden muchas lecturas, tales como discursos reinantes, palabras fuerza, expresiones que someten, entre otras lecturas que se realizarán en el marco de los ránquines institucionales, entendiéndolos como un criterio aclarador. Al develar la importancia que se les da a estas clasificaciones, se coloca al individuo en posición de ventaja o desventaja, según sea el caso, y a la institución la ubica en lugares de prestigio o acomodo social. En el mismo orden se encuentra la meritocracia. Derivado de este sistema clasificatorio, se puede observar cómo un estudiante, por ejemplo, egresado de un colegio privado (Cali), goza de mejores condiciones que el estudiante egresado de un colegio público de un lugar apartado de la geografía colombiana. Cabe entonces la pregunta: ¿el sistema no es más que más para los mismos? Entran en juego factores económicos que consideran a la educación como empresa antes que como una institución que debe servir desinteresadamente a la sociedad. Cuando lo que prevalece es el criterio económico, se desdibuja el discurso de calidad y prima la competencia, términos emanados desde el MEN como baluartes de la educación colombiana ajustados a una reglamentación jurídica, con decretos y leyes (es decir todo, se encuentra reglamentado) de importancia para esta investigación, así como la autonomía curricular. Es por ello que se analiza lo que dice el PEI sobre las pruebas estandarizadas, al tiempo que se examina el término evaluación.

Una vez considerados estos criterios, se encontró que el lugar del sujeto, el lugar del conocimiento y el lugar de la sociedad son intereses importantes en estos procesos; sin embargo, en estos hallazgos cambia el centro de conversación (son aspectos que se desarrollan con amplitud en los capítulos 3 y 4).



Figura 20. Diagrama de pruebas estandarizadas realizadas en Colombia (Icfes). Fuente: adaptado para esta investigación.

En la Figura 20 se muestra el contexto general de las pruebas estandarizadas que los estudiantes deben presentar durante toda su formación académica, identificándose las siguientes:

- *Pruebas Saber*: evaluación que se realiza a estudiantes de grados 3, 5 y 9 de educación básica y que además evalúa y certifica a las instituciones educativas.
- *Pruebas Icfes*: también conocidas como Saber 11 o pruebas de Estado, se aplican a estudiantes que terminan el grado 11. Es una prueba de medición periódica de las competencias de áreas obligatorias y generales, que además es clasificatoria para el ingreso a la universidad estatal y, en algunos casos, a la privada.
- *Pruebas Ecaes*: también conocida como Saber Pro, se aplica a estudiantes de educación superior. Evalúa competencias específicas y comunes, siendo estas del plano internacional, sin embargo, el estudiante debe presentar otras pruebas internacionales.
- *PISA*: evaluación que se realiza cada 3 años a estudiantes de 15 años de edad. Busca identificar habilidad y conocimientos para vivir en la sociedad del saber.
- *TIMSS*: evalúa el rendimiento de estudiantes de cuarto curso de primaria, realizándose cada cuatro años. La prueba recoge el contexto de aprendizaje y el currículo de las matemáticas y las ciencias para cada país.
- *PIRLS*: el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora⁶, al igual que la anterior, está diseñada para estudiantes de cuarto curso y en ella se mide el progreso en comprensión lectora.
- *SERCE*: el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, para estudiantes de 4

⁶ Progress in International Reading Literacy (PIRLS).

y 5 grados, es un proyecto para América latina y el Caribe que se aplica en las áreas de lectoescritura y matemáticas.

Una vez determinados estos conceptos, se presentan a continuación las tres rutas fundamentales que seguirá este estudio. En primera instancia, los elementos de investigación se conforman a partir de la autobiografía de la investigadora; en segundo término aparece la documentación relativa a las evaluaciones externas nacionales (pruebas Saber y de Estado) y se analizan las formas de gestión de las instituciones educativas sin perder de vista la normatividad que las rige; la tercera fase involucra el análisis de las conversaciones sostenidas con directivos, profesores y estudiantes de algunas instituciones educativas, con el objeto de develar los discursos de los actores protagónicos. Al final del proceso se proponen algunas conclusiones.

Las propuestas de este trabajo investigativo se enlazan con reflexiones alternativas al respecto de la visión sobre las pruebas estandarizadas Saber 11. De los resultados se ofrece un diálogo reflexivo sobre la posibilidad de pensar desde otras perspectivas de análisis y de visión el tema de la educación y se profundiza en los discursos que emergen de las pruebas estandarizadas. El propósito es servir como agentes facilitadores de los procesos de aprendizaje que se despliegan en la formación media secundaria de los colegios colombianos.

La apuesta metodológica se compromete con un enfoque cualitativo. A propósito de este enfoque, Denzin y Lincoln (2005) observan:

La investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (p. 3).

La Figura 21 recoge el modelo metodológico proyectado para esta investigación.

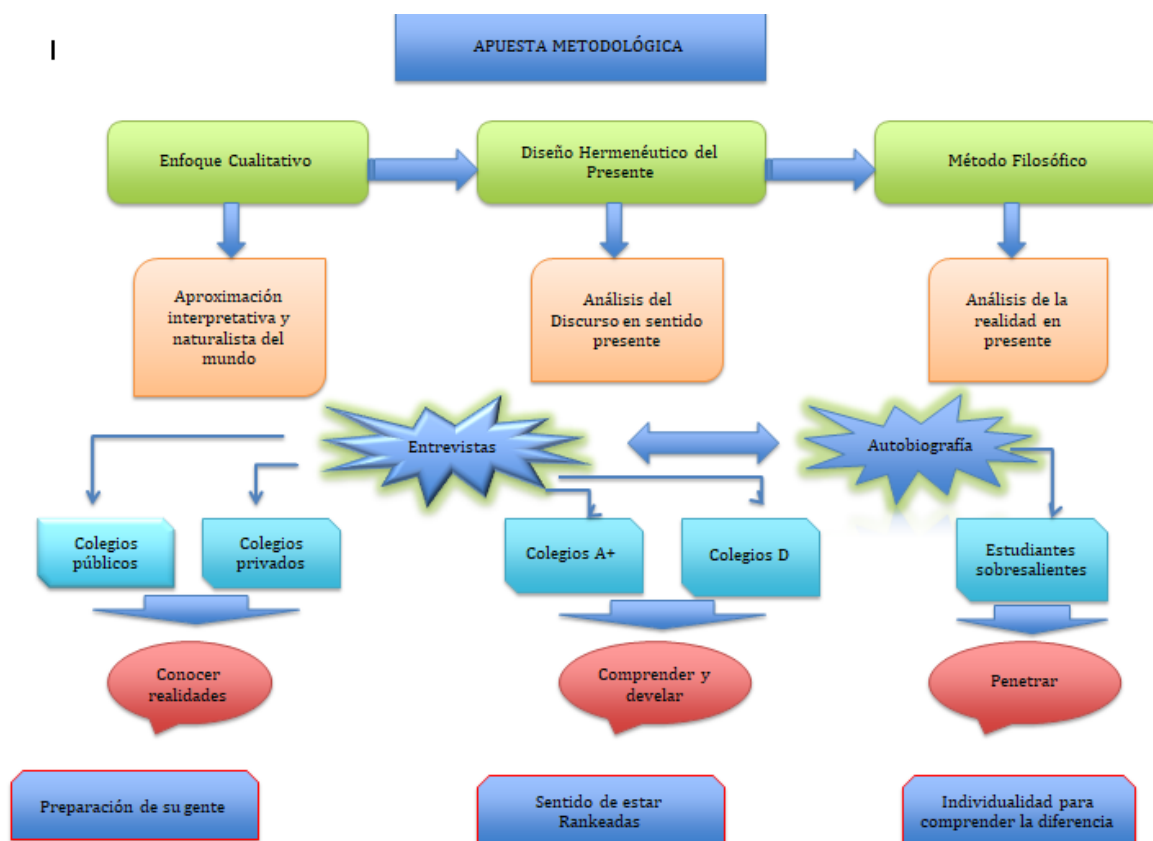


Figura 21. Diagrama de la apuesta metodológica. Fuente: elaboración propia.

Al abordar observaciones de ocurrencia, se recurre a un tipo de investigación comprensivo. Como lo expresa Max Weber (1982), «una de las tareas más esenciales de toda ciencia de la vida cultural humana es abrir la comprensión intelectual humana a las ideas por las que los hombres han luchado» (p. 124). La construcción de mecanismos intelectuales que permitan ver la realidad de manera más compleja implica, desde la observación empírica, conocer los discursos que emergen en el desarrollo de la misma. En el plano de la educación, comporta el análisis de los procesos de gestión de las instituciones educativas desde diferentes escenarios de observación, con la ayuda de discursos orales y escritos, documentos institucionales, informes, entre otros. Desde la perspectiva hermenéutica, surgirán distintos significados para ser interpretados.

A lo largo del proceso, al entrar en contacto con los grupos de estudio se hallan diferentes enfoques de los que se toma algunos. Como lo exponen Denzin y Lincoln (2005):

El investigador cualitativo se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica.

Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas, post-positivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis (p. 576).

3.1. LA HERMENÉUTICA COMO EJE TRANSVERSAL

Como se puede evidenciar desde el diseño, el tratamiento de la información es de carácter hermenéutico porque involucra el análisis de documentos y de discursos. Así lo expresa Sánchez (2009), citando a Vattimo:

Para Vattimo (1994), filósofo italiano, la hermenéutica es un nuevo tipo de filosofía, basada no en la razón demostrativa, sino en el pensamiento interpretativo. La fortuna de la hermenéutica deriva de la crisis del pensamiento objetivante y demostrativo que pretende extender el conocimiento con la pura demostración y concibe la verdad como un objeto que se presta para una mirada total y que nosotros podemos conocer en un sistema acabado y definitivo (p. 4).

Y desde los planteamientos de Gadamer (1975), cuando enfatiza la comprensión no como un comportamiento subjetivo respecto de un objeto dado, sino como una invitación a reflexionar más allá de lo que hay detrás de este objeto que generalmente trae una historia. Es esto lo que denomina al ser que se comprende (p. 14). Con el ánimo de entrever cada uno en su esencia, dentro de este análisis se trabajan las entrevistas y la autobiografía, de las cuales emergen los relatos de los actores que despliegan su quehacer en los diferentes escenarios que componen un modelo educativo, relatos que se comprenden a través de métodos filosóficos (Gadamer, 1975). Según el autor:

(...) el objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo de cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender como es tal hombre, tal estado, tal pueblo, que se ha hecho de él (p. 33).

Con el ánimo de comprender se acude a la indagación de múltiples textos, para tratar de interpretar los discursos de la estandarización, construir un cimiento del proceso de investigación, y comprender desde la reflexión, las características y la línea de argumentación en que se ubican los actores de las pruebas estandarizadas.

Se encuentran narraciones de unas secuencias significantes que toman libremente distancia de sí mismas para trascender (Ricoeur, 2003), alcanzando a desenterrar elementos de análisis

que permiten crear objetos de estudio y percibir aquellos discursos que se vislumbran como factores de conocimiento.

3.2. LA FORMACIÓN DESDE LA HERMENÉUTICA

Otro principio abordado desde la hermenéutica es la formación, tomado también desde Gadamer (1975): «La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y se designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre» (p. 39), donde la función principal de la hermenéutica consiste en comprender y develar las condiciones históricas relativas a la formación, entendida como lo que uno apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. La tarea consiste en revisar los discursos mediante los cuales se han construido los tres tipos de discursos por estudiar (el discurso oficial, el discurso mitológico y el discurso reinante), para comprender desde allí el sentido de las pruebas estandarizadas así como los desafíos que enfrentan las instituciones educativas producto de los resultados emanados de las pruebas Saber 11.

Continuando con el desarrollo metodológico, es importante aclarar que hace parte de esta investigación la autobiografía, como una técnica con la que se trata de entender el medio social a partir de las experiencias de una persona. Tal como lo expresa González (2015a), «la autobiografía es un acto de memoria, nos exige evocar nuestro pasado y cuando no acude la memoria nos demanda indagar con nuestros cercanos, familiares, vecinos, amigos» (p. 24). Al confrontar hechos pasados con la realidad actual, se logrará interpretarla y comprenderla; retener, olvidar y recordar pertenecen a la constitución histórica del hombre y forman parte de su historia y su formación (Gadamer, 1975). Con hechos y vivencias experimentados por la investigadora, la autobiografía narra la experiencia vivida en las pruebas Saber 11 de la época. El ejercicio de evocar el pasado abre la posibilidad de confrontarlo con la experiencia actual, para conocer las transformaciones que el proceso de evaluación ha experimentado y reconocer aquello que aún prevalece.

3.3. HACIA LA COMPRENSIÓN HERMENÉUTICA

En este camino hacia la interpretación aparece la comprensión, como un acuerdo. Según Gadamer (1975), el verdadero problema de comprensión aparece cuando tratamos de comprender un contenido que se plantea al realizar un esfuerzo entre la opinión de otro sujeto y la nuestra, y el cómo ha llegado a esa opinión. Interpretar las relaciones entre los diferentes actores del proceso educativo, sus vivencias, sus voces, creencias, sentires y procesos formativos hace parte de educación, y las pruebas estandarizadas, a través de mediciones en todos los desempeños académicos, ahogan en *test* a estudiantes y profesores.

Las herramientas de recolección de información de la investigación cualitativa, como la entrevista informal o conversacional, ofrecen la posibilidad de registrar, conversar y razonar con los discursos de los otros. La conversación da licencia al entrevistado para que, en un ambiente de cordialidad, exprese libre y espontáneamente sus puntos de vista (Martínez, 2011). A la luz de un objetivo concreto, la conversación es un recurso que autoriza al entrevistador a profundizar con el entrevistado sobre su tema de interés.

Una vez recopilada la información, con una descripción analítica (realizada con ATLAS.ti) se buscan coincidencias (relaciones y no relaciones semánticas), para luego codificar esos hallazgos. Es sobre estos códigos que se despliega una labor hermenéutica, que luego, a partir de los conceptos de Zemelman, encuentran sentido y conexión con la investigación. El fruto de esta labor es la construcción de unas redes semánticas, que luego concurrirán para la comprensión de la tesis. Como docente-investigadora, tengo la misión de desprenderme de todos los prejuicios adquiridos e interpretar aquellos lenguajes que me resultan desconocidos. Así lo expresa Ricoeur (2003):

El análisis precedente, consagrado a la estructura semántica de las expresiones de sentido doble o múltiple, es la puerta estrecha que la hermenéutica filosófica debe atravesar si quiere evitar aislarse de las disciplinas que recurren al método de la interpretación: exégesis, historia (p. 20).

Lo anterior exige la formulación de cuestionamientos desde la profundidad, como docente partícipe del sistema educativo colombiano.

Zemelman (2011) hace aportes en torno a planteamientos como que la realidad está en movimiento, que se está repensando cada momento histórico, buscando siempre las posibilidades que habitan en cada situación con sus particularidades. Desde la línea de pensamiento que Zemelman propone, se busca reformular un pensamiento crítico que permita ampliar el

horizonte cuando la realidad se convierte en interacción, para así reconocer nuevas posibles prácticas que ahora aparecen invisibilizadas. Para Zemelman (2011):

(...) la representación de intereses, económicos e ideológicos, que no permiten visualizar otra realidad que no sea el conjunto de condiciones que facilitan reproducir opiniones ya dadas, en especial en contexto actual donde el predominio del capital financiero pretende imponer una homogeneización política y cultural (p. 49).

A su vez, sobre el pensamiento de Zemelman, Flagel (2015, p. 37) observa:

A través de una crítica de la imagen representacionalista del conocimiento entendida como mera contemplación, pretende reintroducir el nivel de la “praxis” humana. Enfrentado a la idea de concebir la realidad en términos de “lo dado”, Zemelman incorpora “lo indeterminado” como un ámbito igualmente relevante de lo real. A partir de la premisa de recuperar la complejidad de lo real sostiene que al momento de abordar el conocimiento debemos:

exigir que el razonamiento se mueva en toda la escala en que lo real se muestra. Lo inmediato y lo mediato, lo dado y lo no dado, lo determinado y lo indeterminado, lo producido y lo que es potencialidad de emergencia, constituyen vastas dimensiones de la realidad que se articulan en cualquier esfuerzo por aprehenderla (Zemelman, 2012b, p. 38).

La investigación se desarrolla desde la comprensión del término hermenéutica del presente, en una variante que nos entrega el paradigma histórico-hermenéutico, como lo desarrolla Zemelman, como conciencia histórica.

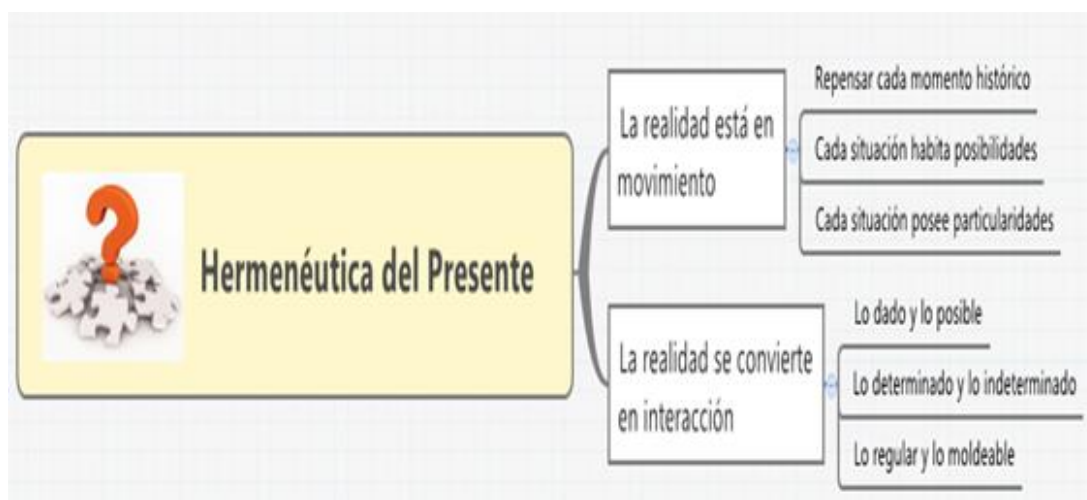


Figura 22. Diagrama de la propuesta de Hugo Zemelman. Fuente: Zemelman, 2011; Zemelman, 2012, adaptado para esta investigación por Portilla, 2018.

El trabajo de análisis cualitativo de las entrevistas se realiza con el *software* cualitativo ATLAS.ti, versión 8, para lo que se recibe una capacitación que garantice mayor idoneidad en todo el proceso.

Las entrevistas se ingresan en el *software* una vez se tiene su transcripción en Excel. ATLAS.ti hace que cada fila se convierta en documentos independientes, los cuales se codifican partiendo de los planteamientos de la hermenéutica de Zemelman, criterios emergentes y la documentación normativa que rige las pruebas Saber. A partir de estos códigos se indaga en las relaciones que se presentan en el discurso y las relaciones semánticas que se generan de acuerdo con las percepciones de la autora, redes que pueden observarse en el Apéndice 4.

Las entrevistas se realizan a ocho estudiantes, ocho profesores, cuatro directivos, en algunos casos encargados del proceso de pruebas estandarizadas Saber 11 y a otros docentes de grado 11; además, se adelantan conversatorios con estudiantes y profesores. Las instituciones privadas son el colegio Diana Oesse de Cali y el colegio Iaur de Frontino (Antioquia); las instituciones públicas son el Liceo integrado Universidad de Nariño de Pasto y el Domingo Savio de Quibdó (Chocó).

La siguiente tesis: *Los conocimientos teóricos-prácticos, la pertinencia social que promueven las pruebas Saber 11 colombianas navegan entre el mito, la zozobra, la realidad inacabada, la necesidad de los ránkines y los sujetos -estudiantes-profesores son su lugar de olvido*, se desarrolla en cinco capítulos que recogen todas las intervenciones propuestas en la metodología, logrando evidenciar el acontecer de los objetivos específicos planteados.

Tabla 10. Desarrollo de la investigación doctoral

Capítulo 1	Pretensión
Aspectos preliminares.	Se realiza una contextualización a los motivos por los cuales se realiza la investigación, partiendo desde una contextualización del estado del arte, la pregunta de investigación y los objetivos que se plantean dentro de la investigación.
Capítulo 2	Pretensión
Marco teórico referencial	Se realiza la contextualización al lector con respecto a los referentes teóricos de temas como la evaluación en Colombia, las pruebas estandarizadas, los discursos, la calidad en Colombia, la crisis silenciosa de la educación en Colombia y los ránkines.
Capítulo 3	Pretensión
Metodología de la investigación	Enfoque de la investigación desde la hermenéutica propuesta por Zemelman, en acompañamiento con

	autores que soportan los planteamientos de la tesis doctoral.
Capítulo 4	Pretensión
Un viaje por la soledad, las tensiones entre lo enseñado en el colegio y las pruebas Icfes.	El porqué de la realización de esta tesis, así como los caminos recorridos en la misma, se analizan de este capítulo.
Objetivo: Describir los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas, desde la autobiografía del investigador.	
Capítulo 5	Pretensión
Los test que te signan. ¿al servicio de quién?	Se analiza la educación como un servicio y como un derecho, las posibilidades en las que desembocan las pruebas estandarizadas como indicador de calidad. Se identifican las diferencias marcadas entre los años propuestos, cambios que benefician y afectan a los actores involucrados, todo esto desde el análisis documental.
Objetivo: Interpretar similitudes y diferencias entre las pruebas Saber 11, para los años 2000 y 2014.	
Capítulo 6	Pretensión
El estándar se impone, pero no siempre convence.	El sentido de este capítulo es empezar a describir aquellos entramados que posibilitan la emergencia de cada actor, para poder emitir un juicio, el cual puede ser proferido después de haber posibilitado un conocimiento más amplio que el inicial. Para sacar a la luz el sentido del ser, es necesario partir de la caracterización del ser del <i>Dasein</i> , en tanto que abierto a la comprensión del ser, apertura que Heidegger designa como posibilidad de ser o como proyecto libre. La función de la hermenéutica del <i>Dasein</i> consiste en explicitar ese <i>Dasein</i> , en primer lugar, para destruir los diferentes estratos de esa ocultación, pero también para sacar a luz el <i>Dasein</i> tal como puede ser en sí mismo para sí mismo, es decir, para que cada <i>Dasein</i> pueda ser propiamente sí mismo.
Objetivo: Comprender la interrelación entre las pruebas estandarizadas Saber 11 y la formación del estudiante colombiano.	Se entrevista a estudiantes y directivos de las instituciones educativas con mejor y peor posicionamiento en los resultados de las pruebas Saber 11, tanto de instituciones educativas oficiales como no oficiales.
Capítulo 7	Pretensión
La ficción de los rankings institucionales.	El sentido del ranking institucional como la acepción de la imagen en el imaginario social, no solo entendido como el lugar que estipulan unas estadísticas, son también la percepción de continuidades y contradicciones que pueden surgir en torno a este tema. Comprender si se puede garantizar que el estudiante que sale de las instituciones educativas muy bien posicionadas está bien preparado.
Objetivo: Reconocer las implicaciones académicas y económicas —ránquines— para los colegios de las pruebas estandarizadas Saber 11, a partir del 2014.	

Capítulo 8	Pretensión
Dignidad al llegar	Conclusiones y recomendaciones.

Fuente: elaboración propia.

Siendo coherente con la estrategia metodológica central, se propone el uso de técnicas de revisión documental para el análisis de contenidos, según el cotejo de informes e investigaciones sobre el tema, programas, lineamientos políticos para la educación media y superior, acuerdos, leyes en torno a las pruebas estandarizadas.

Se acude a entrevistas semiestructuradas para obtener información que surgirá en los escenarios académicos mencionados, a los rectores de colegios y miembros de la comunidad educativa participantes en este proceso, al igual que a estudiantes, articulados todos dentro del proceso académico. Junto con ellos se estudia la incidencia de los discursos reinantes de las pruebas estandarizadas a partir de la adopción de dichas pruebas y la participación de los actores educativos en la construcción de estos discursos. En síntesis, la tesis se abordó con base en el modelo propuesto en la Figura 23.



Figura 23. Diagrama de pautas por seguir. Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 4:

UN VIAJE POR LA SOLEDAD

LAS TENSIONES ENTRE LO ENSEÑADO EN EL COLEGIO Y LAS PRUEBAS ICFES

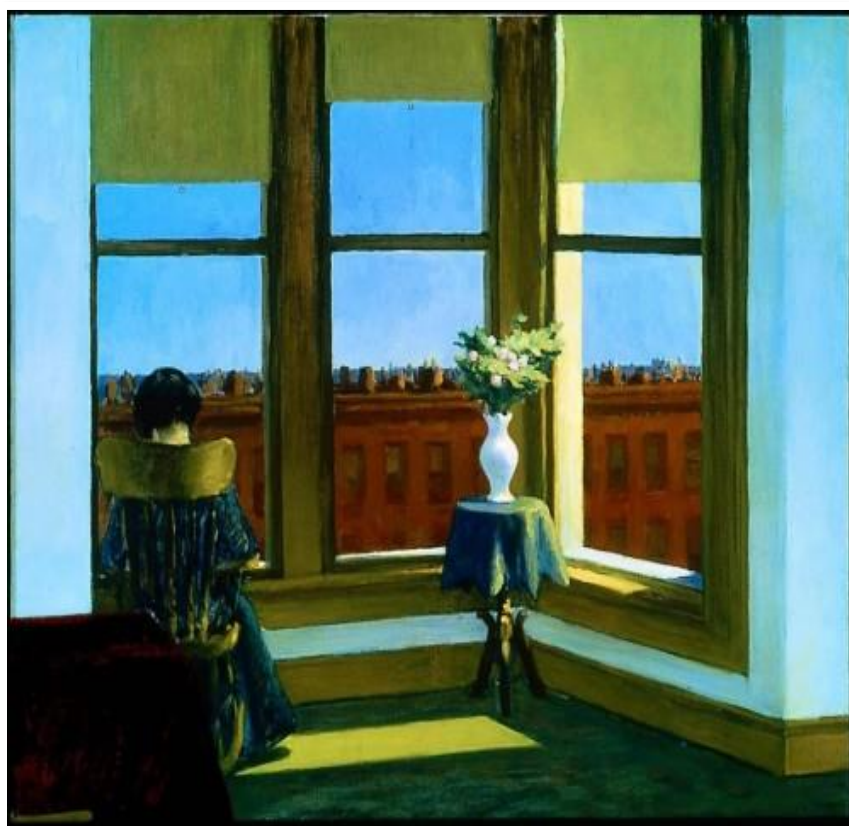


Figura 24. Habitación en Brooklyn. Fuente: Hopper, 1932.

La autobiografía emerge el sujeto historizado, es decir el sujeto que detecta que sus problemas son compartidos, que sus dificultades o éxitos son producto de una acción colectiva y que, por tanto, están situados en un lugar y un momento. La

autobiografía nos permite comprender nuestro presente y el presente compartido (González, 2015a, p. 24).

Preámbulo

Con este capítulo se procura cumplir el objetivo: Describir los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas desde la autobiografía de la investigadora. Se hace en voces de la autora de esta investigación con los siguientes criterios:

- Escritura continua de la autobiografía.
 - Recuerdos de vida estudiantil.
 - Reconocimiento histórico de la propia experiencia en las pruebas saber Icfes.
 - Descripción de la experiencia laboral en el campo académico-didactobiografía.
- Revisión fotográfica.
- Conversación con familiares y amigos.
- Exploración en periódicos donde se registran eventos de la investigadora.

La habitación en Brooklyn

La pintura que ilustra el presente capítulo, denominada *La habitación en Brooklyn*, se pregunta por la soledad, el aislamiento, la melancolía; es el aislamiento de una mujer en una habitación, que puede divisar parcialmente el afuera. Desde esta expresión estética es que mi autobiografía toma especial sentido, porque en un extraño viaje, no siempre me percaté de las marcas de mi existencia y que desde ellas se pudiera hacer un proceso investigativo. Mi autobiografía es una narración que descifra una reconstrucción para la comprensión de lo que en mí representan las pruebas Saber 11.

Identificar el porqué de la construcción de esta tesis es una tarea encadenada a mi propio modo de vida, sin embargo, se trata de justificar la elección del objeto de estudio basándonos tanto en la importancia de los discursos que emergen en evaluaciones externas como en aspectos determinantes en los procesos de evaluación estandarizada, como en el escaso número de investigaciones que han abordado este tema.

4.1. RECUERDO DE MI VIDA: UNA MIRADA HACIA MI INTERIOR. MI AUTOBIOGRAFÍA: UNA NARRACIÓN QUE DESCIFRA UNA RECONSTRUCCIÓN PARA LA COMPRENSIÓN

Al empezar esta aventura investigativa, con ayuda de mi tutor, el doctor Miguel Alberto González, a partir de la autobiografía como dispositivo de ayuda me remito al pasado traído al presente. Así, tocando partes profundas y sensibles, se hallan temores y miedos, nombrado a la postre como discursos dominantes.

Los discursos que dominan, las palabras fuerza, los discursos reinantes no se pueden medir. Es por esto que esta investigación es de tipo cualitativo, pues se busca comprender y analizar las narraciones que convergen tanto desde el MEN como desde las instituciones educativas, a partir de una herramienta: las pruebas Saber 11. Desde allí se busca descifrar cuáles son los discursos que irrumpen y los significados que le han dado sus protagonistas.

Son varias las preguntas que han surgido en la investigación, pero entre las fundamentales podemos encontrar: ¿Qué relación hay entre lo aprendido en la escuela, lo que me evaluaron en las pruebas Icfes y lo obrado en la vida? ¿El discurso que maneja el MEN es el mismo que se vive en las instituciones educativas? Las preguntas encuentran respuestas que evidencian que hay un desbarajuste entre lo escrito, lo esperado y lo obrado en la cotidianidad, singularidad que es aún más notoria en la época que la investigadora propone (1984), cuando los conocimientos se miden a través de la memoria del estudiante y su capacidad para recordar los hechos aprendidos en la escuela (López M., 2012). Pero también hay precedentes, como lo señala Ricoeur, (1995), pues pensar que se entendió el texto es no haberlo entendido, es ser injusto con él, ya que para él no existe un solo sentido del texto, sino que depende de la interpretación que el intérprete le otorgue.

Otra razón la expone Foucault (2010), quien argumenta que el discurso obedece a un *a priori* histórico que le ha dado vida, al denotar que el sujeto hablante es excluido de la transformación del discurso. Esto sucede, por ejemplo, con la normatividad emanada desde el MEN, entidad que tienen en sus manos las prácticas discursivas. Siguiendo a Foucault y el entrecruzamiento, se relaciona con los procesos de pruebas estandarizadas.

En Colombia, el MEN se instituye como el garante de la calidad de las pruebas estandarizadas. Las pruebas son parte del diario hacer desde la básica primaria, tercero y quinto

grados, para continuar durante toda la formación académica, incluyendo universidad. Prueba de esto la suministran Orrego y Ramírez (2012), quienes observan:

(...) las autoridades educativas colombianas han entendido que de esta manera se puede establecer la calidad de la educación que están recibiendo los estudiantes, además de permitir tomar las decisiones que permitan el perfeccionamiento de los procesos curriculares, pedagógicos y de gestión (p. 29).

Se entiende que cuando la educación se desenvuelve dentro de este ambiente evaluativo, se presume que tiene más opción de corregir desaciertos y corregir hasta el final de la vida formativa del estudiante.

Como investigadora he vivido la etapa de ser evaluada también con pruebas Icfes, pero además, antes de ser estudiante, hay acontecimientos que permiten formar mi carácter y crear discursos emanados desde mi esencia, que a la postre convergen en la docente actual.

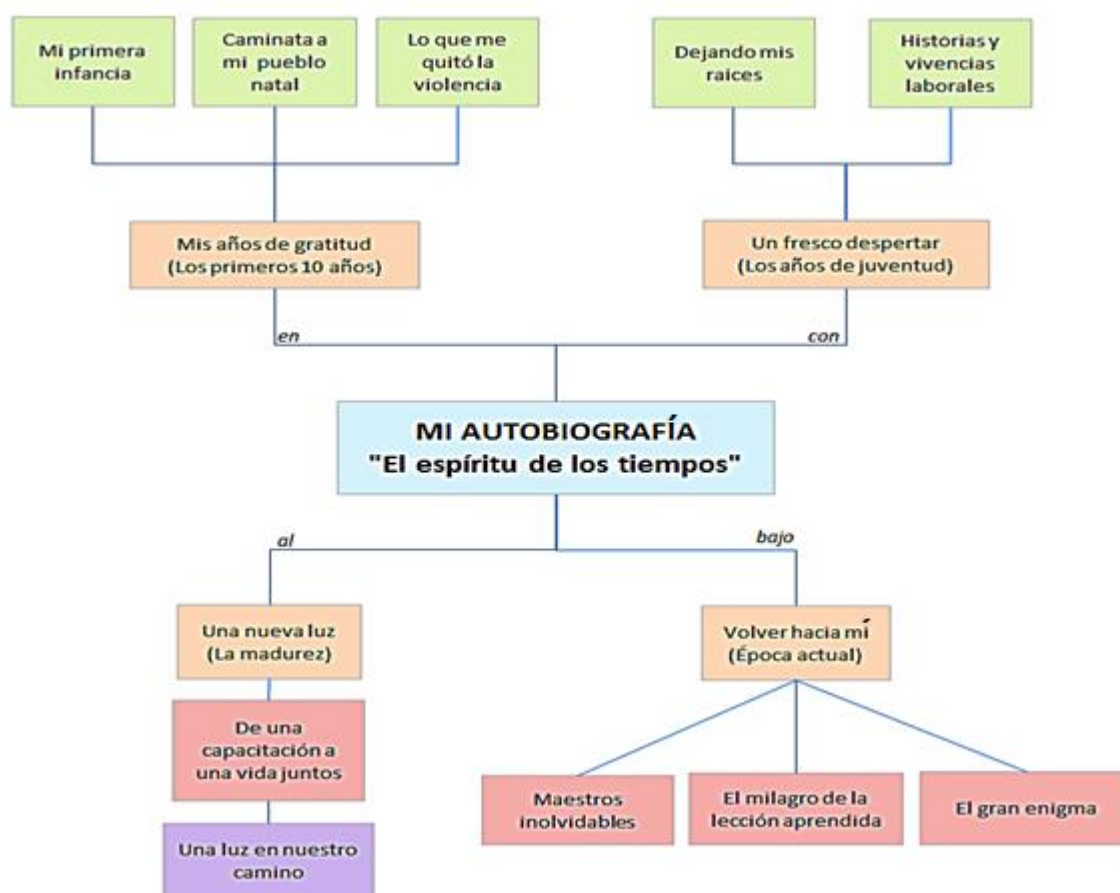


Figura 25. Diagrama de autobiografía. Fuente: elaboración propia.

Para iniciar esta parte autobiográfica del proceso investigativo fue necesario realizar procesos escriturales y hablar de mi vida, por lo que quise mencionar los instantes trascendentales en la figura anterior. Al momento de realizar el primer escrito no sabía qué hacer, pero tenía claro que quería representar el proceso de mi experiencia de formación académica de mis primeros años. Al empezar estas primeras líneas se vienen a mi mente imágenes y recuerdos olvidados y que hoy brotan. La primera imagen es el espacio habitado por el colegio que me recibe; la segunda es la figura de respeto, cariño y admiración, representada por mi padre, y una tercera que rompe esquemas y mueve profundos cambios, relacionada con dejar una ciudad y emprender un nuevo camino. Estas imágenes representan la libertad que sentí al romper tantas ideas, tantas estructuras que hay en mi mente y que existen en el contexto, al alejarme de personas y pensamientos que siento que me atan.

Narrar nuestras propias vidas conlleva conocimiento de sí. Pero ese proceso requiere indagar y profundizar en otros campos, al experimentar y confrontar con la propia realidad. El ejercicio de narrar la autobiografía permite a la investigadora ir por el camino de conocerse a sí misma, que de una u otra manera conduce a tomar conciencia de los diferentes aspectos del ser humano, tarea compleja al encontrar mundos ocultos que salen a la luz, revelar verdades que sirven como resurgimiento de un problema que hay que investigar y trabajar desde una estructura conceptual.

La potencia y las claves que subyacen en la autobiografía como dispositivo investigativo radican en dos aspectos importantes. No solo se investiga y se ofrece información, sino que interviene en el sujeto que la escribe, logrando de esta manera transformaciones individuales y colectivas. Estas transformaciones, aunque ocurren a nivel individual, también afectan lo colectivo puesto que se extiende al ámbito laboral y social, cobran valor por la recuperación de la propia subjetividad, como seres sociales, en el encuentro con el otro.

Con esta investigación se indagan y describen movilizaciones interiores y exteriores (laborales, intelectuales y personales) que ocurren en la vida de la autora.

4.1.1. Mi primera infancia

Brotan inevitablemente los olores y sonidos de esos primeros años, vienen a mí imágenes del pueblo que me vio nacer. Indudablemente me marcan sus formas, sus altiplanicies, la belleza de sus paisajes. Es indudable el sello que llevo de esa tierra en mi ser, y con ello he podido darle

un orden a mi pensamiento y a discursos que anidan en mí. Nací un 23 de diciembre en Ipiales, humilde lugar de Nariño, enclavado por singular capricho geográfico en medio de dos países⁷. Los azares del destino llevaron a mi madre, caleña, único dato que conozco, al pequeño pueblo donde vi la primera luz y en el cual transcurrió mi vida hasta la juventud.

No puedo quejarme de la herencia biológica paterna. Mi padre, quien gozaba de una excelente disposición para el trabajo, me legó cualidades inquebrantables de esfuerzo, moralidad, perseverancia, espíritu de sacrificio e ímpetu para no retroceder frente a las adversidades en pos de conseguir una meta propuesta. Reconozco la falta de su valiosa presencia en mi vida, que como un rayo de luz, me heredó sus convicciones religiosas, la perseverancia para el desarrollo puntual y bien hecho de los trabajos, la capacidad de estudio y la entrega. Todas estas cualidades se las debo a él.

Caminata a mi pueblo natal

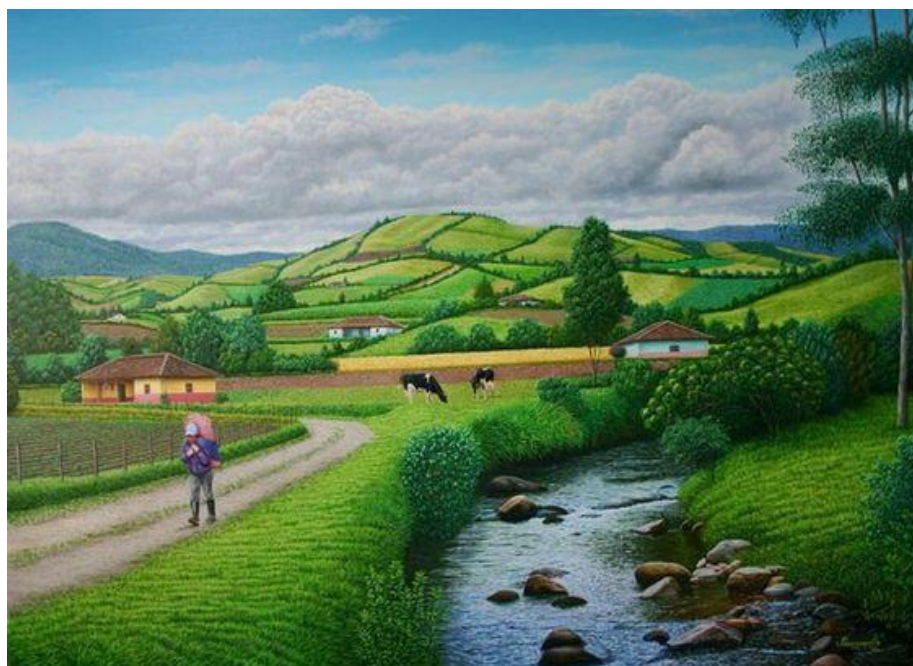


Figura 26. Cumbal. Fuente: (Jairo Buesaquillo, 2016).

De mi pueblo, por tanto, tengo los mejores recuerdos. Es allí donde inicio mi vida de estudiante, que más tarde marca el quehacer cotidiano. Son recuerdos que nada tienen que ver

⁷ Ecuador (provincia del Carchi, con su municipio, Tulcán), frontera denominada Rumichaca, que separa a Colombia y Ecuador.

con el Ipiiales de hoy, sin embargo, mis primeros recuerdos, vagos e imprecisos, se ubican en Cumbal, específicamente en la finca en la cual crecí, después de los tres años de edad. Esas remembranzas tienen como escenarios caballerizas, potreros gigantes llenos de vacas lecheras, así como ovejas, talleres de tejido, lugares todos donde la carrera y el juego están presentes en todos estos escenarios. Carezco de patria chica bien precisa por haber salido hace tantos años del lugar. Todos somos otros, o como diría Barthes (1980); «Marte no es solamente la Tierra, es la Tierra pequeñoburguesa, el cantoncito de pensamiento cultivado (o expresado)» (p. 45) y más adelante continúa: «Marte de esta manera queda alineado a la identidad» (p. 25).

Después de confesar mi enorme gratitud a mi patria chica, me embarga además el enorme deseo de volver al sitio que me vio crecer en mis primeros años,⁸ del cual, según sé, quedan vestigios de lo que alguna vez fueron las fincas y casas que habitamos, ya que la guerrilla y los paramilitares se adueñaron de todas estas tierras. He de confesar que hace más de 20 años, con mapa en mano y más voluntad que valentía, inicié una excursión a esa población.

Así, una vez llegados a Ipiiales viajamos rumbo al municipio de Aldana, Pupiales, para luego llegar a Guachucal encontrando el pico más alto (3180 m s. n. m.). El recorrido se hace a través de una hermosa carretera que se recorre en automóvil. Todo el paisaje es un deleite para la vista. Montañas, cual tapiz de retazos, desfilan una tras otra. La dificultad del terreno hace difícil encontrar en el mapa la ubicación exacta de Cumbal. Debido a que las tierras han cambiado, no hay GPS que valga mejor que el vecino conocedor del lugar. A medida que me aproximé a la finca me fue imposible no sentir melancolía. Nadie me esperaba porque nadie me conocía. El único recibimiento fue la curiosidad...

El panorama no puede ser más triste, desolado. Atrás quedan las caballerizas y los lindos potreros, todos habitados por vacas y ovejas y cultivos interminables. Solo quedan sendas ásperas y tristes pedazos de tierras sin cultivar. Campesinos con miedo desconocen a quien le trabajan, o si lo conocen, no está en su haber poder decirlo. La cordialidad sin embargo no se hizo esperar, con la única invitación que ellos saben hacer: conocer la laguna Cumbal. Ansiosos de podernos atender, apresuradamente nos cuentan la leyenda del volcán, recitada desde sus ancestros y hasta nuestros días. Había olvidado esta alegría, esta emoción y esta nostalgia que producen las leyendas.

⁸ La finca San José en Cumbal.



Leyenda del Volcán Cumbal

“Había una vez un señor llamado Cumbal que viajaba por el mundo y pasaba muchas aventuras. Viajaba por el mundo porque una bruja le dijo que si le traía algo único lo convertiría en algo muy grande y por eso viajaba. Un día llegó a Colombia y encontró lo que buscaba: era un collar hermoso que tenía una piedra de color azul; pero era de los dioses del Olimpo. Lo tomó pensando que así ya tendría lo que quería, pero antes de salir del templo unos guardianes lo sorprendieron y trataron de atraparlo, pero no pudieron. Cumbal se fue a su país, pero antes de llegar hubo una guerra con un barco y todos se murieron menos él. Cuando llegó a su país se fue directo a su casa, se durmió y soñó que iba a ser muy rico. Al poco rato despertó y se fue a bañar para ir a ver a la bruja. Llegó hasta la cabaña de la bruja y le entregó la piedra, porque no le pertenecía a él. Luego de entregar la piedra a la bruja, Cumbal se desmayó y al despertar se dio cuenta de que había sido convertido en un volcán”.

Autor: Mario Flórez Mosco

Figura 27. Cumbal. Fuente: Jairo Buesaquillo, 2016

4.1.2. Lo que me quitó la violencia

En Colombia, la situación del conflicto actual es muy compleja. Tantos años de implacable persecución del “enemigo interior” y miles de millones de dólares destinados a producir cuerpos para la guerra y a masacrar para alcanzar objetivos y programar la impunidad han terminado por configurar un organismo social transido por odios y miedos. En nuestro país, la mayoría de nosotros tiene una historia de guerra que lo persigue y ronda sus pensamientos. Como en mi caso, algunos tenemos que cargar con la desolación de sentir que se llevaron nuestros recuerdos. El lugar que me vio crecer ya no está, ya no existe, bueno, o eso es para mí, porque para los campesinos representa otra cosa: es la desolación, es la pobreza. Los considero víctimas extremas del conflicto.

¿Cómo hacer para olvidar a nuestros ancestros? Reyes Mate, entrevistado por Javier Rodríguez (2011), advierte que entre los que lloran los crímenes y los que los celebran, de esto

están llenas nuestras regiones. Deplorable es la expoliación de tierras, pero aún más triste es la pérdida de un ser querido por manos de la guerrilla. Infortunadamente llevo dentro de mis entrañas la dura historia de pérdida de mi padre en este absurdo conflicto.

4.1.3. Dejando mis raíces

En los avatares de mi vida es inevitable comprender, que como seres humanos, buscamos esa otra parte, como dice Platón, para estar completos. Es así como empiezo a recorrer un nuevo camino.

Una vez dejo mi pueblo natal por motivos de estudio y por azares del destino, llego a la ciudad de Cali, departamento del Valle del Cauca. La única misión que me acompañaba era seguir estudiando, ignorando por completo las dificultades contraídas con esta decisión. Sortearlas fue una difícil tarea, al igual que arduo fue mantenerme en esta inmensa ciudad, llena de desconocidos con enriquecidas historias de vida. La admiración hacia el profesional constituye también una disposición irresistible en mi voz interior, que me impulsa a seguir adelante.

Mi pasión por el estudio resultó renovada tras aprobar satisfactoriamente las pruebas Icfes con un puntaje de 380 sobre 400, lo cual representó el puntaje más alto del colegio y del pueblo. Se recibieron muchos reconocimientos, aplausos y hasta una medalla, laureles que fueron seguidos por promesas políticas para financiar mis estudios, ofrecimientos que se quedaron en promesas que nunca se cumplieron.

4.1.4. Historias y vivencias laborales

El ascenso exige trabajo y esfuerzo, y depara cansancio y sufrimiento (Heidegger, 2007).

Pensar el trabajo con rumbo incierto se planta en mí como una profecía. Ninguna circunstancia es para siempre y cada historia vivida es un ejemplo del devenir, de la inmanencia del cambio y del valor de la interacción con los demás para la consolidación de las identidades.

Con el único propósito de estudiar una carrera profesional inician una cantidad de experiencias laborales que se compaginan con estudios en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y en universidades que ofrecen programas en jornadas nocturnas donde el único requerimiento es pagar la mensualidad. Después de tener cierta experiencia laboral y con conocimientos en temas económicos, financieros, entre otros, las ofertas laborales no se hicieron esperar. Recorro caminos que van desde las ventas hasta la producción, pasando por la gerencia de almacenes y de instituciones educativas para niños con discapacidades.

Por recomendación de quienes llevan en la profesión un camino recorrido empiezo a prepararme en pedagogía. Confieso no fue fácil. Surgieron muchos interrogantes en este primer momento, como ¿qué se necesita para ser un buen docente? No obstante sigo adelante con esta aventura que estoy dispuesta a cristalizar. Como en todo, se presentan oportunidades, las cuales de inmediato aprovecho. En ese periodo de mi vida mezclo la cátedra con otros trabajos de dedicación exclusiva.

4.1.5. De una capacitación... a una vida juntos

El matrimonio ha tenido distintos significados a lo largo de la historia. En la sociedad pagana era una prerrogativa de los poderosos y las clases altas. No es necesario contraer matrimonio para hacer el amor ni para tener hijos, y los esclavos carecían expresamente del derecho de hacerlo. Para los griegos ni siquiera existe una palabra específica para designar el matrimonio, y no hay un trámite ni civil ni religioso.

A pesar de todo lo dicho, tengo la sensación de que, para la mayoría, significa algo más profundo y que tiene que ver con la unión de dos personas con el fin de construir una familia. Hemos recorrido juntos muchos caminos, algunos inciertos y he de recordar sinsabores vividos. A mi modo de ver, dado que no tuvimos hijos sino mucho tiempo después pudimos viajar por diferentes ciudades. El pretexto siempre fue el trabajo. Disfrutábamos la sensación de experimentar cambios y de recorrer nuevos ambientes, tanto laborales como locales, y de conocer nuevas personas.

La llegada de los hijos, en especial para nosotros, de nuestra hija, se puede definir en una palabra: esperada. Considero que existe un antes y un después. Mi hija representa la dedicación, el apego, la ternura, los enojos, la esperanza, tal vez si quisiera escoger un símbolo propicio podría decir que es el amor.

4.1.6. Maestros y maestras inolvidables

Mi educación comienza cuando tenía cuatro años de edad. Fue en el mismo colegio donde finalmente terminó mi formación secundaria. Allí, junto a las hermanas franciscanas, aprendí mis primeras letras. Pero en realidad mi verdadera maestra es la profesora Anita, quien toma para sí la tarea de enseñarme a leer y escribir y de inculcarme el amor por el estudio. El deleite que siente esta profesora, su vocación a la enseñanza, su necesidad —a veces inexplicable— de despertar evolución intelectual en mí es algo asombroso. Nuestras jornadas sobrepasan la jornada escolar e incluyen parte de nuestras tardes. Todavía tengo el rostro jovial, la ternura de su mirada, la amabilidad de sus palabras al enseñarme. Cabe preguntar, ¿pero han sido también buenos maestros de la propia virtud? (Platón, 1999). Hay realmente en la labor del maestro algo más que satisfacción. Gracias a la dedicación de la profesora Anita, leo y escribo rápidamente, mucho más que la mayoría de los niños de mi edad.

Con el pasar de los años, una nueva profesora de español hace de cada una de nosotras unas fieles amantes de la lectura. Ella nos hace apasionarnos por la poesía hasta el punto de recitar versos de memoria, con un entusiasmo que ya muchos quisieran lograr en sus alumnos. En su clase hacíamos todo: declamar, representar obras, socializar argumentos de novelas. La satisfacción que le produce enseñar se le nota. Resplandece de alegría al recitar a Neruda, al hablarnos de García Lorca y, cuando terminamos el último día de clases, ya en la despedida, es imposible no sentir gratitud y satisfacción por todo lo que aprendimos a su lado.

En mi formación doctoral —un referente para la continuidad del proceso en que me encuentro— todos los profesores aportan cambios y reflexiones que permiten sustituir certezas que creía irrefutables por incertidumbres. *Aletheia*, vocablo de origen griego, es retomado desde la analítica existencial de Heidegger. Llama la atención que al hacer la distinción etimológica del vocablo quede la raíz *ἀ* = sin y *λήθεια* = ocultar, que unidos puede interpretarse como el desvelamiento del ser, como ver las cosas y los seres como son, sin revestimiento alguno. Develar algo que está oculto conlleva mostrarlo tal como es, a semejanza de cómo un niño ve por primera vez algo. Lo mismo sucede con mi proceso, al enfrentarme por primera vez a un mar de conceptos y razonamientos “nuevos”.

Si he de referirme a profesores que lograrán hacerme reconocer la importancia de una transformación, debo mencionar al profesor Julián Serna y sus seminarios de posmetafísica 1 y 2, del Doctorado en Ciencias de la Educación (Área Pensamiento Educativo y Comunicación Rudecolombia-CADE-Universidad Tecnológica de Pereira). El profesor Serna estuvo

impulsando siempre la emoción con palabras que provocan la reflexión sobre las mutaciones vividas durante el proceso de aprendizaje en el doctorado.

Además de los profesores que me hicieron reconocer la importancia de la transformación, pretendo también suscitar la interpretación, la incertidumbre o la división, elementos que indudablemente conforman este transitar por una autobiografía, que con cada línea, consigue remover, transitar y reconstruir este proceso de comprensión.

Mis maestros han dejado una profunda huella a lo largo de mi vida. Mientras algunos de ellos cumplieron cabalmente con su trabajo, otros en cambio sobrepasaron el contorno de su labor y fueron más allá haciendo de su oficio algo remarcable y diferente. Es significativa la importancia de estos profesores en mi vida, su excepcional labor hace que los recuerdos lleguen de esta forma. Son maestros encontrados en diferentes niveles, que con su labor abrieron caminos más allá de mis propios límites. Surge entonces un interrogante: ¿en qué consisten los lenguajes de los buenos profesores?

4.1.7. El milagro de la lección aprendida

Para ilustrar mejor por qué es un milagro mi formación, me refiero a las dificultades ligadas a la realización, en especial, de mis estudios superiores. Al ingresar a un colegio de la congregación de franciscanas justo a la edad de 4 años, mi padre, al ser católico de nacimiento, como solía decir él, decide que es la mejor opción. Es significativa la importancia de esta decisión por las prioridades que dispensa este tipo de formación. Los valores y principios éticos prosperan al lado de la responsabilidad por los deberes, y el respeto hacia los profesores y pares en general es de suprema importancia. Es fácil comprender el alto sentido de responsabilidad que me asiste. ¿Será acaso porque una cultura académica basada en premios y castigos me acompañó hasta el final de la secundaria y la universidad?

El camino me lleva hasta la docencia. Mis intereses se enfocan en la capacitación necesaria para el desarrollo de una buena labor como profesora. Con ese propósito en mente realizo dos maestrías en el área específica, y el trajinar por las aulas académicas y la necesidad propia de mi labor docente me llevan a la búsqueda de un doctorado. La pregunta permanece: ¿qué me hace falta para ser una buena profesora?

4.1.8. El gran enigma

Mi recorrido por diferentes empresas y por múltiples ocupaciones me lleva a reflexionar sobre mi vocación como profesora. Siento que fue así, un profundo esperar, o como diría San Agustín (1824), «es una cosa tan alta y tan superior a mí [el tiempo], que no puedo con mis propias fuerzas llegar a conocerla, pero podré conseguirlo concediéndomelo Vos, que sois suavísima y deliciosa luz de los ojos interiores de mi alma» (Confesiones x, xix, 25). Tocada por esta especie de magia que desconcierta pero a la vez inquieta, emprendo este largo caminar con la única herramienta que bien sabía podría ayudarme, que conozco: no es otra que la formación. Cuando creí que podía hacer mis pinitos, tuve la oportunidad de acompañar a estudiantes universitarios. En mi primer día me siento caminando entre nubes, son imperceptibles mis pasos. Con exactitud no recuerdo el salón, pero con claridad puedo ver las caras de los estudiantes, uno a uno. Algunos mostraban cierta expectativa frente a lo que decía, otros revelaban indiferencia frente a los temas propuestos, mientras que hubo quienes se entusiasmaron con el curso.

Desde esta, mi primera experiencia como profesora, se sentó la necesidad de explorar nuevas formas de enseñanza, quizá de aprendizaje, quiero decir. Basta ya del terror a las matemáticas, a los ejercicios indescifrables, a las evaluaciones incómodas. Quiero emprender un camino nuevo, y tal y como lo apunta Morín, deseo ejercitar pensamientos complejos y no dogmáticos, capaces de ver más allá de los entornos abiertos a cualquier posibilidad y arriesgados a tener un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Todo está muy bien. ¿Y cómo lo iba a lograr? Después de muchos ires y venires pienso en realizar una investigación seria a través de un doctorado. Pero ahora, el nuevo interrogante era cuál. Perteneciendo a las llamadas ciencias exactas, las opciones son ingenierías, financieras, administraciones, en fin, más ciencias exactas. Pero quiero una transformación en mí y no más de lo mismo. Para esto necesito un cambio de mentalidad que solo puedo lograr saliendo de los esquemas. Es así como llegó al punto neurálgico: un doctorado en educación. ¿Y qué harán de mí estos doctores? La decisión estaba tomada.

El primer año de doctorado exigió meses de duro trabajo en los que no paré ni un solo segundo. Fueron semanas cansadas y repletas de trabajo, teniendo en cuenta que en muchos casos debí hacer las lecturas hasta dos veces para entenderlas. Pero esos escritos por entregar, esas lecturas profundas, esas tareas complejas maniobraron a favor de mi proceso de transformación. Mi trabajo ya no es el mismo, es imposible llegar como si no pasara nada, como la misma. Conocer al otro, o al menos, adentrarse por los territorios del otro, puede constituir un buen ejercicio, pero siempre será incompleto si el primer objeto de conocimiento no ha de

pasar sobre sí mismo (González M. A., 2015, p. 112). Todos estos aspectos me impulsan a seguir formándome, a replantearme muchos de los conocimientos que hasta ahora consideraba como únicos y verdaderos. El espacio que me abre hace unos años el doctorado fue una experiencia nueva que sin duda ha sido una constante construcción, un acercamiento a otro tipo de aprendizaje. Durante este proceso aprendo no solo a amar y a respetar la investigación, sino además a sentirla y vivirla cada día. Disfruto de mis lecturas y del despertar a nuevos conceptos, que son factores que hoy en día valoro. Gracias a ellos es que ahora me encuentro siempre ansiosa por descubrir, por abrir la mente a diferentes puntos de vista y a no permanecer aferrada a una única verdad. Debo reconocer una cantidad de emociones al construir mi recuento autobiográfico, que así, como las siguientes estrofas de esta poesía, me sobrevienen al paso.

Estados de ánimo

*Unas veces me siento
como pobre colina
y otras como montaña
de cumbres repetidas.*

*Unas veces me siento
como un acantilado
y en otras como un cielo
azul pero lejano.*

*A veces uno es
manantial entre rocas
y otras veces un árbol
con las últimas hojas.*

*Pero hoy me siento apenas
como laguna insomne
con un embarcadero
ya sin embarcaciones*

*Una laguna verde
inmóvil y paciente
conforme con sus algas
sus musgos y sus peces,*

*Sereno en mi confianza
confiando en que una tarde
te acerques y te mires,*

te mires al mirarme.

El autodescubrirse es correr todos los velos o todas aquellas capas que no nos dejan revisar lo que somos, de ahí la necesidad vital de un auténtico investigador en el método autobiográfico. El primer paso autodescubrirse, es decir, es darse cuenta de quién soy, es el momento de narrar nuestra historia reconociendo los aspectos negativos y positivos que están escondidos en lo más profundo de nuestro ser. González (2014) subraya que es necesario «Que la propia vida sirva de testimonio, de provocación para dar evidencia de una época, de unas características culturales y sociales, de un territorio o de un país» (p. 357), ya que todos pertenecemos a un contexto y a medida que enfrentamos experiencias vamos comprendiendo que hacemos parte de una historia que trae consigo un conocimiento que antes no se había descubierto, adquiriendo valor para la vida. Este descubrir conduce a crear viejas o nuevas miradas y concepciones de un mundo. Hacerlo no ha sido tarea fácil, sin embargo, ha reinado la disposición al cambio para ello.

Repasando la poesía *Estados de ánimo*, de Mario Benedetti, pretendo conectar la idea de que para mi formación doctoral ha morado el hecho de avanzar, con tropiezos, caminando en extremos y muy lejos de ese estar *sereno en mi confianza*. Abundando en lo anterior, al emprender mi formación doctoral adopto tres actitudes: capacidad de trabajo, prudencia y disposición al cambio. Cada actor que me acompaña en este proceso es una pieza vital que me ha permitido comprender a cada uno como sujetos legítimos para mi desarrollo.

El autocuestionamiento se instaura como el instrumento fundamental de indagación de aquellas situaciones que influyen en nuestras vidas y de las que depende la manera como los actores se mueven en sus contextos reaccionando de diferentes formas de acuerdo con los movimientos vividos. Al respecto, González (2015b) sugiere se debe «instalar preguntas de frontera, interrogantes que le harán sospechar del cómo está viviendo su propia Edad Media» (p. 54). La Edad Media ha sido mal comprendida, vista como un espacio oscuro de la humanidad. Para González consiste en fijarnos formas de vivir, para lo que nos invita a que detectemos lo que no es luminoso, a que estemos sosegados, porque en cada sombra hay una luz y una penumbra, que nos sugiere y conmueve.

Este párrafo representa aquella línea que separa y une el cierre de mi autobiografía, por tratarse del inicio de mi experiencia con las pruebas estandarizadas realizadas en 1984, siendo parte del mismo relato. Se tratará entonces de describir las diferencias y similitudes en las pruebas Icfes, ficción de una realidad hasta ese momento olvidada y que ahora es un segmento de esta trama, configurada en el desenvolvimiento de una época ya en el olvido, en líneas

compuestas de modo que relatan la contraparte de un mundo vivencial que se entreteje con mi experiencia de vida. Desde esta perspectiva, Bourdieu (2011) plantea que:

(...) el relato autobiográfico se inspira siempre, al menos por una parte, en el deseo de dar sentido, dar razón, extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia, estableciendo relaciones inteligibles, como las del efecto a la causa eficiente o final, entre los estados sucesivos, constituidos de este modo en etapas de un desarrollo necesario (p. 122).

4.2. COMPRENSIÓN DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS: METAMORFOSIS A NUEVAS PRÁCTICAS

Con tantos lenguajes de poderes, con tantas formas de dominio que existen por los cuales nos someten, pero mediante los cuales también dominamos (González, 2013).

Así como en la frase de González (2013), los sujetos estamos inmersos en un contexto que nos determina y es determinado por otros, de acuerdo con los lenguajes en los que nos desenvolvemos. Si bien estos pueden ejercer dominio sobre los individuos, en ocasiones no somos conscientes de la manipulación de estos lenguajes en nuestro diario vivir, que pueden ser desde opresivos hasta emancipatorios.

Las siguientes líneas se abordan desde el concepto de metamorfosis-cambio, un discurso abierto a otras experiencias que emergen desde el pasado, pero que serán traídas al presente como vivencias personales con el ánimo de comprender la situación-problema de la presente investigación de una manera más amplia, más compleja y dispuesta a otras nuevas realidades.

Los saberes formadores se perfeccionarían a través de la metamorfosis, comprendida como aquellos sucesos que emergen en el presente que contienen elementos de un pasado. En las pruebas estandarizadas Saber hay cambios presentes hoy que corresponden a la experiencia vivida en las pruebas Icfes presentadas en los años 80.



Figura 28. Colaje de las pruebas Icfes del año 1984 (razonamiento abstracto). Fuente: elaboración propia.

La presentación de las pruebas Icfes expone directa e indirectamente todo un aprendizaje construido a partir de esta experiencia, la cual se narra autobiográficamente y se pone en relación con todas aquellas referencias externas e internas que surgen en la época. Este viaje retrospectivo nace por la necesidad de reconocer un territorio culturalmente distinto al escenario habitual de mi contexto actual, así como una época diferente a la actual, donde transito y hago parte con un sinfín de experiencias y emociones. Contribuyen a ello razones y circunstancias para entender que no existe una idea de una ruta única que lleve a entender cuestionamientos como quiénes somos. Los componentes de este aparte son los discursos emanados de las pruebas Icfes en 1984, hechos sobresalientes alrededor, atajo entre lo enseñado y lo evaluado, el puntaje, campos que me abrió.

4.2.1. Relato: cómo fueron las pruebas Icfes de 1984

Para la segunda mitad del siglo XX cobran vigencia los postulados de Benjamin Bloom (1974), a través de su libro *Taxonomía de los objetivos educativos*. Citado por el Icfes (2004): El dominio cognitivo, bajo planteamientos que tienen que ver con memoria, recuerdo del aprendizaje educativo, durante la década de los 80, se basan en una especie de clasificación a las operaciones cognitivas, derivadas de la capacidad de desempeño del alumno en cada nivel. Así por ejemplo, al ser evaluado, tiene antes que poseer la información necesaria, comprenderla, aplicarla, analizarla para sintetizar en una evaluación que para el caso son pruebas de Estado, considerados por Bloom como procesos mentales superiores.

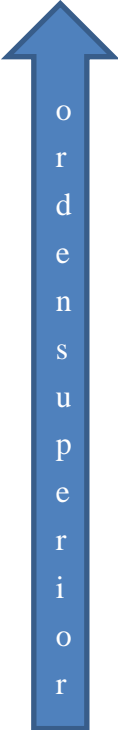
Los objetivos educacionales, medidos ya en términos operacionales, se definen en categorías de recuerdo, análisis, comprensión; para algunas pruebas, por ejemplo, en geografía, se incluye la aplicación y el análisis.

- *Recuerdo*: denominada también “saber de memoria”. Se necesitan esfuerzos de memorización e implica recordar muchos datos sin necesidad de comprender (Icfes, 2004, p. 48).
- *Comprensión*: se refiere a la capacidad de comprender o aprehender. Implica tres niveles: a) traducción, considerado el nivel más bajo, el estudiante identifica que se le está comunicando algo; b) interpretación, que consiste en las relaciones que el alumno hace y requiere de un proceso de transferencia y generalización que demanda una mayor capacidad de pensamiento abstracto, configurando un proceso intermedio; c) extrapolación, se requiere de una explicación entre las relaciones que pudieran existir entre datos, hechos o principios e inferir consecuencias y conclusiones (Icfes, 2004, p. 48). En la definición es muy claro, pero en mi caso, la interpretación, los que crecimos en esta generación y por la época en que se desenvuelve el relato, se aplicaba este proceso.
- *Aplicación*: cuando el alumno está en capacidad de dar solución a por lo menos dos situaciones concretas utilizando elementos novedosos, se considera que requiere del uso de abstracciones en cada situación particular. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden ser también principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse (Icfes, 2004, p. 48).

- *Análisis*: consiste en descomponer un problema en partes, para que de esta forma se puedan descubrir relaciones y conexiones existentes y así encontrar posibles soluciones. Se espera que el estudiante pueda comparar, contrastar, distinguir, deducir, inferir, analizar y clasificar la información suministrada (Icfes 2004, p. 48).

En la Tabla 11 se resumen las categorías consideradas en las evaluaciones de Estado para el año 1984:

Tabla 11. Categorías de las pruebas de Estado de 1984

	Categoría	Destreza	Instrucción en evaluación
 orden superior	Recuerdo	Observar, recordar información, conocer fechas, eventos, lugares, conocer ideas principales, conocer términos, definiciones, conceptos y principios.	Liste, nombre, defina, mencione, describa, identifique, muestre, recopile, ¿qué, quién, cuándo, dónde?
	Comprensión	Entender información, entender el significado del material, traducir conocimiento a un nuevo contexto, interpretar hechos, comparar, contrastar, ordenar, agrupar, inferir causas, predecir consecuencias.	Resuma, describa, explique, dé ejemplos, traduzca, interprete, asocie, distinga, estime, diferencie, discuta.
	Aplicación	Usar información, usar métodos, conceptos, teorías en nuevas situaciones, resolver problemas utilizando habilidades o conceptos.	Aplique, demuestre, calcule, complete, construya, ilustre, muestre, examine, modifique, relacione, clasifique, experimente, discuta.
	Análisis	Ver patrones, organizar partes, reconocer significados ocultos, identificar componentes, descomponer material a sus partes y explicar las relaciones jerárquicas.	Analice, separe, ordene, conecte, clasifique, (analizando) explique (analizando), distinga entre dos más cosas, arregle, compare, infiera ¿cómo se aplica...? ¿Por qué trabaja... de tal manera? ¿Cómo se relaciona... con...?

Fuente: elaboración propia a partir de Icfes (2004).

4.2.2. Lo que sucedía en el país en 1984

Aproximadamente durante los últimos 50 años Colombia ha estado ligada a acuerdos de paz y a historias de narcotráfico, pero es durante los años 80 que la guerra de los poderes estatales y paraestatales recrudece. Así registraba la revista Dinero un hecho que marcó un punto de

inflexión en la confrontación que comprometió al Estado y a los mayores narcotraficantes («El golpe a Tranquilandia, 2013»):

El 7 de marzo de 1984, la historia de la lucha contra el narcotráfico en Colombia sufrió una vuelta de 180 grados. Ese día, un comando de fuerzas especiales de la Policía y agentes encubiertos de la DEA asestaron el golpe más contundente —hasta entonces—, que había recibido el Cartel de Medellín: el allanamiento de Tranquilandia.

Una vasta porción de tierra selvática ubicada entre los departamentos de Meta y Caquetá era el eje desde donde Pablo Escobar, los hermanos Ochoa y Gonzalo Rodríguez Gacha producían y transportaban hacía el mercado internacional grandes cantidades de cocaína.

Allí, los hombres dirigidos por el coronel de la Policía Jaime Ramírez Gómez —cabeza del operativo, hasta entonces— se encontraron con nueve laboratorios, ocho pistas de aterrizaje clandestinas y 13,8 toneladas de cocaína avaluadas en US\$ 1.200 millones. Al final de su incursión, los miembros de la Fuerza Pública destruyeron hasta el último rastro de aquel multimillonario emporio del narcotráfico (párr. 1-3).

Es la época más sangrienta, provocada por los carteles de la droga. En retaliación, Escobar asesina el 30 de abril al por entonces ministro de justicia, Rodrigo Lara, un líder político que bajo las toldas del Nuevo Liberalismo, y en su condición de alto funcionario estatal, había emprendido una cruzada contra las organizaciones mafiosas. Con esto se da inicio a la extradición hacia los Estados Unidos de narcotraficantes colombianos. Es inevitable recordar estas noticias porque son episodios que permearon todos los estamentos de nuestro país. Son estos discursos los que cobran importancia en la política, y también, en la educación, situaciones que se evidencian en la creación de la siguiente composición (Figura 29), que se asemeja a la página de periódico en la que se relatan las noticias más importante de la época.

AÑO 1984

EL TIEMPO



En la noche del 30 de abril, a pocas cuadras de su casa, en el norte de Bogotá, fue asesinado el ministro de Justicia, Rodrigo Lara Bonilla, por dos adolescentes que se movilizaban en una moto. De inmediato, se decretó el estado de sitio. Desde un comienzo se señaló a los narcotraficantes como responsables del magnicidio. El Gobierno autorizó la extradición de colombianos a Estados Unidos, pese a que de tiempo atrás se había negado. El ex congresista Pablo Escobar y 17 personas fueron llamados a responder por el crimen.

Lucho en la cima



El ciclista colombiano Luis Herrera ganó, el 17 de julio, la etapa del Alpe D Huez en el Tour de Francia, y fue el primer Latinoamericano en triunfar en la carrera por etapas más importante del mundo.

Internacional

- ❖ Colombia abre camino hacia la paz. En medio de tropiezos de todo orden, el gobierno de Belisario Betancur logró acuerdos con las FARC, el M-19, el EPL y el ADO, y se avanza en un proyecto de apertura democrática. Los medios de comunicación mantienen permanente información sobre estos acontecimientos.
- ❖ El gobierno presentó al Congreso varios proyectos para hacer viable la apertura democrática, como elección popular de alcaldes.
- ❖ La poicía descubrió el imperio más grande en América Latina, en las llanuras del Yari, en Caquetá. Se llama Tranquilandia.
- ❖ Caño Limón fue hallado el yacimiento más grande de petróleo en Colombia, con reservas de 1.100 millones de barriles.
- ❖ Se detecta el primer caso de Sida en Colombia.

- ❖ El fin de las dictaduras para varios países latinoamericanos, este año significó el inicio de una nueva era política que puso fin a dictaduras militares:

En el salvador se inició gobierno de José Napoleón Duarte, constituyéndose en priero que se establece democráticamente desde 1932.

En Panamá se realizaron las primeras elecciones presidenciales en 16 años. El vencedor fue Nicolás Ardito Barletta.

En Uruguay, tras 11 años de dictadura militar, hubo comicios presidenciales, ganados por Jkulo María Sanguinetti.

En Guatemala, el general Oscar Humberto Mejía convocó a elecciones legislativas.

- ❖ Asesinan Indira Gandhi la primera Ministra de la India.
- ❖ Viraje a la economía China. En china comunista avanza un proceso de reformas económicas. El líder de esta nueva etapa Deng Xiaoping, quien sucedió a Mao Tse-Tung, ha aplicado

Galería

- ✓ Jackson un joven cantante negro esta revolucionando el mundo de la música pop en Estados Unidos. Se trata de Michael Jackson, que con la presentación de su álbum Thriller esta batiendo rérdos de ventas.
- ✓ Nobel de Paz Desmond Tutu, primer negro de la iglesia Anglicana de Sudáfrica, recibió Nobel de Paz.
- ✓ Julio Cortazar, escritor Argentino, murió a los 70 años. Se lo considera uno de los precursores de llamado boom latinoamericano.
- ✓ Michael Foucault, historiador y filósofo frances que revolucionó las formas de escribir la historia, escribio entre otras, las palabras y las cosas y la microfísica del poder.

Tecnología:

Satellite Software International (WordPerfect Corporation) saca procesador WordPerfect para IBM PC y compatibles y Hewlett-Packard lanza su familia de impresoras Laser Jet.

Cifras:

13.557 pesos es el salario mínimo en Colombia
La tasa de cambio fue de 113,89 pesos

Educación

- *El Decreto 1002 de 1984:* La Educación Básica fue organizada en nueve grados: cinco de Básica Primaria (1º a 5º) y cuatro de Básica Secundaria (6º a 9º) y la Educación Media Vocacional dos grados (10º y 11º); el objetivo del Decreto fue establecer el nuevo Plan de Estudios para la educación preescolar, básica (primaria y secundaria), y media vocacional, ya que con los anteriores decretos solo se hacía énfasis a la educación básica.
- A través de la *Resolución 17486 de 1984* da claridad al concepto de promoción: el paso de un grado o nivel a otro superior, o la obtención de un título, como resultado del logro de determinados objetivos de aprendizaje, comprobados en el proceso de evaluación. Para la promoción escolar, se consideró como aspectos evaluables los conocimientos teóricos y prácticos, la adquisición de hábitos, valores, habilidades y destrezas en todas las asignaturas, la evaluación de estos aspectos encaminaría a un fin de la educación, la formación integral del educando.

Figura 29. Noticias de 1984. Fuente: creación propia.

El discurso oficial aplicado por el MEN a todas las instituciones educativas (decreto 1002 de 1984) establece un nuevo plan de estudio para la educación preescolar, básica primaria y secundaria y media vocacional, toda vez que en los anteriores decretos se hacía énfasis en la educación básica. Así pues, oficialmente existía un currículo por el cual regirse.

Por la misma época aparece la resolución 17486 de 1984, que establece el concepto de promoción, que es el paso de un grado inferior a otro superior. Cada institución establece los medios para evaluar. A partir de cuarto grado de básica primaria y hasta grado 11 de media vocacional el año se divide en cuatro periodos, y en cada uno de ellos se evalúan los logros en el marco de los objetivos de aprendizaje alcanzados. Los resultados de estas evaluaciones se expresan numéricamente en una escala de 1 a 10, cuyo equivalente conceptual se muestra en la Figura 30:



Figura 30. Evaluación de logros alcanzados (1984). Fuente: elaboración propia.

4.2.3. El puntaje

Al quedar reglamentado en 1980 con el decreto 2343, el examen de Estado se instituye como oficial y obligatorio. Este examen es una prueba de carácter académico, que tiene como objetivo comprobar el nivel mínimo de aptitudes y de conocimientos exigidos, además de ser un requisito para el ingreso a la universidad. La prueba debe evaluar conocimientos sobre las áreas básicas comunes a las diversas modalidades de la secundaria, y mediante pruebas especiales se evalúan las habilidades, destrezas y aptitudes. Posterior a esto, el decreto 1219 de 1985 reglamenta el artículo sexto del decreto 2343 de 1980, donde se determina que el examen de Estado tendrá vigencia de forma indefinida.

Las pruebas realizadas entre 1980 y 1999 tienen una duración de dos días (sábado y domingo) y cada día se divide en dos sesiones de al menos cuatro horas. El puntaje oscila entre 0 y 400 y sus resultados se dividen en tres categorías: un puntaje por prueba, otro por área y un puntaje total. La Figura 31 recoge la forma como el examen agrupaba las áreas de conocimiento:

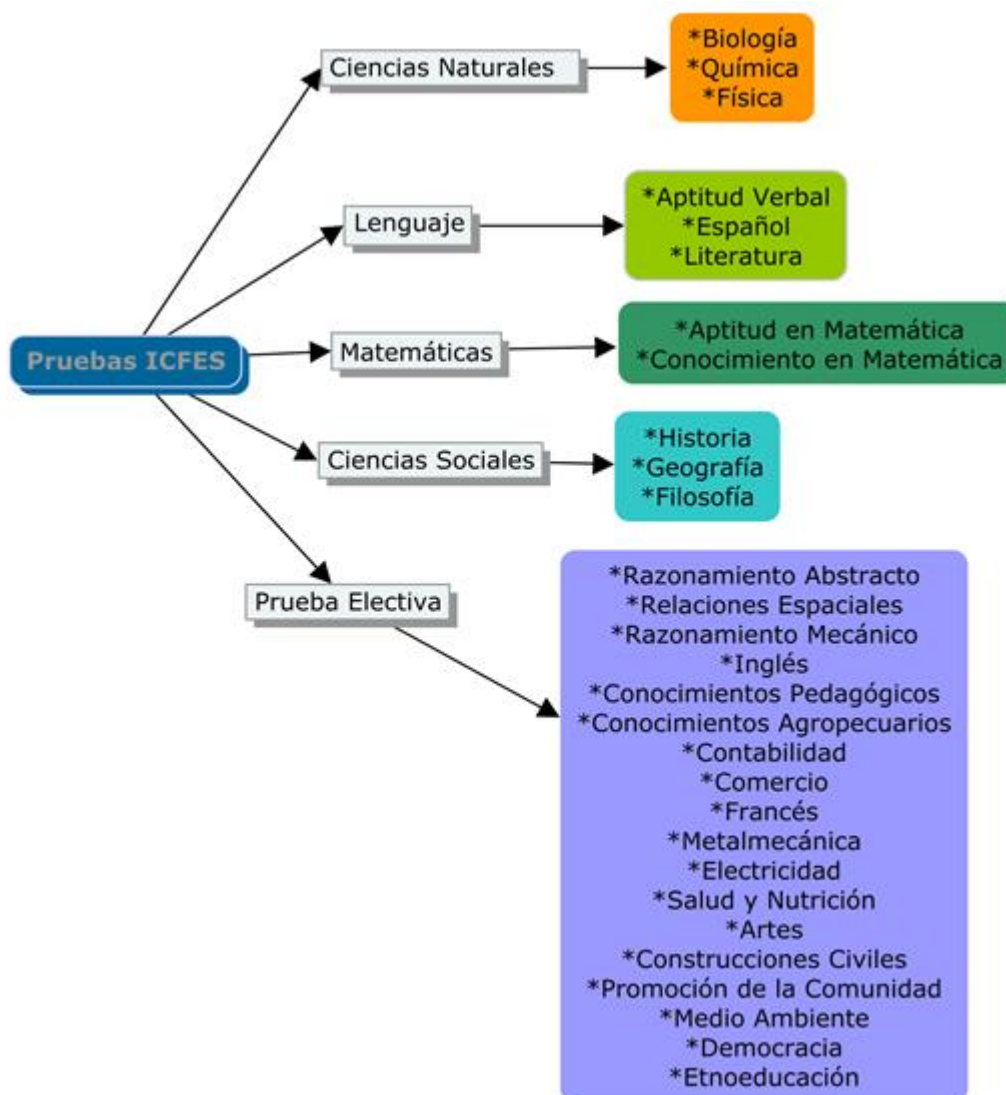


Figura 31. Diagrama de los componentes evaluados en las pruebas de Estado (1980). Fuente: elaboración propia.

4.2.4. Cómo ocurrió cuando las presenté

Antes de la presentación del examen Icfes, se discute en el colegio y entre las estudiantes la forma correcta de contestar a todas y cada una de las preguntas, se programa una única reunión; el sábado posterior a la presentación del examen; nos reunimos a debatir, para llegar a la conclusión que así no tuviéramos conocimiento del resultado lo mejor era responder. Recuerdo las incontables anécdotas de personas que salieron airoso únicamente aplicando este criterio,

por lo que el tema se vuelve un discurso mitológico (en términos de Barthes, 1980). Sin embargo, el consejo está planteado.

En el día señalado para la presentación del examen albergaba un gran el miedo, de allí la negación, la resistencia a presentar la prueba. Pero cuando comienzo a transitar por el salón de clases, otra emoción me aborda, o mejor, el miedo se transforma en asombro e inquietud ante la prueba. Fijo mi atención en las personas que me rodean, en aquellas que cuidan y vigilan. Hago referencia no solo al plano literal de cuidar por el bienestar y procurar la distribución adecuada de los espacios, sino a aquello que se reconoce en la mirada vulnerable de un alumno, es decir, la necesidad de escudriñar la intención de copia que en él puede surgir. O eso supe que hicieron algunos con quienes compartí los dos días de las pruebas.

La palabra “compartí” concentra toda una constelación de intensidades. Alumnos de diferentes colegios, con las mismas dudas, inquietudes y miedos. Era fácil reconocermes en el otro. Al momento de tomar el examen, cada quien, con su lápiz Mirado No. 2 y su borrador, se dispuso a empezar, no sin antes recibir una cantidad de recomendaciones y admoniciones, que más que ayudas, sonaban como imputaciones de algo que pudiese llegar a ocurrir.

4.2.5. Un viaje por la soledad



Figura 32. La Soledad. Fuente: Guillermina Delupi, 2014.

Y lo único que puede hacernos soportable dicho dolor es poseer algún objeto perteneciente a ese instante dorado (Pamuk, 2015).

Al ser los objetos símbolos de sueños, recuerdos, aspiraciones, alegrías, tristezas que no solo habitan en el pasado, reflejados en la ilustración de la soledad aparecen manifiestos en el presente. El objeto materializado es en este caso el test entregado por el Icfes, que da pie a un sinnúmero de posibilidades o, por lo menos, de creencias.

Según el discurso oficial, un buen puntaje en las pruebas garantiza la apertura de las puertas de la universidad y de la carrera profesional que el estudiante prefiera. Para cuando presento las pruebas Icfes, el puntaje enorgullece a mi pueblo, a mi colegio y a mi familia. Pero los laureles llegan hasta allí, ya que las promesas de estudiar lo que quisiera se quedan en el papel, pues los

recursos para los desplazamiento y la manutención nunca llegaron. Y es que, como lo manifiesta González (2015b) la realidad es otra:

Se precisa un retorno del ser sobre sí, lo que demanda una recuperación de sus tiempos, una recuperación de unos lenguajes menos intoxicados. En todo compromiso lingüístico podemos comprender que somos historia, leños de la educación, objetos del comercio, experimento de los políticos y objetos para el resto, pero también podemos comprender que somos utopía y que, por tanto, debemos intentar lo imposible porque de lo posible hay muchos manuales (p. 135).

Para leer la realidad educativa es preciso abrir horizontes hacia otras maneras de pensamiento, a otros estilos de vida, a otros contextos, a otros mundos que traen consigo nuevos mundos e historias de vida, otras posibilidades de enseñanza y otras experiencias, quitar velos y despojarnos de prejuicios. Un viaje que para disfrutarlo es necesario dejarse permear por cada situación.

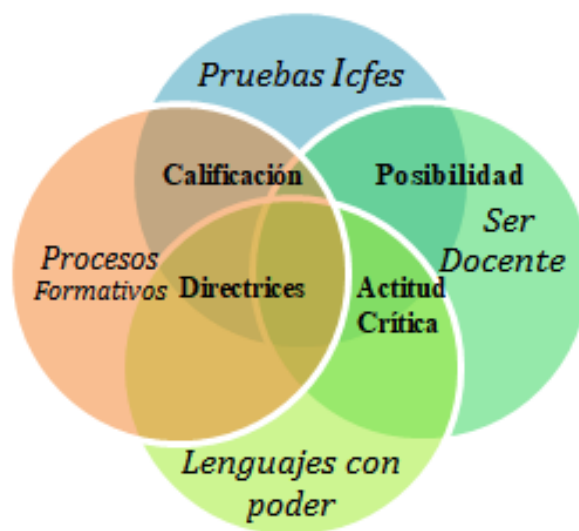


Figura 33. Diagrama de factores de cambio. Fuente: elaboración propia.

Tras las caracterizaciones mostradas en la Figura 33, se llega entonces a establecer las relaciones que hay entre las pruebas Icfes, los discursos que dominan, mi formación y la situación actual de ser docente, y de ellos frente al surgimiento reflexivo de la vida educativa, al quehacer y al cómo utilizar la experiencia vivida desde el ser y como educadora. Ahora siento la necesidad de descubrir desde esta transformación educativa, desde mi quehacer, afectados quizá por discursos que se encontraron en el camino y otros que se fueron creando en la ruta,

que inspiran reflexión, lenguajes que acercan al entendimiento del porqué se escoge la docencia, temas que surgen al final de la conjugación de todos estos elementos.

Llegar a este momento es engrandecer el tejido que se ha entrelazado a lo largo de este recorrido que me lleva a entender y reflexionar. Desde hoy, me encuentro, pero no fruto del azar, sino desde un convencimiento nacido de una transformación vivenciada desde un sentir, vivir y repensar al momento de ser valorada, signada por un número. El resultado comporta ser mirada desde un puntaje identificador de conocimiento, como quien lleva una ilusión escrita en un papel de no más de diez centímetros de largo. Esto lleva a repensarme. Este papel definió en algo lo que soy ahora. O como lo diría González, M. G. (2016):

La diversidad en tanto condición de lo humano, deviene en movilizador de las transformaciones educativas, acciones posibles desde las motivaciones y afectaciones de los sujetos: estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia, acudientes y comunidad. En esta perspectiva, se trata de apostar en, para y desde las diversidades con vocación inclusiva, configuradas con fuerzas colectivas que trasciendan el divorcio existente entre los discursos y las prácticas formativas (p. 102).

4.2.6. Anhelos de una madre

Una vez el hijo presenta las pruebas de Estado en grado 11, es inevitable que las familias creen ilusiones frente a sus resultados, máxime si el Estado procura prebendas ligadas a estos logros. Esta experiencia, que llena de orgullo, en la escuela resulta recompensada con otro tipo de estímulos, aspectos que también son puestos en consideración por el sujeto y que pueden hacer parte de sus tensiones al momento de enfrentarse a las pruebas.

En el momento que el evaluado repiensa su vida, su idea de futuro, sus sueños, sus ambiciones, sus expectativas, sus temores, y se encuentra con un papel no más grande que el tamaño del escritorio, que es su única compañía en las pruebas. El estudiante siente una soledad inmensa que acongoja su ser, soledad que unida a la incertidumbre, son los sentimientos que priman, en primera instancia, en las tensiones que el estudiante llega a sentir al saber que su futuro está marcado, y que ahora será signado por las respuestas que marque en el test. Es poco el tiempo disponible para que el estudiante pueda realizar estos cuestionamientos mentales, por lo que sin más que un lápiz y sus tensiones, levemente profundizadas, inicia a responder su prueba.

Al finalizar mi prueba obtuve un muy buen resultado. Fueron muchas las promesas que no se hicieron esperar. En principio pensé que era maravilloso que una niña tan joven, y sobre todo niña, pudiera estudiar lo que ella quisiera. El lenguaje es poder. En esta frase se resume una ambición, pero también una conexión entre lo que pudo haber sido. Esta reflexión se sustenta al amparo de González (2015b), quien advierte que:

La reflexión de González nos muestra que somos historia, pero que también somos objetos, en el marco de una evaluación particular, impregnada por las sorderas convergentes (González, 2015b) referidas a los distintos lenguajes que han legitimado los poderes de nuestra sociedad, de la educación, y señalada por las incapacidades de reconocer y aceptar la otredad. Ampliando la idea anterior, no solo los objetos de conocimiento manejan una concepción histórica, de hecho, el evaluador presenta esta misma particularidad, por tanto, no existe un saber objetivo y desinteresado del mundo, sino que está permeado por las condiciones históricas y culturales y por los prejuicios, expectativas y presupuestos establecidos desde la tradición, que limitan nuestra comprensión (González, 2015b). El resultado de mis pruebas está permeado por mis características particulares, por mi capacidad de comprensión, mis anhelos, mis expectativas, por la tradición de mi familia, la influencia de la profesora Anita y su convicción y vocación por la enseñanza, por mi convicción para superar la jornada escolar y continuar mis clases, por mi responsabilidad, mi disciplina y mi memoria, reforzada por cada uno de los versos que memorizábamos para la clase de español con el fin de responder al entusiasmo que mostraba la profesora. El resultado de mis pruebas no es más que la conjugación de todos los aspectos que marcan mi personalidad.

4.2.7. La espera

Deseos e ilusiones contruidos alrededor de un buen resultado son creados por el conglomerado institucional, familiar, social, que espera poder compartir ideales, sueños. Así, esperamos una buena universidad, con posibilidades de poder escoger una carrera que se ajuste a las necesidades de la familia. Las expectativas de mi mamá, esperanzada en un cambio de vida para su hija, son las mismas de la comunidad académica en la cual su hija se desenvuelve.

La espera se convierte entonces en una serie de expectativas de futuro, contruidas con base en los escenarios que pueden derivarse de la calificación obtenida en las pruebas Saber 11. Pero no solo reconocimiento se desprende de los resultados que te asignan un valor, el cual representa qué tanto conocimiento tienes, qué mérito tienes para ingresar o no a la universidad, sino que se

desglosan en una serie de posibilidades que afectan positiva o negativamente la conquista de los sueños. Estas proposiciones están enmarcadas en la tensión propia de las consecuencias de una prueba momentánea, en la admiración o decepción de la familia, en la autoimagen y en si la concepción de futuro, que se afianza o compromete, se distorsiona o cambia por las competencias demostradas en la prueba. Para Martínez (2007): «La experiencia de saber es aquella que a ti te ha dejado huella, ha promovido algo en ti. Tiene que ver con la mediación que haces con el libro y tu experiencia personal» (p. 11).

Notorias las palabras de Sandra Martínez (2007), que vuelven de forma recurrente las huellas que dejan unas pruebas, preocupación inquietante que conduce a cuestionar la situación actual, que inducen a sentir cómo las voces de docentes y familiares han sido el eje articulador en este caminar, y que finalmente llevan a cuestionar el eje social que enmarca las pruebas, no solo a partir de los juicios que surgen frente a los resultados del estudiante, sino a partir de la concepción naciente de estos resultados, que acotados en el pensamiento de la autora, se relacionarían con la experiencia personal, partiendo aquí de una ideología que trae consigo la inclusión de temas más profundos que repercuten en el ser directa o indirectamente, actuando como un ente que rige sus pensamientos y acciones sin una conciencia frente a esta situación.

4.2.8. Ideas que vienen y van, campos que me abrió

Esta marcha a través de mi autobiografía, iniciada con un viaje a mi infancia, a mi adolescencia, al lugar que me vio crecer pero que no participa en mi transformación, a los recuerdos que vienen a mi mente, a los rostros, imágenes e historias, y que finalmente llega al recuerdo vivo del día en que realizo mis pruebas, entraña revivir un mar de sentimientos que aún puedo sentir; la angustia, el temor, la soledad, la incertidumbre parecen venir a mi mente y mostrar a una señorita de corta edad, que armada con un lápiz, estaba labrando su futuro.

Son muchos los recuerdos que vienen a mi memoria y amplío el abanico de pensamientos que giran en torno al tema de las pruebas. Se hacen presentes una cantidad de hipótesis, entre ellas la preocupación por la coherencia entre los saberes evaluados y los aprendidos en clase, la preparación para comportarse en la prueba, la forma correcta de diligenciar las respuestas aun cuando no sepa lo que preguntan. En esta instancia recuerdo que termina mi formación media, que en buena medida representó la base de mi transformación personal y marcó el inicio de la aventura de la educación superior.

Al momento de presentar las pruebas, dudas, temores e inquietudes son los sentimientos que abundaban en mi ser, emociones que pasan a segundo plano en el momento que recibo mis hojas. Una gran curiosidad se alberga en mí, posándose sobre las preguntas que contiene la prueba. Quiero iniciar de inmediato y me dispongo a abordar la prueba, con la única intención de evaluar si tenía las respuestas a lo que me preguntan o si debía diligenciarlas por el azar.

Este viaje me trae de vuelta a mis orígenes como estudiante, al recordar mi disciplina y la buena memoria que aún me caracteriza. Los buenos resultados me hacen sentir orgullosa. Pero si lo pienso con más detenimiento, puedo recordar que no sentí que fueran mis conocimientos mis mejores auxiliares en la prueba, como sí lo fueron aspectos como la comprensión de las preguntas o los conocimientos más generales inculcados en mi casa o en mi sector social, e incluso, por aquellos docentes que dedicaron más tiempo que el establecido en las clases para enseñarme.

Estos resultados me permiten decidir mi futuro. En un inicio hubo promesas que aseguraban que lo tendría todo para estudiar, gracias a una beca que me posibilitaría ingresar a cualquier universidad y al programa que prefiriera. Fueron promesas que al final solo se quedaron en palabras, que hicieron de la utopía una amargada realidad. que facilita mi formación profesional. Fueron palabras pronunciadas por representantes de entidades estatales, producto de la emoción y el reconocimiento por mis buenos resultados.

A pesar de esta decepción, los resultados en las pruebas me permiten tener voz y voto en mi futuro; puedo decidir de entre la amplia gama de instituciones y de programas el que más se adecua a mi perfil. Inicé mi camino de formación profesional con una ideología muy clara: la transformación de la realidad.

Al iniciar mi pregrado no cuento con las condiciones para poder pagar la totalidad de mis estudios, pero apuntalada en la motivación y en el sueño de ser profesional que angustia mi ser, continuo mi proceso de formación al tiempo que laboro. De esta forma logro mi primer diploma. A partir de allí sigo estudiando, con el firme propósito de aumentar mis competencias y de probarme a mí misma mis capacidades.

Me convertí en profesional. A partir de allí pude ejercer en diferentes empresas, en trabajos que me permitieron distinguir mis capacidades tanto intelectuales como motivacionales. Después de un tiempo se abre el camino como docente universitario. Encuentro pasión, amor, convicción y vocación de querer trascender para ofrecer a mis estudiantes una docente con mayores competencias, con una visión distinta del mundo, dispuesta a enfocarlos, a ayudarlos y a promover en ellos la convicción de futuro y su afección por el quehacer actual. Tras ese

trasegar comienzo mi formación de posgradual, en un dilatado proceso que culmina con la formación doctoral que hoy me permite llegar a los lectores mediante este escrito.

Desarrollar esta investigación ha hecho que surjan muchas preguntas frente a mi pasado y las perspectivas de futuro que mis decisiones forjaron. Por ejemplo, si el día cuando presenté las pruebas los resultados no hubiesen sido los esperados, supongo que lo hubiera intentado con perseverancia hasta obtener los resultados adecuados para mi perfil universitario, sin embargo, es necesario verlo con un poco más de profundidad. Pero con unos buenos resultados, para mí, para mi familia y para la sociedad se desplegaron una serie de posibilidades de futuro, entre las cuales estuvo aplicar a otras carreras. Al seguir por otra línea productiva seguramente no hubiese conocido al que sería mi esposo, no tendría a mi hija, no sería docente, y quizás no hubiera desarrollado mi formación doctoral. Todo el horizonte de mi vida cambia por cuenta de los resultados de las pruebas. ¿A cuántas personas no les pasará igual? Para algunos, destino, pero puede haber un factor diciente sobre los resultados de las pruebas que la sociedad se niega a escuchar.

De la cavilación anterior es que se colige que los resultados de las pruebas Saber 11 son un signo, un indicador numérico de conocimiento, que en lo personal, me afecta positivamente. Pero, ¿qué pasaría si no fuera así?, ¿qué pasaría con mi papel en la transformación social, que en condición de docente, se inicia en un aula de clases incentivando a los jóvenes a aprender, no solo desde el saber que se enseña sino desde su participación como seres sociales?

4.2.9. ¿Qué ha significado la construcción con los otros?

Los resultados de las pruebas Saber 11 no solo permiten influenciar a jóvenes desde mi labor como docente, sino también desde mi experiencia. En este sentido, se asume que la construcción con los otros parte desde el hecho no solo de la realización de las pruebas, sino además de la relación social enmarcada en los juicios resultantes de la calificación de las pruebas, de la definición de futuro en la que somos protagonistas sociales, de la evaluación de instituciones en las que nos convertimos en jueces dictaminadores observando sus puntajes, de acuerdo con el desempeño de sus alumnos y juzgando el tipo de educación impartida en este lugar.

La relación de construcción con los otros va más allá e implica un proceso de identificación y entendimiento de la otredad, definida por las condiciones del otro y las características de vida y de formación. Su paso por las instituciones puede ser diferente y enmarcado igualmente por

las circunstancias socioeconómicas, de inversión en las instituciones, por la preocupación por el mejoramiento de la educación, por el ingreso del estudiante a una institución, sin olvidar si sus ideales de vida se ajustan a esas posibilidades, a su preocupación por el futuro o a la visualización de oportunidades.

Como bien lo establece González (2015a), existen una serie de factores externos que construyen el yo, factores que están configurados por su relación con la historia y el utilitarismo, para someter el cuerpo, el lenguaje, las sensaciones, los valores, entre otros. Es por esto que mirar el otro y construir con el otro es el fin último del ciudadano moderno, al entender las características de los seres con los que convive, para a partir de allí generar soluciones a los conflictos. Entre tanto, la construcción de este ser social es la función principal de la educación, y la observación de las competencias —incluyendo las ciudadanas de las pruebas— es un aspecto sustancial. En este sentido, las pruebas deberían incluir también la mirada del otro, trascender las barreras de la ceguera moderna y visualizar todos los ámbitos que afectan el ser, que lo hacen diferente al otro. Pero una de las implicaciones de asumir esta mirada es que sería desacertado comparar los conocimientos o apelar a la meritocracia para iniciar el proceso de formación profesional de estudiantes con condiciones ideológicas, culturales, sociales, económicas o políticas diferentes.

Desde mi acercamiento personal, tengo la fortuna de contar con situaciones económicas, sociales, culturales y educativas favorecedoras, que me hacen merecedora de ingresar a la educación superior. Sin embargo, ¿cómo comparar mi mérito con aquellos que no tienen una docente como la profesora Anita, que no contaron con las mismas oportunidades?, ¿no tienen acaso derecho a ingresar a los programas de educación superior que ellos quieran porque sus resultados son inferiores a los de otros estudiantes con más beneficios?

En la prueba nunca indagan por mi persona, por mis ideales, mis expectativas, por mi historia y mi tradición. Mi examen fue igual al del compañero de al lado y a todos los demás. Y si ellos no han sido formados con esa disciplina, ¿no les asiste igual derecho al mío de escoger?, ¿no habría que considerar sus condiciones particulares para realizar una comparación? Así las cosas, la desigualdad estará presente mientras las pruebas Saber se mantengan con oídos sordos para percibirla.

En mi caso personal, tengo la fortuna de contar con una serie de condiciones que forman mi carácter, fundamentadas bajo ideologías de cambio, de juicio, de responsabilidad, de perseverancia, de disciplina y de muchos factores bajo los cuales crecí, con principios enlazados

a mi historia, a la historia de mi pueblo, a mi cultura, a mi sociedad, y, al fin de cuentas, a mi territorio.

4.2.10. En discursos dominantes

Debo explicar y no dejar en el supuesto cada discurso hallado dentro de la experiencia de relatar mi autobiografía. Este ha sido un viaje prometido, que además de noticias entrañables, también me ha devuelto recuerdos que me abrazan. Del mismo modo, a partir de conceptos de otra época, este recorrido me ha dado la oportunidad de reflexionar sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación que resultan muy ajenos a los ahora conocidos. En tal virtud, en el examen de esos procesos, se estiman como suficientemente valiosos para ser comprendidos en un contexto determinado.

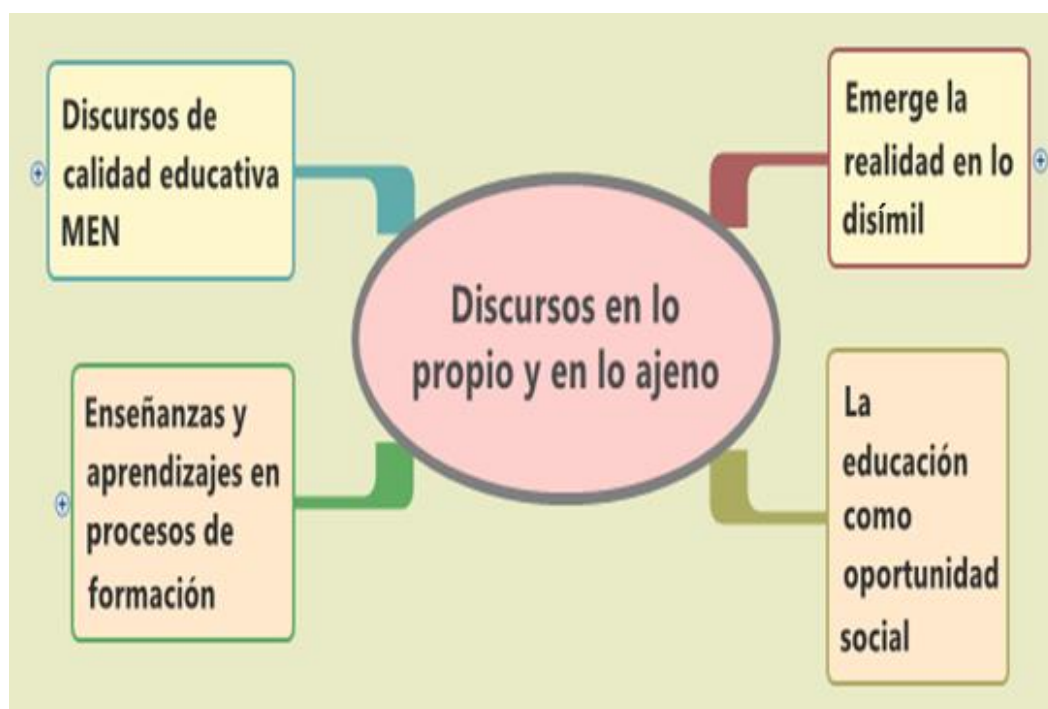


Figura 34. Diagrama de discursos dominantes. Fuente: elaboración propia.

Todo parece confirmar la existencia de los discursos, no solo los dominantes, sino los reinantes y mitológicos, que coexisten en la concepción de las pruebas Saber 11. La Figura 34 procura ilustrar las relaciones halladas en la experiencia del relato autobiográfico y en el relato de la experiencia individual de presentar las pruebas Saber. En el diagrama se perfilan los discursos que el MEN promueve en su cruzada por alcanzar la calidad educativa. Son dos caras

de una moneda que determinan el acaecer de las instituciones educativas, quienes realizan procesos de enseñanza alineados con las propuestas del Ministerio, mejor con directrices adecuadas a la realidad de cada institución educativa, permeadas a su vez por la realidad del territorio en el que se ubican.

4.3. CONCLUSIONES AL CAPÍTULO 4

En este proceso de autoconocimiento se evidencia que no solo se ofrece información, sino que el sujeto investigador puede convertir en ciencia sus marcas personales.

La autobiografía es una experiencia frontera que potencia el proceso de investigación, porque al escribir su propia historia, ese mundo interior, ese mundo, a veces desconocido y sin explorar, revela problemas, sentimientos y vivencias, de orden cotidiano y científico, que tienen impacto en el proceso educativo.

Utilizar el diseño autobiográfico sirve para fortalecer el accionar reflexivo e investigativo docente, ya que evocar imágenes de vivencias, de experiencias y reconocerse en otros, hace que el autocuestionamiento surja como herramienta fundamental para indagarse, para tratar de encontrar soluciones a los problemas que aquejan a la sociedad en general y a los sujetos en particular.

La experiencia vivida en esta investigación conduce al mejoramiento y proyección del investigador, para que pueda formularse preguntas del siguiente orden: ¿en qué consisten los lenguajes de los profesores destacados? ¿Qué me hace falta para ser una profesora pertinente? ¿Cuál es el sentido de las pruebas Saber 11? ¿De qué manera podemos transformar las pruebas Saber 11?

Hay presiones sociales y familiares en torno a las pruebas estandarizadas que sobrexigen y superan al sujeto mismo, que constituyen factores que las pruebas no consideran. De hecho, en numerosas ocasiones se deja entre renglones al verdadero protagonista del proceso: al ser humano, a ese otro que es producto de una historia, de una cultura, de un contexto, ese otro con el cual se construyen nuevas experiencias.

En cada sentir del relato autobiográfico se vivencia la importancia de visualizar la educación como un oportunidad social. Según Nussbaum (2010), la clave está en una educación humanística, la cual es posible a través de la comprensión de la justicia social y la convivencia

pacífica, la posibilidad de hablar por lo menos una lengua extranjera para abrir espacios de comunicación, lo que la autora denomina ciudadanos del mundo inteligentes. Para Nussbaum, «la historia mundial y los principios económicos deben enseñarse desde una perspectiva humanística y crítica para que resulten útiles en la formación de ciudadanos del mundo inteligentes» (p. 130). Así pues, la contemporaneidad exige docentes comprometidos con estos nuevos estudiantes, quienes rechazan el hecho de ser medidos a través de pruebas estandarizadas. El proceso educativo de hoy demanda una mente abierta al cambio y, sobre todo, docentes responsables y comprometidos con una educación para todos.

CAPÍTULO 5:

LOS TEST QUE TE SIGNAN

¿AL SERVICIO DE QUIÉN?

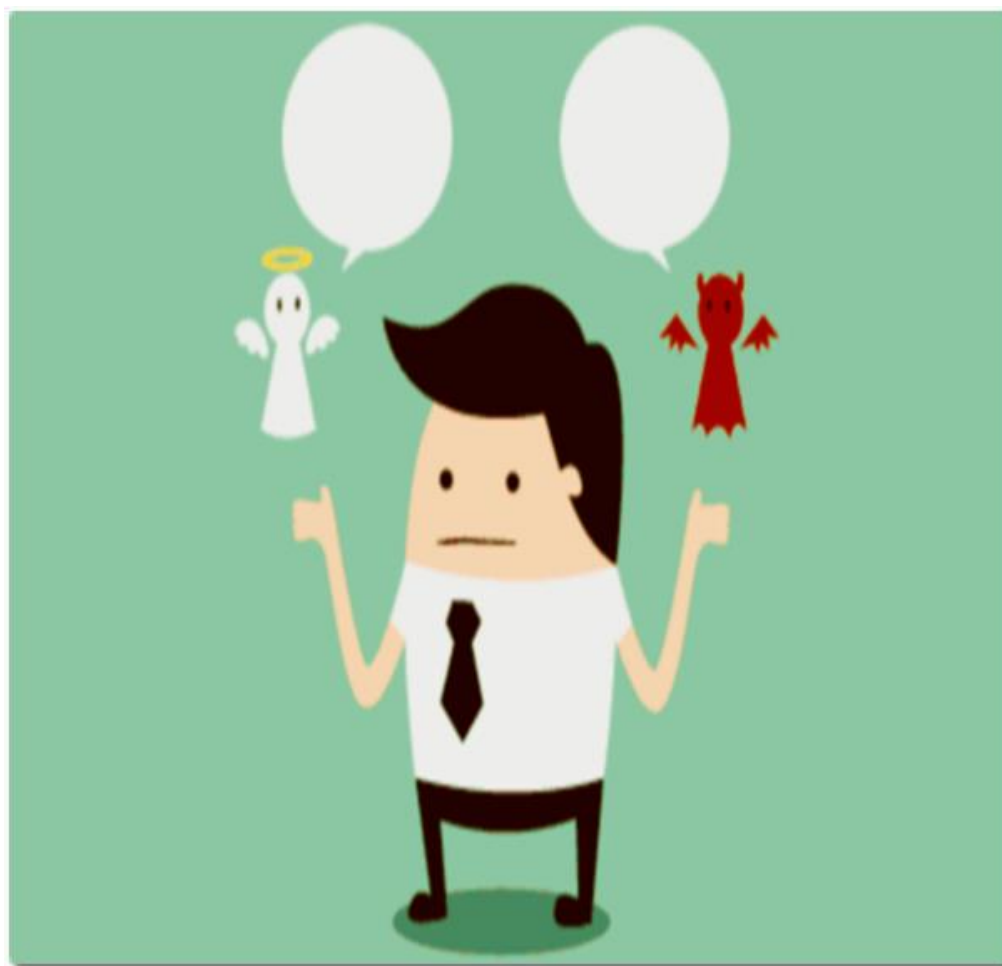


Figura 35. La encrucijada que te signa ¿al servicio de quién? Fuente: test de impulsos (s.f).

Siempre que tratamos la realidad como movimiento, tropezamos con la dificultad de que el

lenguaje tiene una estructura que dificulta su captación (Zemelman, 1992, p. 232).

Preámbulo

Este capítulo es para dar cumplimiento al objetivo: Identificar similitudes y diferencias entre las pruebas Saber 11, años 2000 y 2014.

El trabajo parte de documentar las principales leyes y decretos que rigen las pruebas Saber 11 y los principales cambios decretados en los años 2000 y 2014. Los criterios son los siguientes:

- Entrevista a los creadores del Icfes, realizada por el Grupo de investigación sobre pruebas masivas en Colombia (2008).
 - Recuerdos de la creación del Icfes y de las pruebas estandarizadas en Colombia en voces de los protagonistas.
 - Reconocimiento histórico del nacimiento y los cambios en las pruebas Saber 11.
- Revisión normativa.
- Exploración de la metodología de evaluación de las pruebas estandarizadas y sus contenidos.
- Exploración de los cambios nacionales e internacionales a los que se pretende dar respuesta mediante las modificaciones más relevantes en las pruebas estandarizadas en los años 2000 y 2014.

La encrucijada que te signa, ¿al servicio de quién?

La figura que ilustra el presente capítulo, denominada *La encrucijada que te signa, ¿al servicio de quién?*, se relaciona con los interrogantes que surgen en los protagonistas alrededor de las pruebas Saber 11 y de su fundamentación y propósito como instrumento evaluador.

Desde esta expresión surge la importancia de la exploración de las leyes y documentos que soportan las pruebas Saber 11 y que le confieren el carácter de instrumento para la medición de competencias en el estudiante y de calidad en las instituciones de educación media.

5.1. LA SIGNACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, UNA ESTANDARIZACIÓN DE INTERESES

Los discursos del poder educativo burocrático encaminan la transformación de las pruebas Saber 11 y la concepción del individuo en una evaluación estandarizada, con el fin de generar resultados comunes que permitan comparar a los individuos, sin considerar sus características particulares.

Las pruebas Saber 11 se consideran el instrumento de medición del desarrollo de competencias en el estudiante, de calidad de las instituciones educativas, y son portadoras de información para la selección de estudiantes que cuenten con las competencias requeridas para ingresar a un programa de educación superior (ver Anexo 3. Decreto 869 de 2010).

Por lo tanto, las pruebas estandarizadas del MEN pueden asemejarse a la voluntad de verdad, expuesta por Foucault (1973) como un sistema de exclusión que se apoya en un soporte institucional, en su búsqueda de valorizar, distribuir, repartir e incluso atribuir el saber en la práctica social.

Se aborda el capítulo iniciando con la encrucijada que te signa ¿al servicio de quién?, en un contexto social, educativo y transformacional, en el que se despliegan una serie de poderes, plasmados en una prueba, con intereses que van más allá del evaluado y que, al fin de cuentas, lo signará a un destino en particular.

5.2. LA CRISIS EXCLUYENTE DEL SISTEMA EDUCATIVO Y SU EVALUACIÓN

En este viaje investigativo se postulan planteamientos que consideran factores asociados a las pruebas Saber 11. Vista desde la autobiografía de la autora, dicha prueba se entiende como un instrumento que no solo pretende evaluar la calidad de la educación ofrecida por las instituciones de educación media, sino además las competencias que deben poseer los estudiantes de un nivel educativo.

La investigación quiere abarcar los objetivos de las pruebas Saber 11, las políticas y directrices derivadas de los mismos y los factores asociados a los resultados de una prueba que

va a asignarle una calificación al estudiante, que será utilizada no solo para el ingreso a la universidad y para la elección de su programa educativo, sino además para trazar un camino en su futuro, que en este caso depende de unas oportunidades que pueden ampliarse o reducirse de acuerdo con sus resultados.

Al iniciar el capítulo se plantea el título de la crisis excluyente del sistema educativo y de su evaluación. Como lo enuncia Nussbaum (2010), en su libro *Sin fines de lucro*, la crisis silenciosa que presenta la educación aparece cuando se sesgan las ciencias humanísticas, para dar un enfoque hacia las ciencias dirigidas a la obtención de renta, olvidándose del ser.

Cuando la educación se olvida del ser, olvida de igual forma su capacidad de desarrollar un pensamiento crítico e imaginar con compasión las dificultades del prójimo, de allí que sea pertinente preguntar: ¿es posible que la crisis silenciosa no esté solo enmarcada en la educación, sino además este ligada de forma directa a los instrumentos que la evalúan? Y haciendo una referencia más amplia a los enunciados de Nussbaum (2010) aplicados en esta investigación, surge también la pregunta: ¿es posible que las pruebas que evalúan la calidad en la educación estén atravesando una crisis silenciosa? Este cuestionamiento plantea la posibilidad de que la evaluación de las competencias no esté enfocada en el ser y en su capacidad de pensamiento crítico producto de sus condiciones sociales, culturales, económicas y personales, sino que lo enajene, haciendo del instrumento un dispositivo de comparación de instituciones y personas marcadas por sus diferentes contextos, pero que para el sistema solo son objeto de evaluación.

Los individuos (estudiante y profesor), enajenados, son juzgados, codificados y signados por los resultados de una prueba que no está considerando una serie de variables de afección del proceso cognitivo y educativo, que dependen de situaciones externas. Como lo enuncia Nussbaum (2010) al inicio su libro: «La educación es el proceso por el cual el pensamiento se desprende del alma y, al asociarse con cosas externas, vuelve a reflejarse sobre sí mismo, para así cobrar conciencia de la realidad y la forma de esas cosas» (p. 18). Si la educación es el proceso mediante el cual el pensamiento se desprende del alma para visualizar y tratar de comprender las situaciones externas, con el fin de aprehender un estudio y reflejarse sobre el ser nuevamente, ¿es entonces pertinente establecer una diferencia entre las personas y sus saberes aprendidos, sabiendo que dependen de las vivencias que experimenta y las condiciones en las que vive, pues esa sería la realidad en la que ese saber cobraría conciencia?

Cada ser tiene particularidades desde las que entiende y sobre las que plasma sus saberes, por tanto, ¿qué tan dicente sería una prueba que no identifica y asume estas estratificaciones, sino que evalúa una población de estudiantes muy diversa, abstraída en el enfoque de

homogeneizar unos resultados y comparar instituciones y personas con condiciones socioeconómicas y de proyección diferentes?

5.3. ¿CÓMO SE CONSTRUYE LA PRUEBA SABER 11?

Se presenta un recuento histórico de los cambios y normatividades que el MEN ha introducido en las pruebas estandarizadas, en sus mediciones y alineamientos, para dar respuesta a los retos que la evaluación enfrenta con el paso del tiempo. Su propósito es construir una prueba que mirada desde una perspectiva más compleja y profunda, en principio, se considerara más diciente para la población estudiantil. La Figura 36 recoge los cambios más representativos en las pruebas.

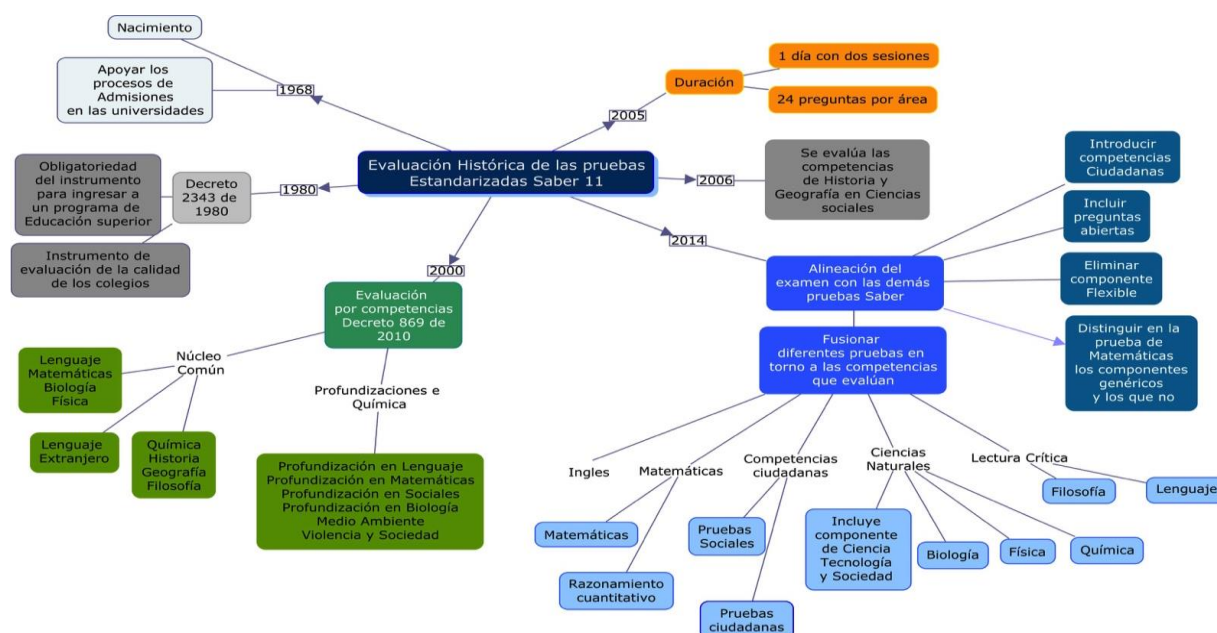


Figura 36. Diagrama de la evolución de las pruebas estandarizadas. Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en el diagrama, las pruebas nacen en 1968 con el propósito de ser un instrumento pertinente y voluntario, que les permita a las instituciones de educación superior apoyar sus procesos de admisión (Grupo de investigación sobre pruebas masivas en Colombia, 2008).

El nacimiento de las pruebas masivas en Colombia se establece con la creación del Servicio Nacional de Pruebas (SNP) del Icfes. Este organismo merece una anotación especial a causa de su relevancia para el país por dictaminar los lineamientos de la evaluación, enmarcados en los años 1968 y 1980. Es por ello que a través de un recuento histórico, que acude a las voces de los protagonistas, se pretende conocer su percepción, para desde allí comprender el objetivo de la evaluación. Con este fin se acude al informe del Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia (2008), en donde se relatan los eventos que dieron origen al SNP y a su filosofía.



Figura 37. El surgimiento del SNP del Icfes en las voces de sus protagonistas, adaptado para esta investigación. Fuente: elaboración propia.

Según el Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia (2008), en el surgimiento del SNP, autores como Jaime Sanín, Augusto Franco, como su gran apoyo, José Valderrama, primer director del servicio y Dalia Guerrero, son los protagonistas de un recuento histórico que refuerza la ideología inicial de las pruebas masivas y las concepciones de su prospectiva.

La entrevista publicada en el 2008 describe la formulación de una serie de preguntas que convergieron en una agradable charla con los autores, en la que respondieron los siguientes

interrogantes: ¿Desde su experiencia, cuáles son las notas definitivas del surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas? ¿Por qué surgió? ¿A qué tipo de necesidades busca responder?

En primera instancia, Sanín presentó un breve relato de su experiencia, hasta llegar a la dirección del servicio. Allí, él concibe un amplio aprendizaje de las condiciones en las que se recibían estudiantes en las universidades, bajo pruebas “rebuscadas”, que no solo evidenciaban la ignorancia del evaluado, sino, de la misma forma, la del evaluador, por lo que propuso establecer un medio de recibimiento de estudiantes más justo para la juventud y de provecho para el país. La obra cuenta cómo Sanín entabló una conversación con expertos en la que determinó la necesidad de aumentar el cupo de las universidades y, de acuerdo con estas decisiones, convocó un seminario en la Universidad de Antioquia al que asistieron las universidades de la Asociación Colombiana de Universidades, donde Sanín propuso que todas las universidades asociadas tuvieran estrategias como un servicio nacional de pruebas, bancos de pruebas o concursos, y que las universidades contaran con profesores extranjeros (Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia, 2008).

El informe comenta que luego de algún tiempo de esta reunión se realiza la segunda, en donde se crea el SNP voluntario, enfatizando el término voluntario porque al final todos los asociados estaban aprendiendo y no había mucha rigurosidad en el caso. Es allí donde Sanín convoca al doctor Franco para que brinde su apoyo en la cimentación de estas ideologías.

La historia prosigue al documentar la formación de un equipo de trabajo, con figuras como el doctor José Rodríguez, Augusto Franco y Daniel Henao, equipo caracterizado por un poder de convencimiento tal, que condujo a que las universidades participaran (a pesar de su renuencia y poca fe en el proyecto de creación de los bancos de pruebas), así como el SENA, el Departamento Fondo Universitario, la Asociación Colombiana de Universidades (Ascún), que después se convirtió en el Icfes.

En el mismo informe, Franco prosigue entablando su perspectiva de cómo había sido este ir y venir de circunstancias que lo hicieron participe de la formación del Icfes y del nacimiento de las pruebas estandarizadas, con la inclusión del doctor Valderrama para la puesta en marcha de un proyecto que buscaba la homogenización de un sistema de evaluación.

En el documento, Valderrama expone las principales dificultades que él evidenció, dado el énfasis de orientación vocacional y el impacto que se presentó en el auge de pruebas psicológicas en el momento, debido a su alta distribución, venta y acceso en librerías.

Surge la preocupación en los autores por el grado de diferenciación de las pruebas Icfes. En este sentido, el doctor Valderrama establece que se debía empezar un programa de desarrollo de pruebas propias, de construcción de instrumentos de medición, cuya mayor aproximación se debe al patrocinio de Ford, al viaje de algunos colombianos al Educational Testing Service en Princeton y al que Valderrama tuvo la oportunidad de asistir para construir pruebas mediante el modelo SAT.

En el Seminario de Presidentes de Comités de Admisión a las Universidades, Sanín propuso pensar en la creación de un organismo que, con la acción cooperativa de colegios y universidades, generara pruebas de admisión para cualquier universidad, en lugar de las pruebas independientes de cada universidad.

El equipo de trabajo formado por Valderrama y la psicóloga Guerrero comenzó con la estrategia de formar pruebas propias, ya que las pruebas de orientación, que a su vez estaban siendo usadas como criterio de ingreso a las instituciones de educación superior, eran de comercialización pública y ampliamente conocidas. Así las cosas, para el año 1964 el equipo ya contaba con dos pruebas: una de aprendizaje y una de aptitud verbal.

Sin embargo, la historia continúa con una travesía, debido a que al iniciar el proceso de admisión de las 25 universidades en Colombia solo una respondió afirmativamente: la Universidad Tecnológica de Pereira, una de las más jóvenes en la asociación. Como las demás no contestaron, en la búsqueda de mejorar esta participación, con el apoyo de la división de planeación del fondo universitario se llevó a cabo el IV Seminario de Admisión Universitaria, donde se formuló la propuesta de crear un servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional. Sin ningún tipo de entusiasmo, la propuesta fue escuchada y aceptada (Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia, 2008).

El SNP nació como una división del Fondo Universitario Nacional en 1968, y a partir de este año empezó a trabajar para los primeros exámenes nacionales. El 7 y 8 de septiembre de 1968 se aplican los primeros exámenes nacionales, con una cifra de 14.800 personas que voluntariamente presentaron las pruebas. Se desarrollaron 5 pruebas, inicialmente una de aptitud verbal y matemática, a las que se añadieron razonamiento abstracto, relaciones espaciales y comprensión mecánica. Se construyeron además pruebas de conocimiento en ciencias sociales, química, física, biología, e inglés (Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia, 2008).

Según el Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia (2008), Guerrero estipula que el examen democratizó parcialmente el ingreso a la educación superior,

proporcionando igualdad de presentación e igualdad de oportunidad a todos los bachilleres, ya que anteriormente cada estudiante tenía que trasladarse a cada una de las universidades donde se inscribía a presentar las pruebas, aspecto que cambió sustancialmente. Según Guerrero, la prueba hizo énfasis en la meritocracia académica, que estableció un patrón de medida de la calidad de la educación, permitiendo así orientar el currículo que se brindaba.

Las pruebas se valoran como un parámetro oportuno para medir el conocimiento de los futuros bachilleres y futuros estudiantes de todas las universidades, pues estableció criterios de comparación y retroalimentación para los colegios, que les permitía saber en qué debían mejorar.

Se expone el nacimiento de las pruebas Saber 11 narrando los acontecimientos de una época de transformación social que tenía el propósito de unificar los criterios de ingreso a la educación superior a través de la meritocracia académica y la formulación de preguntas que respondieran a criterios de orientación profesional. Las pruebas de conocimiento y aptitud presentaban inicialmente un enfoque voluntario, para transformarlo en obligatorio tras la promulgación del decreto 2343 de 1980, en el cual la prueba adquiere un significado paralelo de instrumento de calidad que permita medir la educación en los colegios (ver Anexo 1. Decreto 2343 de 1980).

5.4. UN LEVE ACERCAMIENTO A LA CONCEPCIÓN DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS EN COLOMBIA

Ya desde el siglo XIX había concepciones de un examen de admisión, exigidos no solo por la Escuela de Las Nieves a los futuros maestros en 1809, sino por el Colegio Militar en 1849 y por la Universidad Nacional en 1867; sin embargo, según el Icfes (2004), la idea del examen de Estado se materializa de acuerdo con el siguiente recuento de acontecimientos

De 1912 a 1940 las pruebas de Estado se relacionan con el ingreso a la educación superior, en especial a la Universidad Nacional. Las pruebas sirven para ingresar a la Universidad Nacional, luego a las universidades oficiales y más tarde a todas las universidades oficiales y privadas. Los decretos 774 de 1912, 571 de 1926 y 1074 de 1934, respectivamente, documentaron y exigieron el examen de Estado para cada uno de estos eventos históricos.

Para 1939 la Universidad Nacional decide incluir pruebas objetivas, a causa de la alta diferenciación entre la demanda y la oferta de sus programas educativos. Para ello la universidad

busca el acompañamiento de la directora del Instituto Nacional de Psicotécnica de Madrid, con quien se diseñan pruebas para establecer las aptitudes y la orientación profesional de los aspirantes. En 1940 se aplicó la primera batería de pruebas, que luego adquirió el carácter de obligatoria para los programas de medicina, derecho, ingeniería y veterinaria (Icfes, 2004).

Continuando con el recuento histórico que emprende el Icfes (2004), en 1942, el decreto 690 estableció que para conceder el título de bachiller debía presentarse un examen de Estado de conformidad con el MEN, previa consulta a la Universidad Nacional.

De acuerdo con el Icfes (2004), desde el año 1954 a 1966 el sistema universitario crece y diversas asociaciones y entidades del Estado se interesan por el tema de la vocación profesional y el ingreso a la universidad mediante la presentación de pruebas, por lo que en 1954 se crea el Fondo Universitario Nacional, que propuso organizar institutos de estudios psicológicos y de orientación profesional, iniciando en 1956 en Bogotá con la orientación profesional a los bachilleres.

El recuento histórico que realiza el Icfes (2004) enuncia la creación del Centro Psicotécnico y de Orientación Profesional en 1957, el cual en 1958 diseñó las pruebas psicométricas de inteligencia, aptitudes e intereses aplicadas en 1959.

Ascún, fundada en 1958, se une al Fondo Universitario Nacional en 1959, dando origen al Servicio de Orientación Profesional, realizando exámenes de admisión para las universidades interesadas en temas de memoria, inteligencia, atención, razonamiento, comprensión verbal, cultura general, memoria numérica, personalidad y preferencia profesional (Icfes, 2004).

El Icfes (2004) relata que los seminarios de admisión universitaria recomendaron en 1960 que las pruebas también evaluaran el raciocinio y la capacidad deductiva adicionándolos a la evaluación en 1962, con la recomendación de explorar la personalidad, el carácter, los valores y el juicio moral. En 1963 se plantea la posibilidad de que un organismo técnico realice las pruebas y que los resultados sean solicitados por las universidades, para que en 1965 se retroalimiente la unificación para mejorar la distribución de los cupos y la orientación profesional.

Se relata que en 1962 la Fundación Ford inició los cursos de construcción de test de aptitud escolar y con base en ellos algunas universidades empezaron a desarrollar sus pruebas. En 1964, la Asociación Colombiana de Universidades y el Fondo Universitario Nacional propusieron tener en cuenta las notas de bachillerato, la entrevista y los test psicológicos para complementar el criterio, y la asociación propuso un servicio de pruebas de aptitud y conocimiento.

Más adelante, en 1966, especialistas de la Universidad de Berkeley y dirigentes universitarios, en el marco del Plan Básico para la Educación Superior proponen el SNP para desarrollar y administrar instrumentos de aptitud y conocimiento con el fin de seleccionar y clasificar aspirantes. De 1968 a 1995 surge el SNP mediante la transformación del Servicio de Orientación profesional, que realizó en septiembre de ese año los primeros exámenes nacionales. El Fondo de Universidades da origen al Icfes, adscrito al MEN, al cual pasa a pertenecer el SNP. Dado el incremento del costo de la matrícula secundaria y universitaria, el SNP solo asume la función de selección dejando de lado la orientación vocacional.

Los decretos 080, 081, y 082 de 1980 reestructuraron la educación postsecundaria, volviendo obligatoria la presentación de las pruebas, lo que incrementó el número de evaluados, aumentando el área de electivas y manteniendo la estructura de la prueba. Para 1994 las pruebas de Estado tienen ocho pruebas comunes, dos de aptitud (verbal y matemática) y seis de conocimiento (biología, física, química, sociales [geografía, historia y filosofía], español literatura y matemáticas) y una electiva escogida entre 16 opciones (3 de aptitud y 13 de conocimiento).

Posteriormente, el Icfes (2004) resalta la decisión de comenzar una reconceptualización de las pruebas de Estado, hecho que se concretó 1995, en atención a consideraciones como el contexto desactualizado de la prueba, que se relacionaba con los talleres del Educational Testing Service, basados en programas curriculares de 1974; igualmente, la prueba continuaba con la taxonomía de Bloom para formular objetivos, cuando en el país ya se había operado un movimiento hacia el constructivismo y la reforma educativa.

Siguiendo este orden de ideas, en la reconceptualización se plantean los siguientes objetivos (Icfes, 2004, p. 11):

- Precisar el papel de las pruebas en su legitimidad social.
- Transformar su tradicional rol de selección/ exclusión por uno de diferenciación.
- Brindar información al estudiante para continuar con sus estudios, a las instituciones para mejorar continuamente su calidad, a la sociedad para reconocer a través de su juventud los contextos del país, y para brindar oportunidades a sus ciudadanos en la educación superior o en el trabajo.
- Definir dos exámenes: uno al finalizar la básica y otro al finalizar media, con un carácter bien definido y unos aspectos precisos por evaluar.

En respuesta a los objetivos reconceptualizados de las pruebas Saber 11, en el año 2000 se decide la aplicación de un examen por competencias, en atención a los propósitos educativos del país, a las nuevas exigencias culturales, sociales, políticas y económicas surgidas en el contexto de la globalización y a los cambios e innovaciones que a escala mundial se producen en el ámbito de las disciplinas que conforman el examen (Icfes, 2004).

A partir del año 2000, de acuerdo con el decreto 2343 de 1980, se estipula que las pruebas académicas Saber 11 tienen cobertura nacional, que son carácter oficial y obligatorio, y que tienen como propósito comprobar los niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de los estudiantes que aspiran ingresar a las instituciones de educación superior.

Este enfoque ofrece a los estudiantes, profesores e instituciones un tipo de evaluación homogénea, estableciendo una estructura de examen con un núcleo común que evalúa todas las áreas del saber y un núcleo de profundización y de interdisciplinidades (Icfes, 2004), valoración que responde a la Ley General de Educación (ver Anexo 2. Ley 115 de 1994), calificando el desarrollo de las competencias en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación para cada uno de los niveles educativos; asimismo, responde a las instituciones de educación superior al suministrar información como punto de referencia para la admisión de sus estudiantes.

En vista de lo anterior, se define un examen que permita la consecución de los siguientes lineamientos (Icfes, 2004, p. 12):

- Servir como criterio para el ingreso a la educación superior.
- Proporcionar información a las instituciones educativas para el mejoramiento.
- Brindar información al estudiante sobre su opción profesional.
- Servir como criterio para otorgar los beneficios educativos establecidos por ley.
- Contribuir al desarrollo de estudios culturales, sociales, y educativos, dada la incorporación de la prueba con la línea de evaluación de la calidad.

Los cambios más representativos que a partir del año 2000 se producen en las pruebas Saber 11 se encaminan en el 2014. El examen conserva la filosofía de prueba estandarizada, con la concepción de que las pruebas están dirigidas a todos los estudiantes que se encuentran en determinado nivel de formación educativa y su “estandarización” está dada en la medida que las condiciones de aplicación y procesamiento de los resultados son uniformes (Icfes, 2013, p. 8). En este sentido, la estandarización de la evaluación no trata sobre las condiciones homogéneas de los estudiantes, sino de las condiciones de la prueba, al compartir en todos los

exámenes las mismas características técnicas, obteniendo mediciones uniformes de los resultados.

5.5. IDENTIFICACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y EL USO DE LOS RANQUIN, UN ENFOQUE EN EL RECORRIDO DE TEORÍAS

Este apartado recoge algunos de los documentos e investigaciones de interés para esta investigación porque se refieren al tema central examinado en ella.

En la tesis doctoral *La evaluación de la calidad de la educación como “mitología blanca”*, de Vélez (2013), desde una perspectiva metafórica se instituye una mirada hacia la calidad de la educación profunda, que analiza e interpreta las realidades e impactos básicos de la evaluación de la calidad de la educación como política educativa desde la perspectiva del lenguaje. Esta tesis es de interés para la investigadora como uno de los referentes teóricos a tener en cuenta, pero discrepando de su argumentación al ubicar como eje focal a la evaluación estandarizada, teniendo claro que todo el análisis de calidad sirve de contexto importante dentro de la misma.

De otro lado, en la tesis doctoral *Léxicos de la calidad en la educación superior colombiana (1191-2014)*, de Jaramillo (2014), se resalta el énfasis en los léxicos predominantes acerca de la calidad en la educación superior mediante análisis de discursos, tanto desde lo oficial-normativo como desde las expresiones de los distintos actores, así como desde analistas del campo educativo. El autor enmarca la calidad desde otra perspectiva, como es la lexical, y plantea que el abuso de los términos que emergen en “calidad” han obrado como instrumento estándar para el contrato social, en cuanto regula los procesos de participación y la autonomía de los actores sociales. Puede ser de utilidad en este contexto frente a la crítica que se hace sobre “calidad”, al afirmar que se tiende a tomar con énfasis mercantil, por encima de ideales de formación.

A su vez, la tesis doctoral *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*, de Sánchez (2008), se orienta hacia la genealogía de la evaluación, su curso, su discurso y su transcurso a través de la sociedad disciplinaria y de la sociedad de control; su emergencia e instalación, su permanencia y adaptación, los modos de enunciarse, visibilizarse y aparecerse, y sus formas mutantes de desplazamiento en el mundo moderno. Tres problematizaciones articulan la tesis doctoral:

describir las formas como la evaluación a través de diversos trayectos ha signado el lapso de la historia de la educación colombiana; las condiciones que han permitido la conformación y consolidación de un saber con pretensiones de autonomía, sus modos de ser, aparecer, acontecer y operar; los discursos que enuncian, que hacen visible, y, por tanto, posible la evaluación. Se rastrea la génesis de los acontecimientos que han posibilitado su emergencia, instalación y operación mediante determinadas prácticas de poder, y se identifica las modalidades de sujetos que produce y gestiona, en razón al establecimiento y la legitimación de múltiples relaciones objetivas-subjetivas, intersubjetivas e interinstitucionales (Sánchez, 2008).

El trabajo de Sánchez (2008) es de interés para este proceso investigativo debido a la documentación empleada para la fundación teórica, epistemológica y metodológica, referida a la evaluación educativa, realizando una pesquisa que abarca leyes que regulan la prestación del servicio educativo, así como decretos, resoluciones y demás actos legislativos y reglamentarios orientados a la normalización y homogeneización de la población académica. Cabe reconocer la importancia que resalta el documento en cuanto a la investigación evaluativa y el recorrido a través de la historia en torno a la evaluación.

Por su parte, la tesis doctoral *Repercusión de los rankings de universidades en la prensa española (2004-2013)*, de González, M. G. (2016), es de interés debido a la reflexión que se hace a partir de la consideración de los ránquines de universidades como rendidores de cuentas a la sociedad, y la predisposición de los medios de comunicación a admitir esta información adoptando tablas clasificatorias. La tesis se centra en un análisis estadístico y descriptivo, longitudinal y retrospectivo de 1337 noticias publicadas sobre siete ránquines seleccionados para el estudio en un periodo de 2004 a 2013. Los resultados demuestran el creciente interés de los medios por estas herramientas científicas, al registrar un incremento constante en el total de las informaciones publicadas con mayor importancia en los últimos años. El tema es de interés porque al igual que la sociedad española demanda de este tipo de clasificaciones para las universidades, la ciudadanía colombiana se interesa igualmente en las clasificaciones para los colegios, pues esta información actúa también como una rendición de cuentas para la sociedad.

Ahora bien, la tesis doctoral *Evaluación de colegios y universidades: un nuevo modelo para clasificaciones institucionales*, de Costley (2015), encuentra relación con esta investigación a razón de que brinda información sobre el desempeño y clasificación de las universidades americanas. Este trabajo se centra principalmente en identificar indicadores claves que midan el buen funcionamiento de las instituciones de educación superior, ofreciendo un nuevo modelo de clasificación institucional, en el que se vinculan tres características institucionales: gastos, eficacia y eficiencia. Los hallazgos de este estudio resultan en un nuevo conjunto de

clasificaciones institucionales de universidades públicas y privadas que usan el nuevo modelo. Se examina una comparación de la clasificación estadística entre el nuevo modelo y el ranking de USB News, mostrando diferencias significativas dentro de varias clasificaciones de instituciones. Es de interés para la presente investigación porque presenta las clasificaciones como guías determinantes del desempeño y refiere los datos arrojados en el USB News and World Report, considerado como la lista institucional de reputación entre universidades. El autor muestra como esto sirve para ayudar a tomar decisiones como elegir la universidad o la carrera por seguir, en función de la popularidad de una u otra universidad. Si bien es aquí donde se desvía del tema central de este trabajo, es importante considerar las clasificaciones, ponderaciones y metodologías como un nuevo discurso, más moderno, el cual goza de gran aceptación dentro de la sociedad americana, y que, a la postre, podría ayudar para realizar comparaciones.

Fueron muchos los aportes de las tesis doctorales relacionadas por cuenta de que ayudaron a seguir un recorrido y un rastreo de otros indicios que trasieguen hasta el objeto de estudio. Se encuentran coincidencias a partir de fundamentos teóricos y metodológicos, los cuales sirvieron para la comprensión del contexto que se trabajó.

5.6. SURGIMIENTO DE LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN, EVALUACIÓN Y ENFOQUE EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS

Como ya se ha dicho, los cambios más drásticos en las pruebas estandarizadas Saber 11 se presentaron en los años 2000 y 2014. En últimas, sería conveniente entonces incluir un paralelo de los cambios históricos más representativos y las fundamentaciones que dieron origen a las modificaciones documentadas en estos dos años. Por ejemplo, ¿qué ocurrió en el mundo, en Colombia y en la educación durante estos dos años para que se determinara la necesidad de incluir cambios en las pruebas Saber 11?

En primera instancia, para el año 2000 en las pruebas se presenta un enfoque diferente al que se había concebido anteriormente. Hasta ese momento la idea era evaluar los conocimientos mínimos que debía tener el estudiante de acuerdo con su nivel de formación para poder ingresar a las instituciones de educación superior (ley 115 de 1994). Sin embargo, en el año 2000 se incluye una evaluación de las competencias que debía poseer el evaluado de acuerdo con su

formación en curso (Icfes, 2013). Con relación a este aspecto, ¿de dónde surge el concepto de competencias y por qué adquiere tanta relevancia para encaminar la evaluación y el discurso de la prueba?

En el año 2000, las pruebas Saber asumieron los cambios de una reforma educativa que se estaba planteando y evaluando en el pasado, y que según Tiana (2006), serían efectos de la creciente presión que ejerce la economía en el sector educativo. Elementos como la globalización y los cambios del mundo moderno desmitifican la casualidad de la inclusión de las competencias dentro de la educación, ya que se plantean cambios en las prioridades del sistema educativo, respondiendo a las exigencias de una sociedad moderna, con nuevos ciudadanos, a partir de planteamientos como los cuatro pilares fundamentales de la educación, en los que se basa el nuevo modelo de evaluación por competencias.

Vale la pena referirse brevemente a los resultados del informe presentado a la Unesco por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI a mediados de los noventa, (Delors, 1996, p. 16) en el que se establecen los cuatro pilares fundamentales de la educación (Figura 38).

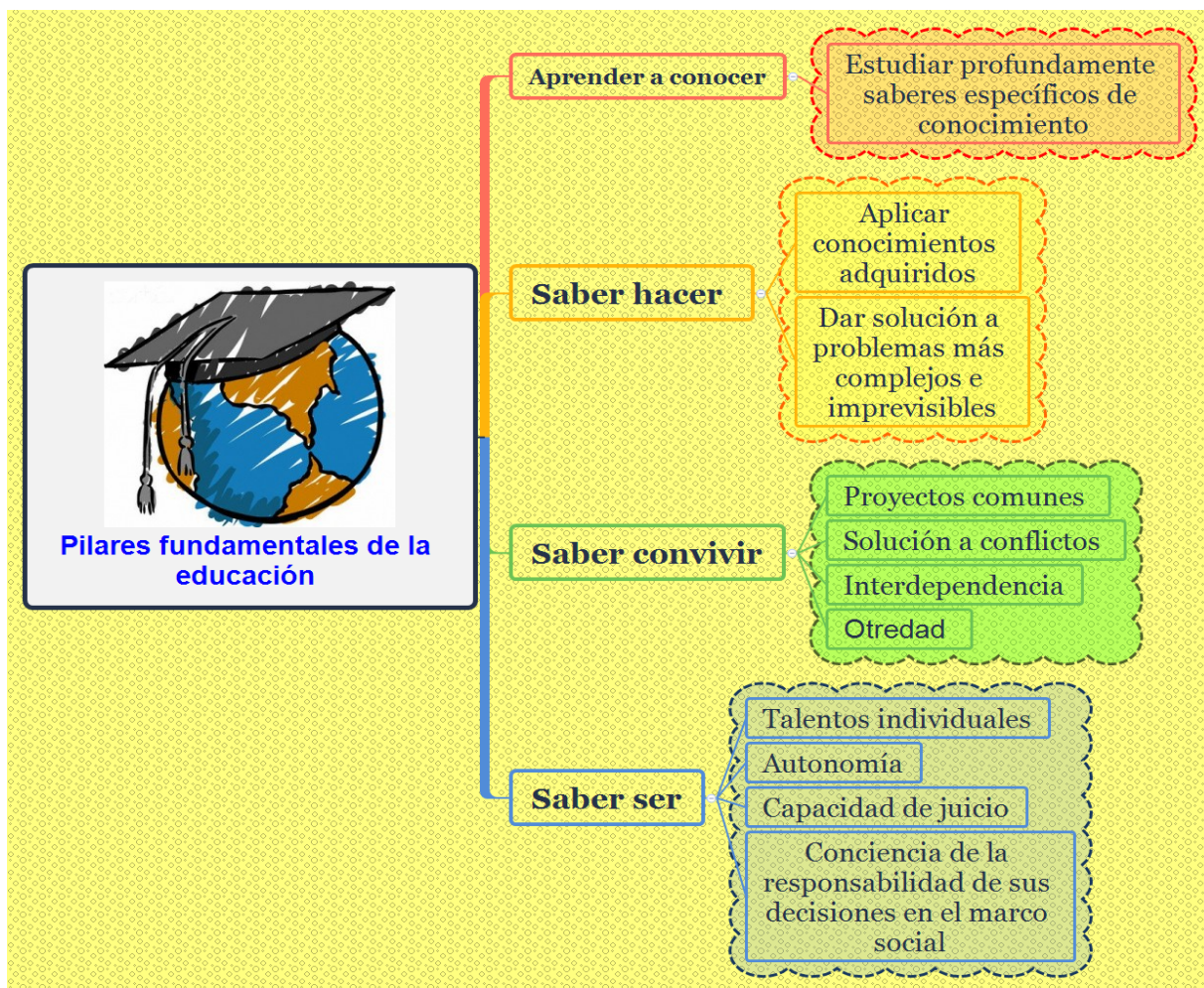


Figura 38. Cuadro sinóptico de los pilares fundamentales de la educación. Fuente: Informe de la Unesco (Delors, 1996), adaptado por Portilla, 2018.

De acuerdo con el Icfes (2013), el concepto de competencias emerge como respuesta de los cuatro pilares descritos anteriormente, ligándolos en el:

(...) conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones, cognitivas, meta-cognitivas, socio-afectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí que facilitan el diseño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (p. 10).

El concepto de competencia es la respuesta colombiana a las reformas educativas iniciadas en los países del primer mundo y que se afianzaron en los países en vías de desarrollo. En estos países se plasmó una preocupación creciente por la calidad de la educación y de los ciudadanos a quienes se abrían las puertas del mundo, en un contexto de competencia. El concepto, enmarcado desde el planteamiento de (Gardner, 1983), sugiere la sensación de «peligro», al

enfaticar la idea de competencia «por los mercados, y por la presencia internacional», luchando no «solo por la producción sino por las ideas», que son aspiraciones comunes para los países en su ánimo de obtener una buena renta, ratificando por extensión la idea de Nussbaum (2010), que implica la primacía de una serie de saberes.

En Estados Unidos surge una preocupación por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, universidades y los colegios, tanto públicos como privados, que queda teóricamente plasmada en el informe *Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa* (Gardner, 1983). Según el autor, el informe se enmarca dentro de un contexto económico que parte del precepto de una amenaza por parte de los competidores externos a la preeminencia de la nación estadounidense en el comercio, la industria la ciencia y la tecnología, entendiendo así la preocupación de la apertura del mercado y de la competitividad estadounidense, encontrando como uno de los factores de riesgo la calidad de la educación del país, relacionada con la prosperidad, la seguridad y la civilidad americanas.

Como se observa, la preocupación por las reformas educativas prorrumpen en el marco de las oportunidades de apertura que propicia la globalización, preocupación que inició en los países desarrollados pero que rápidamente se trasladó a los países en vías de desarrollo. De acuerdo con Infante (2007), en su artículo «Una interpretación de globalización según los planteamientos de Anthony Guiddens», «la globalización es causa y consecuencia de nuevas acciones políticas, y debe considerarse como un elemento presente que perdurará durante un tiempo probablemente largo» (p. 11). En concordancia con lo anterior, Infante establece las cuestiones fundamentales por enfrentar para desarrollar una nueva política, que inicia a partir de la globalización con la continua expansión del mercado y sus efectos en la vida cotidiana, a través de la revolución en las comunicaciones, el individualismo, y la construcción de la necesaria solidaridad entre las personas. Infante prosigue con los términos de derecha e izquierda en la política, la existencia del gobierno en las sociedades modernas y la conservación de un crecimiento adecuado de la economía.

Como se puede entrever en los planteamientos de Guiddens considerados por Infante (2007), la globalización presenta efectos arraigados a la apertura de la comunicación y el incremento en las relaciones sociales alrededor del mundo, por lo tanto, se requiere de un ciudadano con un pensamiento crítico que pueda aportar al incremento de valor social y económico dentro de su país, dada la interrelación permanente con los países lejanos. El pensamiento crítico al que se alude puede complementarse con las ideas de Nussbaum (2010), relativos a los criterios de ciudadanos del mundo capaces de mirar al otro y construir de manera incluyente solución de problemas considerando situaciones individuales, en los que convergen

todas las concepciones de competencias referidas anteriormente tanto por el Icfes (2013) como por los pilares de la educación citados en el informe de la Unesco (Delors, 1996).

Se vislumbra la importancia de los cuatro pilares de la educación y las competencias desarrolladas por el estudiante, y de la misma forma, las estrategias de reforma educativa que se puedan plantear para dar respuesta a estos cambios. Estas consideraciones fundamentan la propuesta colombiana convenida en la resolución 2343 de 1996, que resuelve los lineamientos generales de los procesos curriculares, que incluyen, entre otros, la autonomía curricular, la estructura y construcción de currículo, para ampliarse con los indicadores de logros curriculares, que determinan de acuerdo al nivel de escolaridad y el área curricular evaluada los indicadores de logro que debería tener el estudiante. En concordancia con lo anterior, las competencias evaluadas por las pruebas Saber tienen un lineamiento derivado de esta resolución para dictaminar los indicadores generales por evaluar, desarrolladas en el núcleo común de profundización e interdisciplinariedades.

El núcleo común evalúa en el año 2000 los saberes relacionados con lenguaje, matemáticas, biología, física, lenguaje extranjero, química, historia, geografía y filosofía (Icfes, 2013). A su turno, en el núcleo de profundizaciones e interdisciplinariedades se evalúan las profundizaciones en lenguaje, matemáticas, sociales, biología, medio ambiente, violencia y sociedad, determinando unas competencias enfocadas en cada área del saber (ver Figura 39 y también el Anexo 2).

Se destaca que no se ha perdido la conexión entre lo estipulado al iniciar la concepción de evaluación y formación por competencias (desarrollando los cuatro pilares del evaluado, con relación a los saberes de hacer, convivir, ser y conocer) y las competencias enmarcadas en las pruebas para el año 2000 mostradas en la Figura 38 y desarrolladas en la estructura curricular de las instituciones en las áreas que deben evaluar las competencias medidas a través de los indicadores establecidos en la resolución 2343 de 1996.

Las pruebas de rendimiento escolar aplicadas en Colombia desde 1968 tienen una estrecha relación con el currículo, fundamentalmente porque son el parámetro común a partir del cual se evalúan las competencias desarrolladas por el estudiante al finalizar un ciclo de formación. Las preguntas de las pruebas se basan en los temas que plantean los currículos que deben desarrollar alumnos y maestros en el aula (Icfes, 2004) en pro de desarrollar las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 en cada una de las áreas de evaluación, las cuales se plantean en la Figura 39.

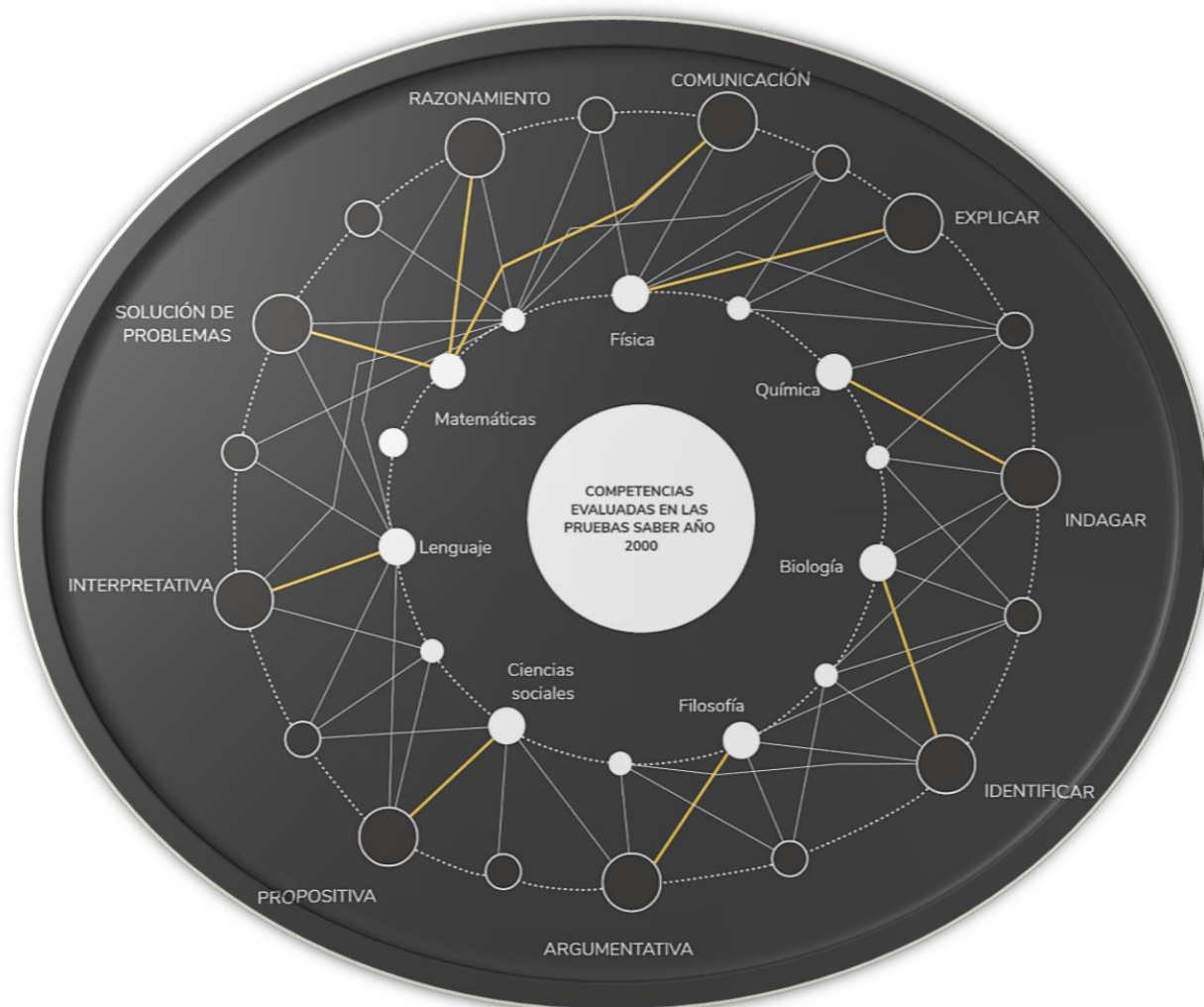


Figura 39. Diagrama de competencias evaluadas en la prueba de lectura crítica. Fuente: adaptado del Icfes, 2013.

Se puede inferir una relación con la resolución 2343 de 1996, en la que se plantean los indicadores de logro para cada uno de los grados de formación, planteando puntualmente los indicadores de logro para los grados décimo y undécimo de la educación media, en cada una de las áreas del saber mostradas en la Figura 39, dando respuesta a los indicadores que enfatiza en cuanto a cada uno de los campos evaluados en el currículo y las competencias evaluadas por las pruebas Saber 11 en el año 2000. En este caso y de acuerdo con la resolución, la primer área evaluada sería ciencias naturales y educación ambiental, planteando dentro de los indicadores referidos en la resolución 2343 de 1996 la capacidad del estudiante de hacer descripciones dentro del contexto de un problema científico, hacer narraciones de un suceso científico, hacer preguntas y elaborar proposiciones hipotético-deductivas de contenido relevante desde la perspectiva de una teoría explicativa. Estos indicadores podrían responderse desde las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 para biología, química y física, en la medida

en que el estudiante desarrolla competencias que le permitan indagar, identificar y explicar los planteamientos establecidos en el cuestionario de las pruebas Saber.

Según la resolución, el segundo campo por evaluar es ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. En principio, estas pruebas nacen en 1965 y son aplicadas experimentalmente con un enfoque de cuatro componentes temáticos, entre los que se encuentra historia, geografía, instituciones políticas, psicología y filosofía, con un total de 100 preguntas asignadas según la importancia de cada área dentro del currículo. En 1967 se cambia la estructura de la prueba, pasando de 100 a 80 preguntas. Esta estructura se conserva en 1968 cuando se aplican por primera vez las pruebas nacionales, adicionando 10 preguntas de ensayo (Icfes, 2004).

Impregnada por una visión histórica objetiva, con una exigencia narrativa, se plasma en las pruebas el saber histórico como producto de una línea cronológica, ordenada a partir de acontecimientos religiosos o de corte único e irrepetible que cambiaron la humanidad y que, por tanto, son de obligatorio conocimiento (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2004, p. 24). Acto seguido, era competente en historia quien diera cuenta de un nivel expresivo según secuencias temáticas ordenadas por el discurrir lineal de la cronología (p. 32). En último lugar se incorpora paulatinamente el enfoque de evaluación por competencias, que se inicia a mediados de la década de los noventa y que se materializa en el año 2000 con la intención de trascender el legado de las influencias positivistas (Icfes, 2004).

En el documento del Icfes (2004), se exponen los indicadores por evaluar en el año 2000, resumidos en los siguientes ítems:

- Comprender que las interpretaciones de los hechos históricos son construcciones teóricas parciales.
- Comprender que los criterios de evaluación de los acontecimientos pasados varían con el tiempo y los enfoques teóricos.
- Relacionar las fuentes de los textos sociales, culturales e históricos que se produjeron.

Ahora bien, estos indicadores están ligados estrechamente con las competencias interpretativa, propositiva y argumentativa que se evalúan en las competencias de ciencias sociales de las pruebas. Por lo tanto, al interpretar los hechos históricos y las teorías asociadas, al comprender la variación de los enfoques teóricos de acuerdo al momento histórico en el que se plantean, proponiendo un enfoque distinto desde su perspectiva personal y al relacionar las fuentes de los textos sociales con el momento histórico y la cultura en la que se produjeron, el

estudiante no solo está cumpliendo con los estándares que pretende la resolución 2343 de 1996, sino que, además, está demostrando un buen desempeño en las competencias evaluadas dentro de las pruebas.

De igual manera, el área de lengua castellana presenta una connotación al evaluar la identificación de las características de diferentes momentos, corrientes, obras y autores de la literatura, el reconocimiento de las múltiples voces y fuentes de los textos, la relación de las obras literarias con los contextos sociohistóricos en los que se producen, entre otros indicadores reflejados en las competencias interpretativa, propositiva y argumentativa (Icfes, 2004).

En matemática se plantean indicadores relacionados con los siguientes preceptos: interpretación de instrucciones, expresiones algebraicas, diagramas operacionales y de flujo en el sistema de los números reales. Se evalúa también la investigación, la comprensión de distintos enfoques para el tratamiento y solución de problemas, reconociendo las fórmulas y los problemas del mundo real, aplicando modelos matemáticos e interpretando los resultados a la luz del modelo inicial, todos evaluados bajo el enfoque de comunicación, razonamiento y solución de problemas (Icfes, 2004).

La prueba de matemáticas parte de dos enfoques: aptitud y conocimientos. La prueba de aptitud matemática mide aspectos de razonamiento, comprensión e interpretación del material presentado en forma numérica y gráfica (Icfes, 2004). Con relación a lo anterior, las pruebas de aptitud matemática deben basarse en problemas reales que conduzcan al individuo a aplicar un concepto matemático que puede poseer o solo intuir, de forma que pueda encontrar la respuesta por medio de una fórmula o un proceso mental lógico (Icfes, 2004).

Hasta 1999, la estructura de la prueba de aptitud matemática partía de tres áreas fundamentales: la aritmética, entendida desde los números y su manejo, en donde las cantidades se expresan por números y estos representan valores determinados; el álgebra, vista como matemática generalizada al considerar la cantidad del modo más general posible; la geometría, que enfatiza las propiedades de las figuras geométricas (Icfes, 2004).

Por otra parte, el área de matemáticas también está compuesta por otra prueba de conocimiento que surge de la necesidad de estructurar una propuesta en la que se pueda mirar en el estudiante no solo aptitud matemática, sino también el conocimiento de saberes que se espera tenga al finalizar un ciclo educativo.

En el año 2000 el principal planteamiento de las pruebas de matemáticas es el proceso de búsqueda de soluciones a situaciones-problema mediante el uso de conocimientos matemáticos.

Para la medición de estos conocimientos se establecen los ejes conceptuales de la prueba, que involucran el conteo, la aleatoriedad, la medición y la variación, como una manera de especificar el núcleo común de conocimientos matemáticos básicos en los estudiantes de grado 11 (Icfes, 2004).

5.7. RESURRECCIONES DEL PASADO, LAS PRUEBAS SABER Y SU DESIGNACIÓN COMO INDICADOR DE CALIDAD

En el 2014 se presentan otros acercamientos a las pruebas desde otros objetivos. En este contexto, la prueba pretende continuar con el objetivo establecido en el año 2000 de determinar las competencias desarrolladas por el estudiante, sin embargo, surge la necesidad de realizar alineamientos en su estructura en respuesta a acontecimientos como los macroobjetivos evidenciados en el Plan Decenal 2006-2016 (s.f.). Uno de esos macroobjetivos proponía lo siguiente:

Organizar, implementar y consolidar un sistema de seguimiento y evaluación del sector educativo que dé cuenta de los logros y dificultades de los estudiantes, su acceso, cobertura y permanencia en el sistema y la eficiencia de los entes responsables de la prestación y la calidad del servicio (p. 48).

En vista de que el macroobjetivo menciona un sistema de seguimiento del sector educativo, no solo se podría enfatizar en una prueba, sino que se debía comparar todas las pruebas que realiza el estudiante durante su formación. Surge entonces el cuestionamiento ¿cómo comparar pruebas con diferentes enfoques? Es allí donde el Icfes intenta dar respuesta alineando sus pruebas, de manera que se orienten en aspectos comunes con el propósito de enmarcar una evolución.

Las pruebas Saber 11 experimentan un cambio significativo en el año 2014, respondiendo ahora a las exigencias del decreto 869 de 2010, que dictamina la definición y los objetivos de las pruebas Saber 11 (ver Anexo 3). Los cambios identificados entre el año 2000 y 2014 se expresan mediante la estructuración de un examen implementado a partir de diferentes pruebas, que son el resultado de la unión de competencias comunes en un área del saber.

Con respecto a las diferencias de las pruebas en estos dos años, cabe resaltar la omisión del área de profundización o interdisciplinariedad que se presentaba en el año 2000. La supresión

encuentra explicación en la búsqueda de la eliminación del sesgo en la evaluación a causa del componente flexible, que por su naturaleza de libre escogencia, impide la homogenización de resultados. De forma semejante se incluyen preguntas abiertas de respuesta corta, con el fin de evidenciar a profundidad el grado de obtención de competencias (Icfes, 2013).

Lo que acontece es entonces la concepción de unas pruebas que pretenden evaluar las competencias genéricas y no genéricas, entendiéndose las primeras como aquellas que resultan indispensables para el desarrollo social, laboral y cívico de todo ciudadano (Icfes, 2014, p. 10) y las segundas como aquellas propias de disciplinas particulares que resultan indispensables para profesiones u oficios específicos.

Llegados a este punto, se subraya lo establecido por el MEN (2006a) en los estándares básicos de competencias, a partir de los cuales se fundamentan las preguntas evaluadas por el Icfes, que condicionan la prueba como una herramienta de medición de la calidad de las instituciones educativas, es más, el decreto 869 de 2010 (ligado a la autonomía curricular conferida a las instituciones educativas en la ley 115 de 1994), permite el establecimiento de un control por parte del MEN con base en los resultados de las pruebas.

Ahora bien, en conexión con estos planteamientos, el MEN (2006a) establece unos estándares básicos de competencias, que son esperados por el estudiante al finalizar su ciclo de formación. Al ampliar esta perspectiva, los estándares que pretenden evaluar las pruebas Saber requieren de la preconcepción, es decir, que se cuente con referentes comunes entre todos los currículos (MEN, 2006a), cumpliendo así con los siguientes preceptos:

- Se espera que los referentes comunes orienten a la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones.
- Se garantice el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes.
- Se mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización.
- Se posibiliten comparaciones con lo que los estudiantes aprenden en otros países.
- Se facilite la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regiones, factor importante en un país con tan alta movilidad geográfica de la población.

Dando respuesta a las propuestas anteriores, el MEN plantea la formulación de estándares básicos de competencias, partiendo de la base que un estándar es un criterio claro, público, que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen

con unas expectativas comunes de calidad (MEN, 2006). Con ello, el Ministerio expresa entonces una situación deseada, de lo que se espera que todos los estudiantes conozcan al final de un ciclo de formación educativa. En tal sentido, un estándar se convierte en referente del nivel de desarrollo de las competencias en el evaluado.

Los estándares propuestos por el MEN se refieren a lo central, lo necesario y fundamental en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar y, en tal virtud, se los califica como básicos. No se basa en criterios mínimos porque no pretende entablar un límite inferior ni un promedio, sino que expresan una situación esperada, un criterio de calidad que todos deben alcanzar (MEN, 2006a).

El MEN realiza una entrega de los estándares básicos de competencias para las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales y competencias ciudadanas en el año 2006, que son retomados en esta investigación con el fin de comprender de una forma más profunda y teórica los planteamientos que evalúan las pruebas Saber, sus orígenes y afianzar así esta relación con el objeto del MEN de calificar la calidad de las instituciones de educación de acuerdo con los estándares y lineamientos que se documentaron en el decreto 869 de 2010. Los estándares examinados se clasifican y evalúan de la forma como lo registra la Figura 40.

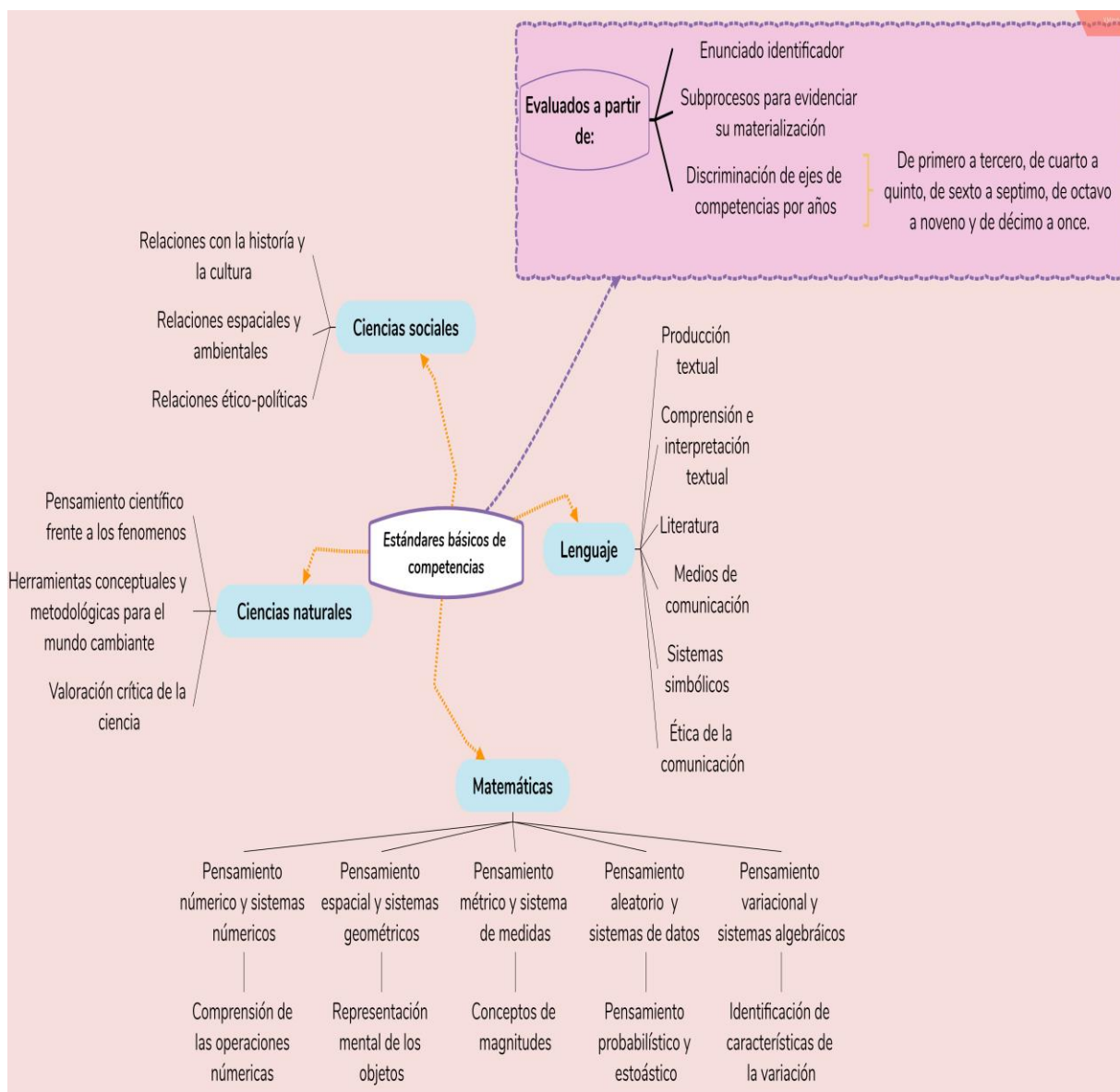


Figura 40. Diagrama de competencias evaluadas en las pruebas Saber 11. Fuente: adaptado del MEN (2006a).

En el diagrama de la figura anterior se muestran las competencias de los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN (2006a), que se convierte en los factores por evaluar en las pruebas Saber 11. En concordancia con lo anterior, el enunciado identificador que se muestra en la forma en la que se evalúa el estándar expone un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez refleja el conjunto de subprocesos que se espera pueda realizar el estudiante cuando termine su formación en el área y grado de formación establecido.

5.7.1. Estándares básicos de competencias ciudadanas

La concepción de la formación ciudadana en un país cobra gran relevancia en el marco de sus esfuerzos por buscar alternativas para resolver pacíficamente los conflictos, superar la exclusión social, abrir nuevos espacios de participación, lograr mejores relaciones sociales, luchar contra la corrupción, entre otras problemáticas. Por tanto, no sorprende el creciente interés por formar ciudadanos que respondan a una era moderna y preocupados por los problemas señalados, así como no sorprende que dentro del marco normativo de las competencias ciudadanas se confiera gran relevancia a los derechos humanos, instituyéndolos como el marco de los estándares básicos de competencias ciudadanas MEN (2006a).

En el tema de la formación ciudadana, el MEN (2006a) ha establecido las grandes metas de formación, incursionando en las siguientes:

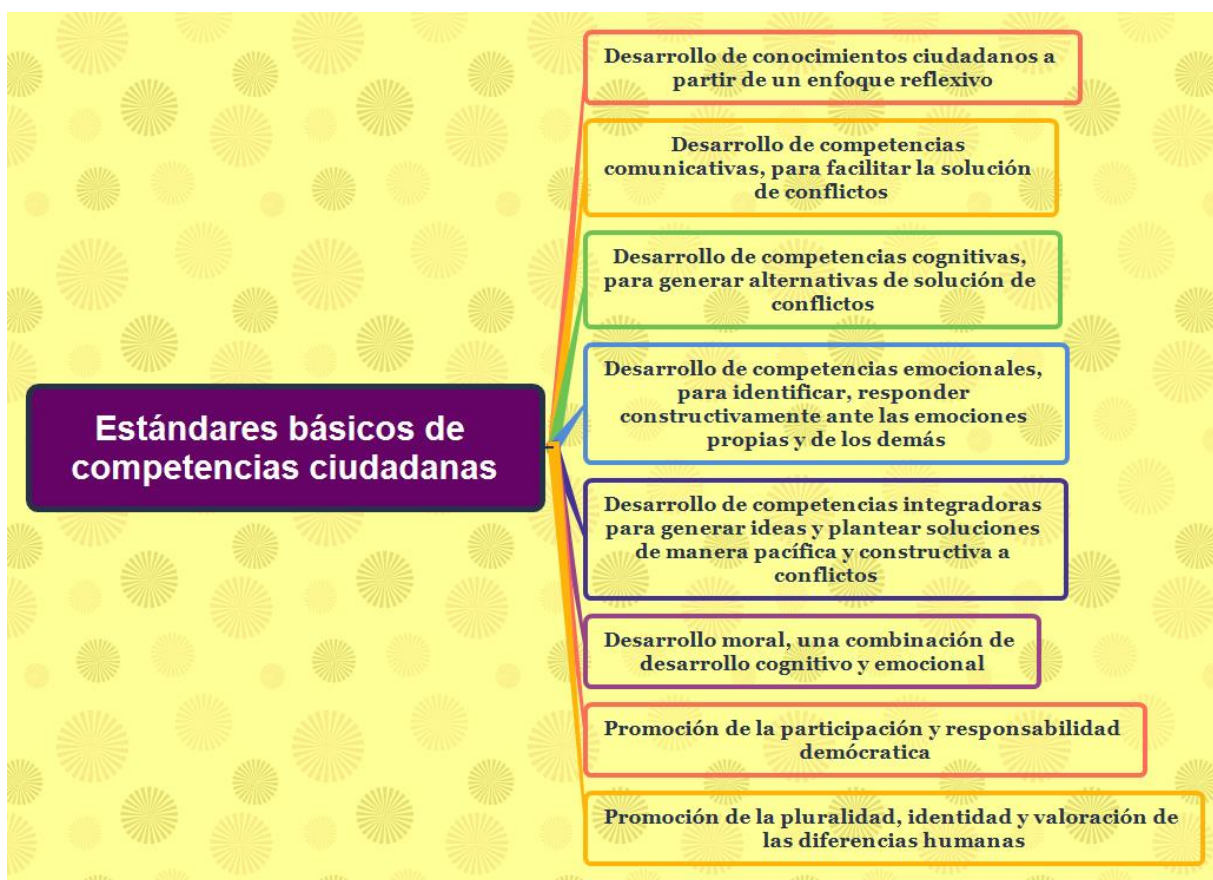


Figura 41. Diagrama estándares básicos de competencias ciudadanas. Fuente: adaptado del MEN (2006a).

Respondiendo a estos amplios objetivos de la formación de competencias ciudadanas, el MEN (2006a) establece tres estándares de competencias para esta área del saber.

- Convivencia y paz.
- Participación y responsabilidad democrática.
- Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

En esta categoría se reconocen tanto estándares generales (lista anterior) como estándares específicos que permiten dar cumplimiento a los grandes estándares, los cuales son semejantes a los subprocesos de las anteriores pruebas. Para ilustrar mejor estos planteamientos, el MEN plantea el siguiente ejemplo:

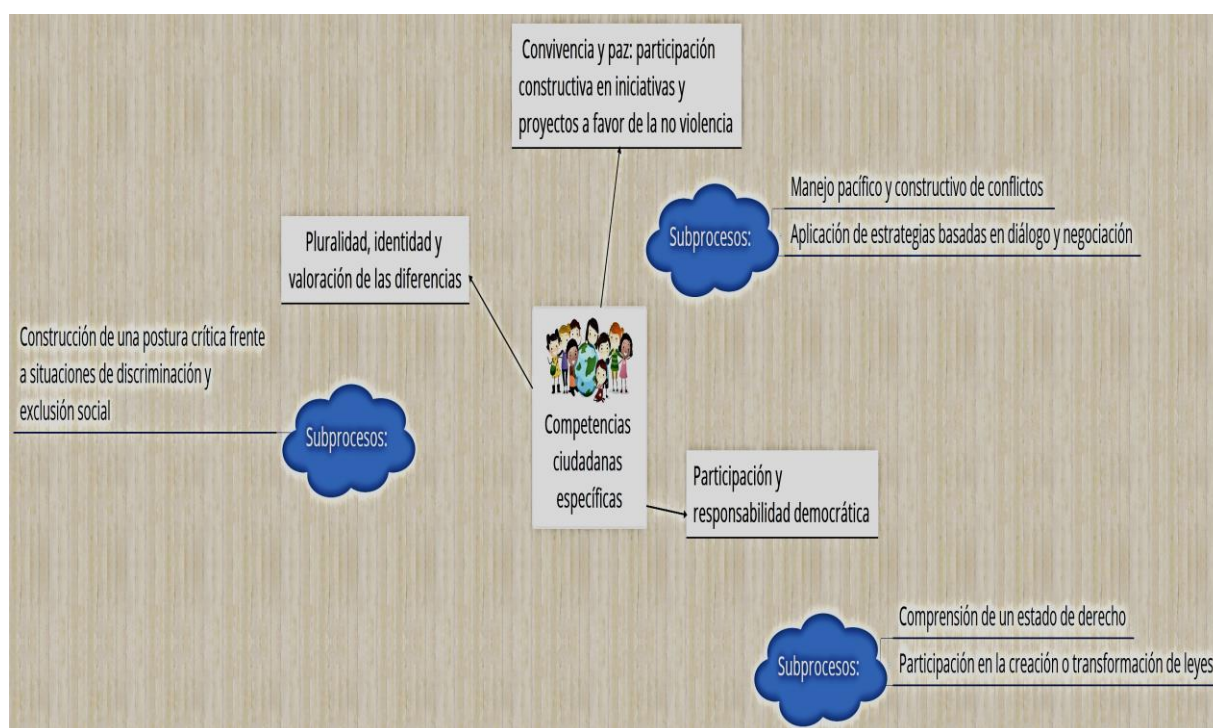


Figura 42. Diagrama de competencias ciudadanas específicas. Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2006, adaptado por Portilla, 2018.

Uno de los componentes que más llama la atención es que desde la creación de las pruebas, pasando por los núcleos de evaluación estipulados en el año 2000 para las pruebas estandarizadas hasta sus modificaciones en el año 2014, el componente de lengua extranjera solo ha presentado un cambio sustancial: se encaminó a enfatizar los conocimientos en una sola lengua extranjera: el inglés. Orientar su preocupación hacia la creación de competencias en inglés concuerda con la evolución histórica de las pruebas Saber, pues se ubica en el contexto de la globalización y de la apertura a las relaciones internacionales entre los distintos países. En

tal virtud, la prueba de inglés tiene como objetivo «lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés de tal forma que puedan insertar el país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables» MEN (2006a, p. 6).

De acuerdo con el MEN (2006b), las competencias evaluadas en idioma extranjero son escucha y lectura, consideradas como las habilidades de comprensión; de la misma manera, los estándares de escritura, monólogos y conversación, se consideran como habilidades de producción.

Las competencias en inglés a las que el MEN (2006b) alude se componen del factor de escucha, que implica que el estudiante reconoce, entiende y sigue instrucciones cuando le hablan en inglés, comprendiendo descripciones cortas y preguntas sencillas. También está el factor lectura, que implica identificar relaciones de palabras entre sí, reconocer palabras y frases cortas en inglés, relacionar las ilustraciones con oraciones simples y percibir la secuencia de historias sencillas. Otras competencias son la escritura, los monólogos y la conversación, que implican que el estudiante es capaz de dar respuestas concisas a preguntas, la escritura de información personal, la comprensión de la estructura del inglés, el uso de expresiones cotidianas, entre otros aspectos de la lengua. Las competencias evaluadas en las pruebas se describen en la Figura 43.

Frente a lo anterior, es necesario ampliar el significado de cada una de estas competencias. De acuerdo con el MEN (2006a), la competencia lingüística se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistemas y a la capacidad de utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos; incluye los conocimientos, las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras MEN (2006).

La competencia pragmática se relaciona con el uso funcional de los recursos. Comprende, en primer lugar, a la competencia discursiva, es decir, la habilidad de formar fragmentos textuales, e implica además una competencia funcional, para conocer tanto las formas lingüísticas y sus funciones MEN (2006a).



Figura 43. Diagrama de competencias evaluadas en los estándares de lengua inglesa. Fuente: MEN, 2006a adaptado para esta investigación.

Las competencias sociolingüísticas se refieren al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua.

Los niveles de desarrollo de competencias en inglés se comparan con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), obteniendo así el diagrama de la Figura 44.

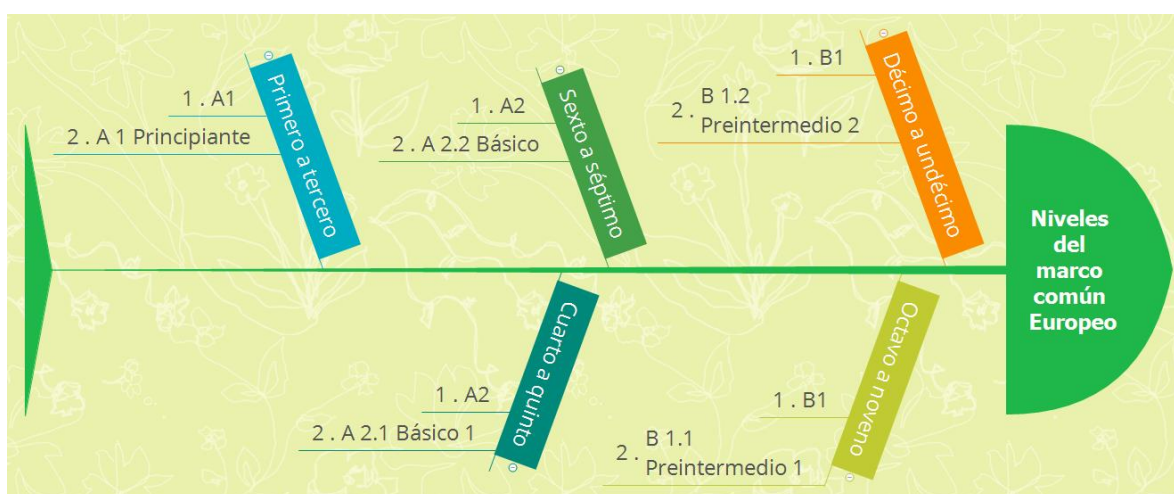


Figura 44. Diagrama de los niveles esperados del MCER de acuerdo con el grupo de grados en los que se encuentre el evaluado. Fuente: MEN, 2006b, adaptado para esta investigación.

En resumen, existe una serie de estándares que se espera que el estudiante alcance al terminar su proceso de educación media, por lo que las competencias evaluadas desde el año 2014 pretenden medir el logro de esos estándares.

5.8. COMPETENCIAS EVALUADAS EN LAS PRUEBAS SABER 11 EN EL AÑO 2014 Y SU INTERRELACIÓN CON LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIA

Se presentan a continuación las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 en el año 2014 y su relación con los estándares básicos de competencias.

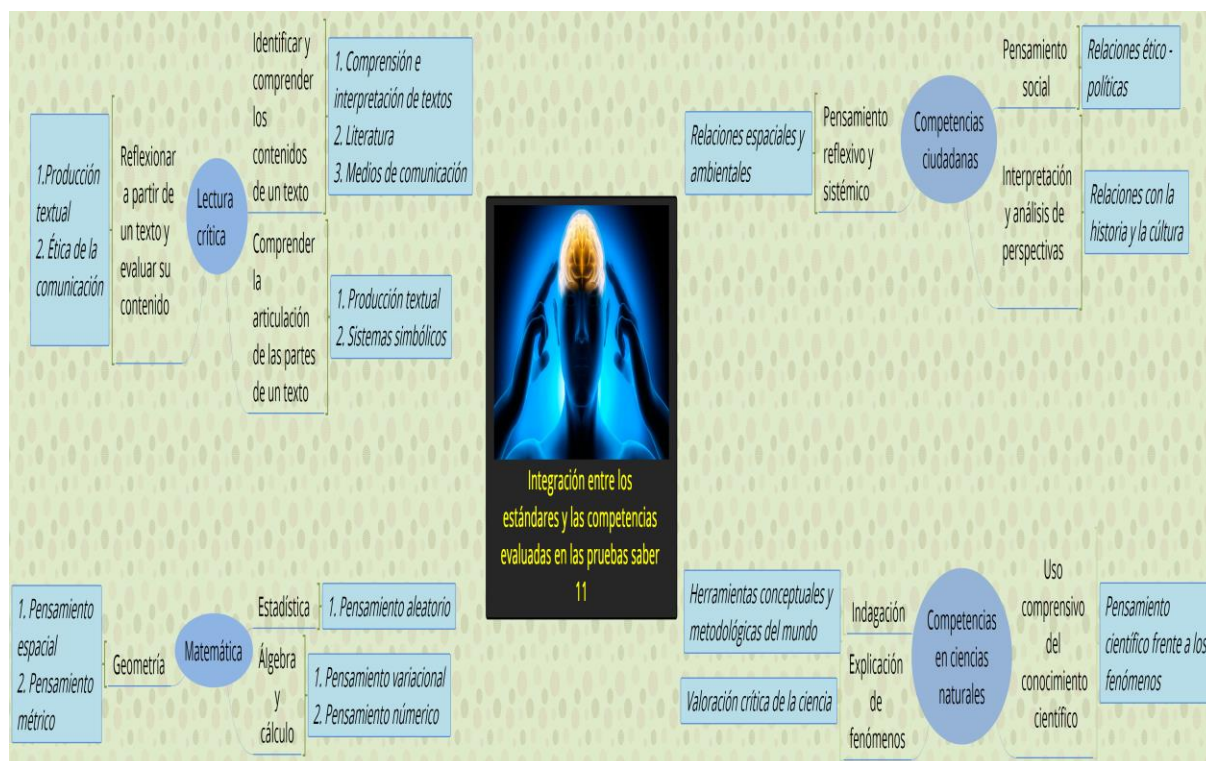


Figura 45. Diagrama de la integración de los estándares y las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11. Fuente: MEN, 2006; Icfes, 2014, adaptados por Portilla, 2018.

Resumidamente se presenta la integración entre las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 (2014) y los estándares básicos de competencias que establece el MEN (2006a). El objeto es evidenciar la concordancia entre cada uno de los elementos que se ponen a disposición para evaluar la calidad de la educación ofrecida por las instituciones educativas y las

competencias desarrolladas por los estudiantes, que en primera instancia y de manera superficial, están representadas en los resultados de las pruebas Saber 11. A partir de este cotejo surgen un par de interrogantes: ¿qué ocurre con las particularidades de los estudiantes al momento de presentar su prueba?, ¿existe una relación causal entre dichas particularidades y sus resultados? Son cuestionamientos que empíricamente se acometen en el desarrollo de los capítulos posteriores.

5.9. METODOLOGÍA DE LAS PRUEBAS SABER PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Las pruebas Saber se han establecido como los indicadores de medición de calidad utilizados por el MEN para obtener información de las instituciones educativas, igualmente, las instituciones de educación superior también se valen de ellas en los procesos de admisión de sus estudiantes, pues ofrecen información acerca de las competencias que los aspirantes poseen. Esta última es una prerrogativa que aparece en el decreto 869 de 2010 (Anexo 3), que le confiere la potestad de calificar a un estudiante con base en sus competencias y permitirle o negarle el acceso al programa de formación escogido.

En respuesta a la información conferida a las instituciones de educación superior sobre sus aspirantes —documentada en el decreto 869 de 2010—, las pruebas adquieren distintas connotaciones para los protagonistas, quienes ejercen distintos roles y plantean diferentes posturas con relación a las pruebas. Teniendo a disposición tantas evocaciones, sería conveniente formular los siguientes interrogantes: ¿cuál es la metodología utilizada por el Icfes para evaluar las competencias en el estudiante? ¿cuál es la metodología utilizada para evaluar la calidad de la educación ofrecida por las instituciones de educación media? Estos interrogantes se tratan a la luz de diferentes informes y resoluciones publicados por el Icfes (2014), en su carácter de ente evaluador.

En síntesis, se observa que los lineamientos de las pruebas Saber 11 han vivido transformaciones de adecuación a los acontecimientos que Colombia y el mundo contemporáneo han experimentado, como se muestra en los pilares fundamentales de la educación (Delors, 1996), en los diferentes documentos de alineación de las pruebas estandarizadas, y en los decretos y leyes que en materia de educación se mencionaron en el

presente capítulo, que son elementos que se constituyen con el propósito de abarcar los objetivos del MEN contemplados en los decretos anexos.

5.9.1. La calidad en la educación

La calidad nunca es un accidente, siempre es el resultado de un esfuerzo de la inteligencia (John Ruskin, citado por Hernández, 2007).

Hasta este punto se ha tratado por encima la calidad en la educación, desde la metodología que utilizan las pruebas saber para considerarse indicadores de medición de calidad de las instituciones, hasta la jurisdicción que se entablaba como una resurrección del pasado para determinar los estándares que el MEN (2006a) pretende medir por medio de las pruebas estandarizadas.

Con relación a lo anterior, se pretende abordar lo que significa la calidad en la educación, iniciando con sus precedentes históricos hasta llegar a las calificaciones. Estas últimas son un tema sensible por cuanto son el signo que marca el balance del proceso educativo, no solo para el evaluado sino también para la institución de la que procede. Se procura relacionar estos planteamientos con los cambios históricos que se presentan en las pruebas Saber 11 (dictaminados al iniciar el capítulo), abordados siguiendo la filosofía de Nussbaum, todo ello en el marco de la influencia que las pruebas tienen en el futuro de los protagonistas del proceso educativo, en sus condiciones de vida y en su realidad, al igual que en el futuro de las instituciones educativas, gracias a que los resultados de sus estudiantes redundarán en beneficios o perjuicios para ellas.

Se pensaba que la calidad era un atributo que servía para evaluar las condiciones de un producto y su nivel de adecuación a los requerimientos de un comprador o cliente. Se traspone este concepto a la educación mediante la medición de los niveles de adquisición de competencias en el estudiante y el nivel desarrollo integral humano, tanto individual como grupal y social.

5.9.1.1. *¿Son los indicadores de medición de la calidad actual una vertiente de transformación social?*

Muchos autores se han aproximado a la concepción de calidad desde una gama de perspectivas tan amplia como la preocupación misma de medir y valorar la educación ofrecida en las instituciones educativas y las competencias desarrolladas por el estudiante. La principal problemática al acercarse a un concepto como el de calidad en la educación es la dificultad que reporta acordar lo que significa una educación con calidad a razón de los factores internos y externos que afectan el proceso.

El autor Mario Rodríguez (2002) hace referencia a las tres vertientes que ha tenido el término de calidad en la educación de la siguiente manera:

- *Primera vertiente*: la que Rodríguez denomina como tradicional, infiere que las propiedades emanan de una esencia inmutable, es decir, las propiedades son inherentes a las sustancias. En tal sentido, Rodríguez establece que la educación no es una sustancia, por tanto, hay que remitirse a la esencia del ser humano, que se deriva de su esencia racional. El autor complementa lo anterior al plantear que «si la educación sirve para hacer concreta una potencialidad ya existente, resulta incorrecto hablar de calidad en la educación, aunque realmente significaría desarrollar de mejor manera la educabilidad con vistas a la perfección del ser humano» (p. 14). Así, el autor concluye que para elevar la calidad en la educación no se requiere transformarla, solo perfeccionarla.

Con respecto a este punto de vista, se descubre que hay coherencia con la realidad de nuestro país. Como se ha evidenciado durante este capítulo, se determina que las alineaciones de las pruebas Saber 11 responden a las necesidades de perfeccionamiento de la evaluación y de la educación en misma —siguiendo estándares que se denominaron resurrecciones del pasado—, prosiguiendo con énfasis en competencias que tienen una trayectoria bastante amplia respondiendo a fenómenos de años precedentes. Por tanto, no se ha plasmado una transformación representativa ni de las pruebas ni de los conocimientos que evalúan, sino, más bien, un perfeccionamiento acoplado a la modernidad y a las necesidades que ella plantea. Es entonces importante recalcar que la única certeza de la modernidad es su permanente cambio, por lo que los perfeccionamientos que se pueden sumar a los procesos evaluativos, en respuesta a dichas variaciones, se pueden proyectar permanentemente.

- *Segunda variante*: es la que el autor proyecta como modernizante. Esta opción se estipula en el discurso que ubica el progreso, la civilización y lo moderno como los «valores incuestionables de la sociedad» (p. 14). Lo importante de esta vertiente es «la

eficacia del proceso y la eficiencia de los medios» (p. 14), por lo que el término calidad tendría la función de designar las metas a las que se quiere llegar para tener una medición objetiva. Finalmente, Rodríguez sugiere que «existe calidad cuando los medios conducen de manera más rápida y directa hacia los fines» (p. 14).

- *Tercera vertiente*: corresponde con la dialéctica, implicando la transformación de la concepción de calidad en el proceso educativo. Elevar el concepto de calidad en la educación implica cambiarla, no simplemente perfeccionarla sino transformar todo el proceso y los factores que juegan un papel en ella. Conforme a esta última vertiente, sería sensato promover la siguiente reflexión: es necesario transformar todo el proceso educativo en coherencia con las evoluciones sociales, que cada vez son más recurrentes, como se presentó en el pasado con la globalización y sus implicaciones en la constitución de los pilares de la educación (Delors, 1996) y en la evaluación misma por competencias, de acuerdo con las necesidades cambiantes de una dinámica social que cada vez exige más de los ciudadanos del mundo (Nussbaum, 2010) y, por tanto, de su formación, en trasfondo de sus competencias y finalmente de la educación.

Rodríguez (2002) plantea una hipótesis que reforzaría la investigación adelantada en este documento: «La calidad de la educación se ha identificado con rendimiento académico, eficiencia interna y externa del sistema; con ello se reduce la calidad al resultado despreciando la valoración del proceso mismo» (p. 16). Adaptando este postulado, se ha sublimado la calidad de la educación al resultado en las pruebas Saber 11, pruebas que no tienen en cuenta las diferencias entre los factores y condiciones de vida de la población evaluada. Si es el caso, se configura un “vacío social” que no encuentra concordancia con las demanda de modernidad, realidad que exige de la educación la formación de un ciudadano cada vez más crítico, una educación que le confiera herramientas para la toma de decisiones en su vida, un ciudadano más consciente de la responsabilidad de sus decisiones frente a la vida del otro. Se habla entonces de la otredad, que es el reconocimiento de la existencia de ese otro con condiciones de vida diferentes, con una realidad diferente. El fin es construir un ser social con la capacidad de entender al otro y de formular ideas en conjunto para la solución de los conflictos (Nussbaum 2010).

Ahora, si es en esta la realidad donde se despliegan las competencias que evalúa la prueba (Icfes, 2004), ¿por qué una prueba que, en teoría, está enfocada en evaluar las competencias de un ciudadano crítico y consiente del otro, no está considerando las particularidades sociales del evaluado en su origen y creación? El objetivo de la prueba, como se mencionó anteriormente, es monitorear la calidad de la formación que ofrecen los establecimientos de educación media y hacer seguimiento al desarrollo de las competencias formadas en el estudiante que está

terminando su proceso educativo en ese establecimiento. ¿Sería entonces procedente admitir la teoría del autor de no evaluar la calidad desde los resultados de una prueba desvinculada del proceso, sino mejor evaluar el proceso midiendo indicadores que consideren los factores sociales, económicos y culturales en los que se desarrolla el proceso?, de lo que se sigue que si no se estandariza un proceso, ¿cómo es posible estandarizar el resultado?

Es en este último punto donde se propone la transformación y no solo el perfeccionamiento de las pruebas. Lo que se propone no es el abandono de los estándares de educación basados en indicadores de resultado que evalúan una competencias siguiendo unas metodologías precisas. Lo que se propone es la incorporación de unos cambios que verdaderamente alineen las pruebas con la evaluación de todo el sistema educativo, y que la evaluación también considere las condiciones en las que se forma el estudiante evaluado, pues esas condiciones marcan contundentemente sus resultados en las pruebas.

5.9.1.2. *La crisis de la medición de calidad en la educación y sus indicadores de resultados*

Gracias a la diversidad de conceptos enunciados alrededor del término calidad y a los distintos enfoques formulados de acuerdo con los interés particular de quien pretende entender el termino, resulta complejo establecer un concepto que satisfaga a todos los actores del sistema educativo. Es por ello que el título de este apartado responde al concepto de crisis de medición de calidad, debido a que si no se tiene claro el concepto que se está tratando de medir, entonces ¿cómo saber si los instrumentos que se están usando para medir los indicadores de calidad son los apropiados y sus resultados fiables?

Tiana (2006) establece dos dimensiones que hay que cumplir para aproximarse al concepto de calidad en la educación, partiendo de la base de la ambigüedad, la polisemia y la indefinición del término, proponiendo una salida para hablar con coherencia sobre el asunto. La primera es aceptar la complejidad del concepto, lo que implica tomar en consideración la posibilidad de adoptar distintas perspectivas. Así pues, la calidad puede abordarse desde el punto de vista de los destinatarios, distinguiendo una perspectiva individual y otra social. La segunda consideración que debe cumplirse es entender la multidimensionalidad del concepto, con el propósito entenderlo como un constructo complejo en el que se pueden identificar diferentes dimensiones (Tiana, 2006).

Tiana establece que una primera aproximación al término de calidad de la educación consistió en aparejarlo con eficacia, es decir, como el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos. Para el autor, este tipo de objetivos han sido habitualmente concebidos en términos de resultados o logros, aspectos que en la investigación se valoran a través de las pruebas estandarizadas y desde la concepción misma de la medición de la calidad de la educación y el desarrollo de competencias enunciadas en el decreto 869 de 2010. El autor postula que se ha dado mucho énfasis a la calidad del producto educativo, tomando como punto de partida los resultados alcanzados por los estudiantes al final de su proceso de aprendizaje (Tiana, 2006), pero desconociendo el proceso como tal. Esta es sin duda una aproximación semejante a la del mundo industrial y productivo, que considera la perfección del producto como criterio central de la calidad.

La segunda aproximación plantea la calidad de la educación desde su componente de eficiencia, es decir, el grado de adecuación entre los logros obtenidos y los recursos utilizados. Suele considerarse como un enfoque complementario al anterior, aunque suponga su implícita aceptación. Este pilar permitió el desarrollo de indicadores como la ratio profesor/alumno, las tasas de egresados y de abandono, el gasto en la educación por alumno y otros semejantes.

La tercera aproximación es la satisfacción de necesidades y expectativas, acercamiento que ha evolucionado y que subraya el aspecto de la satisfacción de las necesidades educativas manifestadas por individuos y grupos sociales, especialmente las relativas a la pertinencia de los objetivos y los logros de la educación, haciendo planteamientos como el valor añadido por las instituciones educativas (Tiana, 2006).

Las aproximaciones al concepto de calidad han puesto de relieve la existencia de varias dimensiones subyacentes al mismo, entre las que se destacan la eficacia, la eficiencia, la pertinencia y la satisfacción, por ende, no sería apropiado aproximarse al concepto de calidad fijándose solamente en algunas vertientes identificadas, sin tener en cuenta las demás (Tiana, 2006).

De otro lado, en consideración al acercamiento al término calidad propuesto por Ferrer, se plantea que no se deben aislar los componentes de calidad que se identificaron, ya que hablar de calidad es tener en cuenta todos estos elementos con respecto a la educación.

No es prudente tener un instrumento de medición de la calidad de la educación que no abarque todos los componentes de la calidad, ya que las pruebas estandarizadas, como bien lo propone Ferrer en el primer acotamiento al término calidad, son instrumentos para medir el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos. Pero, ¿qué tanto las pruebas estandarizadas

están midiendo los demás componentes de calidad, como para considerarlas el principal indicador de medición de calidad en la educación? La pregunta cuestiona si las pruebas estandarizadas no están considerando la pertinencia y la eficiencia del proceso educativo. Desconocer las condiciones económicas de los estudiantes y las instituciones educativas impide concluir que existe una relación entre los resultados de los evaluados y los medios disponibles por la institución para desarrollar el proceso formativo. Como es impropio llegar a esa conclusión, se infiere que las pruebas estandarizadas no están considerando la complejidad del término de calidad, por lo que no son un indicador muy dicente del concepto.

La calidad de la educación abarca no solo el logro de los objetivos sino los objetivos mismos, la eficiencia del proceso y la satisfacción de necesidades y expectativas, desarrollando una interrelación entre estas necesidades y expectativas con los objetivos propuestos, determinando así su pertinencia.

De estas circunstancias nace el hecho de que las pruebas estandarizadas estén apartándose de los demás componentes de la calidad, debido a que, como se observa, no se están teniendo en cuenta la eficiencia, que es uno de los factores de la calidad. Además, como las pruebas solo arrojan conclusiones acerca del estado de desarrollo de una competencia, la medición de la calidad de la educación ofrecida por las instituciones es solo parcial porque responde a los resultados de sus estudiantes en las pruebas Saber 11, que es una prueba diseñada para medir esas competencias.

Así, de acuerdo con los supuestos anteriores, ¿cómo se podría establecer dicha conclusión sin tener en cuenta factores como los recursos económicos adjudicados a las instituciones educativas y a los propios estudiantes, sin considerar sus condiciones de vida y de estudio, la cantidad de profesores por estudiante (variable estrechamente relacionada con la educación personalizada) y la identificación de las necesidades particulares de cada estudiante para facilitar su proceso de aprendizaje?, ¿cómo se puede agrupar a una población heterogénea, de características amplia y evidentemente distintas, algunas favorecedoras y otras perjudiciales, y apartarlas del proceso de evaluación de la calidad? y finalmente, ¿qué tan pertinentes son los objetivos que se están trazando si no se tienen presentes en la búsqueda de medición estos aspectos tan diferenciadores?

Es desde las perspectivas que abren estos cuestionamiento que se piensa que más que conveniente es necesario un replanteamiento de la filosofía de la calidad en la educación, si no quiere ser vista solo como un proceso orientado a alcanzar buenos resultados en las pruebas estandarizadas.

5.9.1.3. ¿Es la evaluación un instrumento adecuado de medición de la calidad de la educación?

Si bien uno de los temas más recurrentes en las sociedades contemporáneas es la calidad de la educación, la discusión se hace aún más interesante cuando incluimos la evaluación como el instrumento de medición por excelencia de la calidad.

De acuerdo con Tiana (2006), el término de evaluación de la calidad debe medirse y tomarse con cautela, porque para poder hablar del término es necesario cumplir tres condiciones complementarias:

- La integralidad de su enfoque, visto como el uso para iniciativas que pretenden abarcar todos los aspectos significativos de la realidad evaluada.
- La globalidad, que implica referirse a la realidad evaluada en conjunto y no a sus componentes singulares.
- La apertura a la dimensión cualitativa, que conduce a centrarse en los aspectos más directamente relacionados con el concepto de calidad que se adopte.

En este contexto, la integralidad no se está cumpliendo a cabalidad, porque se entiende que el concepto abarca todos los aspectos significativos de la realidad evaluada. Como se mencionaba al inicio del capítulo, una vertiente de la calidad la entiende como un aspecto inherente a la sustancia, por tanto, el concepto se traslada, al establecer que si se habla de educación, entonces debe reflejarse en el ser humano. De aceptar esta aserción, entonces la realidad evaluada sería el ser en su complejidad, con sus emociones, sus pensamientos, su filosofía, su cultura, sus condiciones de vida y todas las características que conforman su realidad. Es en este punto donde las pruebas deben ampliar su panorama y definir de nuevo al sujeto evaluado, para que la medición de sus competencias integre la mayor cantidad de particularidades de ese sujeto evaluado y reconozca el entorno en el que se desenvuelve, porque al final todas estas variables enmarcan su comportamiento, su desarrollo y, finalmente, sus resultados.

Igualmente se deduce que en la planeación y ejecución de la evaluación de las pruebas Saber no se está componiendo una mirada holística del evaluado, debido a que solo se están considerando componentes singulares relativos al resultado de la prueba, mas no los factores externos que afectan la visualización de los saberes aprendidos y los resultados de la prueba, como la cultura, la imposibilidad de acceso a medios de información, las condiciones

socioeconómicas (que propician o desfavorecen el desarrollo de competencias) y muchos otros factores que pueden estar alterando los resultados en las pruebas y no se están considerando.

Para concluir, el concepto de apertura de la dimensión cualitativa estaría estrechamente relacionado con las dimensiones antes discutidas, debido a que estos factores no percibidos —que podrían llamarse “leyes rectoras”— tienen una estrecha relación con el concepto de calidad que se adopte desde esta visión. No sería sorpresa entonces que las instituciones de educación media con un desempeño no tan favorable en las pruebas Saber 11 sean aquellas que reciben una menor inversión, frente a aquellas con una calificación mayor que quizás tienen una mayor inversión. Si esta conjetura tiene asidero se estaría propiciando un círculo vicioso, porque aquellas instituciones con peores resultados recibirán menos dinero, lo cual redundaría en peores resultados, lo que las condenaría a recibir menos dinero, y así en un *regressus ad infinitum*.

Por lo tanto, el planteamiento final es ¿qué tan precisos son los resultados de las pruebas Saber 11 para evaluar como medida absoluta la calidad de la educación que ofrecen las instituciones de educación media y las competencias desarrolladas por sus estudiantes? En aras de la precisión, las pruebas deben considerar la diversidad de las condiciones culturales, económicas y sociales de la población que evalúan. Pero mientras las pruebas sigan construyéndose desde la consigna de la estandarización, mientras continúen cobijando arbitrariamente a toda la población educativa del mismo nivel de formación y sigan presentándose bajo los mismos condicionamientos, seguirán apartándose del ser del sujeto evaluado y de las condiciones particulares que integran su realidad. En este sentido, como lo establece Francisco Cajiao (2008):

(...) el aprendizaje es un proceso completamente individual, cada persona va construyendo estrategias propias para aprender dependiendo de sus intereses, de sus habilidades y talentos personales, del entorno en el que se desenvuelve tanto social, como familiar y escolar, y de la motivación que experimente frente al estudio (p. 2).

Llegados a este punto, cabe preguntar ¿qué tanto se pueden estandarizar y extrapolar los resultados de una prueba que no considera las particularidades de las subpoblaciones que las presentan, las características inherentes a su ser, las condiciones de su desarrollo y sus condicionamientos personales?

5.9.1.4. *La ideología utópica de las pruebas estandarizadas*

Según el Icfes, una prueba estandarizada debe basarse en instrumentos válidos y confiables, para lo anterior, una prueba es válida cuando mide lo que dice medir, y confiable cuando permite hacer mediciones precisas sobre lo que se está evaluando (ICFES, 2014). Para el desarrollo de estos conceptos, el fin último de las instituciones de medición, es determinar la metodología y las condiciones para que las pruebas estandarizadas cumplan con estos preceptos, de manera que no quepa duda sobre lo que se está evaluando, cómo se está evaluando y los resultados de los mismos. Sin embargo ¿qué tan precisa podría ser esta medición?

El Icfes plantea, que la política de aplicar evaluaciones estandarizadas en lugar de exámenes específicos para subpoblaciones, nace de la necesidad de comparar la calidad de la educación que estos reciben (Icfes, 2013), por lo que nace el interrogante de comprender ¿qué tan certera es la comparación de las diferentes instituciones educativas en cuanto a su nivel de calidad, si no se incluyen en esta evaluación los demás condicionamientos y variables que afectan de forma implícita el aprendizaje y el quehacer diario de las instituciones y de los individuos que son evaluados en este proceso, y que al final son signados por los resultados de estas pruebas?

Continuando con la concepción de las pruebas, su propósito principal es evaluar las competencias que un estudiante debe tener de acuerdo al nivel escolar en el que se encuentre, con el fin de alinearse a los estándares suministrados por el MEN (2006a), estableciendo las competencias dado el significado que se mencionaba anteriormente en el documento como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones, que apropiadamente relacionadas entre sí facilitan el diseño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (Icfes, 2013).

En el concepto anterior de competencias, implícitamente podría incluirse en todas las habilidades del ser una concepción de los factores que influyen en su forma de pensar, en su comprensión de la realidad y en general en su actitud y visión del mundo, factores que pueden ser ideológicos, culturales, sociales, económicos y en sí de su propio desarrollo personal de acuerdo con sus condiciones de vida, por tanto sería pertinente analizar ¿cómo podría una prueba que no está teniendo presente estos condicionamientos individuales y personales, ser la base de evaluación de las competencias de un estudiante en cierto nivel educativo?

Las pruebas Saber 11, presentaron como se mencionaba anteriormente una de sus transformaciones más significativas en el 2014, permaneciendo de esta manera hasta la fecha, al acentuar su evaluación a competencias genéricas, que se refieren a competencias desde la perspectiva de una vida exitosa y una sociedad que funcione adecuadamente teniendo en cuenta

los beneficios sociales que puede aportar un individuo adecuadamente educado para una economía productiva, la democracia, la cohesión social y la paz (Icfes, 2013). Las pruebas Saber 11, entre tanto, se alinearon de acuerdo con esta concepción para evaluar las competencias de lectura, escritura, matemáticas, ciudadanía, ciencias naturales, e inglés introduciendo además el componente de ciencia, tecnología y sociedad dentro de su evaluación. Respondiendo al sentido de la interrelación entre la ciencia, las condiciones del ambiente, el desarrollo tecnológico y social, enmarcado en la responsabilidad de los ciudadanos de tener conciencia acerca de las consecuencias de la explotación desmesurada de los recursos en la búsqueda de beneficios económicos y el desarrollo tecnológico, en sentido contrario, se presenta de igual manera una relación entre las condiciones económicas y el marco social del individuo, con relación al acceso al desarrollo tecnológico, y al acceso a los recursos, por lo tanto, si las pruebas tienen en cuenta esta relación para entablar una transformación de la evaluación que las contenga y así evalué de una forma profunda otras competencias en el estudiante, por qué no puede tener en cuenta esta misma relación para transformar la evaluación en la desagregación social y estratificar la evaluación a estudiantes con características similares, con el fin de tener resultados más dicentes y verdaderos, con los que realmente se pueda hacer una inferencia de las condiciones de educación en el país, en la región o en el estrato, permitiendo así la generación de estrategias de impacto que permitan aumentar los niveles de ciertas instituciones bajo condicionamientos sociales diferentes y mantener el nivel de otro tipo de instituciones con mejores resultados y mayores recursos, de manera que allí sí se afecte la calidad de todo el sistema mediante una visión holística.

5.9.1.5. *Las pruebas estandarizadas, la medición de calidad en la educación y un voto de confianza al futuro*

Al observar el título de este apartado, se proyectan muchas ideas especialmente en lo referente a un voto de confianza al futuro y su relación con las pruebas estandarizadas y la medición de calidad en la educación, existen muchas consideraciones a tener en cuenta a partir de los resultados de las pruebas Saber 11, y las decisiones gubernamentales, los juicios sociales, y las consecuencias personales de un evaluado que será signado a un planteamiento de futuro diferente de acuerdo con su desempeño en las pruebas, apartando su desempeño escolar, y las condiciones en las que se desenvuelve, para concluir en un solo juicio que dictaminará el futuro de los distintos protagonistas de esta visión.

Es por esta razón propicio incluir dentro del análisis de la investigación ¿qué hay detrás de las pruebas Saber 11 para los protagonistas tras aplicar la evaluación, producir unos resultados y signar un estudiante?

En el desarrollo de esta investigación, con respecto de los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber 11, se conciben unos protagonistas que desempeñan un rol y sufren diferentes tensiones durante la presentación de las pruebas Saber 11 y por sus resultados (tensiones que son identificadas e ilustradas en la siguiente figura), dependiendo del protagonista. Estos protagonistas no son otros que los estudiantes y las instituciones. En el estudiante, se evidencian tensiones con respecto al uso de los resultados de las pruebas Saber 11 como indicador de ingreso a la universidad, en la obtención de becas, de acceso al programa de preferencia. Por su parte, para las instituciones, las tensiones están ligadas a las implicaciones del posicionamiento en los ránquines, el prestigio y la imagen institucional, como se muestra a continuación:

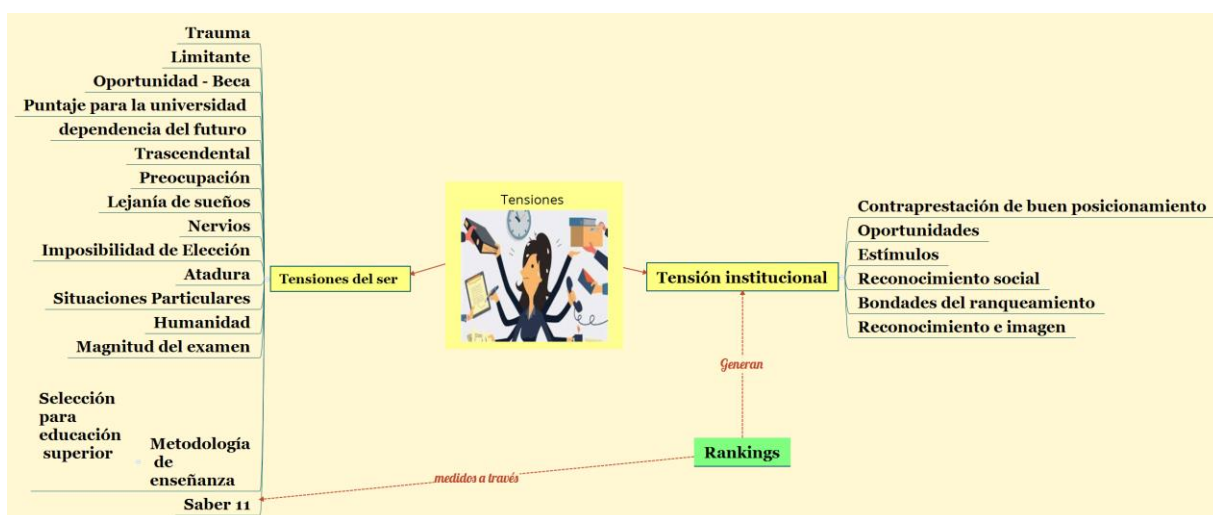


Figura 46. Diagrama de las tensiones presentes de acuerdo a los discursos de los entrevistados.

Fuente: elaboración propia.

Uno de los principales protagonistas son los estudiantes que son evaluados y signados mediante los resultados de las pruebas Saber 11, estudiantes cuyo futuro está dispuesto por unos resultados que le dirán a las universidades qué tan competente o no es su aspirante, sin evaluar de donde proviene, sus características como ser, su rendimiento escolar, o incluso, su vocación, su rol social y su aspiración de futuro. De acuerdo con la afirmación anterior, todos los sueños de un ser, de una familia y de un entorno social se modificaron, siguiendo una metodología que quizás no permita el logro de resultados fiables para la toma de decisiones, a través de la aplicación de una prueba temporal que implícitamente nació con el propósito de seleccionar y

excluir estudiantes, y que hoy en día continúa bajo este macroobjetivo, que acentúa el juicio social hacia el estudiante y su posterior calificación, marca o sello.

El punto anterior se puede destacar observando al estudiante que será signado por los resultados que obtenga en unas pruebas que lo califican en función del nivel de desarrollo de unas competencias que debe poseer conforme a su nivel académico, las cuales deben ser congruentes con las áreas curriculares de los estudios de educación superior que desea emprender. Es en la ejecución de las pruebas que el estudiante demuestra su dominio de las competencias, con la esperanza de que unos buenos resultados le faciliten el ingreso a una institución de educación superior para poder estudiar y formarse de acuerdo con sus intereses, y su visión.

Por lo tanto, en esta investigación, las pruebas Saber 11 no solo se entienden como un examen que califica el nivel de competencia que tiene un estudiante para poder ingresar a la educación superior, sino que se interpretan como un instrumento que signa al estudiante a partir de las competencias mostradas en un momento determinado. Es así como el sistema determina la posibilidad de trascender, y marca la vida del estudiante haciéndolo un determinado profesional en función de las competencias que certifican los resultados de las pruebas. Pero gracias a esa forma de operar, es posible que el sistema esté desconociendo sus intereses, su vocación, y por qué no, sus sueños, de la misma forma que desconoce sus condiciones de vida, su entorno social, emocional, familiar y cultural, que son los que en buena medida configuran su forma de pensar, su concepción del mundo y de futuro, y su preocupación por los resultados de las pruebas.

Se puede visualizar una relación estrecha entre la visión de futuro del estudiante, enmarcado en su realidad económica y social y su preocupación por su desempeño en las pruebas, y en sentido contrario la relación del desempeño en las pruebas del estudiante y la afeción en su futuro.

Para ilustrar mejor el planteamiento anterior, tomemos el caso hipotético de tres estudiantes. El primer caso es un estudiante con una realidad social, cultural y económica que le impiden visualizarse como estudiante universitario. Su realidad lo obliga a verse como un bachiller que ingresa al mundo laboral sin ningún tipo de oportunidad de estudio, por lo que poco o nada se interesa por los resultados de las pruebas Saber 11, consideradas por él como poco dicientes. El segundo caso es un estudiante con limitadas oportunidades para continuar con sus estudios universitarios, pero que tiene unas expectativas claras frente a la evaluación. Su tensión es diferente por cuenta de la apertura o cierre de posibilidades a partir de los resultados de las

pruebas. El tercer caso es un estudiante con un sinfín de posibilidades, con recursos suficientes para el ingreso a la educación superior y con la posibilidad de escoger el programa académico de su agrado. Es un estudiante preparado desde su formación básica en pruebas similares a las Saber 11, familiarizado con el tipo de preguntas. Su abordaje de la prueba es distinto, pues reconoce que es un requisito para el ingreso a la educación superior. Tiene confianza en que los resultados serán positivos y que no constituirán una talanquera para su futuro; las pruebas no obstante son un reto para medir sus competencias, en el marco de una realidad social altamente competitiva.

En los tres ejemplos anteriores las tensiones que los estudiantes experimentan son diferentes. Como los tres tienen un sentido de futuro distinto, sus inquietudes frente al desempeño en las pruebas está mediado por sus expectativas particulares frente a la educación superior, siendo el segundo quien manifiesta mayores preocupaciones sobre su desempeño. Por tal razón, las condiciones de vida del estudiante juegan un papel fundamental en sus tensiones, y estas, a su vez, en su desempeño.

Ahora bien, entablar un juicio de valor sobre la calidad de la educación y las competencias que posee el estudiante solamente desde el resultado en las pruebas no resulta del todo procedente. Se debería además visualizar la concepción de mundo e ideología del estudiante, las cuales surgen a partir de su realidad, se debería considerar las posibilidades de transformación social que enfrenta a partir de su ser, así como la gran dificultad de romper un ciclo repetitivo que lo condena a perpetuar las condiciones históricas de su familia, enfrascado en el horizonte de posibilidades de continuar o no con estudios universitarios, de formarse o no como profesional y de labrar así un futuro distinto para su vida. Por lo tanto, incluir en las pruebas concepciones de la realidad social, económica, cultural e ideológica del estudiante puede propiciar la emergencia de estrategias que posibiliten una transformación de las condiciones de la región, del país y de toda la sociedad.

En este enfoque, el MEN ha implementado el SPADIES, consolidando las condiciones académicas y socioeconómicas de los estudiantes que han ingresado a la educación superior, con el fin de generar estrategias para minimizar la deserción de dichos estudiantes (Icfes, 2013); las condiciones de habilidad académica surgen de los resultados de las pruebas Saber 11, en donde sería pertinente preguntar ¿qué tanto se tiene en cuenta en la deserción de los estudiantes aquellos que ingresaron a un programa de educación superior signados por los resultados de las pruebas Saber 11, sin que estos se ajustaran a sus intereses, sus ideales y su vocación?

Si bien, la anterior estrategia resulta del enfoque a los estudiantes que efectivamente ingresaron a los programas de educación superior, ¿qué hay de aquellos que no pudieron hacerlo?, ¿cuáles son las estrategias para afectar esta realidad? Uno de los programas gubernamentales con mayor reconocimiento en el país con relación a este planteamiento es Ser Pilo Paga, una iniciativa que nace en el 2015, con el propósito de revolucionar la formación universitaria del país, permitiendo el acceso a las personas de menores recursos a un programa de educación superior, el objetivo principal es beneficiar a 40.000 estudiantes en el país al año 2018. Con un presupuesto de \$ 374.000 millones en el 2016 se benefició a 10.000 jóvenes, con el fin último de lograr la movilidad social de los estudiantes y de su familia, al formar profesionales con condiciones económicas desfavorables y posibilitarles más oportunidades de ingreso como profesionales en el mundo laboral, en este sentido uno de los factores determinantes para participar en esta estrategia nacional son los resultados de las pruebas Saber 11, que como mínimo debe ser un puntaje de 318, debe a su vez estar registrado en el Sisbén, con menos de 5721 puntos, si vive en las 14 ciudades principales, o 5632 si está ubicado en los demás centros urbanos, finalmente un puntaje menor a 4075 si es habitante de zonas rurales («Los detalles del programa Ser Pilo Paga», 2015).

De acuerdo con la información presentada anteriormente, solo acceden al programa Ser Pilo Paga quienes demuestren condiciones económicas desfavorables y obtengan en la prueba un puntaje superior a 318. Con lo anterior, dentro del puntaje se observa el requerimiento de un adecuado desempeño en las pruebas Saber 11, sin embargo, en este sentido, el primer filtro para la participación de las personas en este ámbito, es el resultado de pruebas que como se ha expuesto antes no están considerando la diferencia en la enseñanza de las instituciones educativas dentro del marco de las ideologías sociales, culturales, y las condiciones socioeconómicas, el nivel de acceso a la información, entre otros aspectos, por tanto sería de esperarse que poblaciones más vulnerables, que tengan restricciones en el acceso a la información, condiciones socioeconómicas desfavorables, y estándares de vida más bajos tengan probablemente un desempeño inferior al del estudiante con mayor acceso a información, proveniente de instituciones educativas que ofrecen didácticas para fortalecer los saberes aprendidos en clase, y lo paradójico es que la primera es la población objetivo de esta propuesta, pero se está enfocando en resultados que no segregan de ninguna forma la población, por lo tanto sería conveniente estratificar la población de acuerdo a características socioeconómicas, culturales y económicas distintas, y hacer una comparación dentro del estrato que permita establecer la población objetivo de esta propuesta y determinar los mejores puntajes de acuerdo con el estrato para de esta manera intervenir, o por lo menos encontrar el causante de las

diferencias sociales e intervenir en disminuir estas brechas antes de generar programas que comparen todos los resultados y no tengan en cuenta esta diferenciación social.

En este contexto cuando se interviene en la brecha de segregación social, se presentan oportunidades para que los estudiantes de educación media tengan altos estándares en las competencias evaluadas en las pruebas, de manera que la educación pueda tener mejores estándares, menos diferencias entre las instituciones de acuerdo con las condiciones socioeconómicas, y por ende mayores estándares de educación en el país.

Otro protagonista que se incluye en la investigación, son las instituciones educativas de educación media, que son comparadas por los resultados institucionales de las pruebas Saber 11 en cuanto a la calidad de sus servicios de educación, comparaciones que son externas a las condiciones del servicio que se ofrece, de acuerdo con las variables socioeconómicas que influyen en el quehacer diario de la institución, en las posibilidades de ofrecer didácticas educativas que permitan enfocar más a los estudiantes y les faciliten otro tipo de aprendizaje complementario del teórico, estas comparaciones traen consigo otro tipo de consecuencias arraigadas con los incentivos y políticas gubernamentales, de acuerdo a la clasificación de la institución en una categoría de rendimiento. Conforme a la categorización y partiendo de las estrategias gubernamentales, las instituciones no oficiales que sean categorizadas con puntajes más altos pueden aplicar unos cupos de incremento de sus tarifas.

Para las instituciones oficiales, conforme a la categorización obtenida por los resultados de las pruebas, se les asigna recursos de calidad educativa a los municipios provenientes del Sistema General de Participaciones. A su vez, el MEN, junto con las secretarías de educación, cuenta con programas de premiación para las instituciones que tengan resultados sobresalientes en la categorización de sus resultados.

También se cuenta con una connotación económica para los estudiantes cuyos resultados individuales sean sobresalientes, ya que pueden participar en becas tanto gubernamentales, como de empresas privadas que les posibiliten el ingreso a una institución de educación superior, saldando las condiciones socioeconómicas del evaluado.

Para culminar, este capítulo responde a una serie de planteamientos que se resumirán a continuación. Como se observó en el desarrollo del capítulo, especialmente al final, los test están signando a los estudiantes de acuerdo con unos resultados, no solo para el inicio de ser posible del programa de educación superior, sino para su futuro, en este sentido por ejemplo, de acuerdo con los resultados de las pruebas Saber 11, los estudiantes, que puedan ingresar a instituciones de educación superior, son signados a la elección del programa que más se ajuste a la categoría

numérica de sus pruebas, marcando de una forma directa su futuro, ya sea abriendo o cerrando las puertas al ingreso de programas de educación superior de su preferencia, por otra parte, se presentan connotaciones de orden económico por parte de instituciones gubernamentales o privadas al ofrecer apoyo a los estudiantes de acuerdo con sus resultados, y finalmente las instituciones son igualmente signadas, en categorías, que permiten entablar juicios sociales sobre la calidad de la educación ofrecida por la institución, y su reconocimiento a nivel social, en este aspecto, a lo largo del capítulo se fueron desarrollando preguntas que cuestionan la calidad de pruebas que no están tomando en consideración la realidad social, económica, cultural, e ideológica del estudiante, y de las instituciones que están siendo evaluadas, sin embargo, en este sentido, como se establece anteriormente, estas condiciones son leyes rectoras invisibles que afectan los resultados de las pruebas, de acuerdo con la calidad de vida del estudiante, la posibilidad de acceso a los medios de información, las condiciones en las que se desenvuelve tanto culturales, como económicas e ideológicas, y de la misma forma las condiciones de la institución educativa.

En concordancia con lo anterior, juzgar de una forma estandarizada los resultados de grupos tan distintos de seres, y de condiciones, no se presenta como un aspecto prudente para la obtención de resultados fiables en las pruebas, y en consecuencia para las concepciones planteadas en las mismas.

En el desarrollo del capítulo se trató de determinar la evolución histórica de las pruebas Saber 11, y los planteamientos a los que se pretendía dar respuesta mediante los cambios sustanciales de las mismas, estableciendo que de acuerdo con las condiciones cambiantes de las realidades sociales se podría incurrir en más cambios dentro de las pruebas Saber, que permitan establecer una prueba que evalúe todo el ser, no solo las competencias, sino el sistema social en el que las desarrolla y las aplica, con el fin de postular estrategias de transformación social, que visualicen todo el sistema educativo, no solo la evaluación, logrando así mayor pertinencia y representatividad, debido a que si se comparan las distintas instituciones educativas, no es muy representativo examinarlas por los números de sus resultados en las pruebas saber si no se está incurriendo como base la diferenciación social, tanto de los estudiantes como de las instituciones en sí, la cual se consideraría una variable para hablar de calidad.

Continuando con el capítulo, se llamó a colación dentro de la tesis autores que en algún momento hablaron de calidad en la educación con el fin de tenerlos como referencias para determinar cuáles son las condiciones que se debían cumplir para poder hablar de calidad dentro de la educación y determinar si se presentan o no.

Por último, se examinó las consecuencias en las que se incurre de acuerdo con los resultados de una prueba que en este sentido tendría falencias para visualizar la realidad social desde una percepción holística tanto al estudiante, como a la institución, como al medio y tomando en cuenta las condiciones de la realidad.

5.10. CONCLUSIONES AL CAPÍTULO 5

En estas conclusiones, que tienen la pretensión de hacer un cierre holístico del capítulo, subyacen particularmente planteamientos legales y documentales relativos a lo que dio origen a lo que hoy constituye las pruebas Saber 11.

En primera instancia, se evidencia la relación que hay entre los discursos asumidos por el MEN relativos a las leyes promulgadas para controlar la independencia, facultad concedida por la ley 115 de 1994. Por lo visto en este capítulo, estos discursos, que le confieren autonomía curricular a las instituciones educativas, adquieren un sentido mitológico a la luz del concepto mismo de currículo. Esta manera de asumir el currículo, según Díaz, citado por Aristizábal, et al. (2005), conduce a la institución de un currículo técnico, de carácter ahistórico, que enfatiza en un «diseño de programa, puesto allí [que desconoce el], contexto histórico de procesos y dinámicas de desarrollo dentro de las instituciones» (p. 2).

Siguiendo las ideas de Nussbaum (2010), el sentido de las pruebas estandarizadas, e incluso, de la legislación colombiana en materia de educación, se encuentran en una crisis silenciosa. La crisis se visibiliza en las leyes impuestas a las instituciones educativas, que son leyes que no consideran las características individuales y las connotaciones propias de esas instituciones. La reflexión de Nussbaum encuentra eco en Aristizábal, et al. (2005), quienes advierten que la estrecha dependencia entre el desarrollo industrial y la obtención de renta son los factores que está determinando la configuración de los currículos. Sus críticas apuntan a indicar que la educación se están concentrando en lograr la inserción de los estudiantes en el mercado laboral, manifestando que los currículos se están transformando en dispositivos para la formación de alumnos que respondan a las necesidades económicas de los diferentes escenarios de actuación (Aristizábal, et al., 2005).

Los cambios en el sistema educativo son el resultado del proceso de globalización y de la creciente preocupación por la competitividad de los países (Gardner, 1983); asimismo,

responden a la creciente necesidad de evaluar la calidad de la educación, la cual se orienta a identificar las competencias desarrolladas los estudiantes tras finalizar su educación media (decreto 869 de 2010). Los cambios nos hablan de un modificación trascendental dentro de las pruebas, en aras de alinear el examen Saber 11 con las demás pruebas Saber, situación observable en las modificaciones realizadas en el año 2014.

Tras la lectura de la documentación correspondiente a la legislación y luego del examen de los factores que propiciaron los cambios más representativos en las pruebas Saber 11 en los años 2000 y 2014, surge sin embargo un cuestionamiento, que gira en torno al grado de medición de competencias de las pruebas Saber 11 y su relación con los intereses que pueden surgir desde los diferentes protagonistas y afectados por el accionar como ente evaluador de las pruebas estandarizadas.

Este cuestionamiento parte de la falta de una aproximación al evaluado, a sus condiciones de vida, a su pensamiento, a su sensación y accionar, cuestiones que resaltan por su ausencia. En un país con un modelo educativo que está en búsqueda de la inclusión, con enfoque diferencial y perspectiva de derecho (MEN, 2013b), resulta contradictoria la apuesta por homogeneizar los resultados de una prueba con el fin de comparar estudiantes con condiciones de vida muy diferentes, desconociendo con ello los contextos en los que despliegan sus competencias, relacionan sus experiencias y desarrollan sus conocimientos. Es una postura que contradice el carácter diferencial del sistema educativo, reforzando con ello los esquemas de exclusión y desigualdad, y ensordecido todavía más a los actores de la crisis silenciosa (Nussbaum, 2010).

CAPÍTULO 6:

EL ESTÁNDAR SE IMPONE, PERO NO SIEMPRE CONVENCE



Figura 47. La formación del estudiante colombiano, un estudiante manipulado por las circunstancias. Fuente: El poder de la decisión (Hola, 2015).

Lo que ofrecen las escuelas mediante los contenidos que allí se enseñan y los métodos pedagógicos que allí se aplican pueden afectar en

gran medida la mente del niño en desarrollo (Nussbaum, 2010, p. 73).

Preámbulo

En este capítulo se emprende el cumplimiento del objetivo de esta investigación: comprender la interrelación entre las pruebas estandarizadas Saber 11 y la formación del estudiante colombiano.

Se documenta con base en las voces de ocho estudiantes protagonistas de las instituciones educativas con el más alto posicionamiento tanto a nivel oficial como no oficial y de manera semejante las instituciones ubicadas en el más bajo posicionamiento según los resultados de las pruebas Saber 11 durante el año 2017, entrevistando dos estudiantes por cada institución.

- Entrevista realizada a los estudiantes, docentes y directivos de las instituciones clasificadas con los mejores resultados en las pruebas Saber 11, e igualmente calificadas con el rendimiento más bajo tanto para colegios oficiales como no oficiales.
 - Recuerdos en voces de los protagonistas de las sensaciones al momento de presentar sus pruebas Saber 11.
 - Reconocimiento en voces de los protagonistas del trasfondo que perciben en las pruebas Saber 11.
- Transcripción de las entrevistas.
- Por tratarse de una entrevista estructurada, el discurso de cada protagonista se ingresa al software ATLAS.ti, a partir de la transcripción y adecuación en Excel, permitiendo que la importación del programa clasifique cada una de las filas de Excel como un entrevistado y, de esta forma, se organice cada una de sus respuestas, en documentos independientes para el programa (ATLAS.ti, 2018).
- A través del uso de comandos en Excel, ATLAS.ti permite la adecuada organización de la información clasificada en el programa como un comentario, una pregunta, e incluso grupos de documentos de acuerdo a la necesidad del usuario. Al momento de importar la información de Excel, se generan tantos documentos como filas sean contenidas, cada uno nombrado de acuerdo a la información contenida en la fila categorizada con el nombre mediante el comando (!), las respuestas de cada documento, son contenidas en la información de cada una de las filas de las preguntas caracterizadas por (:) al iniciar el interrogante.

- En el momento de importar los datos a ATLAS.ti, se encuentran los discursos de cada uno de los entrevistados, que se empiezan a codificar de acuerdo al interés de la tesis, en este caso evidenciar si el sujeto, el aprendizaje, el conocimiento o las competencias son criterios que para el estudiante están presentes dentro de su evaluación, o de acuerdo a su percepción, y en sus palabras, cual es el trasfondo y los intereses de la prueba, develando así los discursos que emergen con respecto a las pruebas estandarizadas en Colombia para cada protagonista, y las implicaciones inherentes a esta evaluación.
- Posterior a la generación de códigos, se procede a examinar si se presenta relación entre ellos, una de las herramientas ofrecidas por el programa para facilitar la identificación de relaciones, son las tablas de coocurrencia, que permiten visualizar en que parte del discurso de cada protagonista (cita), coexisten dos códigos o más.
- A partir de la identificación de relaciones entre citas, se procede a generar relaciones gramaticales entre códigos de acuerdo a la percepción de la investigadora del significado de cada código y su relación con los demás, en caso de presentarse. Estas relaciones gramaticales son conocidas en el programa como redes.
- La generación de redes, permite acceder a su vez a las diferentes redes en las que se encuentra un código particular mediante la importación de códigos vecinos, aspecto que de manera particular le facilita a la investigadora la visualización holística de todos los elementos que convergen en el discurso, cuestión que le permite la apropiación de la percepción de los entrevistados con respecto a cada uno de los temas centrales de la tesis.
- Finalmente se apropia la información evidenciada en las redes y se construye ilustraciones más comprensibles para el lector, de acuerdo a la percepción de la investigadora, mediante la herramienta Xmind.

La formación del estudiante colombiano, un estudiante manipulado por las circunstancias

La figura que ilustra el presente capítulo, denominada: *la formación del estudiante Colombiano, un estudiante manipulado por las circunstancias* Se relaciona con: las consecuencias de futuro para los estudiantes que finalizan la educación media, y que son signados por los resultados de la prueba con respecto a su admisión en la educación superior.

Los estudiantes que finalizan su ciclo de formación, presentan una prueba que en lo evidenciado en el documento no sesga sus condiciones particulares y dictamina a la población en general de acuerdo a las competencias que enuncia medir, determinando así el grado de adecuación del estudiante frente al programa de formación superior de preferencia, brindando

información a las instituciones de educación superior con respecto de la posible admisión a este programa.

La información suministrada y su criterio de selección/exclusión del sistema educativo, cambia la perspectiva de un estudiante, signando a un futuro que puede ser diferente a sus aspiraciones, es por esto que se inicia con la imagen la formación del estudiante colombiano, un estudiante manipulado por las circunstancias, en donde se observa una niña temerosa, cabizbaja que es manipulada por una mano, haciendo símil en este caso al sistema educativo, en el que la niña no tiene control, y en el que se puede incurrir en estrategias e intereses de los que la niña es apartada pero que afectan en mayor medida su vida, sometida a una constante incertidumbre.

Se inicia la investigación con la realización de entrevistas a estudiantes de acuerdo con el ranquin del Icfes, aquellos que los muestra como los mejor posicionados y aquellos que se encuentran en los últimos lugares de ésta clasificación durante el año 2017. Siendo así, en la primera posición se encuentra el Colegio Diana Oesse de Cali (Valle del Cauca), colegio privado, la estudiante que accedió a conversar es Isabela Apellido. El primero de los colegios oficiales, en la posición 107 del ranquin nacional, es el Liceo Integrado Universidad de Nariño, de Pasto (Nariño), con quien se conversó es el estudiante Juan Pablo Apellido. En los últimos puestos del ranquin el colegio privado Iaur, en la posición 3401, ubicado en el municipio de Frontino (Antioquia), se entrevistó a Juliana Apellido, el colegio público que aparece en último puesto es la Institución Educativa Domingo Savio 7947 de Quibdó (Chocó), se habló con Kevin Apellido.



(a)

(b)

Figura 48. Fotografías de estudiantes.(a) Isabela, estudiante del colegio Diana Oesse; colegio privado mejor ranqueado 2017 (b) Juan Pablo, estudiante del Liceo Integrado Universidad de Nariño, colegio oficial mejor ranqueado 2017. Fuente: archivo particular de la investigación.

En el transcurso del capítulo se quiere vislumbrar si se presenta relación entre las pruebas Saber 11 y la formación del estudiante colombiano, identificando la percepción de los estudiantes con respecto a la prueba y su relación con lo emanado desde el MEN, quien concibe a las pruebas como el instrumento de medición de la calidad de las instituciones educativas y de las competencias de los estudiantes; asimismo, se desea conocer las significaciones de la prueba, el juicio de los estudiantes sobre su formación y el impacto que para ellos tienen las pruebas Saber 11. Todos estos elementos quedan reflejados en el siguiente cuadro sinóptico (Figura 49).

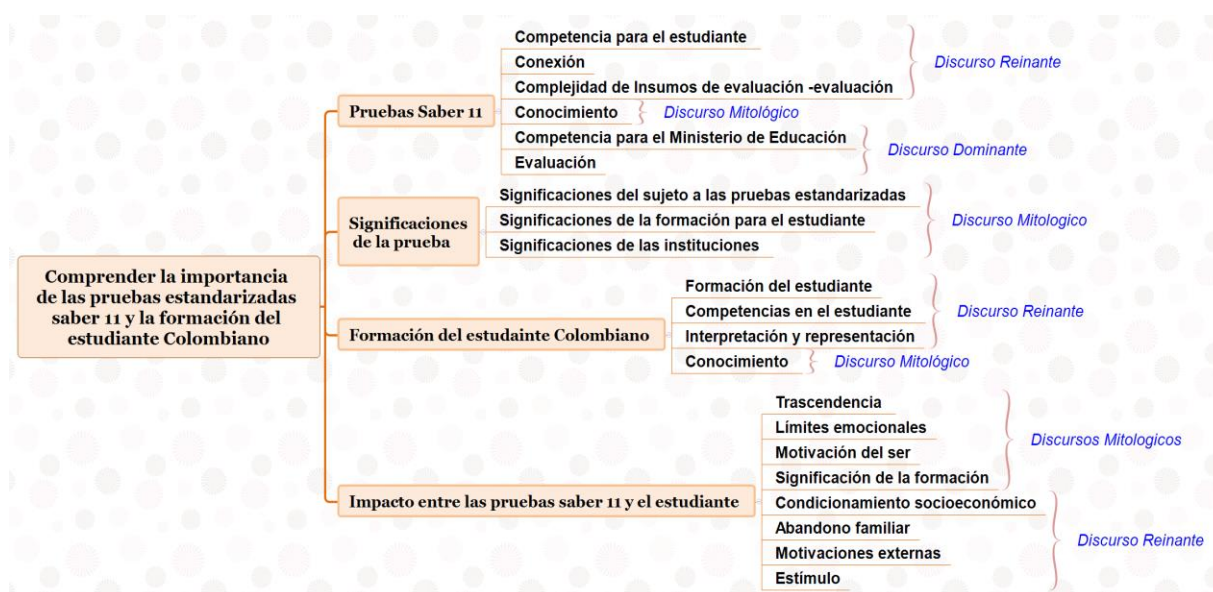


Figura 49. Cuadro sinóptico de temas y subtemas abordados en el capítulo 3. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el objetivo de identificar la interrelación de las pruebas estandarizadas Saber 11 y la formación del estudiante colombiano, para así identificar cada uno de los términos que se pueden hallar, la Figura 49 sintetiza la interrelación de los diferentes tipos de discurso con la significación de las pruebas, la formación del estudiante colombiano en juicio de los protagonistas (estudiantes y directivos) y el impacto de las pruebas Saber 11 sobre el estudiante. Esta relación está dispuesta en la diferencia que exhibe el término competencia, que se caracteriza como un discurso dominante, emanado de las leyes, y que es utilizado por el Icfes para exponer su filosofía y las competencias entendidas desde el estudiante plasmados desde el discurso reinante enfocado desde las instituciones. Se vislumbra cómo la formación del

estudiante colombiano, de acuerdo con las instituciones —que inculcan una percepción en los estudiantes—, adquiere un sentido subjetivo.

Se valida la teoría —pensada desde el inicio de la tesis— que sugiere que se presupone que el conocimiento y la pertinencia son elementos olvidados por el discurso reinante, y la aplicación del discurso dominante, por cuenta de que no se menciona en los discursos ni de las instituciones ni de los estudiantes; ellos más bien anteponen la interpretación de la prueba y el saber responderla al final del proceso educativo.

En resumen, el término conocimiento adquiere un sentido mitológico cuando el MEN asume que es un hecho dado e implícito en el proceso de formación, desconociendo que la adquisición de ese conocimiento pasa a un segundo plano para las instituciones y sus estudiantes cuando se comprometen con intereses de otro orden: alcanzar buenos resultados en las pruebas. De hecho, surgen otro tipo de discursos mitológicos de acuerdo con las opiniones de cada protagonista del proceso. Así, por ejemplo, existe una representación de las pruebas en el estudiante, otra en el MEN y otra en las instituciones, cada uno entendiéndolas desde sus intereses o desde el criterio proyectado por las instituciones a sus estudiantes.

Al iniciar esta aventura por el amplio mundo de las pruebas estandarizadas, se observaba cómo el MEN traslucía unas teorías idealizadas de calidad de educación y de formación del estudiante colombiano, todo a partir de unas pruebas cuyo fin es evidenciar las competencias del estudiante.

A lo largo de la investigación resurgen conceptos plasmados y engranados entre sí con los estándares básicos de calidad MEN (2006a), con los indicadores de calidad (resolución 2343 de 1996) y un conjunto de elementos que conforman un sistema ideal, que si bien es cierto, puede presentar mejoras, debería funcionar estructuralmente.

Las pruebas estandarizadas están constituidas de acuerdo con lo nombrado en las leyes, en los estándares e indicadores, para un adecuado funcionamiento en el sentido como el MEN propone la manera de evaluar, los temas por evaluar y las competencias que busca en el estudiante, para desarrollarlos como sujetos sociales, con sentido del otro, con capacidad para desarrollar problemas y de transformar su realidad en contextos nuevos.

Sin embargo, en un ir y venir de pensamientos, existe un punto en el engranaje teórico del Ministerio que quizás no se está percibiendo: la conjunción de sujetos que coexisten, cada uno con un sinfín de tensiones y motivaciones personales, que pueden no encajar en la teoría utópica del MEN. Se configura de tal manera un sistema educativo que quizás traza un camino para el

estudiante a partir de un interés ajeno a él, ya por parte del MEN, ya por parte de las instituciones educativas, en la convivencia de actores sociales con características tan particulares como sus intereses.

La ilustración *La formación del estudiante colombiano, un estudiante manipulado por las circunstancias* representa justamente eso, un estudiante, en este caso, sentado en un columpio, atado a una mano que decide la dirección que rige su camino. En una analogía con las pruebas estandarizadas y los roles de poderes que se presentan en el trasfondo, esa mano que rige el camino del estudiante y que tiene su control, sería el enlace entre el discurso dominante concentrado en las leyes y teorías del MEN y los intereses institucionales.

Es un juego de roles y un camino trazado por actores que sujetan la vida de un estudiante y que lo manejan y transforman, aun sin su propia visualización o la concepción propia de su ser.

El interés general del presente capítulo es identificar la forma como se relacionan los discursos que convergen en el sistema educativo, vistos a través de las pruebas estandarizadas. Para ello, se procura examinar los sentires de los estudiantes que serán medidos al final de su proceso educativo, con el objeto de determinar si poseen ciertas competencias. Con la identificación de los sentires de los estudiantes frente a las pruebas estandarizadas, se procura conocer los términos asociados a las mismas y su repercusión en el sistema educativo colombiano.

6.1. LA CONCEPCIÓN DE COMPETENCIAS, UNA ALOCUCIÓN A LAS SUBJETIVIDADES

En este proceso investigativo se ha observado cómo el término competencia ha adquirido una fuerza sustancial, dada no solo por su connotación en las pruebas estandarizadas, sino porque es un factor de la medición de la calidad de las instituciones educativas y de los matices que deberían impregnar a los estudiantes para que, de acuerdo con el MEN, estén acreditados para ingresar a la educación superior. Sin embargo, el término competencia podría envolver una concepción subjetiva, derivada de la coexistencia de diferentes actores que podrían entender las competencias de manera diferente. A partir de lo anterior, cabría preguntar si ¿puede existir un concepto de competencia de acuerdo con cada actor?

En la amplia gama de aspectos que tienen una singular afección sobre las pruebas estandarizadas, el término de competencias es su norte, su eje fundamental, por tanto, es la base que soporta la filosofía del MEN, que establece al logro de competencias como el eje central de la formación del estudiante colombiano. Sin embargo, de allí surge la primera incertidumbre en la teoría del sistema educativo, que advierte que no solo se está pugnando por la consolidación de una filosofía para todo el sistema, sino en cada actor que se desenvuelve en el entorno. En este mismo contexto se forma lo que se considera el discurso reinante. Así pues, ¿podría considerarse el discurso reinante, enfocado en la concepción de competencias, una apropiación del discurso dominante emanado de las leyes y decretos que lo rigen?

De acuerdo con Zemelman (2005), «la historicidad determina tener que concebir el fenómeno, más allá de su nivel morfológico en una concreción que resulta de su incorporación en campo formado por múltiples determinaciones, que son las propias de su articulación histórica concreta» (p. 9). Aplicado a esta investigación, se parte desde la concepción del término de competencias, en la que la historicidad se relaciona con la filosofía del MEN del concepto en sí, y su articulación histórica se asocia a la formación de un sistema en el campo estudiantil, es decir, la concepción de competencias apropiada por las instituciones, transmitida, asimilada y fundamentada en el estudiante.

Según Zemelman, (2005): «El colocarse en el momento no pasa por un simple acto de inferencia, pues requiere que el sujeto construya su conocimiento desde los interrogantes que sepa formular desde el momento histórico en que está inserto» (p. 9). Para nuestro caso, desde las sugerencias de las instituciones sobre la medición de su calidad, las cuales pueden estar transmitiéndose al estudiante, y diferir de la filosofía inicial impartida por los discursos dominantes.

En este pensar, Zemelman (2005) propone que es necesario para el sujeto abordar nuevas formas de pensar, desafío que requiere comprometerse y ubicarse en un momento histórico, que es más complejo que el conocimiento del propio objeto de estudio. En este aspecto, al referirse a las pruebas Saber 11, se debe pensar no solo en los aspectos metodológicos y estructurales de las pruebas (modificadas sustancialmente en el año 2014), sino que se obliga a ver más allá, partiendo desde la observación de la propia concepción del individuo, de la calidad educativa en nuestro país y de la percepción institucional, para finalmente cuestionarse cuál de los factores tiene una influencia mayor dentro de la filosofía de los discursos y qué afección puede generar esta preponderancia.

arraigado en la concepción del estudiante. Pero lo que sí se halla es que considera que la prueba Saber 11 es un examen que evalúa a todos y para el que se debe estudiar. Por tanto, resulta pertinente preguntar por ¿cuál es el propósito y el objeto de medición de las pruebas para el estudiante? y ¿cuál es el origen de esta doctrina? Así pues, se encuentra que el término competencia tiene entonces un significado diferente en su planteamiento (aspecto que será identificado con mayor rigurosidad más adelante, en donde se mostrará el discurso de los estudiantes y su relación con lo impartido por el MEN al concebir las pruebas estandarizadas Saber 11).

Figura 50. Nube de palabras de estudiantes. Fuente: elaboración propia.

6.2. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS, UNA RUPTURA ENTRE EL DISCURSO DOMINANTE Y EL DISCURSO REINANTE. NUEVOS CRITERIOS QUE EMERGEN Y QUE CONSTITUYEN UN NUEVO LENGUAJE DE PODER

Una de las características que se visibilizaba anteriormente en la educación es que puede existir una diferencia latente entre lo establecido por el MEN y la interpretación que le dan las instituciones, aspectos que dejaron una serie de interrogantes en el tintero, relacionadas con la formación real del estudiante colombiano y de la concepción misma del sujeto frente a su desarrollo.

Para el MEN, la noción de competencia surge a partir de la aplicación de conocimientos, habilidades y otros elementos, en contextos nuevos y retadores para todos los evaluados. En las pruebas (Icfes, 2013) se plantea una incertidumbre en torno a esta certeza, no solo porque para algunos sujetos puede que este contexto sea su vivencia social, sino porque para otros estudiantes puede que estos contextos no sean muy nuevos. Sin importar que los resultados sean los deseados, puede ser que en realidad no signen el desarrollo de competencias deseado y estipulado en la teoría, lo cual conlleva una ruptura entre los planteamientos de las pruebas y sus objetivos, los objetivos del MEN y los objetivos de las instituciones de educación media, en los resultados de una prueba que tiene, en principio, la intención de medir las competencias desarrolladas por el estudiante y el propósito de servir de base para medir la calidad de la educación de las instituciones.

Pero para las instituciones tiene sin embargo otra connotación, considerándose como un elemento tensionante que les permite entablar estrategias para simular competencias que probablemente no están fundamentadas en los estándares del MEN, sino que son fundamentadas en la concepción, el estudio y la apropiación del modelo de pruebas que son evaluadas, es decir, partiendo de la estructura de la prueba y no de su fundamento. Por tanto, ¿qué tan reales son las competencias evaluadas a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas?. Además, se cuestiona la realidad de los juicios que se establecen sobre la calidad de la educación en las instituciones, por lo que cabe preguntar ¿qué tan competente es el ciudadano que convivirá en el mundo y que es egresado de la institución? Estos hallazgos se detallan a continuación.

En principio, las entrevistas y documentos se ingresan al *software* ATLAS.ti, en el cual se codifican los principales elementos de interés para el autor. La finalidad es formar relaciones, denominadas redes, facilitadas por las características del programa, pues permite la inserción de citas para su posterior visualización dentro de la red. Esta labor permite visualizar la red de relaciones que hay entre los códigos de la palabra competencia (ver el Apéndice 4. Redes obtenidas mediante el uso del *software* cualitativo ATLAS.ti [versión 8]), la cual se ilustra de manera más didáctica en el diagrama de la Figura 51.

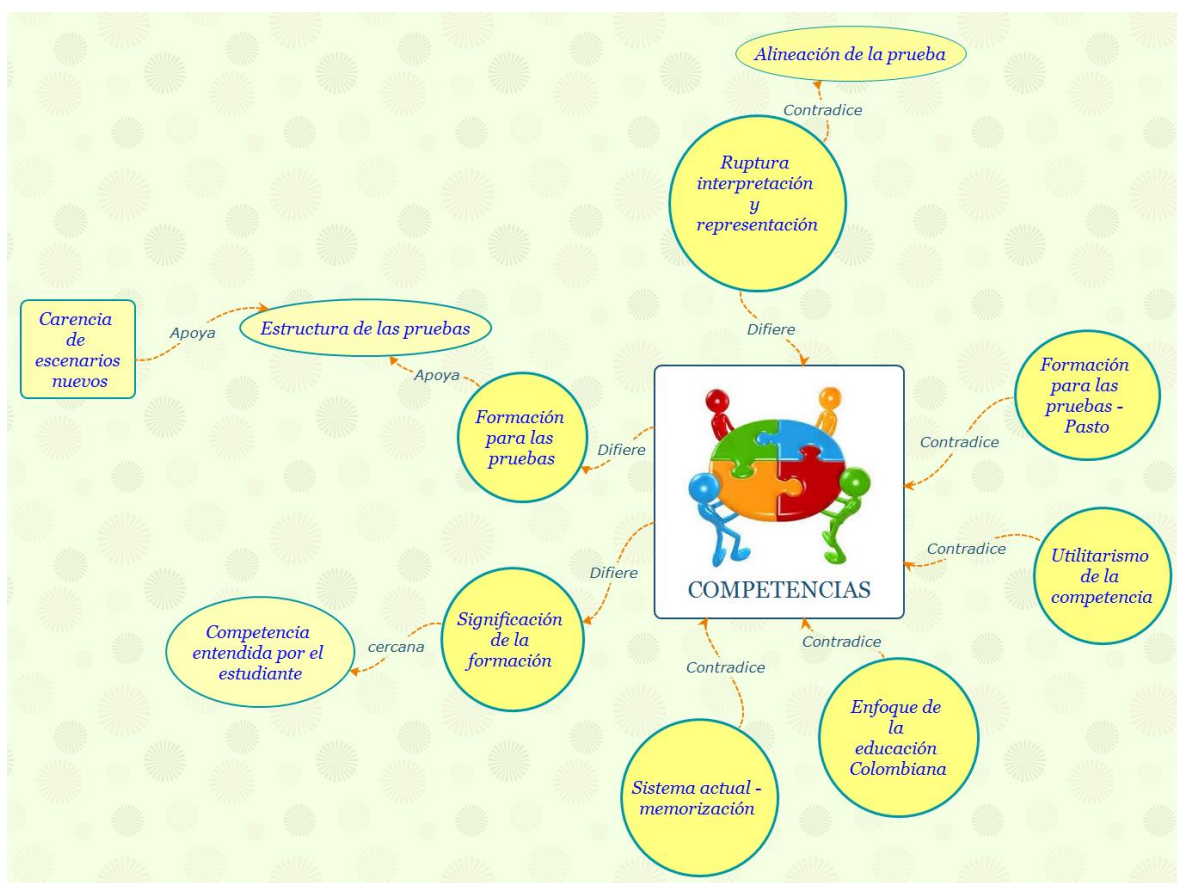


Figura 51. Diagrama de discursos y criterios emergentes: una ruptura con lo conocido y un paso hacia la supervivencia. Fuente: elaboración propia.

El objetivo de este capítulo es evidenciar la interrelación entre las pruebas Saber 11 y la formación del estudiante colombiano, entendiendo la formación desde los planteamientos de Nussbaum (2010), quien propone una serie de aptitudes que deben inculcarse en los estudiantes para transformarlos en ciudadanos del mundo, como la autora los denomina. Para ello, Nussbaum plantean competencias de actitud crítica, de capacidad de mirar al otro, interesarse por la vida de los otros, la aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana punto de vista concebido desde la formación personal como ser social.

Las palabras de Nussbaum se complementan con las competencias de aprender a hacer, a vivir juntos, a ser, y aprender a conocer, que Delors (1996), destaca los como pilares que constituyen la formación en competencias, que es la concebida por la investigadora como fin de la educación media y sobre la cual se requiere reflexionar con el objeto de discurrir si se presenta una relación con las pruebas Saber 11, y de ser así, sus principales afecciones dentro de este esquema.

La ilustración de la Figura 51 permite establecer que existen una relación contradictoria entre los lineamientos del MEN y la formación de los estudiantes del Colegio Diana Oesse de Cali (el mejor del mejor colegio de Colombia según las pruebas Saber [Icfes, 2017b]) y la de los estudiantes del Liceo Integrado de la Universidad de Nariño (colegio con un buen posicionamiento y considerada la mejor institución pública del país [Icfes, 2017a]). Si bien la razón de esta asimetría es sencilla, tiene implicaciones profundas: las instituciones, con base en sus diferentes posibilidades de preparación, hacen que el estudiante conozca el modelo de las preguntas y la estructura de la prueba, para que aprenda a relacionar las preguntas correctas para cada tipo de pregunta. Lo que se consigue es que el estudiante se vuelva hábil para asociar la pregunta con la respuesta correcta de acuerdo con el modelo practicado en sus simulacros, pero sin necesidad de relacionar los conocimientos y las competencias desarrolladas en el transcurso de su historia académica. En términos generales, lo que se está haciendo es una preparación artificial para la prueba, instrucción que puede estar distorsionando tanto la prueba misma como sus objetivos. De tal suerte, el estudiante se hace competente para establecer relaciones entre las preguntas y las respuestas, pero no para trascender sus aprendizajes a escenarios nuevos.

Si se examinan las respuestas de la estudiante entrevistada (Isabella) del colegio Diana Oesse, se encuentra que la prueba ni siquiera es nueva o retadora para ella, y más bien resulta

relativamente fácil si se la compara con la dificultad de la batería de simulacros ejecutados en el pre-Icfes. Con ello, la institución propende por el propio bienestar antes que por el de la estudiante, pues esta última se transforma en un medio que le confiere a la institución la posibilidad salir adelante en el proceso de medición. En otras palabras, el proceso educativo y la construcción de conocimientos en el estudiantes dejan de ser un fin en sí mismos, para convertirse ahora en un medio que reporta buenos resultados a la institución a través del ranquin.

Como las instituciones se han dedicado a instruir a sus estudiantes para que consigan buenos resultados en las pruebas, la labor formativa se ha ido desnaturalizando, pues desconoce que debe educar a personas que logren integrarse con éxito a la sociedad, con capacidades como pensar por sí mismos, el pensamiento crítico y la posibilidad de resolver conflictos con juicios justos, para que puedan llegar a cambiar el mundo. Desde esta perspectiva, el sujeto deja de ser estudiante para sublimarse en un practicante que hay que adiestrar, para lo cual se somete a agotadoras jornadas de preparación y entrenamiento, que al final son un ejercicio previo que lo acondiciona para resistir las nueve horas que deberá estar sentado solucionando las preguntas que posicionarán a la institución.

Con el objeto de conocer de primera mano las nociones y sentires de los estudiantes al respecto de las pruebas Saber, se transcriben algunas las respuestas que concedieron en las entrevistas.

Así lo refiere Isabela, estudiante del colegio Diana Oesse (comunicación personal, marzo 13 de 2018):

—Nuestros profesores son expertos en Icfes, y los de Elmer Pardo también, porque ese es su trabajo, pero más que sabernos la pregunta como tal, era la preparación que ellos nos daban porque habían unas preguntas de anclaje. Entonces, como es el mismo formato de pregunta, entonces ellos dicen, bueno, la prueba se enfoca por este lado en matemáticas por este lado en lectura crítica, y así van reuniendo todos los aspectos que evalúa la prueba y eso es más importante que nada, porque cuando llegamos al examen ya sabemos cómo debemos responder una pregunta, o bueno, puede que nos enredemos, pero ya hemos desarrollado tantas habilidades y destrezas que se nos hace mucho más fácil.

Isabela explica que su preparación se enfocada expresamente en la resolución de la prueba, antes que en la formación de las competencias para la vida. En su respuesta, la estudiante destaca la relevancia que posee saber cómo responder la pregunta; su preocupación no pasa por expandir su mente y adquirir conocimientos para aplicar en nuevos contextos y retarse a sí

misma, como lo plantea el MEN, en un contexto nuevo y retador. Su interés pasa por poder asociar los escenarios a los contextos conocidos en su preparación, ilustrando una relación de contradicción con los planteamientos del MEN, situación que no se había hecho notoria antes porque, como lo menciona Pintos (1995) en sus planteamientos sobre imaginarios sociales, reconstruir el concepto de “situación” es «la principal arma de los dominantes siempre ha sido la separación cuantificadora de los elementos, de los problemas sociológicos, suprimiendo cualquier marco (teórico o práctico) que articulara los datos entre sí y con un proyecto» (p. 2).

Para el MEN, en calidad de ente dominante, el Colegio Diana Oesse cuenta con el más alto posicionamiento, subyaciendo así la concepción de que sus estudiantes son los más competentes, dictamen que luego se traslada a la sociedad. Con ello, se pierde de vista el telón de fondo de este acontecimiento, orientando a una postura crítica que pierde su fundamento en un imaginario cuantificador, que disipa su sentido si se observa con detenimiento la complejidad del método que conduce a estos resultados, lo cual apoya lo enunciado por Pintos (1995), para quien los sucesos solo tienen una única lectura, y es la propia del discurso dominante. Esta convicción está tan arraigada en los imaginarios de la educación, que a partir de los enunciados del MEN y sus calificaciones todos los actores sociales presentan la misma percepción, sin atreverse a visualizar más allá, desde una postura crítica de los hechos.

La filosofía en la que los sucesos tienen una única lectura —la del discurso dominante, en este caso, el MEN y su concepción de que los estudiantes del colegio Diana Oesse son los más competentes, sin atreverse a pensar otra cosa— encuentra relación con una afirmación de Isabela (2018), en la que expresa lo siguiente:

—Cosas muy básicas, muy fundamentales, pero que a la hora de la verdad, son muy importantes para evaluarnos. Pero eso no significa que la prueba diga todo sobre un estudiante o sobre una persona, porque a veces da sorpresas. La prueba también da sorpresas, y puede que alguien que haya sido un excelente estudiante toda su vida no haya rendido tan bien en la prueba, como puede que pase lo contrario. Pero es una prueba más que todos los estudiantes debemos afrontar, que debemos dar lo mejor de nosotros y seguir adelante.

Para Isabela, la prueba considera *cosas muy básicas, muy fundamentales*, lo cual se explica por la cantidad de horas de preparación que recibió para presentarla, no obstante, ella manifiesta el carácter sorpresivo de las pruebas, ya que reconoce que un estudiante de rendimiento no tan sobresaliente puede lograr excelentes resultados en ellas. Pero es posible que este suceso no sea tan sorpresivo, por cuenta de que al recibir la misma preparación para la prueba que los demás, el estudiante esté en la capacidad asociar las preguntas con las respuestas correctas, antes de

acudir a su conocimiento o competencias en las áreas de formación. Esta afirmación encuentra sustento en un planteamiento de González (2015a), plasmado en su obra *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas*, en el que se expone que «en el aprendizaje de la alta modernidad somos buenos para cumplir los criterios, pero un poco lentos, cuando no, olvidados para adentrarnos en las esencias» (p. 36).

La obra de González sugiere la deshumanización del tiempo, para lo que emprende el estudio de los intereses de las instituciones y de todo el sistema educativo, que son aquellos entes que se apartan del control del estudiante, pero que lo enajenan de su ser y de sus propósitos, en una misma analogía en la que el pasado ya fue, el presente no existe y el futuro es lo único que interesa (González, 2015a). En este caso, el posicionamiento es lo único que interesa, la estandarización, la medición y la comparación. En el proceso de medición de la calidad, meditado por los resultados de las pruebas Saber 11 más que por el proceso mismo de aprendizaje, las competencias de los estudiantes, su propio ser, sus fortalezas, sus conocimientos, sus aspiraciones, sus limitaciones económicas y sociales, adentradas en sí mismo a partir de sus motivaciones, que en un proceso de comparación pierde su noción, para convertir la educación, como diría González, una ciencia dura, interesada meramente en lo que puede medir, lo que se ajusta claramente en causa-efecto, sin pensar en las causalidades.

Estos aspectos son reforzados por los comentarios del estudiante del Liceo de la Universidad de Nariño, Juan Pablo (comunicación personal, marzo 17 de 2018), quien expone lo siguiente:

—Las pruebas son magníficas, son excelentes, están muy bien hechas, acorde a este sistema. No son lo que me gustaría, pero están muy bien pensadas para que funcione en este sistema que nos han obligado a estudiar a nosotros. Están muy bien hechas porque de verdad se cierne básicamente a las personas que no han querido estudiar, por decirlo así, a las personas que nos hemos esforzado por estar ahí. Entonces, yo supongo que el objetivo de esas pruebas es cernir a las personas, entonces, si ese es el verdadero objetivo, entonces están muy bien hechas, porque sí lo hacen.

Las palabras de Juan Pablo hacen referencia a la necesidad de estudiar para las pruebas Saber 11. Su testimonio da cuenta de un enfoque que se orienta más allá del saber y los conocimientos formados en el transcurso de la educación media, un refuerzo para preparar las pruebas Saber 11, un esfuerzo de quienes desean estar ahí, como él lo menciona. Es desde esta mirada que adquiere sentido prepararse para las pruebas, por ejemplo, con los pre-Icfes, pero, a la vez, indica nuevamente que las pruebas no son un indicador efectivo, porque los estudiantes que no tienen las oportunidades para prepararse o cuyas instituciones no aplica esta estrategia, no están teniendo los mejores resultados en las pruebas.

Es el caso de los colegios Iaur y Domingo Savio, pero ello no significa que los estudiantes no tengan las competencias que el MEN examina. Desde un abordaje más riguroso, se debería mirar además el contexto en el que se pretende desarrollar las competencias, así como las facilidades o dificultades de las instituciones para demostrar las competencias que pueden o no estar desarrollando en sus estudiantes.

En el amplio mundo de la medición de la calidad de la educación y de los principales factores que benefician o perjudican a las instituciones educativas, se podría contrastar las situaciones experimentadas por las instituciones educativas con la educación para el crecimiento económico al que Nussbaum (2010) alude en su libro *Sin fines de lucro*, en donde menciona que se puede prescindir de la capacidad de pensar y argumentar por uno mismo si se busca un resultado comercializable que pueda cuantificarse, aspecto que claramente se evidencia en lo experimentado por los estudiantes de las instituciones mejor posicionadas, para las cuales la prioridad es el ranquin. Por lo tanto, el ser pierde su capacidad de cuestionarse y de hacer juicios críticos sobre los fenómenos que observa, para dedicarse solo a relacionar las preguntas que encuentra en un escenario concreto (la prueba), en una búsqueda de escenarios conocidos ya experimentados (los simulacros de la prueba), con el ánimo encontrar respuestas para ese ámbito particular de indagación: las pruebas Saber.

Otra interpretación de la utilidad y las competencias que evalúan las pruebas Saber 11 la ofrece Juan Pablo, estudiante del Liceo de la Universidad de Nariño:

—Las pruebas en la vida cotidiana no sirven absolutamente para nada. Si yo puedo decir una persona que tiene unas expectativas muy chiquitas, si yo no quisiese ir a la universidad, si yo no quisiese seguir estudiando, para mi vida cotidiana no serviría presentar el Icfes. Porque yo estoy normal en mi bachillerato, voy, presento el Icfes, y el Icfes me dice básicamente no qué aprendí sino de qué me acuerdo, qué me acuerdo, qué vi en estos 5 años de trayectoria. Voy al Icfes, yo respondo que me acuerdo y me dan un puntaje respecto a lo que me acordé. Ya mi vida cotidiana puede seguir normal. Si yo quiero volverme mecánico de carros, entonces yo voy a un taller y aprendo mecánica automotriz. Y el mismo señor me va a enseñar, y yo aprendo, y después voy a participar allí, y de pronto el señor de la mecánica automotriz me cede la administración del negocio, entonces ya puedo administrarlo. Después de eso yo ahorré, yo ahorré capital, entonces monto mi propio local de mecánica automotriz. Los mismos contactos del mismo señor ahora me pueden llamar a mí. Se puede montar un negocio sin necesidad de haber presentado el Icfes, o sea, la oportunidad laboral se la puede generar desde otro punto que no sea estrictamente el Icfes. El Icfes es como el requisito para entrar en la universidad, pero esas pruebas en realidad es (*sic*) para medirme en mi cotidianidad. Yo

quiero ir a la universidad, entonces yo voy a presentar esa prueba y me voy a medir. Entonces ahí puedo ver yo si estoy listo para ascender otro paso, o si tengo todavía cosas que asegurar. Todavía no estoy totalmente preparado. Si yo respondo bien ese examen y paso a la universidad, entonces la hice bien, estudié bien mi bachillerato, la hice bien, estoy preparado, así que puedo seguir subiendo.

De acuerdo Juan Pablo, las competencias desarrolladas en el proceso educativo, que son las que pretenden medir las pruebas estandarizadas, se pueden desarrollar en otros ámbitos y medirse socialmente. Por tanto, para el estudiante, las competencias no serían formadas solo en las instituciones educativas, sino también en la vivencia personal de cada estudiante, de cada persona. Luego está el hecho de que las pruebas Saber 11 no estén considerando este factor en la evaluación, lo que da pie para cuestionar los fundamentos de la prueba y los alcances de la misma en la ideología del MEN.

Continuando con este plan, se podría asemejar a lo que sería: «No escuchar las voces del presente, solo atender a los ecos de la historia y a los susurros del futuro» (González, 2015a, p. 62). Los ecos de la historia serían las pruebas (para el caso de este estudio, las de 2000 y 2014) y su concepción de las competencias, aplicando los conocimientos en contextos nuevos, y los susurros del futuro serían las implicaciones de los resultados de las pruebas en los estudiantes y las instituciones. Sin embargo, el presente no hace parte del análisis, ignorando una cantidad de matices que forman las situaciones de los estudiantes, sus resultados, e incluso, sus competencias.

Estas afirmaciones encuentran además un fundamento conceptual en lo enunciado por James Popham (1999), quien observa que las pruebas estandarizadas realmente no miden la calidad educativa. El autor menciona tres ítems ilustrativos que conforman lo que él denomina las causalidades confundidas, desde las que explica por qué no se puede tomar una prueba estandarizada como un patrón para evaluar la calidad educativa, en un proceso de comparación de un estudiante con sus semejantes a nivel nacional: la enseñanza en la escuela, la capacidad intelectual innata en el estudiante y el aprendizaje fuera de la escuela. Popham se pregunta por la semejanza de los factores. Los dos últimos son los que revisten mayor relevancia para esta investigación, pues involucran las subjetividades y condiciones propias del estudiante. De incorporarlos, las pruebas podrían comenzar a reconocer aspectos que no están considerando; pero, infortunadamente, resulta más fácil efectuar una comparación uniforme, que en su proceso de evaluación y comparación no toma en cuenta buena parte de los factores que median los resultados de los estudiantes en las pruebas.

Juan Pablo además realiza una dura crítica de las afecciones que está evaluando la prueba. Según él, la prueba no examina las competencias que el MEN define, sino que evalúa la capacidad de memorizar algo que no tienen ningún tipo de afección en su vida cotidiana, es decir, no contrasta la aplicación de sus saberes en un contexto nuevo, sino, más bien, la aplicación de sus recuerdos en una prueba.

De acuerdo con lo anterior, es notable que se presente una diferencia de ideología de los estudiantes con respecto de las competencias y de la propia prueba con respecto de lo enunciado por el discurso de los entes reguladores. Por tanto, si estos juicios son tan variables, determinados a su vez por las ideologías y estrategias de las instituciones, entonces los resultados de colectivizar estas ideas en una prueba no son indicadores muy fiables, ya que no determinan las reales competencias que el estudiante posee, sino que sirven para confirmar qué metodología es la que mejor funciona para posicionar a una institución a partir de manejar una ideología, transmitirla al estudiante y llevarlo a actuar de cierta forma. El mecanismo para lograrlo es relativamente sencillo, y consiste en aplicar en el estudiante una serie de simulacros que le dan la posibilidad de familiarizarse con una gran variedad de escenarios de anclaje que puede encontrar en la prueba, aumentando así la probabilidad de contestar adecuadamente su cuestionario.

El problema metodológico que se plantea es la articulación de tiempos (Zemelman, 2005). Aunque parezca absurdo, estamos pensando en la distinción entre los tres tipos de presente que se había distinguido en el siglo IV de nuestra era (san Agustín, s.f.): el presente del pasado, que es la memoria; el presente del presente, que es la visión, y el del presente del futuro, que es la espera. Ello obliga a construir una relación de conocimiento mucho más compleja que la simple delimitación de objetos abstraídos del contexto (Zemelman, 2005). Al confrontar el repensar las ciencias sociales, el llamado de Zemelman prefiere la comprensión de un conocimiento que va mucho más allá de la exigencia de la verdad, al contrario, le da relación con la historia. Esto hace repensar en la educación, al ver cuál es la verdad que se encuentra delante en las instituciones, reflejo de exigencias emanadas del MEN a través de decretos y leyes, y que en sentido contextual emanan en el estudiante como su filosofía y el patrón de su actuación.

En el amplio orden de las cosas, en su búsqueda de reconocimiento y posicionamiento, las instituciones educativas hacen que el estudiante sienta estas expectativas como propias, descargando en él sus esperanzas de salir bien posicionadas, es decir, el presente de su futuro. Esto, a su vez, rige su visión, y lo aparta del pensamiento crítico buscado por la sociedad y el MEN, lo que lo lleva a pensar más desde su capacidad de relacionar preguntas a partir del pasado de su presente, es decir, desde su memoria y las analogías que puede plantear gracias a su

preparación para las pruebas, reduciendo la concepción de todas las competencias a solo interpretación y representación.

De tal suerte, se configura una ruptura desde las mismas directrices del MEN (2006a) en su pretensión por normalizar los estándares y los indicadores de calidad y la concepción ideologizada de las competencias. Para este caso particular, se asume la noción de ideología que Zemelman (1989) propone, entendida como la carencia de amplitud para reconocer un campo más extenso de alternativas, cristalizando así proyectos particulares. En tal virtud, se puede sostener que las competencias se han ideologizado, ya que excluyen una gran variedad de factores (culturales, de calidad de vida, socioeconómicos, entre otros) que inciden en la forma como el estudiante relaciona sus saberes con sus experiencias y los aplica en su contexto particular de actuación.

La ruptura se materializa cuando el estudiante se olvida de los saberes aprendidos en toda su vida, no solo estudiantil sino social, para enfocarse ahora en la resolución de las preguntas que la prueba le plantea, apoyado en la preparación que recibió para ello: los simulacros. A partir de esa ruptura y mediante esta estrategia las instituciones obtienen grandes reconocimientos y buenos posicionamientos, pero a costa de la pérdida de la contextualización del sujeto, quien ahora está sumido en un mar de intereses que se apartan de sí, pero que condicionan su comportamiento y su futuro.

6.3. LA CONEXIÓN, EL REPENSAR LOS SABERES DENTRO DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

En el resurgir de los discursos que se presentaron anteriormente, se presenta un interrogante que surge a partir del imaginario social, entre la conexión de los saberes aprendidos en la educación media con lo evaluado en las pruebas Saber 11 y sus resultados. Se parte del supuesto que sugiere que un estudiante que logra un buen desempeño en las pruebas Saber logra asimismo la apropiación de los saberes enseñados en su proceso de formación. Pero es necesario cuestionar la certeza de la afirmación, en el marco de las experiencias de los estudiantes mejor y peor posicionados. Sin embargo, este cuestionamiento, sujeto al pensamiento de Pintos (1995), afirma que habría que reconstruir la teoría (en este caso, las leyes que rigen las pruebas Saber 11), sometida a una estrategia de argumentación comunicativa que le provea sentido y

orientación, aplicada a la idoneidad de las competencias evaluadas en las pruebas Saber, a las directrices del MEN y a los estándares básicos de competencias.

En la Tabla 12 se muestran los términos que relacionan los saberes enseñados en la institución con lo evaluado en las pruebas Saber 11 y con los discursos de los estudiantes mejor y peor posicionados. La tabla muestra la importancia de la relación de términos, e indica que en ambos estudiantes se presenta una conexión (más adelante se observa si es alta o baja).

Tabla 12. Relación entre términos y discursos de los estudiantes

	Complejidad de insumos-evaluación	Conexión	Conocimiento	Evaluación	Totales
Estudiantes mejor posicionados	1	4	1	1	7
Estudiantes peor posicionados	1	5	0	0	6
Totales	2	9	1	1	13

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, es claro que para el estudiante mejor posicionado —para quien los resultados en las pruebas tiene grandes implicaciones— las pruebas Saber 11 representan una evaluación más, lo cual tiene sentido a razón de la cantidad de evaluaciones tipo Icfes que presenta en su proceso formativo. En ese contexto, la prueba no es más que la reedición de una evaluación más, y no le reporta mucha novedad o dificultad, de hecho, hasta puede resultar más sencilla, teniendo en cuenta que ya enfrentó un sinnúmero de evaluaciones similares. Para ambos grupos de estudiantes, las pruebas invisten complejidad en cuanto al manejo del insumo, es decir, en la forma como se doblan las pruebas, mas no en su contenido.

De acuerdo con Figura 52, para Juan Pablo, estudiante del Liceo Integrado, los insumos de la prueba le reportan complejidad, dada su extensión. El estudiante manifiesta una conexión, definida desde la preparación para las pruebas y desde el esfuerzo que él mismo reconoce de la siguiente manera:

—Vale la pena porque si yo estoy luchando por cosas que... si quiero ser reconocido, si quiero trascender, hay unas cosas que tengo que hacer. No puedo saltármelas. Todo lo que estaba sucediendo en mis tardes de preparación para el Icfes son cosas que no me las puedo pasar, tengo que hacerlas y vale la pena.

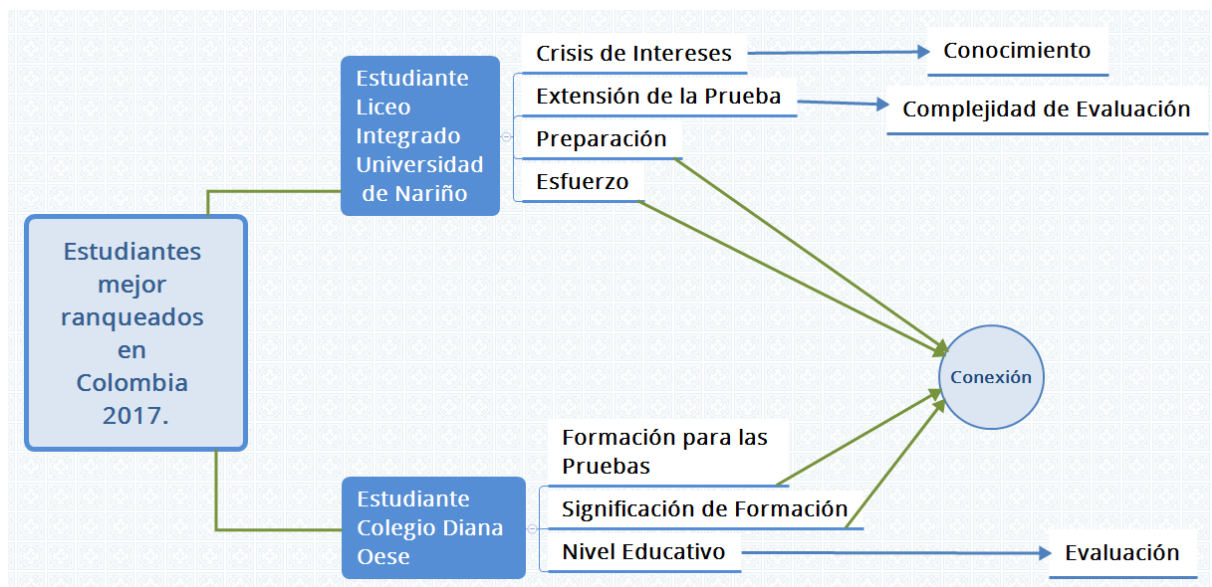


Figura 52. Diagrama de la concepción de la conexión entre los saberes aprendidos y las preguntas de las pruebas Saber 11 para los estudiantes mejor posicionados. Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar la relevancia que el estudiante le da a sus aspiraciones y posibilidades, que se evidencia en el esfuerzo que realiza por conquistar sus metas, que se materializan en su proyecto de ir a la universidad. Así lo refiere el Juan Pablo:

—Quiero dirigir cine y estudiar astrofísica en la Universidad Nacional, estudiar cine y televisión. Hacer doble carrera porque se pueden homologar materias. Mi plan es, como en el primer periodo académico de la Nacional siempre se abren becas internacionales, optar a la mayor cantidad de becas, y en la beca que salga irme. No me fío del cine colombiano, del enfoque que le dan al cine aquí en Colombia. Me gustaría irme a Cuba. Mi meta es irme a Francia, empezar a estudiar francés. De las vacaciones del anterior año fui a la Feria del Libro y me movió el corazón una señora que me explicó el francés y me gustó, entonces tengo como una meta, irme a estudiar cine en Francia, pero básicamente la beca es donde salga, donde pueda irme.

Como se advierte en sus palabras, es claro que las aspiraciones de Juan Pablo están sujetas a sus posibilidades económicas, por lo que es totalmente comprensible su preocupación y notorio su esfuerzo por lograr los mejores resultados en las pruebas estandarizadas.

Se recuerda y destaca una declaración anterior de Juan Pablo, en la que observa que «las pruebas tienen el propósito de cernir a las personas, de aquellas que se han esforzado por estar allí». Sin embargo, al integrar la postura del estudiante con lo que ocurre en el sistema, su juicio resulta un poco limitado, pues representa de forma general a las personas que no se han

esforzado por estar allí, sin considerar a las que no han tenido las posibilidades de hacerlo y pueden estar limitadas por sus condiciones socioeconómicas, que terminan por afectarlos, e incluso, atarlos a determinadas circunstancias.

El mismo Juan Pablo relaciona el conocimiento mediante lo que se denominaría una crisis de interés, idea que el estudiante formula de la siguiente forma:

—Bastantes problemas que le veo yo de manera estructural a cómo funciona la educación. Yo concebiría más una educación charlada, por decirlo así, es decir, llegar una persona y que le charle a uno, por ejemplo, de su experiencia de vida, que haga el papel de futbolista, supongo, eso con la intención de impulsarlos a los estudiantes la duda de como un pie al hacer contacto con el balón se mueve, o sea, generarle al estudiante esa piquiña por dentro de que diga por qué sucede esto. En el momento en que el estudiante tenga esa duda, al estudiante le va a gustar cuando le responden, porque si el estudiante no tiene ninguna duda y llegan a respondérsela, es una cosa completamente inútil. Es decir, yo no tengo una pregunta y vienen a contarme que en 1914 se acabó la Primera Guerra Mundial, pero yo no tenía esa duda y llegaron y me lo dijeron. Es un dato que para mí va a ser totalmente irrelevante. Pero, si por ejemplo a mí me generan dudas, yo me pongo a pensar en qué momento se acabó, por qué se acabó, qué consecuencias trajo. Si hay algo que a mí me motivó a pensar esas cosas, cuando a mí me lo respondan, a mí me va a gustar, y por eso yo lo voy a poder procesar, y se va a quedar conmigo ese conocimiento. Si miramos, por ejemplo, las matemáticas, me devuelvo al ejemplo del balón. Si yo tengo la duda de por qué eso se mueve, cuando a mí me digan que eso se llama momento, voy a tener más dudas, porque yo ni siquiera sé que es un momento, entonces yo voy a pedir explicación de qué es eso. Cómo se genera entonces eso va a desatar toda una clase, que usualmente hubiera sido de llegar el profesor y explicarla. Supongo que al estudiante no se le genera la duda, y como el estudiante no tiene la duda, entonces el estudiante no acepta muy bien toda esas informaciones. Propondría más que los profesores se empeñen en hacer que sus estudiantes duden de absolutamente todo.

Aquí puede verse entonces un sentido, que sin buscarlo, surge a partir de la connotación de conocer un concepto: momento. Así, partiendo del ejemplo del balón, el concepto de momento puede ser explicado desde un campo semántico ajeno, gracias al apoyo de un recurso metafórico.

Lo que Juan Pablo plantea es la dificultad para que el estudiante se interese por apropiarse ese conocimiento. Y es que existe una gran distancia entre la vivencia actual: el profesor explica toda la teoría de momento, y la que el estudiante propone: el profesor hace dudar al estudiante de todo. Como lo inteligentemente lo advierte Juan Pablo, es a partir de la duda que se puede

construir conocimiento. En el marco de esta situación educativa, la evaluación y las pruebas adquirirían un sentido distinto, ya que para responder, el estudiante no acude a un conjunto de teorías fuera de contexto, sino que entiende toda la complejidad del término y trasciende de la teoría a su aplicación.

Sobre este planteamiento convergen una serie de dudas con respecto al temor de sembrar la duda en el estudiante y cultivar en él una postura crítica. Para Nussbaum (2010) el temor no es infundado, toda vez que un ciudadano que cuestione aspectos como la raza, el género, la economía y las desigualdades, puede también cuestionar una educación orientada al crecimiento económico.

Miraremos ahora el caso de Isabela, estudiante del Colegio Diana Oesse. Ella relaciona las pruebas Saber 11 con la gran cantidad de pruebas tipo Icfes que ha presentado en su institución, lo cual asocia con el nivel educativo de su institución.

—A nosotros se nos hace un poco más fácil, porque nuestro nivel educativo es diferente al de otros colegios. Entonces evalúa cosas muy básicas, muy fundamentales, pero que a la hora de la verdad son muy importantes para evaluarnos.

Al mencionar la facilidad de las pruebas, podría inferirse indirectamente un hecho ya establecido: situar la preparación para las pruebas por sobre las competencias para la vida. La declaración de Isabela, relativa a la facilidad de las pruebas, no es un hecho gratuito, ya que parte de su proceso educativo se ha centrado en la resolución de pruebas de la misma naturaleza y ha enfrentado un sinnúmero simulacros equivalentes. Es natural entonces que la estudiante piense que esta prueba representa casi un simulacro más, que incluso puede llegar a ser más fácil que los realizados en su colegio.

El enunciado anterior explica también la conexión que la estudiante encuentra entre la formación para las pruebas y la significación de dicha formación, ya que todo lo enseñado durante su camino por la educación media encuentra sentido y utilidad en la presentación de las pruebas Saber 11.

De otro lado, para los estudiantes de las instituciones peor posicionadas las pruebas no representan una evaluación más, y su discurso no da cuenta de relaciones con evaluación y conocimiento, de hecho, solo establecen una conexión y es la relacionada con la complejidad en los insumos. Con el propósito de evidenciar las relaciones que encuentran los estudiantes peor posicionados, se suministra la Figura 53

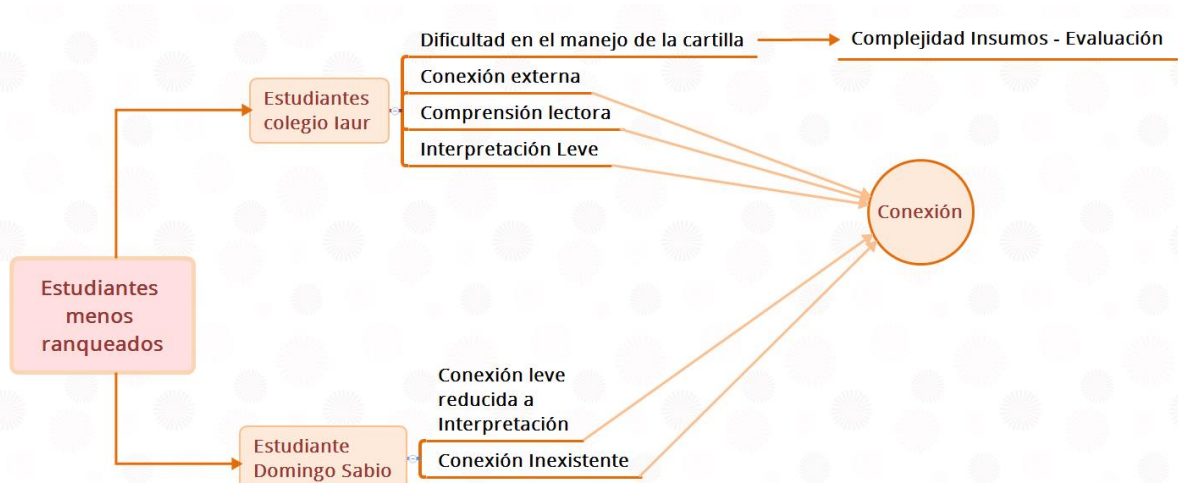


Figura 53. Diagrama de la concepción de la conexión entre los saberes enseñados y las preguntas de las pruebas Saber 11 para los estudiantes peor posicionados 2017. Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura, la conexión para los estudiantes de las instituciones peor posicionadas parte desde una conexión externa, es decir, aprendida desde otros factores, que no son vistos desde la institución educativa. Algo similar ocurre con la comprensión lectora, y una interpretación que, en este caso, es leve.

Gracias a sus resultados de las pruebas, Kevin, estudiante del colegio Domingo Savio, (comunicación personal, febrero de 2018), establece en los siguientes términos la inexistencia de esta conexión:

—Pues hubo cosas que pensé que iban a estar, pero no. Había cosas que no sabía, que no sabía qué era, absolutamente nada, que nunca lo había visto. Uno quedaba perdido, de eso que no sabía yo trataba de acordarme más allá, pero no, siempre y cuando siempre respondía algo relacionado con lo que tiene que ver con el texto.

Como puede advertir de lo que hasta el momento se ha dicho, queda claro que los estudiantes de las instituciones peor posicionadas no tuvieron una preparación tan rigurosa o siquiera similar a la que recibieron los estudiantes de los colegios mejor posicionados, es más, los estudiantes del colegio Domingo Savio no tienen ningún tipo de preparación para las pruebas. Adicionalmente, los estudiantes presentan dificultades para el manejo de la cartilla, pero esta situación podría provenir también de la ausencia de preparación ya registrada.

En el fondo, esta difícil realidad está ligada a las posibilidades socioeconómicas y al mismo interés del estudiante y de la institución por los resultados de las pruebas Saber 11 que los mismos directivos mencionan. Es el caso del testimonio del director del colegio Domingo Savio,

Feliciano Palacios (comunicación personal, febrero de 2018), quien al respecto, explica lo siguiente:

—La mayoría de esos muchachos de 11 viven con señoras, viven con los abuelos, casi nunca viven con los padres; las mujeres son solteras, de campo, que las traen a trabajar; estudian en la mañana pero tienen que trabajar en la tarde, entonces a las capacitaciones que damos en la tarde ellas no vienen. No tenemos un día en el que solo se dediquen a estudiar eso. Ese mes de las pruebas hacemos algo especial con los pelados de 11, y trabajamos apenas las pruebas en las áreas fundamentales que preguntan las pruebas. Hacemos en horario especial con ellos, el profe de filosofía, el de física, en el aula de clases. Entonces ellos bajan de Internet, bajan toda esas pruebas y las trabajan con los muchachos, pero muy poquitos hacen cursos de pre-Icfes.

6.4. LAS SIGNIFICACIONES EN LAS PRUEBAS SABER 11, UNA COEXISTENCIA EN EL JUEGO DE PODERES

A lo largo de este capítulo se ha observado que existe una gran diferencia en el entendimiento de lo que las pruebas Saber 11 significan así como del término competencia. Zemelman (2005) lo define como un desfase entre lo teórico y la realidad, situación que alude a los conceptos que a veces se utilizan creyendo que tienen un significado claro pero que no lo tienen. Se ve claramente la necesidad de resignificar, en este caso, las propuestas concebidas por el MEN, como el índice sintético de calidad, ya que los directivos de los colegios asumen este mecanismo del Estado como un ente teórico, y desde la normatividad tratan de cumplir con los estándares fijados.

Es difícil identificar el punto de ruptura entre la teoría (entendida como progreso, desempeño, eficiencia, ambiente escolar [índice sintético de calidad]) y la realidad de las instituciones que luchan por poder, por lo menos, estar entre las reconocidas e identificadas como visibles por el MEN.

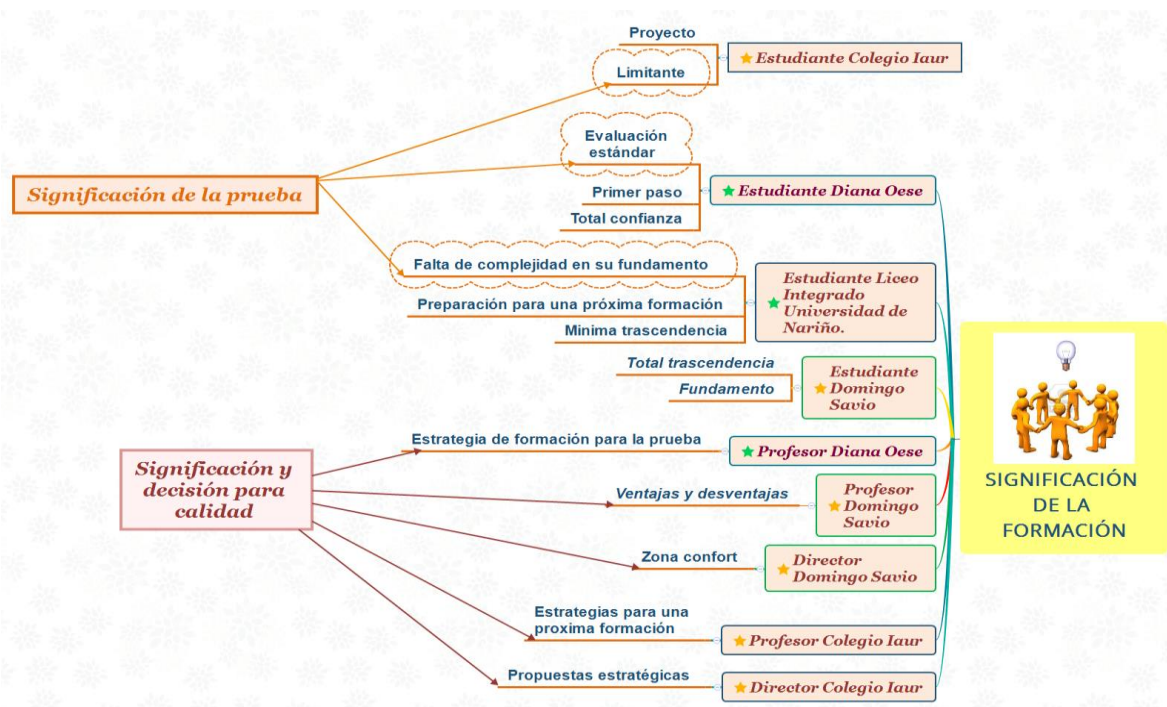


Figura 54. Diagrama de la relación de significación entre la formación y la percepción de calidad, y la significación de las pruebas. Fuente: elaboración propia.

Continuando con la imagen anterior, se observa una relación entre los diferentes discursos de los actores, que tiene una afeción inminente en la filosofía del estudiante y quizás en el resultado de las pruebas Saber 11. Por una parte, en el colegio Diana Oesse y el Liceo de la Universidad de Nariño se observa una relación entre el significante de formación, la significación de la prueba y la significación y decisión para la calidad, enfocando este último aspecto en el discurso de los directivos o profesores que se observa en el capítulo 4.

En principio, para Isabela, la estudiante del Colegio Diana Oesse, la significación de formación en la educación media es el primer paso de todos los planes de su formación profesional. Ella considera la prueba como una evaluación estándar, característica que adquiere una connotación muy específica en razón de la cantidad de simulacros que presentó y la preparación para las pruebas Saber que recibió. Al caracterizar la prueba como una evaluación más que todos los estudiantes deben vivir, la estudiante explicita su filosofía. Al mismo tiempo, especifica una total confianza en su formación, relación que se hace manifiesta gracias al testimonio del profesor del colegio Diana Oesse entrevistado, en la que se presenta una estrategia para la formación de las pruebas que implica una alta preparación para las mismas. Esta confianza puede verse plasmada en el discurso de Isabela de la siguiente manera:

—El colegio, como saben, es el mejor, por lo tanto, mis expectativas también son muy altas. Primero, pues, obviamente quiero una beca para estudiar en la universidad, quiero entrar a estudiar derecho y ciencia política y ser la mejor de la carrera siempre, porque con toda la disciplina que nosotros tenemos aquí, pues se nos facilita muchísimo más, y eso me parece muy importante. Entonces, quiero ser una gran abogada, una gran politóloga, y hacer una carrera diplomática.

Como lo refleja el testimonio de Isabela, ella tiene inmerso el planteamiento de que el juicio y la disciplina son las herramientas que le permitirán llegar a ser la mejor en la carrera que escoja; asimismo, está implícito que tiene por seguro que podrá escoger la carrera de su preferencia, y no solo eso, sino que lo hará con una beca dados sus resultados en las pruebas Saber 11. Lo relevante es que los planes de la estudiante son completamente razonables a la luz de la estrategia que su institución ha desarrollado para prepararla para afrontar las pruebas Saber 11 y garantizarle un excelente rendimiento, lo que, su vez, hará que la institución logre un buen posicionamiento en el ranquin nacional. Esta presunción encuentra apoyo en las declaraciones del profesor Óscar España (comunicación personal, febrero de 2018), que se relacionan a continuación:

—Yo trabajo en una empresa de pre-Icfes y cada 8 días o cada 15 días voy a dar clase. Entonces, allá también hay procesos de capacitaciones, entonces, yo voy a replicar eso aquí en el colegio. Yo comprobé que la prueba se basa más en el análisis de las preguntas más que el conocimiento, porque usted me pregunta de termodinámica, de electromagnetismo, de factorización y uno las saca leyendo,. Entonces es ahí donde se debe transmitir ese conocimiento al estudiante, que le digan usted no necesita saberse toda la historia del mundo. Usted no tiene que ser economista o historiador para responder más o menos las preguntas. Por eso hay que trabajar de la mano con la directora, con los coordinadores de primaria y de secundaria, para que haya una secuencia a la hora de evaluar, que no seamos como mundos aparte, sino que cuando un profesor haga un examen, tenga en cuenta cuáles son las competencias, los componentes, que sea un proceso, digamos tipo Icfes, bien estructurado, que haya preguntas de selección múltiple, pero que no sea una pregunta cerrada porque no es evaluar memoria, pero lo que se busca es que se dé un contexto, y a partir de ahí es que se empieza a desarrollar unas preguntas que tengan un toque diferente, que no sea memorística.

Retomando las ideas de González (2015b) «preferimos ignorar el error o negarlo, es una de las grandes apuestas de la modernidad enseñarnos a sentir pena y fastidio ante el error, tal vez olvidando que el error es el padre de cualquier éxito» (p. 79). Esta frase tan profunda tiene aplicaciones muy amplias en el marco de los acontecimientos emergentes en esta investigación, debido a que no solo se aplica a la negación de los errores al formar a los estudiantes en pro de

la consecución de las metas institucionales, sino una negación o repudio a la posibilidad de ser reconocidos por el fracaso, por unos resultados no tan favorables, lo que implica que se planteen estrategias para la consecución del éxito apartadas del mismo entendimiento del ser, de su percepción y comprensión. Según González, «no se atina a vivir el presente, no se identifica con claridad, para caer en la caverna del pasado sin conciencia histórica o en el túnel del futuro sin utopías» (p. 78). De acuerdo con lo anterior, subyace la idea de la búsqueda de un futuro centrado en resultados, sin el mínimo contemplamiento de que se podría formar a un estudiante consciente de todas las posibilidades, con todas las competencias para la vida, y aun así obtener los mejores resultados posibles. Posteriormente se habla de un pasado en las cavernas sin conciencia histórica, por causa de que no se entabla otra posibilidad de escenarios en ninguna institución. Es el caso de los directivos del Diana Oesse, para quienes no hay más opción que obtener los mejores resultados y para los de, por ejemplo, el Domingo Savio, no hay incentivos, ni tensiones para obtener resultados diferentes.

Por otro lado, en el Liceo Integrado de la Universidad de Nariño se tiene una arraigada concepción de que la educación media no es relevante. Como lo que realmente importa es hacer el tránsito hacia la universidad (recordemos que el liceo está ligado a la Universidad de Nariño), el estudiante considera que la trascendencia de ser bachiller es nula, dado que su proyecto de vida está en función de ser profesional. En consecuencia, se considera que el bachillerato es un periodo de transición sin valor intrínseco, un puente hacia la educación superior. Como se enseña a los niños y jóvenes que el valor está en llegar la universidad, la educación media tiene una trascendencia ínfima. Es un caso bastante particular, si se lo compara con lo que probablemente sucede en las instituciones que posteriormente se mencionará.

Juan Pablo, estudiante del Liceo Integrado, manifiesta que las pruebas Saber 11 presentan una falta de complejidad en su fundamento, idea que expresa de la siguiente forma:

—Pienso, la verdad, que están un poco mal diseñadas, pero la verdad, es como un problema muy de fondo, es decir, no podemos irnos solamente a las pruebas sino a todo el proceso educativo que existe en Colombia, es decir, no podríamos simplemente llegar a cambiar las pruebas, a una cosa totalmente interpretativa si nosotros, a los estudiantes, no les hemos enseñado a interpretar, o sea, las pruebas funcionan porque están diseñadas acorde al sistema en el que estamos, o sea, las pruebas son magníficas, son excelentes, están muy bien hechas acorde a ese sistema. No son lo que me gustaría, pero están muy bien pensadas para que funcione en ese sistema que nos han obligado a estudiar a nosotros. Están muy bien hechas, porque de verdad sí cierne básicamente a las personas que no han querido estudiar, por decirlo así, a las personas que nos hemos esforzado por

estar ahí. Entonces, yo supongo que el objetivo de esas pruebas es cernir a las personas, entonces, sí ese es el verdadero objetivo, están muy bien hechas porque sí lo hacen.

De acuerdo con el estudiante, se requeriría una comprensión más compleja de todo el sistema educativo, no solo de las pruebas, porque en este sentido y próximos a la realidad, se está cerniendo a los estudiantes que han hecho el esfuerzo por ser visibilizados. Ahora, más que a los estudiantes, podría mirarse a las empresas de pre-Icfes que los colegios contratan, lo cual responde a un marcado interés de las instituciones de educación por sobresalir, exigiendo del estudiante un esfuerzo adicional en el proceso y cerniéndolo de aquellos que no han contado con esta capacitación, facilitando su ingreso a la educación superior. Infortunadamente, con esta forma de operar de las instituciones el sentido de las pruebas se desnaturaliza, pues su objetivo primordial no es “cernir” estudiantes —como lo afirma Juan Pablo— o premiar a las intuiciones que acuden a estrategias de preparación, sino medir las competencias que el estudiante ha desarrollado a lo largo de su vida estudiantil, y no solo en los últimos meses de preparación para el Icfes.

Relacionando esta idea con los planteamientos de Zemelman (2005) «la apertura del sujeto a partir de su ubicación en el momento histórico, un esfuerzo del sujeto de ubicarse históricamente, que pudiendo romper con los límites permite abordar realidades que no están necesariamente contenidas en las teorías» (p. 5). La situación se hace visible actualmente en las estrategias de las instituciones, en este caso, las mejor posicionadas, para lograr un buen posicionamiento, generando pensamientos en los estudiantes con respecto a las pruebas y marcando decisivamente su futuro, entendiéndolos no solo como los grandes transformadores, sino como sujetos con limitaciones estructurales (Zemelman, 2005).

La realidad que plantea Zemelman, que no está necesariamente incluida en las teorías, es el resultado de las estrategias que aplican las instituciones mejor posicionadas con respecto de las peor posicionadas. En este caso, el esfuerzo se canaliza a través de los pre-Icfes a los que los estudiantes asisten. Son largas jornadas de trabajo que tiene no solo implicaciones académicas sino económicas, y que son la materialización del interés de las instituciones por su posicionamiento. A partir de allí es que la prueba se desvirtúa, ya que las competencias que los estudiantes muestran puede que no sean las desarrolladas desde su proceso formativo en la educación media, sino las que propicia su preparación en los pre-Icfes. Como las competencias en las que forman los pre-Icfes son de carácter interpretativo y representacional, las competencias de las áreas de formación, que son las que se espera encontrar tras un proceso formativo, pasan a un segundo plano. Es en este punto donde se rompe la relación entre los discursos, situación que, incluso, tiene consecuencias para el futuro de un estudiante con un muy

buen desempeño en su educación, pero que no tiene buen rendimiento en las pruebas y ve limitado su paso a la educación superior.

Desde el punto de vista de las instituciones peor posicionadas, por ejemplo, el colegio Domingo Savio, el estudiante explica que ser bachiller es fundamental para su vida pues es casi el final de su camino de formación, y que con suerte podrá continuar con una formación técnica. El testimonio es congruente con lo que un profesor anota, al explicar que el proceso educativo es bastante complicado por causa de las difíciles condiciones socioeconómicas y las dificultades para enseñar mediante otro tipo de aplicaciones diferentes a la cátedra. Pero también se advierte una connotación un poco más profunda en el testimonio del director de la institución, que gracias a que se encuentra en una zona de confort, no muestra interés por profundizar en los aspectos estratégicos de la prueba:

—Mire que a mí me iban a pasar para el Caraquilla (Colegio mejor posicionado en Quibdó). Yo no quise porque allá tengo el estrés de que tengo que ser primero allá. En cambio, acá, todo lo que haga acá es ganancia. Desde el 2011 para acá teníamos una línea ascendente: el 2012 mejor que el 2011, el 2013 mejor que el 2011 y así sucesivamente hasta el 2017, donde nos bajamos otra vez. Entonces, si yo bajo allá así, entonces yo soy comidilla de todo el mundo, los periódicos, la radio, todo. Acá no tengo ese estrés, esa presión; aquí con dos que saque estoy en la radio: que el Domingo Savio sacó... hay prensa por todo lado, porque nunca un estudiante había sacado 300 puntos en la prueba Icfes, y sacamos 8, entonces acá no hay esa presión, y aquí me retiro ya.

Se muestra una connotación de poco esfuerzo y de ausencia de estrategias para mejorar las condiciones del colegio en el ranquin, no solo de la institución sino de los estudiantes que pueden tener una preparación adicional en las pruebas. Sin embargo, es necesario subrayar que no solo el condicionamiento económico impide circunstancialmente el ingreso a la educación superior, sino además que la mayoría de los estudiantes del colegio trabaja en las tardes o presenta condiciones particulares que les impiden prolongar sus jornadas educativas, como es rutina en los colegios mejor posicionados.

Así las cosas, una examen de las circunstancias de la institución Domingo Savio y de sus estudiantes sugiere que es muy probable que los resultados actuales se mantendrán, dado que parece que el sistema educativo responde a un modelo económico donde las afecciones particulares tienen mucho peso. Las condiciones del Domingo Savio responden a lo que Nussbaum (2010) considera «la educación para la renta» (p. 33). Es un contexto que requiere cierta familiaridad muy rudimentaria con la historia y los datos económicos, pese a la existencia de profundas desigualdades de oportunidades básicas.

Por otra parte, al momento de hablar de los estudiantes del Colegio Iaur, se muestra que la formación media es entendida como un proyecto que tiene una trascendencia muy alta. El colegio carece de una estrategia definida para aumentar su ranquin, lo cual redundo en una escasa preparación de su población estudiantil para las pruebas Saber. Ello denota que las pruebas, antes que representar una oportunidad, son un limitante. Así lo expresa Juliana (comunicación personal, marzo 23 de 2018), estudiante del colegio Iaur:

—Sinceramente, yo siento que las pruebas Saber es algo que limita a las personas a estudiar una carrera universitaria, a elegir la carrera que ellos quieran, porque muchas veces la gente se prepara para las pruebas y son personas muy inteligentes, y simplemente quizás sea verdad lo que dice la gente y sea cuestión de suerte. Pero son personas súper inteligentes y aplicadas, personas súper destacadas que están buscando un puntaje muy alto porque lo requiere la carrera que ellos desean, y que tal vez no lo obtienen (Juliana, 2018).

Es justo en este punto donde se presenta la ruptura, porque se establece que un estudiante con un rendimiento sobresaliente en todos los saberes aprendidos en la formación media no tiene los resultados adecuados en sus pruebas Saber. Pero de acuerdo con lo encontrado en los discursos referidos, puede ser que los malos resultados en las pruebas no sean consecuencia de un proceso educativo deficiente, sino el producto de una exigua preparación que le ofreciera herramientas como instrucción para el manejo de la cartilla, preguntas de anclaje o competencias interpretación y relación de los escenarios actuales con los propuestos en su preparación.

Como que claro en este apartado, hay una carencia en todo el sistema de evaluación porque lo que pretende medir el MEN en las pruebas no se está evaluando. Lo que hay es una situación emergente, que consiste en que se está evaluando la capacidad del estudiante para relacionar preguntas con las respuestas acertadas y la metodología de respuesta, y así inferir un patrón de preguntas y respuestas. Entonces, las competencias de formación quedaron atrás, olvidadas por los discursos de los estudiantes y por las prácticas estratégicas de las instituciones.

La situación descrita encuentra relación con lo anunciado por Nussbaum (2010), quien advierte que la educación se ha dedicado a la producción de máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. Sin embargo, en el amplio orden de los hechos, es todo un sistema educativo con estas particularidades, ya que se aparta del sujeto en un interés particular de las instituciones, impulsado a su vez por las consecuencias y los beneficios del posicionamiento propuesto desde el MEN.

6.5. LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS, UN CARÁCTER DE OLVIDO A LA SENSIBILIDAD DEL SUJETO

Cuando se habla de sensibilidad, es un imaginario pensar en referirnos solo a la parte emocional del sujeto, que, en primera instancia, no tendría una cobertura por las pruebas estandarizadas, dadas las múltiples sensibilidades y personalidades de cada uno de los sujetos en cuestión.

No obstante, al referirse este punto del capítulo a las sensibilidades, se acude a Tiana (2006), quien alude a los ámbitos más sensibles, que pueden tener una afección directa sobre las pruebas estandarizadas y que parten del ser, de la intimidad de su realidad, como bien lo menciona el autor, con el fin de adentrarse con una intención valorativa.

A continuación se muestra la relación entre los factores de la formación colombiana, las pruebas Saber 11 y la evaluación, con los factores internos y externos del ser, con el propósito de ilustrar el tipo de relación que se manifestó en el discurso de cada uno de los actores y mencionar en qué punto, al hablar de un término, se mencionó el otro.

Tabla 13. Coocurrencia entre las pruebas estandarizadas y los factores del sujeto

Sujeto Pruebas	Abandono familiar	Condicionamiento socioeconómico	Motivación del ser	Significación de la información	Trascendencia
Evaluación	0	0	0	2 (0,08)	0
Formación del estudiante colombiano	0	1 (0,02)	0	1 (0,02)	0
Saber 11	0	0	0	2 (0,11)	0

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la tabla anterior, solo se presenta una relación con las características de sujeto correspondientes al condicionamiento socioeconómico, los limitantes motivacionales y la significación de formación. Por tanto, factores como el abandono familiar, el estímulo, la motivación del ser y la trascendencia vistos desde la importancia de ser bachiller, no se denotan cuando los actores hablan de pruebas estandarizadas. Sin embargo, de acuerdo con los hallazgos, estos factores tienen un papel fundamental, e incluso lógico, en los resultados de las pruebas estandarizadas. Es así como la motivación del ser, a su vez sujeta a la trascendencia, incide de manera fundamental en los resultados de la prueba, ya que si se da una importancia, así sea mínima, a ser bachiller (como es el caso de las instituciones Diana Oesse y el Liceo Integradó

de la Universidad de Nariño), es entendible su posicionamiento, porque la población de estas instituciones tiene altas expectativas de ingreso a la educación superior. Por tanto, los estudiantes de estas instituciones harán grandes esfuerzos para conseguir buenos resultados en las pruebas, para de esta forma no limitar sus posibilidades de elegir el programa de formación que prefieran.

Algo similar ocurre con los estudiantes peor posicionados, porque su connotación expone que no tienen muchas oportunidades de ingreso a la educación superior, lo que está representado en sus condiciones socioeconómicas, ya que no solo no cuentan con los recursos económicos para ingresar a la universidad, sino que carecen de recursos económicos en general. Por lo mismo, esta población de estudiantes debe trabajar, circunstancia que dificulta la adecuación de estrategias para mejorar el ranking y preparar sus pruebas Saber.

Igualmente, factores como la motivación externa, el estímulo y el abandono familiar no son considerados, desconociendo con ello que son variables de condicionamiento muy importantes para los jóvenes que presentan la prueba. Estos factores son determinantes porque permiten establecer la motivación que los mueve a presentar la prueba, por tanto, deberían hacer parte, si bien no para preparar un examen que podría en principio ser estandarizado, sí por lo menos para ponderar los resultados, ya que el hecho de que un estudiante no encuentre una motivación interna (por la realidad o el contexto en el que se mueve) que lo lleve a buscar buenos resultados en las pruebas Saber, no indica que se pueda concluir que la institución que lo formó no ofrece una educación de calidad.

En este orden de ideas, se establece un limitante porque las condiciones socioeconómicas también juegan un papel fundamental. Por ejemplo, tomemos el caso de dos instituciones: el colegio Diana Oesse (privado) y el colegio Domingo Savio (público), y comparemos la calidad de su educación a partir de sus resultados en las pruebas estandarizadas. El primero es un colegio que cuenta con toda clase de recursos económicos y logísticos para practicar todas las guías temáticas que considere necesarias y que dispone del tiempo extraclase suficiente para complementar la formación de sus estudiantes. El segundo es un colegio que ni siquiera cuenta con instalaciones, que posee una población estudiantil precarizada, que en muchos casos debe trabajar para cubrir parcialmente sus necesidades básicas. Queda más que claro que es muy complicado y hasta injusto comparar dos instituciones con realidades tan distintas.

Bien lo establece Nussbaum (2010) cuando menciona que la educación para el desarrollo económico procura que no se genere ningún tipo de pensamiento crítico sobre cuestiones de raza, clase y género, cuando existe una profunda desigualdad de oportunidades y de contexto,

cuestión que está siendo vivenciada desde la élite de decisiones del sistema educativo. Al dejar de lado todas estas consideraciones, la prueba revela que desconoce la profunda complejidad del estudiante evaluado, apartándose de un pensamiento crítico que podría tildar de injusta esta forma de evaluación. Es en este punto donde la formación del estudiante colombiano y las condiciones socioeconómicas encuentran relación, en la intención de apartar estos condicionamientos de toda noción de pruebas estandarizadas.

Por su parte, la relación que más se presenta es la significación de la formación en el estudiante colombiano, con los demás criterios, en sentido particular se relaciona con evaluación, al momento en el que el profesor de la institución Diana Oesse menciona su concepción de formar al estudiante en la interpretación de una prueba, que no se basa en memorizar sino saber entender la pregunta y resolverla a partir del texto.

La significación de la formación del estudiante colombiano, de acuerdo con la concepción del estudiante del Liceo Integrado Universidad de Nariño, debe cambiar cuando expone la diferencia de lo que actualmente evidencia como una educación memorista y su propuesta de generar un pensamiento crítico en el estudiante a partir de la recepción de información y la generación de nuevos pensamientos.

La relación de la significación de la formación del estudiante colombiano y las pruebas Saber 11 es la más alta (11 %). Se define con el profesor del Diana Oesse que promueve la formación del estudiante muy de la mano con la preparación de las pruebas Saber 11 mediante la implementación de evaluaciones tipo Icfes, y la enseñanza a los jóvenes de cómo pueden responder las preguntas mediante la indagación en los textos y la opción de las respuestas. Continuando con esta interpretación, la relación surge también de la docente del colegio Iaur que supone que las pruebas Saber 11 se relacionan con la formación del estudiante colombiano mediante la propuesta de temáticas, en inicio sencillas y cotidianas, que luego se hacen más complejas y similares a las que se pueden llegar a ver en una próxima formación.

Se presenta una relación entre los discursos de los profesores, su filosofía de las pruebas Saber 11 y la formación del estudiante colombiano y los resultados de los mismos. La presunción de formación está dada a partir de las pruebas Saber 11, por una parte, para la interpretación de preguntas y solución de las mismas mediante el desarrollo de una serie de contextos retadores dentro del aula que parten de la metodología de las pruebas Saber 11, y por otra parte una relación entre lo plasmado por la profesora del colegio Iaur que contempla los escenarios de las pruebas Saber 11 como elementos que pueden ser vistos en una próxima

formación, aspecto que manifiesta en ellos una falta de preparación y de propuestas metodológicas para plasmar los saberes enseñados en contextos de índole retador.

Se observó, en el desarrollo de este capítulo una serie de influencias en la filosofía del ser, que se olvidan de sí mismo; volviendo a la imagen con la que se inicia el capítulo por ejemplo, el estudiante es visto como un ser apartado de sí mismo, sin pensamiento crítico sobre las alocuciones que giran en su rededor, y que lo transforman en manos de otros actores, en este caso como las instituciones, con un fin último de obtener mejor posicionamiento en los ránquines, este fin propone la generación de estrategias nacientes al interpretar textos y relacionar preguntas, incentivando en el estudiante una concepción de trascendencia frente a la preparación de las pruebas, y siendo un indicador para los padres de familia, de calidad de la institución al asegurar óptimos resultados en las pruebas Saber 11.

6.6. CONCLUSIONES AL CAPÍTULO 6

Las siguientes reflexiones constituyen las conclusiones del presente capítulo.

En primera instancia, es posible evidenciar una profunda interrelación entre las pruebas Saber 11 y la formación del estudiante colombiano, entendida esta última desde las concepciones de diferentes autores y del MEN. Así, de acuerdo con el MEN (2013b), se busca formar en competencias y educar con pertinencia e innovación, para la edificación de una sociedad más competitiva. Para ello, se incorporan propuestas en las que se evidencia la intención de desarrollar posturas críticas, que alimenten la formación de ciudadanos democráticos (MEN, 2006a), propuestas que son evaluadas mediante la prueba externa Saber 11. A partir de los estándares de 2006, la prueba evalúa las competencias esperadas en los estudiantes tras finalizar su ciclo de formación media, generando a partir de allí información para medir la calidad de las instituciones (decreto 869 de 2010). Sin embargo, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, el sistema educativo ha sido permeado por los intereses de diferentes actores del proceso (MEN, instituciones educativas, entre otros), quienes terminan afectando directamente el futuro del protagonista: el estudiante evaluado, quien, incluso, a veces queda relegado del proceso.

Es el caso, por ejemplo, de lo evidenciado en el colegio Diana Oesse, institución distinguida como la de mejor rendimiento en las pruebas Saber 11-2017. En palabras de sus estudiantes, la institución ofrece una amplia preparación para las pruebas Saber 11 a partir del despliegue de

un sinnúmero de preguntas en sus simulacros (los cuales tienen un costo económico), configurando una situación que empaña la relación entre lo enseñado en la escuela, lo evaluado en la prueba y lo experimentado en la vida, debido a que se desconecta, en esencia, las competencias que debería evaluar el Icfes, dando las instituciones un enfoque más profundo a la preparación extra para las pruebas que a los saberes del estudiante.

Desde la mirada del MEN (2010), los estudiantes del colegio Diana Oesse lograron el más alto desarrollo de competencias a nivel nacional, pero, ¿qué tan cierta es esta afirmación? Si el balance es que lograron el más alto grado de preparación y de apropiación del funcionamiento de la prueba, en una serie de preguntas que no reflejan conocimientos sino una capacidad de asociación entre los simulacros y la prueba, se concede un sentido mitológico al conocimiento desde los discursos, en tanto que cada ente protagonista (MEN, Icfes, instituciones y estudiantes) presenta su concepción de competencia, sin llegar a un acuerdo a partir de las estrategias que para las instituciones permiten un mejor posicionamiento desde la preparación adicional, para los estudiantes les proveen competencias de asociación y memoria del funcionamiento de las preguntas, y en el imaginario social reflejan conocimiento y aptitudes profundas que pueden no estarse desarrollando.

A partir de lo propuesto, surge una profunda preocupación al respecto de la valoración de las particularidades de los estudiantes, debido a la gran contradicción que puede presentarse al momento de formular y evaluar objetivos, que no contemplan la complejidad del sujeto evaluado, sus particularidades y las estrategias de respuesta de las instituciones educativas ante los ránquines, y la percepción social con respecto de los resultados en las pruebas Saber 11.

Reconociendo esta escenario, el MEN (2013b) propone «disminuir las brechas rural-urbana entre poblaciones diversas, vulnerables y por regiones en igualdad de condiciones, de acceso, y permanencia en una educación de calidad para todos los niveles» (p. 1). Sin embargo, ¿cómo cumplir este objetivo, con una prueba que no registra y asume las condiciones y limitantes particulares de las poblaciones, que son factores que afectan decisivamente sus posibilidades de acceso a preparación para la prueba, repercutiendo en los resultados y, por ende, en su futura formación? En relación con lo anterior, al definir la educación como derecho irradiador, que permite el disfrute de los demás derechos (Barrios, 2006), surge la pregunta ¿qué tanto está siendo respetado este derecho, si los resultados de las pruebas Saber 11 están ampliando las brechas entre los estudiantes que tienen mayores posibilidades de preparación para la prueba y los que no las tienen?

Gracias a los beneficios que reportan los buenos resultados en las pruebas, las instituciones formulan estrategias para alcanzar mejores calificaciones. Una de ellas es la preparación complementaria, bajo la modalidad de Pre-Icfes, que es un modelo de capacitación que propende por garantizar a los estudiantes que se registran el acceso a becas y la escogencia del programa de educación superior de su preferencia. Pero, ¿qué ocurre con aquellos estudiantes que no tienen la posibilidad de acceder a estos espacios capacitación?, ¿se les dificulta o hasta imposibilita el acceso a la educación superior?

Son estos hallazgos los que ratifican el carácter excluyente de la prueba, índole que ocasiona, incluso, un mayor distanciamiento frente al objetivo del MEN (2010). De acuerdo con la perspectiva de Barrios (2006), la estrecha relación entre la educación y el logro del desarrollo humano y del bienestar colectivo es innegable, por lo que un desajuste entre estos aspectos constituye una afección social, que impide el logro de un progreso plausible, toda vez que perpetúa la inequidad y dificulta el de acceso de las poblaciones menos favorecidas y con condiciones de vida precarias al sistema educativo, como es el caso del colegio Domingo Savio (Chocó).

CAPÍTULO 7:

LA FICCIÓN DE LOS RÁNQUINES INSTITUCIONALES



Figura 55. Los ránquines. Fuente: «Estos son los mejores colegios del país», 2017.

Es el momento histórico donde el pasado reclama un futuro; así como este encuentra sus raíces en la vida de los pueblos y no en la simple normatividad de los discursos, muchas veces ajenos a los sujetos concretos, como los de la ideología y la teoría. En el

momento histórico se pueden encontrar el o los sujetos reales y, en consecuencia, la voz que los exprese (Zemelman, 2005, p. 25).

Preámbulo

Este capítulo es para dar cumplimiento al objetivo: Identificar las implicaciones académicas y económicas para los colegios a partir de los efectos resultantes de los ránquines establecidos por los resultados de las pruebas estandarizadas Saber 11.

El capítulo se documenta con base en las voces de ocho profesores y cuatro directivos de las instituciones educativas oficiales y no oficiales con el más alto posicionamiento. El proceso se repite con las instituciones peor posicionadas según los resultados de las pruebas Saber 11 del año 2017.

- Entrevistas realizadas a los docentes y directivos de las instituciones oficiales y no oficiales con los mejores y peores resultados en las pruebas Saber 11.
 - Recuerdos en voces de los protagonistas de las condiciones de las instituciones, de las estrategias de su posicionamiento y de los impedimentos para el logro de una mejora plausible en sus condiciones, dados los resultados de las pruebas Saber 11.
 - Reconocimiento en voces de los protagonistas del trasfondo que perciben en las pruebas Saber 11.
- Transcripción de las entrevistas.
- Por tratarse de una entrevista estructurada, el discurso de cada protagonista se ingresa al software ATLAS.ti a partir de la transcripción y adecuación en Excel, permitiendo que la importación del programa clasifique cada una de las filas de Excel como un entrevistado. De esta forma, las respuestas se organizan en documentos independientes para el programa (ATLAS.ti, 2018).
- Se codifican los discursos de los protagonistas de acuerdo con los códigos emergentes de las teorías de los autores del marco teórico, incluyendo la hermenéutica de Zemelman, el origen de los discursos de Foucault, así como los autores mencionados en el marco teórico y los documentos y leyes del MEN que fundamentan las pruebas Saber 11 y las concepciones de calidad.
- Luego de la generación de códigos se procede a generar las relaciones de los códigos, evidenciadas por tablas de coocurrencia y por la conformación de redes de acuerdo con

la percepción de la autora sobre si se presenta o no relación semántica entre los códigos emanados de los discursos (citas).

- Finalmente se apropia la información evidenciada en las redes y se construye ilustraciones más comprensibles para el lector con base en la percepción de la investigadora mediante la herramienta Xmind.

Los ránquines

La figura que ilustra el presente capítulo, denominada *Los ranquin*, se relaciona con todos los criterios que emergen del concepto de ranquin, incluyendo las implicaciones económicas y académicas que giran alrededor del tema no solo para los estudiantes sino para las instituciones a partir de la creación de estrategias que propenden por mejorar el posicionamiento y la visibilización para el MEN y la sociedad.

7.1. LA FICCIÓN DE LOS RÁNQUINES INSTITUCIONALES

Este apartado se hará desde las voces de directivos y profesores de las instituciones educativas. En su confección colaboraron: del Colegio Diana Oesse la rectora María Esperanza Rivas y el profesor Oscar España, encargado de las pruebas Saber en esta institución, quien prepara a los estudiantes a través de simulacros y pre-Icfes. Del Liceo Integrado Universidad de Nariño participaron el rector Fernando Garzón y la profesora Paula Andrea Vallejo, coordinadora académica. Del Colegio Iaur participaron Johan Sebastián Quincha y Helen Ceballos, profesora de grado 11 en la mañana y en la tarde profesora de primaria. De la Institución Educativa Domingo Savio el rector Feliciano Enrique Palacios y Franklin Robledo, profesor de grado 11.

Sin lugar a dudas, la representación de la figura de director o profesor de una institución educativa de educación media en este momento histórico de Colombia, con un engranaje montado de normatividad ,que muestra a cada paso la ruta por seguir, no es tarea fácil. Pero, en consecuencia, después de un diálogo lleno de anécdotas y de una conversación fácil y elocuente en unos casos y en otros con el deseo de contar solo lo que se quiere escuchar —por el mismo hecho de sentirse evaluado, visibilizado, de ser ya una institución que no puede darse el lujo de perder su prestigio por estar en el ranquin—, o como lo apunta Zemelman (2005), en la voz que se pronuncia en nombre de un sentir de toda una comunidad académica.



(a)



(b)

Figura 56. Fotografías de rectores.(a) Feliciano Palacios, rector de colegio Domingo Savio; con bajo posicionamiento en las pruebas saber 11-2017 (b) María Esperanza Rivas, rectora de Colegio Diana Oesse. Mejor rankeada pruebas saber 11-2017.Fuente: archivo particular de la investigación.

La visión del sistema educativo no puede ser otra que animar la comprensión de la totalidad de los procesos, permitir transitar del todo a las partes. Las funciones por cumplir para alcanzar la tan deseada la calidad educativa tienen que ver con todos: docentes, estudiantes, personal administrativo y hasta las instalaciones.

Con esa finalidad es que decididamente se convoca a todo el cuerpo de docentes, en una tendencia que, en la mayoría de los casos, propende por la búsqueda de la preparación más adecuada para las pruebas Saber. Todo este proceso involucra conocer las implicaciones académicas y económicas para la institución y los estudiantes, para lo cual es necesario comprender el territorio en el que se desenvuelven estas comunidades académicas; además, también es necesario descifrar cómo es la interacción entre el MEN, las instituciones educativas y los estudiantes, y observar la compenetración entre el ranquin y las pruebas Saber 11, para finalmente llegar a descubrir los significados de los discursos de los directivos en estos contextos diversos. Es desde la articulación de todos estos factores que el ranquin que clasifica la educación colombiana puede encontrar su lugar y su sentido.

La Figura 57 procura sintetizar las implicaciones académicas y económicas derivadas de los ránquines para el sistema educativo colombiano

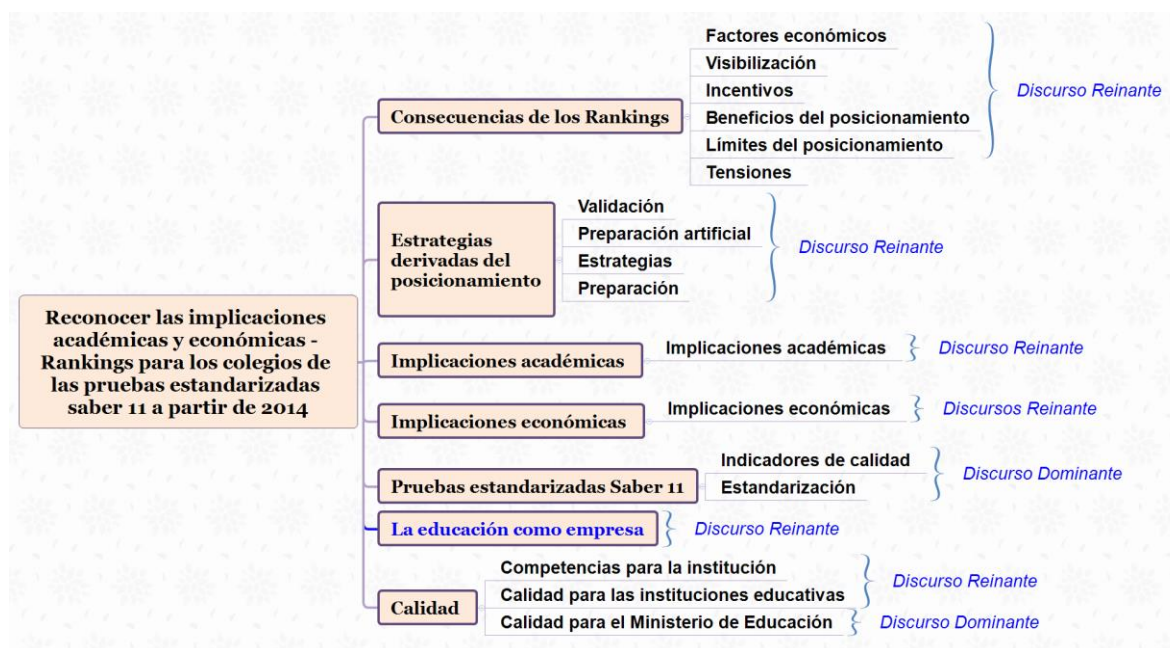


Figura 57. Cuadro sinóptico de los temas y subtemas abordados en el capítulo 4. Fuente: elaboración propia.

En la ilustración anterior se relacionan los distintos tipos de discursos que se consolidan en función de las afecciones de las instituciones enfocadas en la estrategia de ascender en el ránquin. El impacto de esta impronta formativa es directo en el sistema educativo no solo por las estrategias que se diseñan para la consecución de los beneficios del posicionamiento, sino, por extensión, para la formación del estudiante colombiano, quien resulta afectado por las implicaciones académicas y económicas derivadas de las maniobras implementadas por las instituciones educativas.

Con el ánimo de imponer sus propios intereses, las instituciones terminan olvidando al sujeto, a ese potencial ciudadano que debe poseer unas competencias mínimas para transformar su entorno, dejando de lado la pertinencia del aprendizaje y de los conocimientos mismos. Con la preeminencia de los beneficios que los ránquines prometen se olvida al sujeto y a la sociedad en la que deviene su quehacer y su experiencia.

7.2. IMPLICACIONES ACADÉMICAS Y ECONÓMICAS

En las voces de los directores de las instituciones educativas se hallan elementos de análisis que pueden coadyuvar para la comprensión del sentido del ranquin institucional. Como las pruebas estandarizadas son el principal mecanismo para la confección de ese ranquin, su aplicación comporta implicaciones académicas y económicas en las que se puede ubicar y comprender las narraciones de los actores involucrados. Es por esto que resulta necesario realizar una descripción detallada de los territorios donde se ubican las instituciones educativas que hacen parte de este estudio.

7.3. TRAMAS Y ESCENARIOS

En esta sección se pretende que el lector se familiarice con las condiciones socioeconómicas, históricas y territoriales de las instituciones involucradas en el estudio.

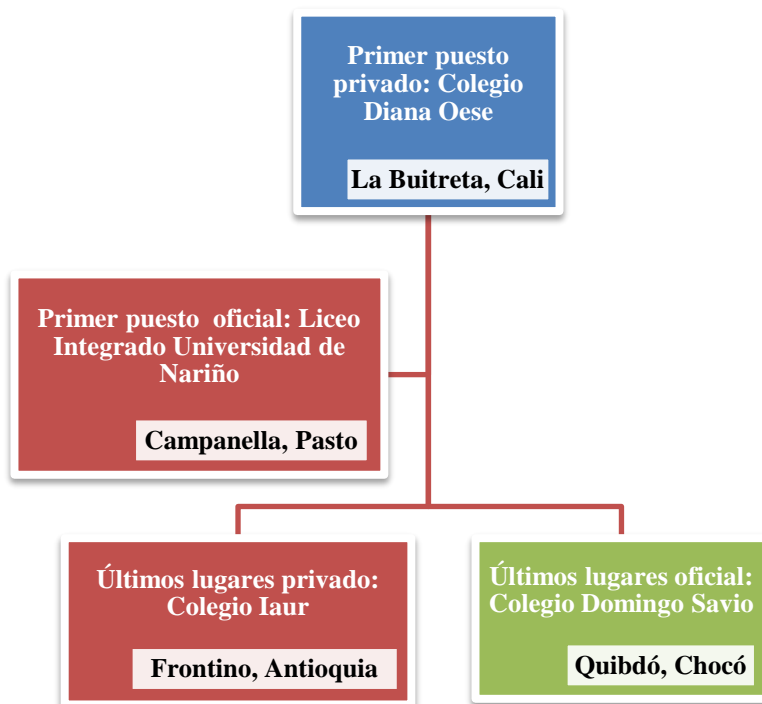


Figura 58. Organigrama del contexto territorial. Fuente: elaboración propia.

7.3.1. Colegio Diana Oesse

Con este acercamiento se empieza a hacer un recorrido por la institución mejor posicionada del país, según los resultados en las pruebas saber 11: el colegio Diana Oesse. La institución se encuentra ubicada en el corregimiento La Buitrera de la ciudad de Cali (Valle del Cauca).

Fundado en 1983, el Colegio Bilingüe Diana Oesse cuenta con un cuerpo de 1100 estudiantes y un área de 30.000 m². Sus condiciones logísticas y de equipamiento son de primer nivel, formados por salones muy bien dotados, salas de arte y de sistemas, laboratorios, cafetería, y cuenta además con escenarios deportivos como piscinas y un polideportivo y hasta goza de un “mini DiverCity” para los más pequeños. El colegio viene ocupando los primeros lugares en las pruebas Saber 11 desde el año 2013.

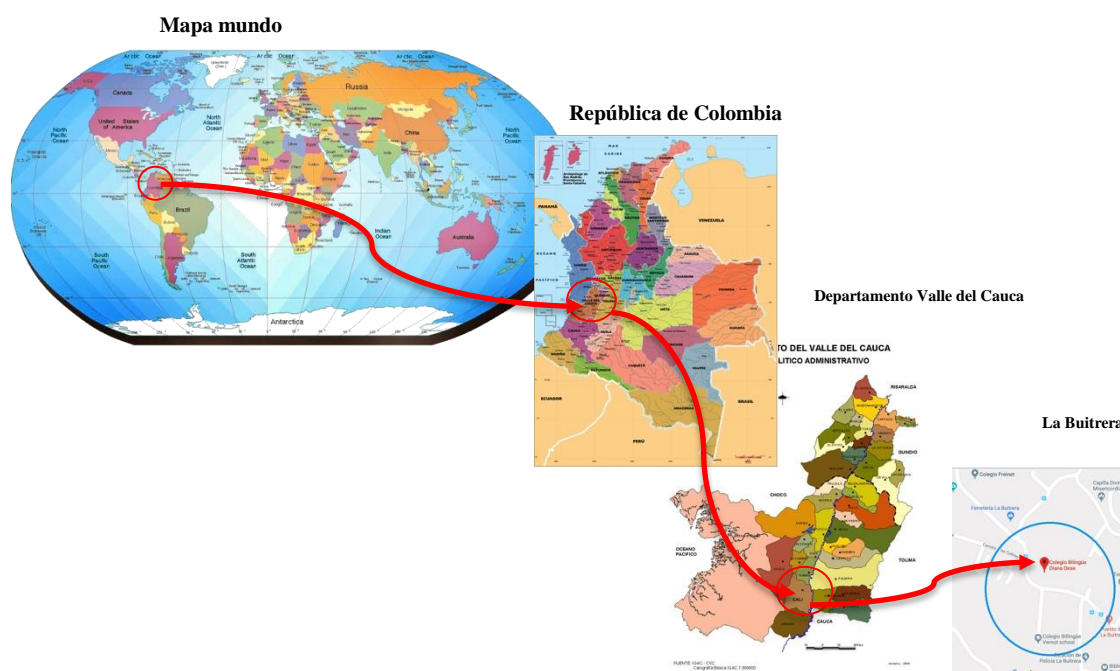


Figura 59. Geolocalización del Colegio Diana Oesse. Fuente: elaboración propia.



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)



(f)

Figura 60. Colaje de fotografías del Colegio Diana Oesse, colegio privado mejor posicionado en las pruebas Saber 11 (2017). Fuente: archivo particular de la investigación.

7.3.1.1. *Características de La Buitrera (Cali)*

El corregimiento La Buitrera está localizado en el flanco oriental de la cordillera Occidental, al suroccidente del municipio de Santiago de Cali, en el área de las cuencas de los ríos Lili y Meléndez, tributarios del río Cauca. El corregimiento tiene una extensión aproximada de 3130,35 ha y está conformada por seis veredas y cinco sectores (Alcaldía de Santiago de Cali, 2005).

Tabla 14. Veredas y sectores del corregimiento La Buitrera

5401 La Buitrera	5486 La Luisa
5410 La Riverita	5487 La Sirena
5411 El Rosario	5492 Parque de la Bandera
5413 El Otoño	5493 Cantaclaro
5418 Altos de los Mangos	

Fuente: Tomado de Echeverry, Zapata, Bolaños, Ramírez y Lozano, 2016.

El corregimiento de La Buitrera se encuentra ubicado en lo que anteriormente fue el sitio de recreo de la sociedad caleña. Se comenta que el nombre buitrera se debe a la gran cantidad de buitres o gallinazos que durante más de un siglo han habitado en este sitio, abundando en la parte baja del río Lili (Departamento Administrativo de Planeación, 2003). De acuerdo con el plan de desarrollo del corregimiento, el La Buitrera hacen presencia 14 instituciones educativas de carácter oficial en la zona rural, ubicadas la mayoría en los centros poblados.

Según el plan de inversión 2016-2019, para el desarrollo del corregimiento se proyecta una inversión pública que asciende a \$ 1.229.847.376, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 15. Destinación de recursos de origen fiscal para el territorio de La Buitrera 2016-2019

Corregimiento	2016	2017	2018	2019	2020	Total
La Buitrera	194.461.080	240.177.790	252.186.679	264.796.013	278.035.814	1.229.847.376

Fuente: Tomado de Echeverry, et al., 2016.

De acuerdo con las proyecciones realizadas por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), en este corregimiento habita el 18,6 % de la población total de los corregimientos, es decir, 6818 habitantes. El corregimiento de La Buitrera es una zona rural, con tres estratos socioeconómicos diferentes.

7.3.2. Liceo Integrado de la Universidad de Nariño

El Liceo Integrado Universidad de Nariño se encuentra ubicado en el sector conocido como Campanella de la ciudad de Pasto (Nariño).

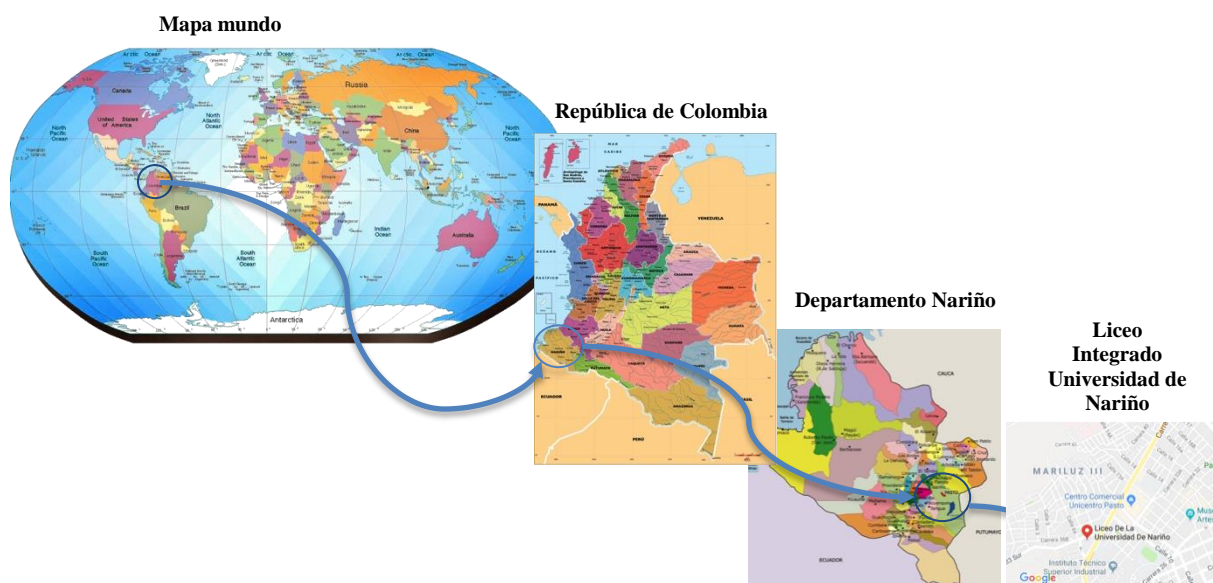


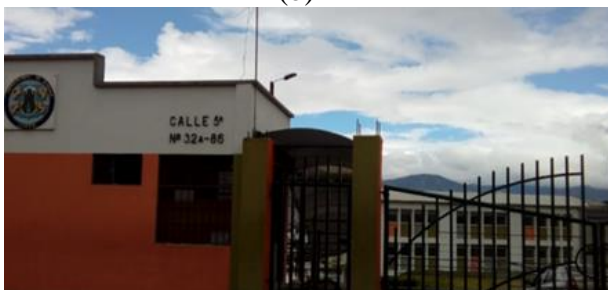
Figura 61. Geolocalización del Liceo Integrado Universidad de Nariño. Fuente: elaboración propia.



(a)



(b)



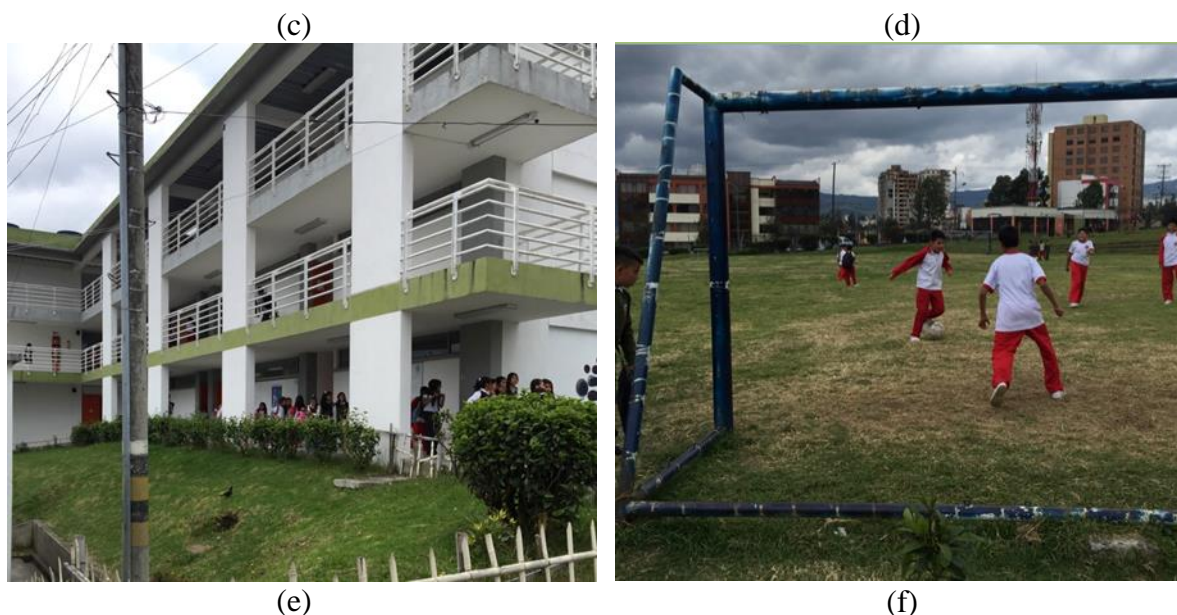


Figura 62. Colaje de fotografías del Liceo Integrado Universidad de Nariño, colegio oficial mejor posicionado en las pruebas Saber 11 (2017). Fuente: archivo particular de la investigación.

El Liceo, fundado en 1712, es una institución educativa pública no oficial, que ofrece sus servicios en los niveles de transición, básica primaria, básica secundaria y media vocacional. Esta unidad académica forma parte de la Universidad de Nariño y su reglamentación debe estar aprobada por el consejo académico de la universidad. La institución viene ocupando el primer puesto en las pruebas Saber 11 desde 2013 entre los colegios oficiales, ubicándose en este grupo gracias a su característica particular de colegio público no oficial.

7.3.2.1. Características del barrio Villa Campanella (Pasto)

El municipio de Pasto es la capital del departamento de Nariño. Fundado en 1537, está ubicado en la zona centrooriente del departamento, al suroccidente de Colombia, en la región Andina. Se divide en 12 comunas y 17 corregimientos y tiene una población aproximada de 450.000 habitantes (Alcaldía Municipal de Pasto, s.f.). El municipio presenta una estratificación de 6 niveles: 1-Bajo Bajo, 2-Bajo, 3-Medio Bajo, 4- Medio, 5-Medio Alto, 6-Alto. De acuerdo con varios documentos analizados, se puede concluir que los barrios de la comuna 7 se encuentran entre los estratos 2, 3 y 4 (Bohada, 2010).

El barrio Villa Campanella se encuentra ubicado en la comuna 7 de la ciudad de Pasto. Su área es de aproximadamente 32.000 m² y congrega a la mayoría de las instituciones educativas de mayor envergadura de la ciudad, entre las que se cuentan el Colegio San Felipe Neri, el

Filipense, el INEM, el Industrial, la Normal de Occidente, el Colegio de la Policía, la VIPRI y el Liceo de la Universidad (Alcaldía Municipal de Pasto, 2015).

El barrio Villa Campanela se encuentra en un área de actividad residencial, comercial y de servicios, con una mezcla de usos baja que permite la combinación del uso residencial con otras actividades determinadas por el plan de ordenamiento territorial. Los usos del suelo que coexisten en el barrio no generan impactos negativos, de manera tal que se logran las mejores condiciones de habitabilidad urbana (Alcaldía Municipal de Pasto, 2015). Para el año 2003 el barrio registró una población 14.500 habitantes aproximadamente.

7.3.3. Colegio Iaur

En el municipio de Frontino, en el departamento de Antioquia, se encuentra el colegio Iaur, institución educativa ubicada en la zona urbana, que cuenta con los niveles preescolar, media, básica secundaria y básica primaria.

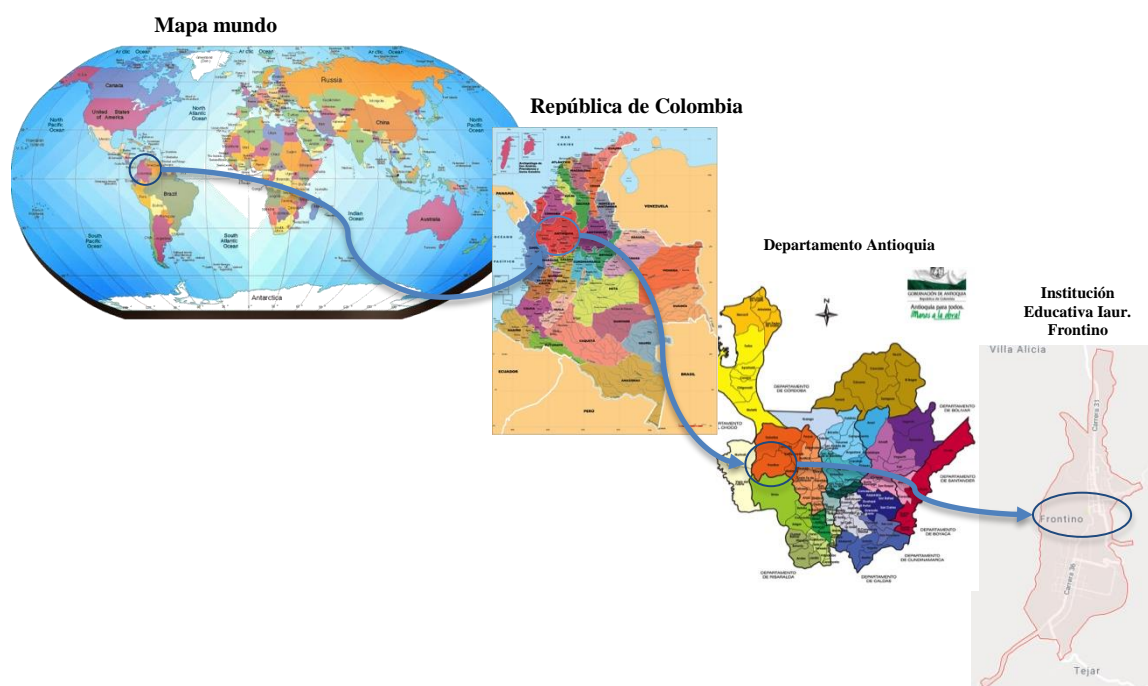


Figura 63. Geolocalización del Colegio Iaur. Fuente: elaboración propia.



Figura 64. Colaje de fotografías del Colegio Iaur, institución privada con bajo posicionamiento en las pruebas Saber 11 (2017). Fuente: archivo particular de la investigación.

7.3.3.1. *Características del municipio de Frontino (Antioquia)*

Otros nombres son “La perla del occidente de Antioquia”, “Emporio panelero de Antioquia” o “Ciudad dulce cálida y cordial”. Está situado en las vertientes del río Atrato, hacia la parte occidental del departamento de Antioquia, al noroeste de Colombia. Tiene una extensión de 1263 km², de los cuales 10 km² corresponden al casco urbano y 1253 km² a la zona rural (Antioquia, 2018).

Fundado el 12 de diciembre de 1806, Frontino continúa siendo un distrito panelero y rico en agua, de parque amplio y templo imponente. En los resguardos indígenas, los emberá catíos todavía conservan su cultura y venden artesanías hechas en iraca y hoja de caña. Sumando las poblaciones de la cabecera municipal y del área rural, en el 2010 el municipio contaba con 25.796 habitantes, distribuidos en 4 estratos sociales.

La actividad económica más importante es la minería, siendo el oro el principal producto, seguida por la agricultura (principalmente café y caña de azúcar para la producción de panela) y la ganadería integral (Antioquia, 2018). Frontino cuenta con 69 instituciones educativas, de las cuales 7 son de carácter privado y 62 de carácter oficial (Colegios Colombia, 2018a).

7.3.4. Institución Educativa Domingo Savio

La Institución Educativa Domingo Savio, ubicada en el municipio de Quibdó, departamento del Chocó, fue fundada en 1980 y cuenta con una población aproximada de 1100 estudiantes. Ofrece preescolar, media, básica primaria, básica secundaria y programa para jóvenes en extraedad y adultos. Como la institución no cuenta con planta física, los estudiantes se encuentran en diferentes espacios del municipio a la espera de la construcción del nuevo plantel.

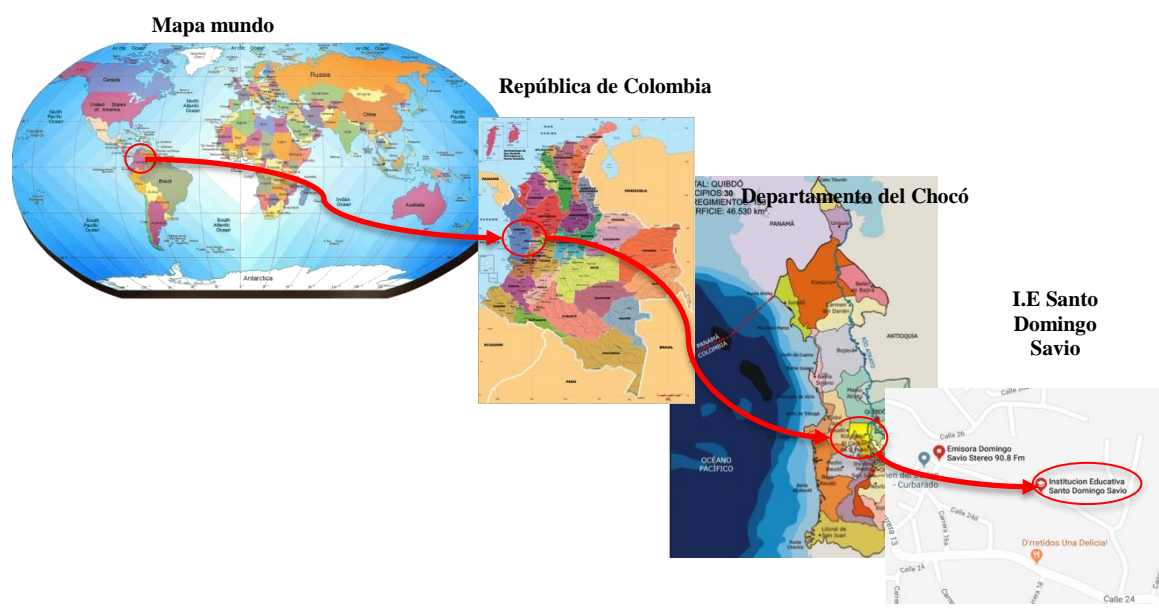


Figura 65. Geolocalización de la Institución Educativa Domingo Savio. Fuente: elaboración propia.



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)



(f)

Figura 66. Colaje de fotografías de la Institución Educativa Domingo Savio (Quibdó), colegio oficial con bajo posicionamiento en las pruebas Saber 11 (2017). Fuente: archivo particular de la investigación.

7.3.4.1. Características del municipio de Quibdó (Chocó)

Ubicado en el pacífico colombiano, Quibdó fue fundado en 1654 y es la capital del departamento del Chocó (Alcaldía Municipal de Quibdó, 2001. Para el año 2005 contaba con una población de 109.121 personas, y según el mismo censo la proyección de la población para el año 2018 es de 116.199 habitantes (DANE, 2005).

Con un área de 3337,5 km² (Alcaldía Municipal de Quibdó, 2001), su principal actividad económica es el comercio. Según el Plan de Ordenamiento Territorial del municipio, la estratificación socioeconómica de Quibdó refleja que el 100 % de su población se encuentra en los niveles Bajo-Bajo, Bajo y Medio Bajo. Se registra un total de 13.885 hogares, de los cuales el 92 %, es decir, 12.723 pertenecen a los tres estratos más bajos.

7.4. IMPLICACIONES ACADÉMICAS Y ECONÓMICAS DE LAS PRUEBAS SABER 11

En este segmento se evidencian los hallazgos de la investigación en cuanto a los ránquines y las implicaciones académicas y económicas derivadas del posicionamiento para las instituciones y los estudiantes.

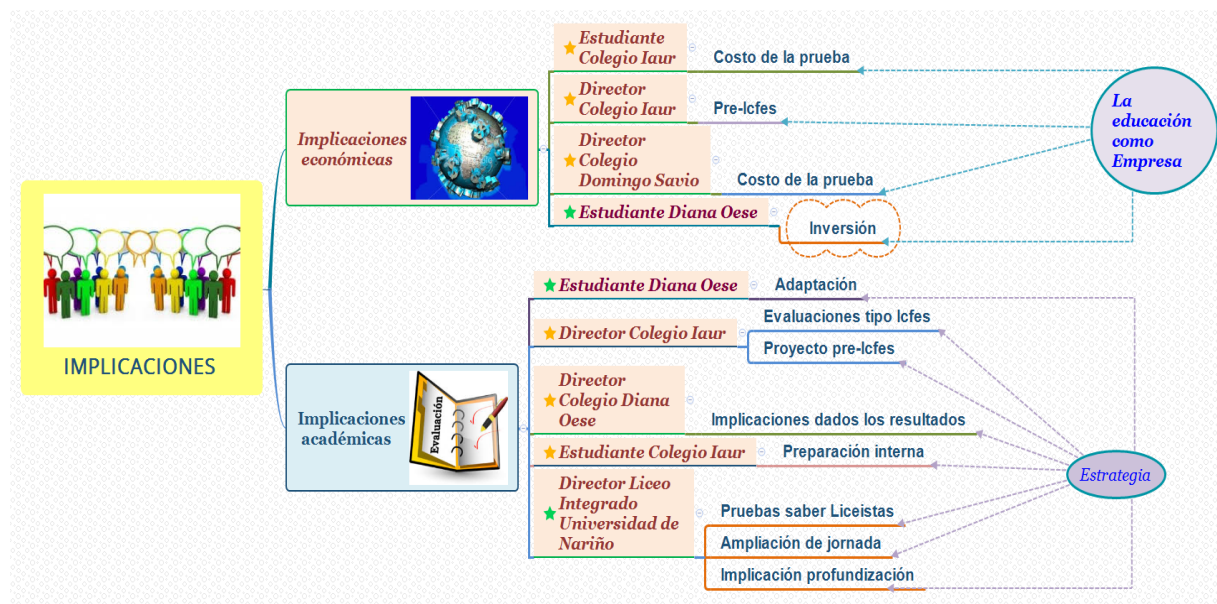


Figura 67. Diagrama de implicaciones académicas y económicas, una mirada desde las posibilidades. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el diagrama de la Figura 67, existe una clara relación entre los ránquines y las estrategias establecidas por las instituciones educativas para mejorar su posicionamiento en esos ránquines, estrategias que se concentran en la preparación de los estudiantes para la presentación de sus pruebas. De acuerdo con esto, se presentan estrategias que tienen implicaciones académicas y económicas para los estudiantes.

Con el propósito de aterrizar estos hallazgos al contexto de cada intuición, se examinara cada caso particular.

7.4.1. Colegio Diana Oesse

Se puede observar que Isabela recibe preparación para las pruebas desde grado noveno. Existe una clara implicación académica en su preparación, pues todas sus evaluaciones son tipo Icfes con el fin de que se familiarice con la metodología de las pruebas Saber 11.

En la filosofía de la estudiante se advierte que los costos de preparación para las pruebas Saber 11 (con uno de los grupos de pre-Icfes mejor posicionados de acuerdo con las directivas de la institución [España, 2018]) se asumen como una inversión, dado su interés por ingresar a la educación superior y por las implicaciones académicas que se derivan de los resultados de las pruebas. De acuerdo con las directivas, la institución tiene la autonomía para manejar los resultados como una nota en las materias (España, 2018). Según la institución, la nota no tiene un intensión sancionatoria sino motivacional para el estudiante que logra buenos resultados.

No obstante, se encuentra que la estrategia no se enfoca tanto en motivar al estudiante como sí en convencerlo —y hasta cierto punto forzarlo— de que incurra los costos de la preparación para las pruebas, ya que en ningún caso se les dio la opción de elegir la entidad de pre-Icfes de su agrado o incluso se le preguntó si quería hacer el pre-Icfes.

Así pues, para los estudiantes del colegio Diana Oesse la preparación para las pruebas tiene implicaciones académicas y económicas. Las primeras relacionadas con la profunda preocupación de la institución para que al estudiante le vaya bien en sus pruebas, lo que a la larga redundará en un buen ranquin para la intuición. Con ese fin la institución realiza simulacros de las pruebas, contrata empresas especializadas, amplía la jornada académica, entre otros ajustes del proceso educativo. Las segundas están vinculadas con el costo de la preparación (pre-Icfes), para lo que se contrata a empresas especializadas en la materia que cobran sumas nada despreciables, empero, para la mayoría de los estudiantes esto no representa una limitante, ya

que pertenecen a un sector de la sociedad con un poder adquisitivo que les permite asumir estos costos.

7.4.2. Institución Educativa Domingo Savio

Para la Institución Educativa Domingo Savio, las implicaciones económicas están dadas por el costo de la prueba. Como todos los estudiantes de una jornada se presentan y la mayoría no tiene como pagar, la institución debe asumir esa responsabilidad. Asimismo, el costo de la preparación para las pruebas también tiene implicaciones económicas, pues prácticamente ningún estudiante puede pagar por una formación complementaria de esa naturaleza.

Las implicaciones académicas se advierten cuando no se halla ningún tipo de preparación para las pruebas. Como buena parte de los estudiantes debe trabajar en sus tiempos libres para procurarse sus necesidades básicas o contribuir para el sostenimiento de sus hogares, no cuentan con el tiempo libre (jornadas complementarias) que exige la preparación para las pruebas Saber 11.

Como queda claro, las implicaciones académicas y económicas de esta institución y sus estudiantes se conjugan para que sus resultado sean de los más pobres del país.

7.4.3. Liceo Integrado de la Universidad Nariño

En el Liceo Integrado de la Universidad de Nariño se presenta un ciclo de profundización que está ligado al aumento de la jornada de clase. Es una preparación interna que no requiere la contratación de agentes externos, sino que los mismos profesores de la institución se encargan de profundizar en las áreas que evalúa el Icfes. Como los docentes deben ampliar su jornada laboral para desarrollar este ciclo de profundización, la preparación tiene implicaciones económicas para la institución.

Se presentan implicaciones académicas para los estudiantes dado que los ciclos de profundización son obligatorios y se consideran para la aprobación del año lectivo. La institución ha instituido un programa interno de preparación en el marco de las Pruebas Saber Liceístas, que consisten en exámenes de amplia duración con el objetivo de acoplarse a la jornada de las pruebas Saber 11.

7.4.4. Colegio Iaur

En el colegio Iaur los estudiantes cuentan con una materia de pre-Icfes que no tiene implicaciones en su calificación, y tiene el único objetivo de prepararlos para las pruebas. Las implicaciones económicas para los estudiantes están dadas por el costo que deben asumir para presentarlas.

7.5. LA EDUCACIÓN, EN UN ENFOQUE HACIA LA OBTENCIÓN DE RENTA

Todos estos enfoques han ocasionado lo que para la investigación constituye la educación como empresa. Las implicaciones económicas están dadas por el costo para los estudiantes por el pago de una prueba que tienen que presentar si desean ingresar a la educación superior. No es opcional. Las implicaciones económicas también se manifiestan cuando los resultados de las pruebas son un indicador de la calidad de las instituciones, apartándolas de los intereses personales de los alumnos.

Asimismo, se exterioriza un criterio determinado por la preparación para las pruebas, instrucción adicional que se ha instituido como la mejor estrategia para que los estudiantes logren un buen rendimiento en las pruebas y las instituciones mejoren su posicionamiento. Según lo registrado en el discurso dominante, esta preparación debería darse desde la institución y no por medio de entidades externas. En este orden de ideas, todo el sistema educativo se ha convertido en una empresa. El proceso se inicia con el pago de una preparación adicional que conceda mejores resultados en las pruebas, lo que a su vez posibilitará el ingreso a la educación superior, con el beneficio directo para las instituciones con buenos resultados, que verán cómo mejoran el los ránquines por cuenta de una preparación y una prueba que tienen que pagar los estudiantes evaluados.

A todo este proceso Nussbaum (2010) lo denomina como la educación para el sistema económico. La autora explica que según este modelo la meta de toda nación debe ser el crecimiento económico, sin importar la distribución de la riqueza, ni la desigualdad social. Estas ideas tienen una amplia relación con los acontecimientos que están emergiendo en la investigación, puesto que resulta una total contradicción que un estudiante que no tiene los recursos económicos suficientes para atender sus necesidades básicas deba pagar por una prueba

que le servirá a un ente externo para determinar sus competencias y permitirle o negarle su ingreso a la educación superior, posicionar a una institución de educación media y licenciar al estudiante para que se ilusione con una beca o un programa de gobierno. Todo este mecanismo se activa con un pago inicial.

Es importante también el sentido de los territorios y las características de las poblaciones de cada una de las instituciones. Por ejemplo, las instituciones con mejor posicionamiento tienen la posibilidad de ampliar sus horarios para cumplir no solo con las horas de pre-Icfes sino además con el ciclo de profundización, cuestión que está ligada directamente con su condición social, porque en su mayoría son estudiantes que dependen económicamente de sus padres y, por tanto, tienen disponibilidad para costear el aumento de las horas de clase. Sin embargo, en un territorio como el Chocó se presentan lineamientos distintos porque, por ejemplo, el estudiante debe trabajar y no puede asistir a su preparación extra —si es que tiene acceso a ella, lo cual es poco probable—. Si bien a mayoría de los jóvenes presenta estas circunstancias, hay algunos que no están en el seno de su hogar, por tanto, deben colaborar económicamente o con otro tipo de ayuda, lo que les impide disponer de tiempo adicional para complementar su carga estudiantil. Es aquí donde incurren la afección de las desigualdades que no se están teniendo en cuenta para calificar a una institución.

De acuerdo con la realidad evidenciada en los hallazgos de esta investigación, las instituciones con una preparación extra cuentan con mejores resultados en las pruebas Saber, lo cual no está necesariamente ligado con la formación que ellas directamente brindan (ya sea de calidad o no), sino con la posibilidad brindar o contratar una preparación adicional para sus estudiantes, capacitación que va más allá del interés porque al estudiante le vaya bien en sus pruebas, y que se instala en el ámbito de los intereses institucionales por la mejora en los ránquines que implica un buen desempeño de su población estudiantil evaluada.

Ahora bien, si uno de los objetivos fundamentales del MEN (2013a) es que el estudiante se forme en competencias a partir de una educación de calidad, objetivo decretado en uno de sus discursos guía así:

(...) forma ciudadanas y ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz, e implica ofrecer una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva, que contribuya a cerrar las brechas de inequidad, centrada en la institución educativa, que permita y comprometa la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural (p. 5).

Pareciera entonces que los lineamientos del MEN en su discurso dominante no se están cumpliendo a cabalidad, y que, de hecho, ni si quiera se estén considerando, toda vez que las pruebas no están midiendo la calidad del sistema educativo sino la calidad de la preparación para la prueba, lo cual falsea los resultados y desfigura el sistema de evaluación.

De este análisis parten muchos otros cuestionamientos. Por ejemplo, si se proclama la formación de ciudadanos con valores, a quienes se les ofrece una educación de calidad, que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que contribuyan a cerrar las brechas de inequidad, es entonces una ironía que los estudiantes con mayores posibilidades de preparación (no desde el aula sino por fuera ella —en la mayoría de los casos con un alto costo—) sean quienes presenten los mejores resultados en las pruebas, lo que les garantiza el ingreso a la educación superior. O en palabras más sencillas, un nivel de preparación más alto supone un incremento de la brecha que se suponía el sistema iba a cerrar. De donde se colige que las instituciones que resultan mejor posicionadas son las que reciben mayores beneficios, por lo que luego volverán a salir mejor posicionadas, y así en un *regressus ad infinitum*.



Figura 68. Fotografía de estudiantes del Colegio Domingo Savio. Fuente: archivo particular de la investigación.

Las estrategias implementadas por las instituciones educativas pueden ser diferentes partiendo de sus necesidades particulares. Por ejemplo, en el colegio Bilingüe Diana Oesse la infraestructura, las necesidades básicas de los estudiantes y otros criterios que se podría llegar a priorizar están cubiertos, por tanto, el enfoque esta direccionado al posicionamiento de la

institución. Caso distinto es el Colegio Domingo Savio, que ni siquiera cuenta con instalaciones, no hay computadores y su población estudiantil presenta muchas necesidades básicas, por lo que el enfoque está mediado por la solución de esas necesidades inminentes.

También se encuentran factores como la filosofía de la institución. Por ejemplo, el Liceo Integrado de la Universidad de Nariño, a pesar de atender a población de todos los estratos, que muestra diversa de dificultades, presenta un buen posicionamiento (Icfes, 2016b). Buena parte de esos buenos resultados encuentran explicación en la filosofía inculcada en los estudiantes, pues sistemáticamente se los exhorta a ir a la universidad y a ser profesional. Así lo subraya la coordinadora Paula Vallejo, quien expresa que a pesar de no contar con los medios, el estudiante va a ir a la universidad. Por eso la dedicación en su preparación, para que los resultados le permitan una beca u otro tipo de incentivo.

7.6. SENTIDO DEL RANQUIN EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

Para liberarnos de la familia creamos una familia;
para liberarnos del poder nos tornamos en poder;
no sea que por liberarnos de la exclusión y la
homogenización generemos una máquina del
control que todo lo reduzca a la inclusión y a la
diversidad (González, 2013, p. 17).

Con esta frase, el autor hace un llamado a vivir juntos, en medio de las diversidades. Se encuentra un punto de desconexión entre los ránquines y la vivencia en medio de las diversidades, porque los ránquines hacen sobresalir, competir, distinguir, contrapuntear a instituciones educativas, creando una pugna en la que algunas quedan incluidas en el proyecto de la calidad, mientras que otras quedan excluidas. Esta desconexión se plantea en la búsqueda por comprender los lenguajes de los poderes que conllevan pensar la calidad de la educación colombiana desde la lectura de un ranquin.

Pero antes de continuar es necesario hacer claridad sobre el término ranquin. Un ranquin es un orden de preferencia entre un conjunto de n datos = $\{1, 2...n\}$. Se debe tener en cuenta que el empate, conceptualmente, es la ausencia de información sobre la preferencia entre varios elementos ordenados de más a menos preferidos (Molina, 2015).

Cuando se habla de la afección de los ránquines en el sentido de la formación del estudiante colombiano, se podría relacionar con una palabra: estrategia. En el inicio del discurso dominante se proponía la utilización de las pruebas Saber 11 para medir la calidad de las instituciones educativas. Desde allí, en primera instancia, se creó un ranquin orientado a otorgar una serie de beneficios adicionales a las instituciones educativas que mostraran buenos resultados y para motivar a las demás a mejorar su posicionamiento. Los incentivos estaban dirigidos, por ejemplo, a la realización de intercambios de los mejores estudiantes, a la bonificación salarial para el personal de la institución, a beneficios por estar en la lista de los 20 primeros colegios, a oportunidades de movilidad académica que les permitiesen conocer otro tipo de metodologías, entre otros beneficios económicos. Sin embargo, entre los mayores beneficios del posicionamiento se encontraban el reconocimiento, la credibilidad y la visibilización, no solo de la institución sino de los estudiantes, lo cual es un patrón indiscutible para la selección del colegio por parte de los padres de familia (Vallejo, 2018) Estos incentivos adicionales, relacionados con el prestigio de la institución, conllevan contraprestaciones económicas por el pago de matrículas, en especial, para los colegios privados. Todas estas afecciones acerca del posicionamiento han impactado profundamente el sentido de la educación en Colombia.

La preocupación de las instituciones educativas por su posicionamiento ha incidido en un cambio en la filosofía de la formación colombiana. Iniciando con los planteamientos del MEN (2006a) relativos a la formación por competencias y los estándares básicos de competencias, estos documentos se convierten en la guía que soporta los lineamientos curriculares que serán evaluados por las pruebas Saber 11 (Icfes, 2013), inaugurado así una línea de formación que rige la autonomía curricular de las instituciones de educación media.

Sin embargo, en un ir y venir de acontecimientos y gracias a los incentivos gubernamentales, al reconocimiento social y a los resultado del buen posicionamiento en el ranquin, la filosofía de formación en las instituciones educativas se ha transformado, a fuerza despojar sistemáticamente a la educación de su valor intrínseco, para transformarla en un medio para la obtención de un buen posicionamiento, con las manifiestas contraprestaciones que ese buen posicionamiento concede.

La Figura 69 ilustra las relaciones entre los ránquines y la formación del estudiante colombiano.

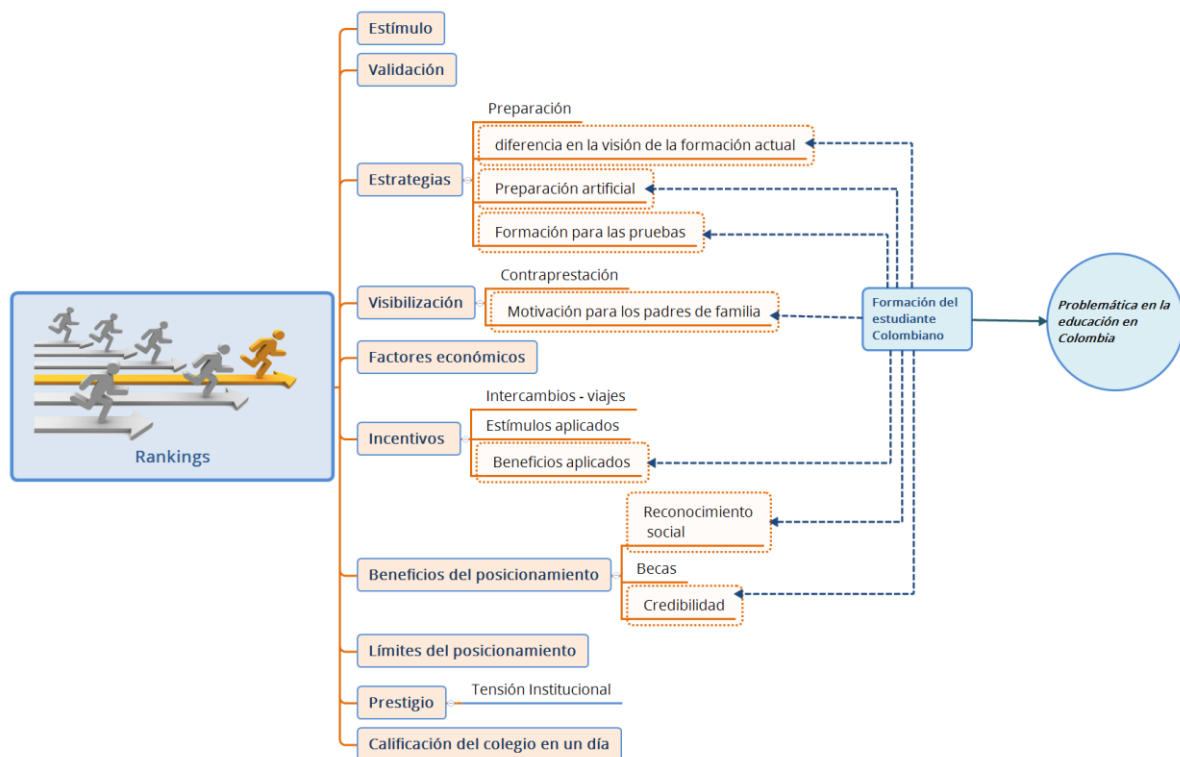


Figura 69. Diagrama de la relación entre el ranking y la formación del estudiante colombiano.
Fuente: elaboración propia.

Con ese propósito, las instituciones ha privilegiado la formación adicional para las pruebas Saber 11, formación que es proveída por empresas especializadas. El resultado es que más que a formar a sus estudiantes en competencias para la vida, las instituciones educativas se han enfocado en formarlo para presentar las pruebas. En la búsqueda de mejorar su posicionamiento el ranking, las instituciones educativas se han apartado, gradual pero inexorablemente, de formar al estudiante como persona y como ser social, para alienarlo e instrumentalizarlo en el ámbito de las pruebas, habiéndolo una máquina utilitaria de posicionamiento.

Otra problemática que esta investigación reveló es la angustia permanente de los directivos de las instituciones a causa de que toda su gestión será evaluada en una prueba de 9 horas de duración, preocupación que tiene connotaciones tanto negativas como positivas. Las negativas tienen que ver con las condiciones del ser cuando presenta la prueba, con su estado de ánimo y de salud, entre otros factores. Las positivas están relacionadas con la preparación del estudiante para que pueda afrontar una prueba de 9 horas, proporcionándole la mayor cantidad de simulacros que esté en la capacidad temporal de resolver.

Es en este momento cuando la misión de formación del estudiante colombiano se desvirtúa, no solo porque debería formárselo como un ser crítico, con una clara concepción del otro, como un ser social que hace parte de una comunidad que lo necesita para tomar decisiones oportunas, como un ser competente, capaz de enfrentar y resolver los desafíos que le proponen los distintos escenarios de actuación. Pero parece ser que tanto la formación que recibe como la prueba que lo mide quizás no están cumpliendo con los fines para los que fueron creadas, porque la importancia se ha transferido a obtener los mejores resultados en las pruebas Saber 11, sin indagar más allá, sin preguntar por el ser que las presenta. Por tal motivo, los resultados están siendo manipulados, al igual que el sujeto, que en últimas, obtiene unos excelentes resultados, pero puede en realidad no ser competente, aspecto que pierde relevancia, porque lo que importa es que la institución que lo formó esté bien posicionada.

7.7. EL SIGNIFICADO DEL RANQUIN EN LAS PRUEBAS SABER

11

Como primera advertencia, se encuentra el término comparar. Es inevitable que, en este proceso de resultados, se trabaje la comparación, circunstancia que está decididamente ligada a la simplificación. Es lo que ocurre con los colegios que son sistemáticamente comparados en las diferentes pruebas estandarizadas que presentan sus estudiantes. Entonces, ¿qué es lo que se está simplificando en la educación? Puede pensarse que, tal vez, lo que los estudios están descartando es lo que más importa, pero como técnicamente queda fuera, ni siquiera hace parte de la discusión central. Nos referimos al ser, a ese que está siendo parcialmente evaluado por sus competencias, pero no en su compleja integralidad.

7.7.1. Hallazgos y discursos desde los directivos: contextos distintos

De acuerdo con los hallazgos de la investigación, los ránquines hacen de la prueba Saber 11 su herramienta de medición, en primera instancia, de calidad, pero de manera práctica, de calificación. Pero antes hay que ampliar la complejidad del término calidad, no solo porque al hablar de ella se pueda estar incurriendo en una ambigüedad al no definir su alcance, sino porque, además, cada una de las instituciones que se está midiendo con la prueba presenta condiciones distintas.

En primera instancia, los ránquines precisan el nacimiento de tensiones tanto en los estudiantes como en las instituciones, tensiones que urgen ser resueltas mediante la formulación de planes estratégicos que conlleven un mejor posicionamiento de la institución. Este plan se lleva a buen término mediante una preparación artificial, en la que el estudiante conoce tantos simulacros de la prueba, que la dificultad de la misma termina desapareciendo, convirtiéndola en una evaluación más. Es la situación que experimentan las instituciones con mejor posicionamiento, en la continua búsqueda de mejoramiento de sus condiciones y la consecución de incentivos.

El sistema presentan tres componentes principales inextricable vinculados: las pruebas Saber 11, los ránquines y el concepto de calidad institucional. En principio, las pruebas Saber tienen el objetivo de medir la calidad, la misión de evaluar la calidad de la formación que el estudiante está recibiendo en la institución, apartando todo el contexto institucional mediante una estandarización que parte del supuesto de que todo se puede evaluar mediante estándares de calidad (MEN, 2006a) e indicadores de calidad (resolución 2343 de 1996). Sin embargo, los hallazgos de esta investigación revelan que cada institución tiene complejidades con las que lidiar, que difieren de los discursos de las entidades reguladores, porque cada institución tiene diferentes prioridades: para unas es el reconocimiento y posicionamiento, mientras que para otras están relacionadas con lo que les sugiera su responsabilidad institucional.

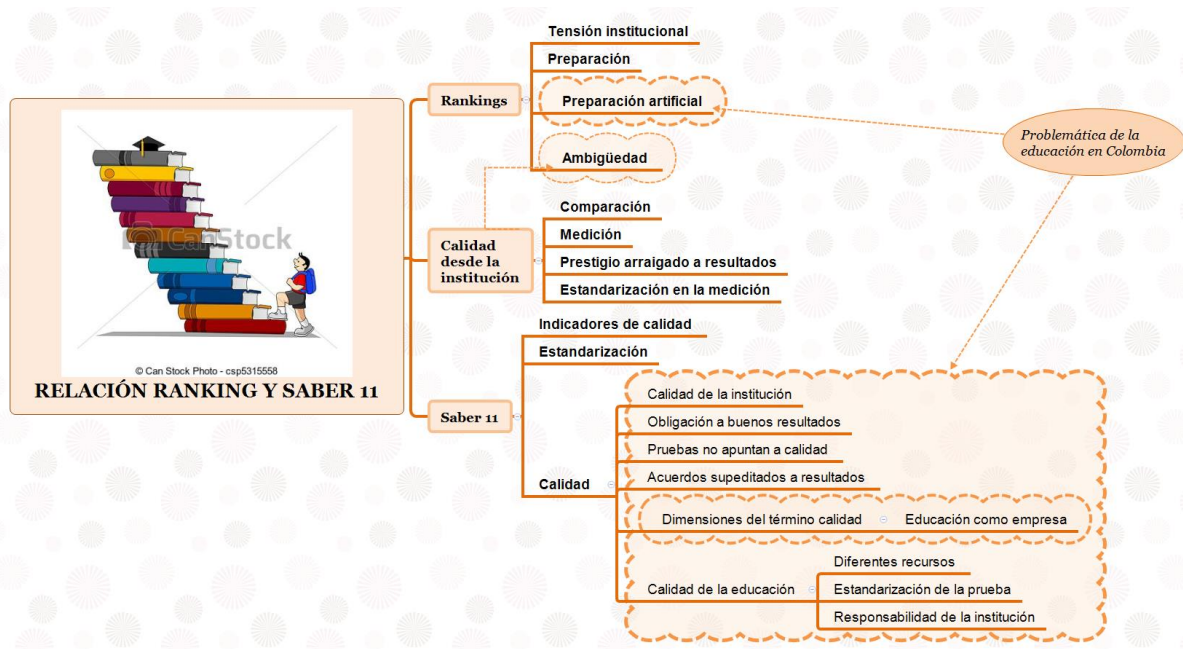


Figura 70. Diagrama de la relación entre el ranking y la prueba Saber 11. Fuente: elaboración propia.

Algunos de los directivos entrevistados indicaron que las pruebas realmente no apuntan a determinar la calidad. En tal virtud, explicaron que si bien es cierto que es necesario evaluar, también lo es que se requiere tener en cuenta aspectos relacionados con las condiciones socioeconómicas, motivacionales, socioculturales y de oportunidades, al momento de resolver una evaluación que va a signar la calidad de una institución y el futuro de vida de un estudiante.

Finalmente, los discursos emergentes de los directivos relacionan los ránquines con una tensión institucional. Como lo muestra la Figura 70, la tensión se concreta en los efectos derivados del posicionamiento, lo que a su vez provoca una respuesta institucional, asociada con la una preparación adicional y artificial de sus estudiantes. Con ese fin, las instituciones terminan pagando a entidades externas o a profesores para la realización de simulacros.

Todo ello converge en la consolidación de una situación que todavía está por revelar sus consecuencias sobre la educación en Colombia: no es claro si las pruebas Saber 11 están midiendo realmente las competencias que las instituciones de educación están formando en sus estudiantes a lo largo del proceso formativo, o si lo que están midiendo es la capacidad de los estudiantes para resolver un examen. De ser así, lo que la prueba está evaluando es otro tipo de competencias, entre ellas, las asociativas. Además, también se está abriendo una brecha, que separa —y premia— a aquellos estudiantes que tienen la oportunidad de acceder a formación complementaria (pre-Icfes), de aquellos que no acceden porque no cuentan con las condiciones socioeconómica para costear esta clase de formación.

7.8. CONCLUSIONES AL CAPÍTULO 7

Las siguientes reflexiones constituyen las conclusiones del presente capítulo.

Es claro que existe una clara relación entre las pruebas Saber 11 y las repercusiones académicas y económicas halladas, tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas. Una de esas repercusiones está relacionada con el interés de las instituciones por obtener algunos de los beneficios que el MEN ofrece por mejorar las condiciones de calidad, compromiso que queda evidenciado en los resultados de las pruebas Saber 11 (año 2017).

Dentro de los hallazgos de la tesis, se encuentra que las instituciones educativas, como respuesta a las repercusiones de los resultados de las pruebas estandarizadas Saber 11 (reconocimiento, estatus, criterio de selección de padres de familia y aumento del valor de la matrícula), plantearon estrategias para ubicarse en una posición privilegiada dentro de la

medición arrojada por la prueba. Así, por ejemplo, la principal estrategia del colegio Diana Oesse de Cali, considerado el de mejores resultados a nivel nacional en la escala del Icfes, es contrata un grupo de pre-Icfes, que de acuerdo con las voces de los protagonistas, les garantiza la obtención de resultados que les permiten la escogencia del programa de educación superior de su preferencia, e, incluso, la obtención de becas para ese programa.

Resulta entonces contradictorio que con el propósito de mejorar las condiciones de calidad del sistema educativo actual, las pruebas Saber 11 hayan perdido su esencia, y adquieran un sentido mitológico como lo propone Barthes (1980), y en consecuencia las competencias desarrolladas por el estudiante carezcan de sentido en el imaginario social cuando lo que se evidencia es un mayor grado de preparación adicional. Lo cierto es que, según los hallazgos de esta investigación, en lugar de evaluar competencias, las pruebas en realidad están midiendo la concentración, preparación y resistencia de los estudiantes para enfrentar pruebas de larga duración, circunstancia que es afianzada por el grupo pre-Icfes, de acuerdo con los estudiantes entrevistados en el colegio Diana Oesse.

Del mismo modo, resulta aún más contradictorio que por cuenta de las recompensas económicas que comporta una buena figuración en los ránquines, los estudiantes deban asumir costos y compromisos académicos que superan sus responsabilidades iniciales, en la búsqueda de las instituciones por obtener reconocimiento. Con ello, se configura una manipulación de poderes e intereses, pugna que es ajena al estudiante, pero en la que es enajenado, manipulado y convertido en un instrumento para la obtención de méritos y progreso en el escalafón.

En un juego de poder económico, el sistema educativo colombiano atraviesa una crisis silenciosa (Nussbaum, 2010), en la cual el poder adquisitivo ha adquirido un dominio fundamental en la prueba, dado que los estudiantes, padres de familia, e incluso, las instituciones, son clientes de un sistema de preparación, que tiene por objeto acceder a la educación superior, impregnando el sistema de una mayor brecha de desigualdad y quebrantando los principales objetivos del MEN y de la educación en Colombia, comprendida como un derecho ajeno a la capacidad del estudiante (Barrios, 2006). Sin embargo, estos hallazgos respaldan la imperiosa necesidad de incorporar en las pruebas Saber 11 las condiciones socioeconómicas y contextuales de los estudiantes, puesto que si esas condiciones determinan el comportamiento de sus resultados, deberían también marcar su estructura y calificación.

En palabras de Nussbaum (2010), se podría decir que la educación ha retornado, o quizás, nunca ha salido, del viejo modelo de desarrollo [en el que la] igualdad de acceso a la educación

no es un pilar fundamental, planteamiento que es reforzado por la idea de que los países «no deben preocuparse demasiado por la distribución en materia educativa, siempre y cuando generen una élite competente para la tecnología y los negocios» (p. 43). Es precisamente lo que ocurren con la educación colombiana a causa de la urgente preocupación por medir su calidad y seleccionar a aquellos estudiantes que han desarrollado competencias para ingresar y permanecer en el sistema educativo. Con ello, se ha perdido la visión holista del estudiante, de sus condicionamientos, y no se ha considerado esta situación emergente.

Ya es injusto que los estudiantes que presentan limitaciones económicas para ingresar a la educación superior y para costear un pre-Icfes queden excluidos del programa que anhelan estudiar. Pero más injusto es que queden relegados por causa de los resultados de unas pruebas que pueden estar evaluando el grado de preparación para la prueba, el nivel de asociación de preguntas y respuestas y la resistencia a la duración de la prueba, mas no el grado de desarrollo de competencias. De hecho, resulta bastante contradictorio que la estrategia esté garantizando el ingreso a la educación superior —y la posible obtención de becas— a estudiantes que, en su mayoría, ya contaban con los recursos necesarios para acceder a la universidad y al programa de su preferencia, incluso, en instituciones de carácter privado.

Lo ya mencionado ratifica la discrepancia entre la formulación y evaluación de los objetivos planteados por el MEN, institución que ha construido un sistema que pretende «disminuir las brechas rural-urbana entre poblaciones diversas, y vulnerables en igualdad de condiciones de acceso y permanencia en una educación de calidad de todos los niveles» (p.1). Lo preocupantes es que el escenario que prevé el MEN no se afirma y, al contrario, esa brecha es cada vez más amplia.

Finalmente, se expone la disolución de la educación como derecho, el cual, de acuerdo con Barrios (2006), no depende de la capacidad de cada persona de proveérselo. Según la autora, la noción de la educación como derecho se rescinde al poner el acento sobre la calidad y dejar en un segundo plano al sujeto evaluado, en un círculo vicioso que gira en torno al poder económico del que depende el acceso a un “derecho” que es irradiador, un multiplicador del disfrute de los demás derechos.

CAPÍTULO 8:

DIGNIDAD AL LLEGAR



Figura 71. La educación, surgimiento de la vida social. Fuente: elaboración propia.

Saber situarse ante la realidad es hoy una tarea imperativa pero no solo como un desafío de conocimiento, pues más que conformarse con quedar aprisionado en el interior de determinados constructos se hace necesario trascenderlos, desde ciertas exigencias

valóricas, mediante un acto deliberado de conciencia. (Zemelman, 1992, p. 9).

Una vez realizado el proceso investigativo, se hace necesario trascenderlo, como bien lo expresa Zemelman, como un acto deliberado de conciencia, detectando nudos para potenciar el sistema educativo, la concepción de calidad y la evaluación estandarizada, sin perder de vista al ser humano, con sus limitaciones y presente en un contexto, en este caso, habitando en la educación, o como bien lo expresa este autor, en la vinculación del sujeto con el conocimiento que construye (Zemelman, 2005).

Argumentar sobre temas tan complejos, como es la calidad educativa, según exigencias conceptuales emanadas del MEN, puede implicar que se está construyendo conocimiento dentro de marcos que son los adecuados para determinados sujetos (estudiantes, profesores, instituciones o entes regulatorios de la educación), pero debe plantearse la revisión desde la totalidad de los protagonistas y considerando todas las realidades que acontecen en el país. No basta con hacerlo desde la recolección de información que las pruebas estandarizadas Saber 11 arrojan, sino que se debe asumir la exigencia del momento histórico que se está viviendo, así como el contexto en el que deviene la experiencia de estos sujetos. Es de este modo como se puede entrar a redefinir los parámetros de estandarización que conllevan determinar una serie de argumentos que terminan por asumir la consecución de la calidad educativa.

Se realizarán explicaciones a partir de los resultados. A través de una matriz, se muestra la diferencia de discursos que emergen en la investigación, así como las implicaciones a las cuales se llegó en este estudio. De esto surgen sugerencias para investigaciones futuras y comentarios concluyentes.

8.1. DIFERENCIA DE DISCURSOS

A partir del diagrama de la Figura 72, los nudos problemáticos pueden resolverse de diversas formas y pueden ser distintivos en una crisis de un discurso dominante y, a la vez, augurios del acercamiento a nuevas formas de razonamiento. Lo que interesa ahora es la incorporación del sujeto y su complejidad.

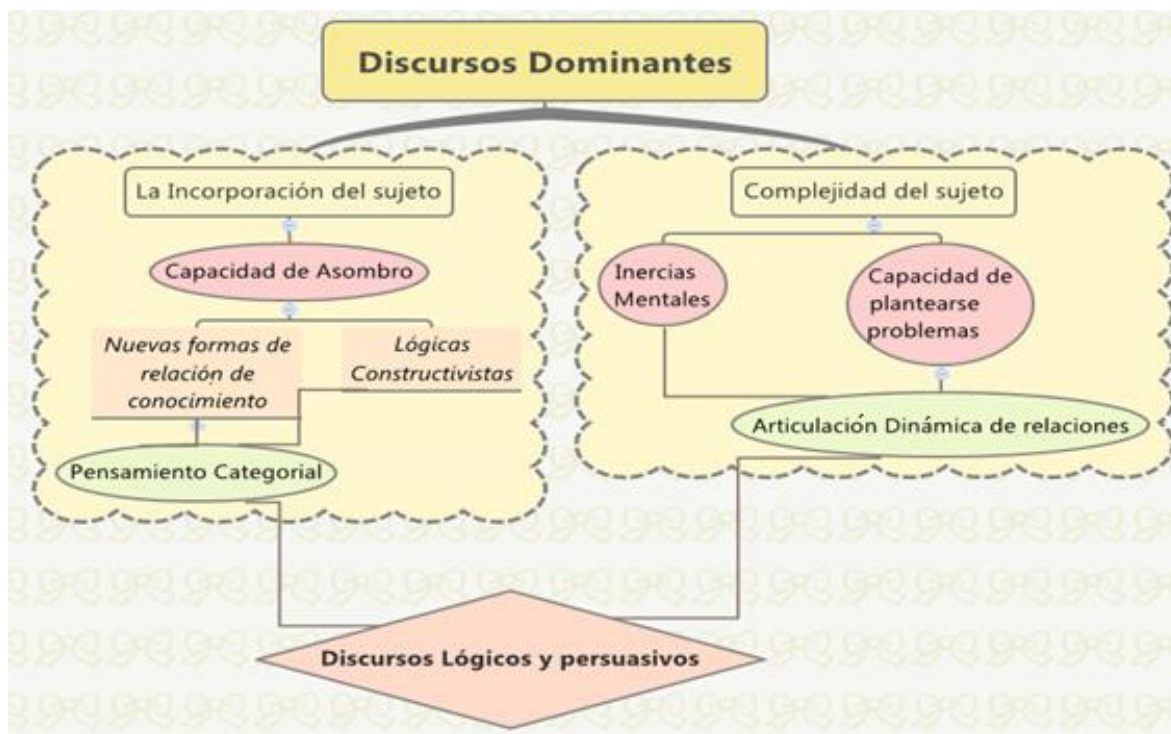


Figura 72. Diagrama de nudos problemáticos. Fuente: elaboración propia.

La incorporación del sujeto se inicia con la capacidad de asombro, para no quedarse en los límites de un discurso dominante, que tiene que ver con psicologías cognitivas resueltas desde lo epistémico.

La base de solución para el problema planteado sobre la existencia de discursos dominantes en las pruebas Saber 11 reside en explorar nuevas formas de relación de conocimiento, plasmadas a través de ránkines, meritocracia, calidad, competencia, evaluación. Con esto se espera trasciendan la función cognitiva establecida.

Se han encontrado explicaciones según lógicas establecidas entre instituciones educativas bien posicionadas e instituciones educativas con bajos promedios en los resultados. Para avanzar en esta perspectiva, encontramos las relaciones que se proponen en la Tabla 16.

Tabla 16. Relación entre términos y discursos de los estudiantes

Institución	Concepciones								
	Calidad	Calidad (estudiante)	Calidad (institución)	Competencias en el estudiante	Competencias en el ministerio	Competencias en la institución	Evaluación	Meritocracia	Ránquines
Mejor posicionado	12	3	4	9	0	6	2	6	10
Peor posicionado	6	0	3	4	0	6	1	2	7

Fuente: elaboración propia.

Se denota mayor interés en la calidad en las instituciones mejor posicionadas en el ranquin frente a las peores posicionadas, recalcando una interpretación de la calidad vista desde el estudiante y la institución.

Sobresale que existe una mayor diferencia en las competencias percibidas en los estudiantes de las instituciones mejor posicionadas, con un mayor enfoque en la concepción de evaluación y meritocracia, debido a que al contextualizar estas instituciones con las peor posicionadas en cuanto a sus condicionamientos socioeconómicos, se presentan mayores implicaciones académicas y económicas por los resultados y por la preparación de las pruebas en estas instituciones.

Tiene igualmente gran impacto la posibilidad de seleccionar los profesores. Por ejemplo, en el Colegio Diana Oesse, los profesores que enseñan en décimo y once son los que más tiempo llevan en la institución, mientras los docentes del Liceo Integrado de la Universidad de Nariño deben ser egresados destacados de esta universidad. Por otro lado, las instituciones con peor posicionamiento no tienen estipulada ninguna política clara de selección y contratación de profesores. Por ejemplo, los profesores del colegio Iaur son contratados de acuerdo con las necesidades del colegio y la disponibilidad del profesor que quiera trabajar, mientras que para el colegio Domingo Savio los docentes son asignados por concurso desde el gobierno, por tanto, la institución debe adecuarse a los docentes que les sean asignados.

Los ránquines revisten gran importancia para ambos grupos de instituciones. Para las mejor posicionadas porque desean mantenerse en una posición privilegiada. Para las peor posicionadas porque es un aspecto que las impulsa a formular estrategias de mejoramiento para incrementar su posicionamiento, partiendo de la base de que se deben intervenir otros factores con un mayor sentido de urgencia.

Desde esta perspectiva, cuando se habla de pensamiento, se refiere a un pensamiento que se entiende como una postura que cada persona es capaz de construir desde sí misma frente a lo que quiere conocer (Zemelman, 2005). Es, por ejemplo, como lo expresan los estudiantes, ante la necesidad de ser escuchados por el MEN:

Creo yo que hay un problema en el bachillerato en Colombia y es que muchas veces no se lo enfoca al estudio y a la praxis de una crítica, o sea, de generar pensamientos en el estudiante, de generar en el estudiante la capacidad de preguntarse, porque está recibiendo esa información. Creo yo, en realidad, de que (*sic*) en todo Colombia ese es un problema muy general, de que se nos enseña a memorizar las cosas, es decir, usted tiene que aprenderse esto, pero usted no reflexiona por qué debe aprender eso, o sea, no indague, no busque más allá (Juan Pablo, 2018).

Se construye un discurso cerrado lleno de emotividad. Se trata, más bien, de partir de la duda previa, nacida desde la investigación realizada en la autobiografía y posteriormente complementada con la documentación. Solo desde allí nace la idea de plantear la necesidad de recuperar un nivel de pensamiento no circunscrito a las compilaciones legales emanadas de leyes y decretos. Se pretende traspasar estos límites. De tal manera que al trabajar con lógicas constructoras, que se hicieron posibles gracias al planteamiento de un individuo que pertenece a comunidades alejadas del centro del país (desde allí su voz se escucha de forma diferente), su necesidad es otra; su anhelo se vuelca más a la inmediatez de lo cotidiano, expresado en los anhelos de un joven que no tiene la posibilidad de ingresar a la universidad y que manifiesta una ilusión permanente de obtener una beca, pues siente que es el único medio de ruptura entre su destino y sus sueños:

—Yo sugeriría, pues esos punticos están como muy altos para uno ganar la beca. Si le pudieran bajar más, hubiera más oportunidades de niños que ganaran becas de Ser Pilo, por ejemplo (Kevin, 2018).

Esto es lo que Zemelman (2005) propone como pensamiento categorial, que partiendo de los universos de significación establecidos en lo legislativo, pueden ser trascendidos en el esfuerzo por resignificar, o significar lo no significado. La provocación a que conduce es pensar contraviniendo las demarcaciones legales o las normativas aceptadas.

Lo anterior es esencial, si se reflexiona que el pensamiento teórico puede ser trascendido en busca de significar lo no significado, en este caso, conceptos como calidad, la cual se cree que hay que redefinir, o por lo menos, tener en cuenta otros tenores, como sujeto, pertinencia, enseñanza-aprendizaje, y que han sido concebidos de manera teórica y práctica, como si la

realidad fuera homogénea. En la medida que estas impresiones formen parte del conglomerado que convierta la calidad en importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, se crearán coherentes con la educación. Es así como están cobijados bajo discursos lógicos y persuasivos.

Entra en juego la importancia de incorporar las diversas dimensiones del ser humano, como territorio, instituciones oficiales o privadas, estudiantes, profesores, padres de familia, para poder observar la construcción de conocimiento con sentido y para tratar de entender al sujeto desde su individualidad. Es en esta individualidad en la que subyacen varias cuestiones, tales como las inercias mentales, que Zemelman (2005) las refiere como temor y el estar pidiendo siempre reconocimiento.

Los ránkines ofrecen visibilidad, estatus. Estar en las capas más altas certifica que se está construyendo conocimiento. Pero también está la capacidad de plantearse una dicotomía: si ser críticos frente a un sistema que obliga, a través de la normatividad, a regularse mediante pruebas estandarizadas; si ser distantes y capaces de tomar opciones diferentes ante una realidad absoluta.

El tema que propuesto (los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas) es solo un pretexto a un recorte empírico de lo que hay detrás de estas pruebas. Es solo un atisbo a todo lo que se puede observar. Pero somos conscientes de que es solamente un aspecto que asoma al tema central de la calidad en la educación, ocultando la mayor parte de lo que reflejan las pruebas Saber en Colombia.

Es pertinente subrayar que lo planteado no puede resolverse simplemente con un discurso nuevo en el que emerja el sujeto-estudiante, si no se acompaña de una postura en la que tenga presencia desde los procesos de enseñanza-aprendizaje. De la misma forma, es sano formular una postura que promueva la recuperación del sujeto en su conjunto, con una articulación dinámica de relaciones en el aula, pero también fuera de ella.

Estas posturas permiten abordar una serie de desafíos inéditos y de situaciones de vulnerabilidad afectiva, de comunicación, económica, social, y cómo enfrentar estas emergencias complejas, consideradas desde la externalidad, para reemplazarlas por un espacio de posibilidades para este sujeto.

La complejidad, sentida como un conjunto de desafíos, se traduce en aprender y desarrollar categorías. Para el MEN, esa complejidad se entiende como competencias. Algunas de ellas las recoge Vasco (2003), citado por el Icfes (2013):

:

Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, meta cognitivas, socio afectivas, comunicativo y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (p. 10).

Las competencias también pueden entenderse como el conjunto de capacidades adquiridas a partir del perfeccionamiento del propio conocimiento, para lo que se esbozan razones que no pueden esquivarse. En primer lugar, hablar del propio conocimiento implica la incorporación del sujeto, lo que involucra a su vez transformar la externalidad (Zemelman, 2005, p. 92). Esto obliga a repensar la política pública nacional, pero ojeada desde un ángulo diferente.

En las pruebas estandarizadas está en juego la posibilidad de una explicación y el estudio minucioso de contenidos, así como el descubrimiento de posibilidades. En ese juego pueden caber todos los colegios, no solo los mejor posicionados. Para ello se apela al reconocimiento de la individualidad y la consideración de las particularidades del contexto en el que la institución despliega su quehacer. Con esto se escapa a la lógica simple de las determinaciones.

Lo siguiente tiene que ver con la totalidad. Aunque se viene trabajando sobre el concepto de subdivisión del objeto o conocimiento especializado, se plantea la necesidad de una lógica de inclusión, denominada por Zemelman (2005) como los límites en función de la necesidad de lo historizable, esto es, la oportunidad para que cada individuo se construya y alcance así su transformación, experiencia que puede realizarse a través de reflexiones internas.

La articulabilidad se funda en la posibilidad de conformar, desde lo particular y lo fragmentario (Zemelman, 2005). Se entiende en la articulación existente entre el individuo y su contexto determinado, llámese colegio o sector donde se ubica, que excede los límites de cada situación particular. Para nuestro caso, la articulabilidad toma forma al momento de evaluar a todos los individuos en una prueba, en un momento dado y ante unas circunstancias determinadas.

8.2. CONFRONTAR REALIDAD Y POTENCIALIDAD

Lo más importante del cuadro está fuera del cuadro
(Erick Averbach, en Zemelman, 2005, p. 98).

En el mundo científico, la teoría que esté fuera de la teoría no tiene sentido (Zemelman, 2005, p. 98). Pese a ello, los excedentes de la realidad han dado lugar a toda un red en la que subyacen los conceptos que convergen en el sistema educativo y que plasman los discursos de interés central para esta investigación, a partir de la definición de los discursos dominantes, reinantes y mitológicos, que coexisten y toman forma en la Figura 73.

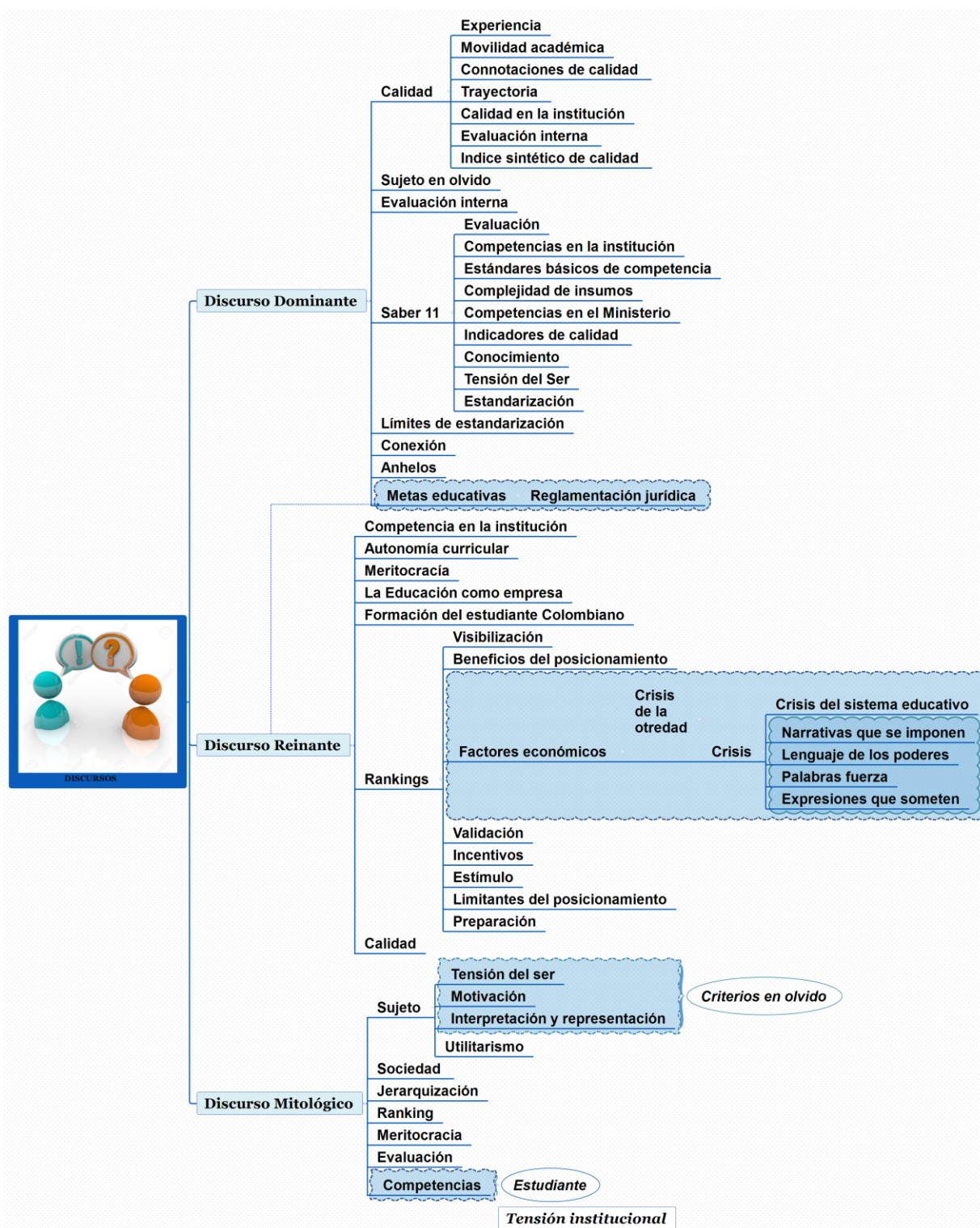


Figura 73. Cuadro sinóptico de los discursos del sistema educativo. Fuente: elaboración propia.

8.3. IMPLICACIONES DE ESTE ESTUDIO

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones importantes para muchas partes interesadas dentro del campo de la educación media, incluidos los colegios, estudiantes y comunidades en general.

Con relación al cuadro de la Figura 73, se observa los discursos que emergen dentro del sistema educativo, partiendo de aquellos que surgen desde la normatividad y la espera del MEN, denominados los discursos dominantes. Al mismo tiempo, se presentan las ideologías de las instituciones que enmarcan el discurso reinante.

El discurso dominante del sistema educativo se relacionan con el conocimiento, las competencias, las pruebas Saber 11, la calidad, el índice sintético de calidad, la sociedad, el sujeto, en una búsqueda idealizada de formar un individuo social que pueda proyectar sus competencias en la solución de problemáticas nuevas y retadoras, evaluadas a partir de unos escenarios incluidos en las pruebas Saber 11.

Surge desde el MEN la concepción de las pruebas como un instrumento de medición de calidad que pretende calificar la formación de las instituciones mediante un discernimiento, que se convierte en el punto de partida para determinar la posición en el ranquin de la institución, cuestión que impone unas consecuencias benéficas o limitantes de acuerdo al posicionamiento.

La filosofía de la institución demarca el discurso reinante, conteniendo todos los conceptos de formación y entendimiento a partir de las ideas de las instituciones y de los mismos estudiantes, con un interés en este momento marcado por su posicionamiento, en primera instancia, para las instituciones que tienen cubiertas las problemáticas urgentes gracias a sus condiciones socioeconómicas favorables.

Surge entonces lo que se considera las competencias para la institución y para el estudiante (ver capítulo 3), así como la importancia de los ranquin y la concepción de calidad en la institución (ver capítulo 4). Estos hallazgos evidencian que existe una asimetría entre los discursos considerados como verdades unidimensionales, que se olvidan del propio sujeto, de sus motivaciones, de sus tensiones, de sus concepciones, y en respuesta, se olvidan de la sociedad, de sus condicionamientos, de los baches sociales, que cada vez son más grandes en la medida en que se quedan en el olvido y sin intervención.

En el punto de corte de ambos se encuentra el nacimiento del discurso mitológico, al evidenciar algunos elementos de los discursos que no se están teniendo en cuenta y que están

convirtiendo las asunciones de los resultados de la prueba en un mito. Por ejemplo, los ránquines nacen con el propósito de evaluar a las instituciones educativas, y de esta manera, establecer las estrategias que permitan incidir en las condiciones de enseñanza-aprendizaje de las instituciones. Sin embargo, el horizonte puede desviarse, ya que los ránquines han permitido a las instituciones mejor posicionadas obtener beneficios para mantenerse en su lugar de privilegio, dejando en el olvido a las instituciones con peores resultados en las pruebas y, por ende, peor posicionadas. Estas circunstancias, en efecto, solo están agrandando las brechas que hay entre los colegios bien y mal posicionados, pues las primeras muestran una marcada tendencia a implementar costosas estrategias que aumenten o mantengan su nivel en el ranquin, pasando la vista por encima del sujeto que se está formando, por encima de la pertinencia de esta formación y por encima de la pertinencia social de los ciudadanos provenientes de las instituciones, fortaleciendo la convicción de la educación como empresa.

Esta idea de límite de los conceptos, lo que está mirando es una doble perspectiva: una llamada discurso dominante y otra discurso de los dominados (Zemelman, 2005), por lo que a partir de los hallazgos se pretende construir otro tipo de discurso, en el que se amplió la perspectiva de las pruebas Saber 11 y de su enfoque como instrumento de medición de calidad mediante la estandarización.

Se evidencia que la visión de contexto socioeconómico de las instituciones no está siendo considerado por el MEN desde la normatividad, los estándares básicos de competencias (MEN, 2006a) y los indicadores de calidad (resolución 2343 de 1996), en un esfuerzo por estandarizar, proporcionar las herramientas para consulta de autonomía curricular y evaluar, sin entrar a considerar la realidad del sistema de cada institución. En el marco de esta problemática, analizando desde la hermenéutica, según Gadamer citado por Zemelman (2005): «¿cuál es el problema que plantea el concepto de realidad?» (p. 101).

Si se analizan estructuras curriculares (PEI institucionales) en programas de excelencia, así como en programas de bajos resultados, bajo posturas utilitarias, con conceptos considerados y vistos como reales, se sigue prisionero de argumentos tales como; “calidad educativa”, la calidad desde el discurso del MEN y la significación cuestionada, al relacionar con conocimiento la calidad de la institución.

Tras recomenzar los conceptos y transformarlos, en lo que Zemelman (2005) llama un «ámbito de sentido» (p. 102), se desprenden varios lenguajes diferentes, con racionamientos desiguales ante los mismos términos, entendiendo lenguaje, como lo manifiesta Von Humboldt «como el modo que tiene el hombre para involucrarse con el mundo» (Zemelman, 2005, p.

103), observando tres lenguajes desde el MEN, el estudiante y la institución para el término de calidad, como se muestra en el siguiente diagrama.

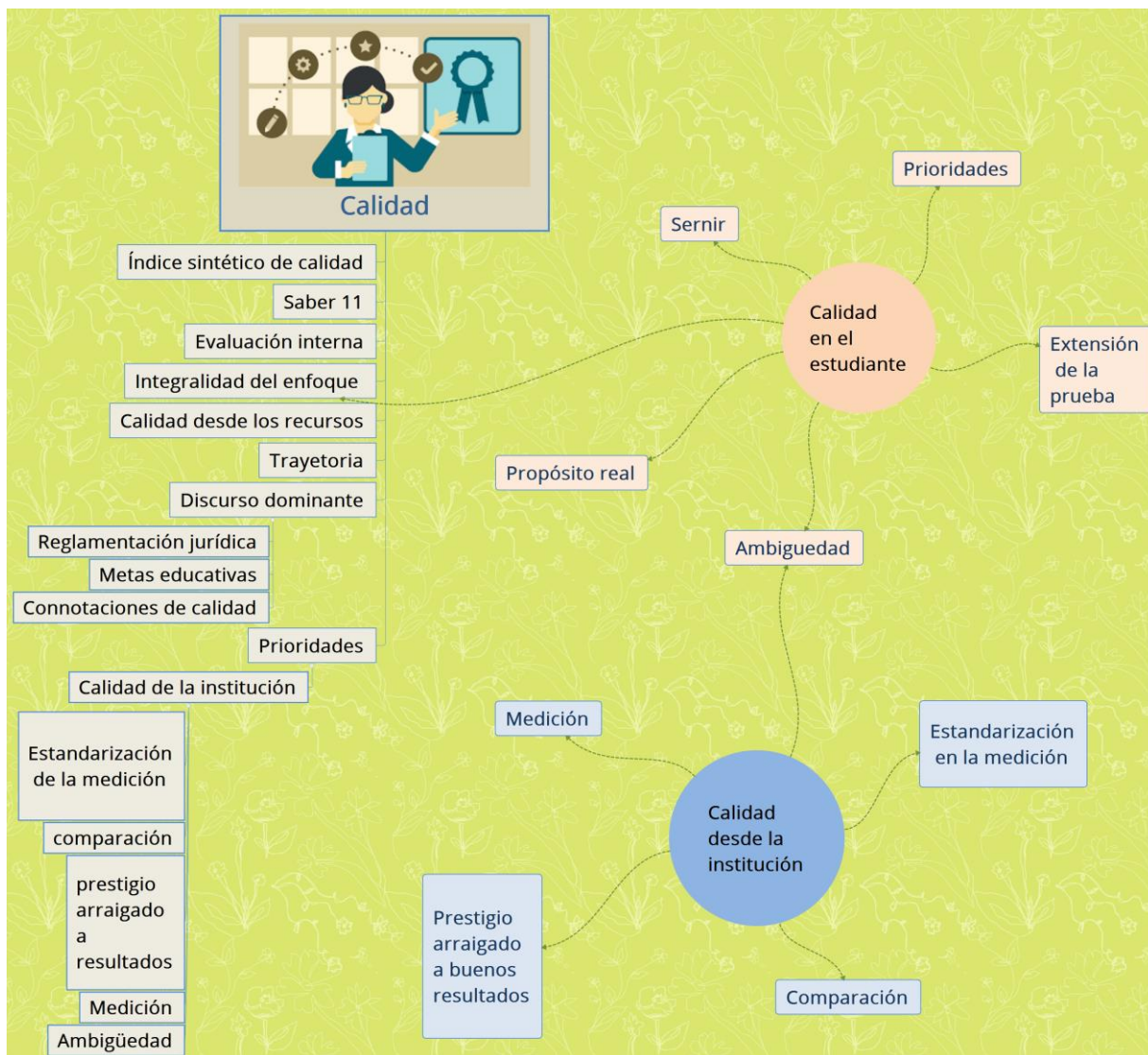


Figura 74. Diagrama de las relaciones de calidad a partir de los discursos. Fuente: elaboración propia.

Como se relaciona, se parte desde el concepto de calidad, que está sujeto a distintas interpretaciones de acuerdo con la mirada, o en este caso, al discurso del actor que la apropia.

La calidad, vista desde el discurso dominante (MEN), contiene una serie de elementos, como son la movilidad académica, la evaluación interna, la trayectoria de la institución, las metas educativas, el índice sintético de calidad, y su factor más dicente como punto de partida para la medición son las pruebas Saber 11, relacionadas mediante una reglamentación jurídica.

A partir de allí, se desglosan las interpretaciones subjetivas que surgen desde los discursos reinantes, y que probablemente no se están contemplando, iniciando por juicios de calidad desde las instituciones y los estudiantes, mediante conceptos emanados desde el prestigio arraigado a buenos resultados, desde la comparación, la estandarización en la medición, en donde no se tienen en cuenta las condiciones particulares de las instituciones para medir a todos con el mismo “rasero” (Palacios, 2018).

En el mismo orden, aparecen significaciones a partir de la mirada del estudiante, en donde mencionan una ruptura en el propósito real de una evaluación, que busca evidenciar el conocimiento del estudiante mediante la aplicación de muchas preguntas que intentan obtener mayor información del estudiante, y como contraprestación plantear de mejora. Sin embargo, en la cotidianidad, el estudiante define las pruebas con un propósito: “cernir”, en palabras de Juan pablo, a quienes se hayan preparado para las pruebas y se hayan esforzado por estar ahí, de quienes no lo hicieron (Juan Pablo, 2018).

En tanto las pruebas estandarizadas Saber 11 no se acoplen a las circunstancias particulares de los sujetos y las instituciones, como falta de oportunidades, el condicionamiento socioeconómico, la motivación y las alusiones del ser, el sistema educativo solo podrá medir a individuos e instituciones de forma estadística, recalando en posiciones, y transformando la educación en lo que Zemelman (2005) concluye como razón excluyente o razón de terminación, situación que se reafirma en los análisis que hace el rector del colegio público Domingo Savio:

En el colegio se presentan todos los estudiantes de 11 del día. Los que no tienen la plata, el colegio la pone. A la última hora, el colegio paga para que presenten. Los de la noche no la presentan porque a esos no les gusta pagar. Los de la noche no lo presentan, pero los del día sí los presentan todos (Palacios, 2018).

En la afirmación anterior, aun cuando la connotación es económica, subyace un interés particular de la institución, en el sentido de que los estudiantes de la noche quedan excluidos del beneficio del pago de la prueba, mientras que los del día son subvencionados, bajo el supuesto de que es mejor que estos últimos presenten las pruebas Saber. La consecuencia directa es que los estudiantes de la noche quedan excluidos de los ránkines, y simplemente se invisibilizan del sistema educativo.

Al hablar de potencialidad en la educación, se puede apreciar una especie de categorías convocadas desde el lenguaje. Es así como calidad, en Colombia, está ligada a pruebas Saber, con conexiones existentes y posteriormente aceptadas como una realidad.

Así, ya para terminar, el desafío que deben enfrentar instituciones educativas y estudiantes es hacerse visibles, en cuanto sujetos inmersos en el proceso educativo, con voz, sin voto, pero participantes en el plan de crear conocimiento.

CAPÍTULO 9:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En esta sección se presentan las conclusiones generales de este proyecto de investigación, así como una serie de recomendaciones para cada una de las entidades protagonistas del estudio, en un enfoque de mejoramiento continuo del sistema educativo y de apropiación social, de igual manera se presentan las cartas enviadas a dichas entidades en la búsqueda de trascender las fronteras hacia el mejoramiento social .

9.1. CONCLUSIONES

Se precisan a continuación algunas conclusiones relativas a las implicaciones de los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber 11 aplicadas en la educación colombiana para los años 2000 y 2014. Estas conclusiones consideran la autobiografía de la investigadora y la documentación normativa, así como las entrevistas a los directivos, profesores y estudiantes de las instituciones educativas posicionadas en los lugares más altos y más bajos, según la escala del Icfes del año 2017 (alto: Liceo Integrado Universidad de Nariño [oficial] y colegio Diana Oesse [privado]); bajo: Institución Educativa Santo Domingo Savio [público] e Iaur [privado]).

Conclusiones del primer objetivo, donde se describen los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas desde la autobiografía de la investigadora

- En el transcurrir de esta investigación se evidencia que las pruebas estandarizadas, aun cuando han sufrido modificaciones, siguen sin contemplar el sujeto evaluado, lo cual, desde la perspectiva de la investigadora, limita la prueba y la información que ella suministra.

- En calidad de educadora, la tesis doctoral hace grandes aportes a la vida personal de la investigadora, al evidenciar cómo el esquema evaluativo no reconoce las competencias del estudiante, abriendo una gama de posibilidades en el aula de clases, en una búsqueda por reflexionar sobre el desarrollo de los saberes del estudiante.
- En un ir y venir de pensamientos, surge la necesidad de responder a las relaciones que se establecen entre lo aprendido en la escuela, lo que evalúa el Icfes y lo obrado en la vida. Al poner en una balanza los conocimientos aprendidos en la escuela, y los que se espera aplicar en la vida, con los interrogantes de las pruebas saber 11 se encuentra que hay una disparidad entre los conocimientos aprendidos y las competencias que se espera desarrollar y los interrogantes de las pruebas saber 11 teniendo en cuenta que en la época cuando se presentaron las pruebas estandarizadas (1984), la memoria era el principal aspecto para medir los conocimientos, lo cual, a la postre, en nada enriquecía el desarrollo integral del individuo, en su camino de guiarse en el quehacer cotidiano.
- La Tabla 14 presenta el porcentaje de estudiantes que, según el Icfes, para el año 2017, están por debajo del promedio nacional para cada competencia.

Tabla 17. Porcentaje de estudiantes por debajo del promedio nacional para cada competencia

Competencias evaluadas en las pruebas Saber 11-2017	% personas por debajo del promedio	% de personas por encima del promedio
Lectura crítica	29,5	70,5
Matemáticas	48,9	51,1
Competencias ciudadanas	49,14	50,86
Ciencias naturales	40,9	59,1
Inglés	59,7	40,3

Fuente: elaboración propia.

- De la tabla anterior es posible deducir que los estudiantes se encuentran más fortalecidos en lectura crítica, lo cual de acuerdo a las voces de los protagonistas no sería una sorpresa, ya que la formación del estudiante colombiano actual circunda en la preocupación porque el estudiante comprenda las preguntas más que en el interés de que se desarrollen competencias.
- Otra conclusión de la Tabla 17 es que la competencia que debe reforzarse en mayor medida es la de Inglés, en el sentido en que se encuentran más estudiantes por debajo del promedio que en las demás áreas,
- La calificación de inglés sumado a los resultados de la mayoría de las competencias en la que aproximadamente la mitad de los evaluados se encuentran por debajo del promedio ratifica lo expuesto de que los estudiantes están siendo formados en la comprensión de las preguntas y de textos, más que en temas específicos de cada área.

- El indicador anterior corrobora que el Estado no cuenta con los mecanismos para que los estudiantes articulen sus conocimientos teóricos y prácticos. Solo desprendiéndose del afán de medición y estandarización, el Estado colombiano podrá transformar su sistema educativo en una legítima oportunidad de mejoramiento social para los protagonistas del proceso: los estudiantes.

Conclusiones del segundo objetivo, donde se interpretan las similitudes y diferencias entre las pruebas Saber 11 aplicadas en los años 2000 y 2014

- Los cambios más importantes en el año 2000 están relacionados con los procesos de apertura económica y de articulación mundial, producto del gran desarrollo experimentado por los medios de comunicación. En tal escenario, a partir de los estándares (2006) y los lineamientos curriculares (resolución 2343 de 1996), el interés se centró en evaluar las competencias del ser, con el objeto de formar sujetos que pudieran entrar a competir en estos mercados.
- Ya en el 2014 se sigue evaluando por competencias, pero ahora se complementa con la visión de las competencias ciudadanas en una búsqueda por alinear las pruebas estandarizadas entre sí, con el ánimo de construir una visión más holística de la formación. En tal virtud, el MEN alinea las pruebas Saber, con lo que pretende evidenciar que el resultado del sistema educativo colombiano es la formación un individuo integral. No obstante, al incluir incentivos económicos para las instituciones de educación media mejor posicionadas, en la búsqueda por mejorar los resultados y estandarizar la población, se deja de lado el contexto social del evaluado, perdiendo con ello la esencia de la aplicación de las pruebas.
- El insumo principal para el desarrollo de este objetivo son los planteamientos de Nussbaum. Cuando la autora expresa el problema de la crisis silenciosa, establece una semejanza con la crisis que están atravesando las pruebas estandarizadas Saber 11. La preocupación tiene origen en el cambio del instrumento, pues pasa de ser un aporte significativo para la educación, a convertirse en un instrumento de comparación de instituciones y personas, sometidos a ser juzgados, codificados y signados.
- Queda plasmado en este documento el anhelo de contar con una prueba que no discrimine y que no se emplee para decretar estratificaciones. A lo que se aspira es a contar con una prueba que considere las particularidades, los contextos de las instituciones y los estudiantes evaluados; lo que se desea es ofrecer una prueba que finalmente reconozca la diversidad de los protagonistas del proceso: los estudiantes.

Conclusiones del tercer objetivo: Comprender la interrelación que existe entre las pruebas estandarizadas Saber 11 y la formación del estudiante colombiano

- Los resultados evidencian que los estudiantes que tienen la meta de ingresar a la universidad pertenecen a sectores de la sociedad que están dispuestos a invertir los recursos necesarios para lograr este propósito, quedando relegado e ignorado el sector al que le resulta imposible acceder a la universidad por cuenta de factores socioeconómicos.
- De acuerdo con los hallazgos, el objetivo de todo el proceso es garantizar el acceso a la educación superior, olvidando la formación del ser y las competencias para la vida. Con ese fin, instituciones especializadas (pre-Icfes) adiestran a los estudiantes, en extensos y sistemáticos simulacros, que tienen por objeto que se tornen hábiles para relacionar las preguntas y respuestas que encontrarán en la prueba. Así las cosas, la formación del estudiante colombiano deviene en instrumental, ya que se transforma en formación para una prueba. Cuando en los discursos de los estudiantes se encuentra que están ausentes los conceptos de competencia y conocimiento, se evidencia que el proceso de evaluación se desnaturaliza, pues se dirige a la preparación para la prueba.
- En su olvido del sujeto-estudiante, las pruebas Saber 11 no practican pruebas remediales, en cuanto mecanismo alternativo para superar este ciclo. Ello obliga a que el estudiante incurra en gastos adicionales, en su ánimo por ingresar al programa de educación superior de su preferencia, ampliando asimismo la brecha de desigualdad social, pues distancia a aquellos estudiantes que cuentan con los recursos para esta clase formación complementaria de aquellos que carecen de esos recursos.

Conclusiones del cuarto objetivo: Reconocer las implicaciones académicas y económicas —ránquines— para los colegios de las pruebas estandarizadas Saber 11, a partir del 2014

- Tanto los simulacros como el resultado final en las prueba Saber 11 comportan implicaciones académicas para los estudiantes, pues en su afán de alcanzar altos posicionamientos en los ránquines, los estudiantes reciben incentivos por parte de instituciones educativas.
- Se evidencia que las instituciones públicas generalmente reciben asignaciones estatales presupuestadas en función del ranquin nacional con el objeto de compensar los primeros lugares como aspecto motivacional para conservar este posicionamiento; mientras que las instituciones privadas están autorizadas para subir el valor de su matrícula en función

de los resultados, aspecto que genera el interés de las instituciones educativas por buscar estos recursos adicionales. Para ello, estas últimas establecen estrategias que olvidan el ser y su formación en competencias, y dedican grandes esfuerzos en instruir a sus estudiantes para una prueba que les garantice el acceso a la universidad y, de paso, las posicione en un buen lugar en el escalafón. Con ello, las instituciones educativas desnaturalizan el proceso formativo, y terminan por enajenar, manipular y asilar al estudiante, configurando en una relación utilitaria de poder.

- Un buen posicionamiento en los ránquines del Icfes garantiza una mayor demanda en el mercado de las instituciones educativas, toda vez que los padres de familia encuentran muy atractivo que una institución se encuentre entre los primeros lugares del escalafón, haciendo de este indicador un factor muy importante a la hora de escoger el colegio que formará a sus hijos. Empero, unos buenos resultados en las pruebas implican también la recepción de estudiantes con asimetrías en sus niveles de formación previos, factor que puede incidir positiva o negativamente en el puntaje final de la prueba. Es un aspecto que en la evaluación de calidad de las instituciones educativas se omite, en el esmero gubernamental por estandarizar resultados y por convertir la evaluación de calidad en la visión de un enfoque general sin considerar particularidades del sistema y de las instituciones, vistas desde los factores socioeconómicos o incluso desde las particularidades de los jóvenes que evalúa, perdiendo con ello la visión completa del esquema.
- Se observan algunas implicaciones económicas para los colegios privados. Una de ellas es la contratación inconsulta de empresas especializadas en la preparación de los estudiantes para las pruebas Saber (mejor conocidas como pre-Icfes), en jornadas extraclase que resultan agotadoras para los estudiantes. Pero los colegios oficiales, al no poder solicitar un pago adicional en sus matrículas para esta clase de formación complementaria, quedan excluidos de esta clase de estrategias y circunscritos a aprovechar el tiempo extraclase de sus estudiantes, pero sin el apoyo de instituciones especializadas. Estos aspectos mitifican la educación en cuanto derecho, a razón de que facilitan el acceso a la educación superior de aquellos estudiantes con mayores posibilidades de preparación, pero, al mismo tiempo, excluyen a quienes no tienen la posibilidad de participar en esta clase de preparación externa, condenándolos, en muchas ocasiones, a bajos resultados y restringiendo su posibilidad de elegir la universidad y el programa de formación.
- Es innegable que las pruebas Saber 11, en su afán por instituirse como factor de clasificación y organización del ranquin, descuidan a aquellos estudiantes que obtienen

los menores puntajes, desvinculándolos del sistema educativo.

- Como toda forma meritocrática, las pruebas Saber 11, por diseño, le dan más opciones, no a aquellos estudiantes con más conocimientos, sino a aquellos que han tenido la suerte de estar en el colegio mejor posicionado, reafirmando con ello un modelo que concede más y mejores posibilidades a aquellos que detentan más poder. Así son las meritocracias: son el ejercicio del poder para el poder.

9.2. RECOMENDACIONES

Si bien este estudio intenta comprender los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber 11 en la educación colombiana, existen otros factores por incorporar dentro del análisis en el marco metodológico. Se evidencian otras condiciones de mejoras necesarias y, con suerte, este estudio inicia otras preguntas de investigación que pueden ayudar a obtener una mayor claridad en las evaluaciones estandarizadas Saber 11 en Colombia, al tiempo que para el MEN y las instituciones educativas puede significar un mejor modelo para evaluar, que arroje resultados que reflejen la situación que se vive dentro del sistema educativo colombiano. De esta forma, se formulan nuevas preguntas de investigación para su estudio.

Al tomar los resultados de esta tesis, un análisis futuro podría enfocarse en evidenciar si existe relación positiva entre la aplicación de simulacros y los resultados en las pruebas Saber 11. De ser así, se concluye una alta predisposición de los estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas, que son los que pueden pagar preparación externa complementaria con miras a garantizar el acceso a la educación superior.

Si bien es cierto que los alcances de este estudio son de carácter nacional, por cuenta de que la muestra de colegios examinados cubre desde los mejores hasta los peores posicionados, vale la pena examinar si el fenómeno se repite en el ámbito regional. Es interesante descubrir cómo se comparan las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, en cuanto a los elementos que se tienen en cuenta en este trabajo (aspectos socioeconómicos, motivacionales entre otros), lo cual no sirve para corroborar lo que se argumenta, sino para plantear soluciones desde cada contexto de estudio.

Una ruta de investigación alternativa puede conducir a determinar el impacto del incremento del costo de las matrículas, aumento que está en función de los resultados en las pruebas Saber 11. El supuesto indicaría que aquellos colegios mejor posicionados, que tienen autorización para realizar mayores incrementos del valor de su matrícula, deben obtener mejores calificaciones

que aquellos colegios ubicados en posiciones más bajas, que cuentan con autorización para realizar incrementos mínimos —y en algunos casos nulos— en el valor de sus matrículas.

Una última recomendación invita a considerar los condicionamientos socioeconómicos como parámetro de selección adicional para el ingreso a la educación superior, indicador que entraría a complementar los resultados alcanzados en las pruebas Saber 11, toda vez que, como resultado de esta investigación, es claro que una amplia preparación para las pruebas —preparación supeditada a condiciones económicas— confiere resultados positivos a quienes la reciben. Por tanto, incluir este factor dentro de los criterios de la selección abre posibilidades no solo de inclusión a estudiantes que antes estaban relegados, sino de transformación social, que es, al fin y al cabo, el fin de la educación. Ello podría ayudar a cerrar las grandes brechas que separan a los estudiantes con mejores posibilidades socioeconómicas de aquellos que no cuentan con estas condiciones.

9.2.1. Recomendaciones para cada entidad participante de las pruebas saber 11

9.2.1.1. *Icfes*

En concordancia con los resultados de la presente investigación, se evidencia que las pruebas estandarizadas en este caso las pruebas saber 11, requieren una revisión y replanteamiento, con el objetivo de incluir dentro de su formulación como instrumento de medición de calidad, la equidad de las instituciones y de los estudiantes evaluados.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la tesis doctoral, la concepción de los resultados de las pruebas saber 11 como indicador de calidad y posicionamiento de las instituciones educativas en el ranking, y a su vez dados los efectos resultantes del buen o mal posicionamiento para las instituciones educativas; en el afán por obtener mejor ubicación en los ránquines se ha incurrido en estrategias que permitan la obtención de mejores resultados en las pruebas saber, incluyendo la contratación de empresas de Preicfes que garantizan estos resultados, situación que trae consigo la inclusión de mayores costos de matrícula para los estudiantes, mayor dedicación de tiempo y el aumento de la brecha de posibilidades de acuerdo a los condicionamientos socioeconómicos del evaluado. Es por tanto, que se recomienda una reestructuración de la evaluación o de los resultados de las mismas, en un proceso de comparación entre las instituciones con los mismos condicionamientos socioeconómicos. No solo la categorización de resultados y clasificación de planteles por instituciones oficiales o no

oficiales, sino la comparación entre aquellas que cuenten con los mismos recursos para lograr estos fines.

Por otra parte es recomendable considerar la estructura de la prueba, ya que está perdiendo de elementos innovadores, con lo cual, de acuerdo a las estrategias implementadas por las instituciones educativas, se orienta en la preparación de Preicfes a elaborar preguntas de anclaje en la que los estudiantes no desarrollan competencias en pro de aplicarlas para la vida sino que se preparan para una prueba, entendiendo cómo funcionan las preguntas, asociando lo visto en el Preicfes y deduciendo la respuesta, con el fin de obtener los mejores resultados abrir su gama de posibilidades ante cualquier programa de su escogencia y ubicar a la institución en el posicionamiento que pagó. Por tanto, las competencias que se pretenden evaluar en la prueba no son las que se están midiendo, distorsionando su objetivo de evaluación y creando falsas concepciones de calidad en el imaginario colectivo.

Es necesario considerar de manera semejante, la presión que para cada estudiante puede ejercer los condicionamientos de la prueba, como criterio de ingreso a la educación superior, y con respecto al tiempo que se concede para la realización de las pruebas y la cantidad de preguntas y textos que se deben leer, debido que el estudiante no alcanzado este tipo de exigencias, por lo tanto, es prudente replantear el tiempo asignado para la realización del examen, y la cantidad de preguntas y temas dentro de la evaluación, acoplándolos a las rutinas que se han generado en el estudiante a partir de su horario académico y de la metodología de enseñanza que no suele incluir tantos temas en corto tiempo.

Dentro del posicionamiento a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas, es necesario discriminar de igual forma los colegios de las zonas centrales del país, en cuanto a los colegios que presentan mayor grado de olvido y alejamiento, debido a que los primeros cuentan con mayor grado de distinción, de recursos, instalaciones con mejor infraestructura, que les complementa la enseñanza con prácticas orientadas a la profundización de conocimiento mediante laboratorios, situación que en otros colegios no se presenta debido a que no cuentan ni con infraestructura, ni recursos, por lo que una comparación más aplicada a las condiciones reales de las instituciones minimiza la brecha de inequidad resultante de comparar instituciones que no cuentan con los mismos medios para capacitar a sus estudiantes.

Profundizar en las metodologías de evaluación para personas con algún tipo de discapacidad, a fin de convertirse en un indicador fiable de la calidad de la institución superando las condiciones particulares de los estudiantes y evidenciando el grado de desarrollo de las competencias que debería lograr al finalizar su formación.

9.2.1.2. *Ministerio de Educación Nacional*

De acuerdo a los resultados de la tesis doctoral, se presenta un incumplimiento a los objetivos misionales del ministerio de educación a partir de los incentivos determinados por los resultados de las pruebas saber 11, ya que las instituciones educativas en busca de obtener dichos incentivos y reconocimientos de posicionamiento han generado estrategias para la obtención de mejores resultados, que en su aplicación acarrear un costo para los estudiantes. Por lo tanto, se aumenta la brecha de acceso a la educación para quienes tengan mayores posibilidades económicas de efectuar pagos en pro de una preparación adicional. Como consecuencia de este suceso se recomienda evaluar los incentivos o falta de apoyo para las instituciones que no son visibles dado que no tienen resultados sobresalientes en las pruebas saber 11, en búsqueda de nivelar las instituciones y así comparar de acuerdo a criterios comunes.

Un punto de enfoque a partir de los resultados de las pruebas saber 11, más que premiar a aquellos con mejores resultados, es centrar la mirada en las instituciones con resultados más bajos, identificando los causales de estas circunstancias, entre las que de acuerdo a las observaciones de la investigación se relaciona a las condiciones socioeconómicas de los colegios, sin hacer una discriminación a las instituciones oficiales de las no oficiales, por tanto en la búsqueda por mejorar integralmente la educación en el país, se recomienda aumentar el presupuesto no en los incentivos sino por el contrario en los planes de mejora para las instituciones con el desempeño más bajo en las pruebas saber 11.

Presupuestar mayores recursos para las instituciones en olvido de acuerdo a sus resultados en las pruebas saber, como un factor que potencie la equidad social y que permitan realmente el incremento de indicadores de calidad en todo el país, y no solo en las zonas más visibles y los colegios más preparados, ampliar el acceso a internet, instalaciones, equipos, laboratorios que posibiliten la construcción teórica y práctica de conocimiento para todos los estudiantes del país.

Incluir dentro de los factores evaluativos la cantidad de personas evaluadas con algún tipo de discapacidad, como indicador de inclusión, y factor diferenciador dentro de las mediciones de calidad educativa.

Se recomienda evaluar de manera más rigurosa los procesos de enseñanza de las instituciones educativas, en el desarrollo de competencias que se apliquen para la vida, y en esa movilidad adecuar las pruebas saber 11, en una búsqueda por terminar con la preparación artificial que ha conformado la constitución de la enseñanza como una empresa, en la cual de acuerdo a los recursos disponibles se puede obtener mejores resultados y mayores posibilidades,

sin tener en consideración el desarrollo de competencias y conocimientos útiles y aplicables. De igual manera generar preguntas en el Icfes con este enfoque en relación con la cantidad y el tiempo para solucionar las preguntas, y la presión y el agotamiento físico y mental del evaluado.

Posibilitar becas de acceso a la educación superior para estudiantes de las instituciones educativas con menores recursos económicos en consideraciones con sus notas académicas a lo largo de su trayecto por la educación media y no a partir de los resultados de las pruebas saber 11.

Invertir en programas de orientación profesional en los colegios, que, a partir de las competencias del estudiante evaluadas desde su desempeño académico en su trayectoria por la educación media, le guíe con respecto a los programas de formación que se adecuen de mejor manera a su perfil, tomando a consideración igualmente los intereses del estudiante.

Ampliar dentro del plan presupuestal apoyos a las universidades públicas con el fin de que se posibilite abaratar los costos de matrícula de educación superior para los egresados con difíciles condiciones socioeconómicas, y de ciudades alejadas del país.

9.2.1.3. Asociación de Colegios Públicos

La recomendación para los colegios públicos es generar alianzas estratégicas con las universidades públicas de la región que les posibilite a los estudiantes el acceso a la educación superior, como una opción de vida, debido a que se evidencia en la investigación que en muchos casos las condiciones económicas de los estudiantes son un limitante para el acceso a la educación superior.

Promulgar un trabajo cooperativo entre las instituciones educativas con ánimo de compartir las mejores prácticas educativas y metodológicas para la formación por competencias, con criterios de inclusión en la que se potencie la calidad de la educación para todos los estudiantes independientemente de sus condiciones socioeconómicas.

Una vez evaluadas y evidenciadas las estrategias utilizadas en el colegio con mejores resultados, a través de nodos cooperativos promulgar y promocionar estas habilidades, las cuales se pueden lograr con intercambios profesorales, al igual de estudiantes de un plantel a otro, para de esta forma reconocer las fortalezas y debilidades que surjan en uno y otra Institución.

9.2.1.4. Asociación de Colegios Privados

Se recomienda incluir dentro de sus prácticas reuniones con funcionarios de las demás instituciones de carácter no oficial con el objeto compartir experiencias y escenarios que permitan el desarrollo común de objetivos institucionales, en la búsqueda por desarrollar competencias en los estudiantes para la vida, apartando el posicionamiento y la competencia.

Como recomendación emergente de la investigación surge la idea de incluir dentro de la labor social de las instituciones no oficiales la posible inclusión de estudiantes de bajo condicionamientos socioeconómicos, en una búsqueda por ampliar la gama de oportunidades de los estudiantes, y una ruptura de un ciclo generacional de pocas oportunidades.

9.2.1.5. Secretarías de educación municipales

Se recomienda a las secretarías de educación municipales la implementación, vigilancia y control sobre los programas de apoyo cooperativo entre las instituciones en foros o reuniones que permitan compartir las experiencias y a partir de la conformación de estos escenarios, implementar planes de mejora que faciliten la identificación de las condiciones que potencien la formación de competencias.

Identificar las instituciones que requieran mayor nivel de inversión en la mejora de sus condicionamientos locativos, capacitación de los docentes y construcción de laboratorios que complementen el desarrollo de la formación teórica con prácticas que faciliten el aprendizaje.

9.2.1.6. Secretarías Departamentales:

Incluir dentro del plan presupuestal para cada año, la información suministrada por las secretarías municipales con respecto a las condiciones de mejora que requieren las instituciones para complementar la formación en competencias de los estudiantes.

Aumentar el presupuesto para las instituciones que se encuentran olvidadas dados los resultados de las pruebas saber 11, como aquellas que se encuentran en las zonas alejadas del país y que requieren de más inversión en sus condiciones estructurales con el objeto de nivelar las instituciones y de esta forma poderlas comparar.

9.2.1.7. Universidades

Se recomienda a las universidades incluir dentro de sus políticas de selección de estudiantes, las condiciones socioeconómicas de los aspirantes, en una visión complementaria a los resultados de las pruebas saber 11.

Incluir dentro de las políticas de cobertura, la selección de estudiantes egresados de las instituciones más alejadas y con difíciles condiciones socioeconómicas, por medio de becas o ayudas económicas que les posibiliten el ingreso a la educación superior, evaluando los resultados de las pruebas saber 11, a partir de la comparación de estudiantes con condiciones similares y no del público en general, en busca de generar mayores oportunidades de ingreso y permanencia.

Para algunas universidades donde el criterio de selección de estudiantes se basa únicamente en los resultados de las pruebas Saber 11, se recomienda tener en cuenta la trayectoria del estudiante a lo largo de su formación media, complementado con estrategias que permitan conocer al individuo de una forma más integral.

Referencias

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Turning de Competencias. *Cultura y representaciones sociales*, 5(9), pp. 122-144 Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n9/v5n9a3.pdf>
- Adelante Maestro. (s.f.). ¿Qué es la evaluación de competencias?. MEN. Evaluación por competencias ascenso o reubicación salarial. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html>
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2005). Mapa social del corregimiento La Buitrera. Santiago de Cali.
- Alcaldía Municipal de Pasto. (s.f.). Información General - Pasto - Nariño - Colombia. Disponible en: <http://www.pasto.gov.co/index.php/nuestro-municipio>
- Alcaldía Municipal de Pasto. (2015). *Plan de Ordenamiento Territorial 2014-2027*. Pasto: Secretaría de Planeación. Disponible en: https://www.pasto.gov.co/index.php/empalme-2012-2015/category/315-planeacion-2015?download=6756:cartilla_pot_2014_2027_v1
- Alcaldía Municipal de Quibdó. (2001). Plan de Ordenamiento Territorial 2001-2009. Quibdó.
- Antioquia, A. d. (16 de marzo de 2018). Sitio oficial de Frontino Antioquia. Obtenido de Nuestro municipio información general. Disponible en: <http://www.frontino-antioquia.gov.co/municipio/informacion-general>
- Aristizábal, M., Calvache, L., Castro, G., Fernández, A., Lozada, L., Mejía, M. y Zúñiga, J. (2005). Aproximación Crítica al concepto de currículo. *Red de investigación educativa ieRed*, 1(2), ene-jun, pp. 1-12. Disponible en: <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf>
- Atlas.ti. (2018). Manuals and Documents. Disponible en: <https://atlasti.com/manuals-docs/#Quick-Tour>

- Bajo Santos, N. (2010). Oportunidades y retos del espacio europeo de educación superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (43), pp. 431-456. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170551>
- Barrios, A. (2006). El derecho humano a la educación en América latina: entre avances y desafíos. En A. Yamin, *Los derechos económicos, sociales y culturales en América latina. Del invento a la herramienta* (pp. 195-214). México: Plaza y Valdés.
- Barthes, R. (1973). *El grado cero de la escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (1980). *Mitologías*. México: Siglo XXI Editores.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bohada R, M. (2010). Desplazamiento forzado y condiciones de vida de las comunidades del destino: es caso de Pasto Nariño. *Revista de economía institucional*, 12(23), pp. 259-298. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-59962010000200011&script=sci_abstract&tIng=es
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión bibliográfica. *Acta Sociológica*, (56), sep-dic, pp. 121-128. Disponible en: <http://revistas.unam.mx/index.php/ras/article/download/29460/27409>
- Brunner, J. J. (2008). El Proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, (número extraordinario), pp. 119-145. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_06.pdf
- Buesaquillo, J. (2016). *Paisaje: El volcán y la laguna de Cumbal*, Nariño, Colombia. Disponible en: <https://www.pinterest.es/pin/501236633509442890/>
- Cajiao, F. (s.f.). *Informe general sobre evaluación del aprendizaje. Análisis de la problemática planteada en las diversas regiones del país y recomendaciones*. Disponible en: <http://186.113.12.182/catalogo//dlfile.php?id=33020>
- Cajiao, F. (24 de junio de 2008). *La evaluación en el aula*. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-163753.html>
- Cassaus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 23(1), mar. doi: <https://doi.org/10.21573/vol23n12007.19014>
- Cassirer, E. (1946). *El mito del Estado*. México : Fondo de Cultura Económica.

- Colegios Colombia. (02 de Abril de 2018). Colegios Colombia. Obtenido de Colegios en Cali: <http://www.colegioscolombia.com/colegios/CALI/listado-colegios-de-CALI.php?pagina=20>
- Colegios Colombia. (30 de Marzo de 2018). Colegios Colombia. Obtenido de Colegios en Frontino: <http://www.colegioscolombia.com/resultados.php?pagina=6&266777009>
- Corominas, J. (1967). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. España: Gráficos Cóndor.
- Costley, L. (2015). *Evaluación de colegios y universidades: un nuevo modelo para clasificaciones institucionales*. (Tesis doctoral). Seton Hall University, EE. UU.
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (2017). Ranking Iberoamericano de Universidades en el 2015. *Webometrics*. Disponible en: http://www.webometrics.info/top200_latinamerica_es.asp
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). Censo general. Perfil Quibdó Chocó. Quibdó. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/27001T7T000.PDF
- Delupi, G. (2014). *La soledad*. Disponible en: <http://guillerminadelupi.blogspot.com/2014/>
- De León H, R. (2014). La responsabilidad social de la universidad, una condición de calidad . En M. Ramiro. y T. Ramiro-Sánchez. (Comp.). *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (p. 80). Granda: Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ipsantarem.pt/wp-content/uploads/2015/05/LIBRORESUMENESXIFECIES.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Diponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitive Research..* London: Thousand Oaks.
- Departamento Administrativo de Planeación, (2003). Plan de desarrollo estratégico corregimiento la Buitrera periodo 2004-2008. Disponible en: <http://www.cali.gov.co/publico2/documentos/planeacion/planterritorial/labuitrera.pdf>
- De Sousa S, B. (1998). *De la mano de Alicia*. Bogotá: Panamericana.
- De Sousa S, B. (2005). *El milenio huérfano*. Madrid: Trotta.

- Díaz B, A. (2001). *El examen. Textos para su historia y debate*. Mexico: Plaza y Valdez. Disponible en:
<https://books.google.com.co/books?id=du5dZuCnT5wC&lpg=PP1&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- El golpe a Tranquilandia. (21 de agosto de 2013). *Revista Dinero*. Disponible en:
<http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/el-golpe-tranquilandia/182436>
- ‘Es un campanazo de alerta’, dice la ministra de educación (7 de diciembre de 2013). *El Tiempo*. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13266300>
- Echeverry, A., Zapata, D., Bolaños, M., Ramírez, A. y Lozano, Y. (2016). *Plan de desarrollo 2016-2019 Corregimiento La Buitrera*. Santiago de Cali: Imprintics.
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 9(1). Disponible en:
https://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- España, O Entrevista realizada el 13 de marzo de 2018. Cali. Entrevistador: Liliana Portilla.
- Estos son los mejores colegios del país, según los resultados de la Prueba Saber 11°, Calendario A – 2017. (27 de noviembre de 2017). *MiltonOchoa.com*. Disponible en:
<https://miltonochoa.com.co/home/index.php/institucional1/item/5080-estos-son-los-mejores-colegios-del-pais-segun-los-resultados-de-la-prueba-saber-11-calendario-a-2017/5080-estos-son-los-mejores-colegios-del-pais-segun-los-resultados-de-la-prueba-saber-11-calendario-a-2017>
- Fligel, J. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios políticos*, (36), sep-dec, pp. 35-61 Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185161615000347>
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquest.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

- Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. USC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), pp. 123-134. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78018793010>
- Gadamer, H. (1975). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gardner, D. (1983). *Estados Unidos: Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa*. Informes y Documentos. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre278/re2780800504.pdf?documentId=0901e72b813c3085>
- González G, M. A. (2013). Los conflictos del lenguaje. El lenguaje, una Caja de Pandora. *Revista miradas*, (11), pp. 136-148. Disponible en: <http://docplayer.es/34069756-Los-conflictos-del-lenguaje-el-lenguaje-una-caja-de-pandora-1.html>
- González G, M. A. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), ene-jun, pp. 355-370. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77330034022.pdf>
- González G, M. A. (2015a). *Lenguajes de poder ¿Lenguajes que nos piensan?* Manizales: Universidad de Manizales. Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2249>
- González G, M. A. (2015b). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas*. Bogotá: Desde Abajo.
- González G, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar. Diversidades e inclusiones*. Buenos Aires: Noveduc.
- González G, M. G. (2016). *Repercusión de los rankings de universidades en la prensa española (2004-2013)*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43710/26120963.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- González L, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el espacio europeo de la educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 10(4), pp. 445-468. Disponible en:

<http://acfo.edu.co/educacion/pdf/CALIDAD/dimensiones%20de%20la%20evaluacion%20de%20calidad.pdf>

- Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia. (2008). *El surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del ICFES en las voces de sus protagonistas*, 2(3). Bogotá: Grupo adscrito a la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4037231.pdf>
- Gutiérrez H, C. (Octubre de 2007). *Clasificación académica de las mejores universidades*. Disponible en: <http://paginasweb.univalle.edu.co/~planeacion/Análisis/Archivos/2007/8-CLASIFICACION-ACADEMICA-MEJORES-UNIVERSIDADES.pdf>
- Havelock, E. (2008). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (1958). *La época de la imagen del mundo*. (Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte). Disponible en: http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2015/08/heidegger_epoca_imagen_mundo.pdf
- Heidegger, M. (2007). *De la esencia de la verdad*. Barcelona: Herder.
- Hernández C. B. (2007). “la calidad nunca es un accidente siempre es el resultado de un esfuerzo de la inteligencia”. *Técnica Industrial*. N° 272, pp. 23-27.
- Hola. (1 de junio de 2015). El Poder de la decisión. Necesitodetodos.org. Disponible en: <http://necesitodetodos.org/2015/06/el-poder-de-la-decision/>
- Hopper, E. (1932). *Habitación en Broklyn*. Museo de Bellas Artes, Boston.
- Hoyos V, G. (s.f.). *Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior*. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico4.pdf
- Heidegger, M. (21 de agosto de 2008). *Comunicación, educación y ciudadanía*. Conferencia inaugural, Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: http://www.javeriana.edu.co/blogs/guillermo_hoyos/files/014-Comunicacion-Educacion-y-Ciudadania-GHoyos.pdf
- Heidegger, M. (2013). *Filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes). (2004). *Evaluación por competencias. Matemáticas Sociales, filosofía. Evolución de las pruebas de Estado*. Bogotá: Magisterio.

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes (2007). *Fundamentación conceptual Área de ciencias naturales*. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/articles-335459_pdf_2.pdf
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes (2013). *Alineación de las pruebas Saber 11*. Bogotá: Icfes Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/novedades/651-alineacion-examen-saber-11/file?force-download=1>.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes (2014a). *Lineamientos generales*. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZkxOPdCG39AJ:www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/guias-saber-11/guias-de-lineamientos-del-examen-de-saber-11/650-guia-lineamientos-generales-saber-11-2014-2/file%3Fforce-download%3D1+%&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes (2014b). *ICFES mejor saber*. Obtenido de ICFES mejor saber: <http://www.ICFES.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/acerca-de-las-evaluaciones/como-se-elaboran-las-pruebas>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes (2015a). *Presentación sobre calificación de planteles*. Disponible en: <http://www.ICFES.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/clasificacion-de-planteles>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes (2015b). *Información de la prueba Saber 11*. Obtenido de Icfes: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/informacion-de-la-prueba-saber11>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes (2016a). *Resumen ejecutivo Colombia en Pisa 2015*. Bogotá, Colombia.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes (2016b). *Sistema Prisma*. Obtenido de Calificación de Planteles: <http://www.ICFESinteractivo.gov.co/resultados-saber2016->

web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/resultadosClasificacionPlanteles.jsf?faces-redirect=true#No-back-button

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes (2017a). Sistema Prisma. Obtenido de Calificación de Planteles Oficiales. Disponible en: <http://www.ICFESinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/resultadosClasificacionPlanteles.jsf?faces-redirect=true#No-back-button>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes (2017b). Sistema Prisma. Obtenido de Resultados Agregados - Clasificación de Planteles. Disponible en: <http://www.ICFESinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/clasificacionPlanteles.jsf#No-back-button>
- Infante, J. (2007). Anthony Giddens Una interpretación de la Globalización. *Trayectorias*, 9(23), ene-abr, pp. 55-66. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/607/60715117007.pdf>
- Times Higher Education. (2017). Shanghai Ranking Academic Ranking of World Universities 2017 results announced. Disponible en:
- <https://www.timeshighereducation.com/student/news/shanghairanking-academic-ranking-world-universities-2017-results-announced>
- Isabela, I. Entrevista realizada el 13 de marzo de 2018. Cali. Entrevistador: Liliana Portilla.
- Jaramillo, R. (2014). *Léxicos de calidad en la educación superior en Colombia*. (Tesis doctoral). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Juan Pablo, J. P. Entrevista realizada el 15 de marzo de 2018. Pasto. Entrevistador: Liliana Portilla.
- Juliana, J. Entrevista realizada el 23 de marzo de 2018. Frontino. Entrevistador: Liliana Portilla.
- Kevin, K. Entrevista realizada el 27 de febrero de 2018. Pasto. Entrevistador: Liliana Portilla.
- Lemann, N. (2000). *The Big Test, the secret history of the American Meritocracy*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

- López, A. (4 de octubre de 2016). Qué es y cómo funciona la evaluación basada en evidencias. *Magisterio.com.co*. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-y-como-funciona-la-evaluacion-basada-en-evidencias>
- López M, S. (2012). Estimación del efecto Colegio en Colombia 1980-2009. *Estudios Gerenciales*, 28(122), ene-mar, pp. 49-68. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0123592312701936?via%3Dihub>
- Los detalles del programa Ser Pilo Paga. (28 de noviembre de 2015). *Revista Semana*. Disponible en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/que-es-ser-pilo-paga/451289-3>
- Martínez P, S. (2007). *Narrando mi autobiografía: una mirada hacia mi interior*. Los efectos de los cambios sociales en la vida profesional de los docentes universitarios. Disponible en: http://webs.esbrina.eu/cecace/docs/proj-profuni/S_Martinez.pdf
- Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Silogismo. Disponible en: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006a). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: MEN. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006b). *Formar en Lenguas extranjeras. Revolución educativa*. disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias*. Documento No. 6. Educación para el trabajo y el desarrollo humano. Bogotá: MEN. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-157085_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Pruebas Saber 3°, 5° y 9°*. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013a). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Guía No. 49. Bogotá:

MEN. Disponible en:

<https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013b). *Objetivos misionales*. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85244.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)*. Bogotá: MEN. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf.
- Mislevy, R. (1994). Evidence and inference in educational assessment. *Psicométrica*, 59(4), pp. 439-483. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02294388>
- Molina G, D. (2015). *Contribuciones al problema de agregación de rankings. Aplicaciones al aprendizaje automático*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, Madrid, España. Disponible en: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7191/TESIS%20Molina%20Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno C, P., Triana, J., y Ramírez, D. (12 de octubre de 2010). Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/734/>
- Morin, E. (1999). *Los siete Saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana.
- Morin, E. (2002). *El método II la vida de la vida* (Traducción de Sánchez, A). Madrid: Ediciones Catedra.
- Morin, E. (2011). *La vía*. Madrid: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Montevideo: Katz.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2006). *Pisa 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Orrego A. y Ramírez, T. (2012). Evolución de la evaluación externa de los estudiantes de la educación básica colombiana. *Itinerario educativo*, 26(60), ene-jun, pp. 27-54. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280189.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Residencia de estudiantes.

- Palacios, F. Entrevista realizada el 27 de febrero de 2018. Choco. Entrevistador: Liliana Portilla.
- Pamuk, O. (2015). *El museo de la inocencia*. Barcelona: Random House.
- Peña, M. (2013). Contribución de las pruebas saber al mejoramiento de la calidad educativa. *Ruta Maestra*, pp. 13-18. Disponible en: <http://cdn03-pre-rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2013/02/Contribuci%C3%B3n-de-las-pruebas-SABER-al-mejoramiento-de-la-calidad-educativa.pdf>
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico*. Bogotá: Norma.
- Perelman, C. y Tyteca, O. (1989). *Tratado de la argumentación la nueva retórica*. España: Gredos.
- Pintos de Cea N, J. (1995). Orden social e imaginarios sociales (una propuesta de Investigación). *Papers*, (45), pp. 101-127. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25267/58550>
- Platón. (1999). *Menon (o de la virtud)*. Madrid: Istmo.
- Popham, J. (1999). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). Disponible en: https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham.pdf
- Portilla, L. (mayo, 2015). ¿Existe relación entre pruebas estandarizadas y los llamados factores asociados? *Dilemas contemporáneos*, 3(8), pp. 1-33. Disponible en: https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/_files/200002079-96b0c98a57/Mayo%202015%2C%20art.8%20Existe%20relaci%C3%B3n%20entre%20pruebas%20estandarizadas%20y%20los%20llamados%20factores%20asociados.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (s.f.). *Perfil productivo municipio de Quibdó*. Disponible en: https://issuu.com/pnudcol/docs/perfil_productivo_quibd__
- Qué es el Ranking RK.CO®? (26 de junio de 2015). Ciprés de Colombia. Disponible en: <http://www.rankingrk.co/index.php/que-es-el-ranking-rk-co/que-es-el-ranking-rk-co2>

- Ranking Los mejores Colegios (s.f.). *Revista Dinero*. Disponible en: <https://www.dinero.com/contenidos-editoriales/mejores-colegios-2016/multimedia/ranking-de-mejores-colegios-de-colombia-segun-saber-11/239378>
- Rodríguez M, J. (28 de octubre de 2011). Un descenso a las simas de la memoria, el terror y sus víctimas. *El País*. disponible en: https://elpais.com/diario/2011/10/28/cultura/1319752802_850215.html
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de Hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, M. (2002). La calidad en la educación. Un problema actual. Consejo Latinoamericano de ciencias sociales, pp. 1-22. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/35230361.pdf>
- Rodríguez, M. (2010). Las técnicas prospectivas de los escenarios. *Metodologías, Prospectivas, Técnicas de Prospectiva*. Disponible en: <https://metodologiasdelainvestigacion.wordpress.com/2010/12/10/la-tecnica-prospectiva-de-los-escenarios/>
- San Agustín. (1824). *Confesiones*. España: San Mauro.
- Sánchez, J. (2009). La resignificación: un método para transformar las prácticas de gestión en las instituciones educativas. *Praxis*, (5), pp. 183-200. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907149>
- Sánchez, J. (2009). (2013). Un Sistema de Indicadores de Calidad para el Mejoramiento de Programas Universitarios en Administración. (Tesis doctoral), Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia. Disponible en: <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/532>
- Sánchez, T. (2008). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Santos Guerra, M. (2003). *Una Flecha en la Diana, La evaluación como Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Sapiens Research. (2017). Metodología: Ranking Col-Sapiens. *Sapiens Research*. Disponible en: <http://www.srg.com.co/colsapiens-temp/metodologia/>

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives on curriculum Evaluation*. Monograph series on curriculum evaluation, n, 1. Chicago: Rand McNally.
- Se lució: Nariño tiene al mejor colegio público del país. (24 de Noviembre de 2016). *Revista Dinero*. Obtenido de Dinero: <https://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/los-mejores-colegios-oficiales-de-colombia-segun-saber-11/239262>
- Test de impulsos (s.f.). *Psycoactiva*. Disponible en: <https://www.psycoactiva.com/tests.htm>
- The Times Higher. (2006). *Times Higher Education Supplement 2006*. *Paxket.net*. Disponible en: https://www.paked.net/higher_education/rankings/times_06_pg3.htm
- Tiana F, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de educación*, (1), pp. 19-30. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2346178>
- Torres Mesías, A. (2010). Una reflexión pedagógica sobre la evaluación de los estudiantes para momentos de cambio. *Tendencias*. 11(2), pp. 175-192. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3640605.pdf>
- Vallejo, P. Entrevista realizada el 15 de marzo de 2018. Pasto. Entrevistador: Liliana Portilla.
- Vasco U, C. (1994). *Un nuevo enfoque para la didáctica de las matemáticas II*. Colombia: MEN.
- Vélez, G. A. (2013). *La evaluación de la calidad de la educación como “Mitología blanca” (Derrida): Análisis crítico de los discursos de la política educativa en Colombia durante los últimos treinta años a través de sus metáforas dominantes*. (Tesis doctoral). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Villada, D. (2001). *Introducción a las competencias*. Manizales: Artes Gráficas Tizan.
- Weber, M. (1982). *Ensayos sobre metodología Sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América latina*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón 1*. Barcelona: Antrhopos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Antrhopos.

- Zemelman, H. (2011). *Conocimientos y sujetos sociales contribución al estudio del presente*. Bolivia: Vicepresidencia del estado Plurinacional de Bolivia.
- Zemelman, H. (2012). *Los horizontes de la razón, uso crítico de la teoría*. Barcelona: Anthropos.

ANEXOS

Anexo 1. Decreto 2343 de 1980

DIARIO OFICIAL 35.603 jueves 18 de septiembre de 1980

DECRETO NUMERO 2343 DE 1980

(Septiembre 4)

Por el cual se reglamentan los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior

El Presidente de la República de Colombia, en uso de las atribuciones que le confieren los ordinales 3° y 12 del artículo 120 de la Constitución Política,

DECRETA:

Artículo 1°. Los exámenes de estado para ingreso a la educación superior son pruebas académicas de cobertura nacional, de carácter oficial y obligatorio, que tienen como propósito comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de quienes aspiran a ingresar a las instituciones del sistema de educación superior.

De igual manera estos exámenes ofrecen a los examinandos un tipo de evaluación homogénea y suministra a las instituciones de educación superior un punto de referencia para definir sobre la admisión de sus alumnos.

Los resultados de los exámenes de estado serán ponderados por el Icfes como factores socio-culturales, con el fin de determinar los puntajes requeridos por el artículo 169 del Decreto extraordinario 80 de 1980, para el acto de matrícula de los estudiantes.

Parágrafo. El sistema de pruebas de que trata el presente artículo deberá ser evaluado periódicamente, con el fin de ajustarlo a las necesidades y objetivos del sistema de educación superior.

Artículo 2°. Podrán presentar exámenes de estado para ingreso a la educación superior:

- Los estudiantes que en la fecha de ofrecer el examen estén cursando el último semestre de estudio para la obtención del grado de bachiller en cualquiera de sus modalidades, en los colegios del país que tengan reconocimiento oficial;
- Los aspirantes a la educación superior que sean bachilleres en cualquier modalidad;
- Quienes acrediten el certificado de equivalencia;
- Los estudiantes nacionales y los extranjeros que hubieren hecho estudios en el exterior equivalentes a los del grado del bachillerato colombiano, que aspiren a Ingresar al sistema de educación superior del país y cumplan con las normas vigentes sobre equivalencia de estudio.

Parágrafo. Solamente estarán exentos de la presentación de los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior, quienes no tengan obligación de hacerlo en virtud de normas específicas sobre la materia, contempladas en convenios internacionales.

Artículo 3°. Los exámenes de estado para ingreso a la educación superior evaluarán los conocimientos sobre las áreas básicas comunes a las diversas modalidades del bachillerato, de acuerdo con las disposiciones legales vigentes. Así mismo, mediante pruebas especiales, evaluarán las aptitudes, habilidades o destrezas.

Artículo 4°. El Icfes informará al Ministerio de Educación Nacional, los nombres de los colegios en los cuales la mayoría de los alumnos obtenga menos del puntaje mínimo ponderado que el mencionado Instituto haya señalado con base en los exámenes de estado, con el fin de suministrarle al Gobierno los elementos de juicio para que adopte los correctivos que considere pertinentes.

Artículo 5°. Las instituciones deberán exigir un nivel o puntaje mínimo en los exámenes de estado y podrán ponderar los resultados de acuerdo con las características académicas del correspondiente programa.

Artículo 6°. La vigencia de los resultados de los exámenes de estado será de cinco (5) años.

Artículo 7°. No existirán restricciones para los aspirantes en cuanto al número de veces que pueden presentar los exámenes de estado, siempre y cuando correspondan a exámenes ofrecidos para períodos académicos diferentes.

Artículo 8°. El Icfes realizará los exámenes de estado por intermedio del Servicio Nacional de Pruebas o de instituciones de educación superior autorizadas para ello por la Junta Directiva del mismo.

La Junta Directiva podrá revocar dicha autorización cuando considere que la confiabilidad de las pruebas no es satisfactoria.

En todos los casos, corresponde al Servicio Nacional de Pruebas certificar sobre los resultados de los exámenes de que trata el presente Decreto. Los resultados de aquellas pruebas realizadas por otras instituciones de educación superior autorizadas para tal efecto, los certificará el Icfes, indicando su equivalencia con los puntajes utilizados por el Servicio Nacional de Pruebas.

Artículo 9°. Todas las instituciones de educación superior deben enviar al Icfes, dentro de los tres (3) meses siguientes a la matrícula de los alumnos, las listas de los aspirantes admitidos en cada programa, indicando el número de documento de identidad y el código que le correspondió en el examen de estado que le sirvió como requisito para ingreso a la educación superior.

Artículo 10°. Sin perjuicio de las sanciones penales a que hubiere lugar, cuando en la aplicación de los exámenes de estado se compruebe suplantación, fraude, copia o sustracción del material de examen, quienes incurran en estas faltas quedarán inhabilitados para presentar exámenes de estado por un período de uno a cinco años. Corresponde al Director del Icfes, de acuerdo con la gravedad de la falta, determinar mediante resolución motivada, el período de inhabilidad que hubiere lugar en cada caso. El ingreso a programas de educación superior con base en resultados adulterados, dará lugar a la expulsión del estudiante.

Artículo 11°. El incumplimiento de las disposiciones del presente Decreto por parte de las instituciones de educación superior, dará lugar a la aplicación de las sanciones previstas en el artículo 184 del Decreto extraordinario 80 de 1980.

Artículo 12°. El presente Decreto rige a partir de la fecha de su expedición y se aplicará a quienes aspiren a ingresar a la educación superior a partir de 1981.

Publíquese y cúmplase.

Dado en Bogotá a 4 de septiembre de 1980.

JULIO CESAR TURBAY AYALA

Anexo 2. Ley 115, de febrero 8 de 1994

El Ministro de Educación Nacional,

Guillermo Angulo Gómez.

Ley 115 de Febrero 8 de 1994

Por la cual se expide la ley general de educación.

EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA

DECRETA:

CAPÍTULO 3

Evaluación

Artículo 80. Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docente directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente.

El Gobierno Nacional reglamentará todo lo relacionado con este artículo.

Artículo 81. Exámenes periódicos. Además de la evaluación anual de carácter institucional a que se refiere el artículo 84 de la presente ley, los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis (6) años según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.

El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen, tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentado este segundo examen en el tiempo máximo de un año

no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente.

Artículo 82. Evaluación de directivos docentes estatales. Los Directivos Docentes Estatales serán evaluados por las Secretarías de Educación en el respectivo departamento, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Si el resultado de la evaluación del docente respectivo fuere negativo en aspectos administrativos que no sean de carácter ético ni que constituyan causales de mala conducta establecidas en el artículo 46 del Estatuto Docente, se le dará un año para que presente y aplique un proyecto que tienda a solucionar los problemas encontrados; al final de este período, será sometido a nueva evaluación.

Si realizada la nueva evaluación el resultado sigue siendo negativo, el directivo docente retornará al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón.

Artículo 83. Evaluación de directivos docentes privados. La evaluación de los directivos docentes en las instituciones educativas privadas será coordinada entre la Secretaría de Educación respectiva o el organismo que haga sus veces, y la asociación de instituciones educativas privadas debidamente acreditada, a que esté afiliado el establecimiento educativo.

La evaluación será realizada directamente por la Secretaría de Educación, en el caso de no estar afiliado el establecimiento en el que se hallen prestando el servicio los docentes directivos.

Artículo 84. Evaluación institucional anual. En todas las instituciones educativas se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo criterios y objetivos preestablecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la Secretaría de Educación, o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para su ejecución, si fuere el caso.

Dada en Santafé de Bogotá, D.C., a 8 de febrero de 1994.

CÉSAR GAVIRIA TRUJILLO

El Viceministro de Hacienda y Crédito Público, encargado de las funciones del Despacho del
Ministro de Hacienda y Crédito Público,

Héctor José Cadena Clavijo.

La Ministra de Educación Nacional,

Maruja Pachón de Villamizar.

Anexo 3. Decreto 869 de 2010

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

DECRETO No. 869

17 de Marzo de 2010.

Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, Icfes-SABER 11.

El Presidente de la República de Colombia en ejercicio de sus facultades constitucionales y legales, en especial de las que le confieren los numerales 11 y 21 del artículo 189 de la Constitución Política y la Ley 1324 de 2009.

DECRETA

Artículo 1°. Definición y objetivos. El Examen de Estado de la Educación Media, Icfes-Saber 11, que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) es un instrumento estandarizado para la evaluación externa, que conjuntamente con los exámenes que se aplican en los grados 5°, 9° y al finalizar el pregrado, hace parte de los instrumentos que conforman el Sistema Nacional de Evaluación. Tiene por objetivos.

1. Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media.
2. Proporcionar elementos al estudiante para la realización de su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida.
3. Proporcionar a las instituciones educativas información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a programas de educación superior, así como sobre las de quienes son admitidas, que sirva como base para el diseño de programas de nivelación académica y prevención de la deserción en este nivel.
4. Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.
5. Proporcionar información para el establecimiento de indicadores de valor agregado, tanto de la educación media como de la educación superior.
6. Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de calidad de la educación, así como para el ejercicio de la inspección y vigilancia del servicio público educativo.
7. Proporcionar información a los establecimientos educativos que ofrecen educación media para el ejercicio de la autoevaluación y para que realicen la consolidación o reorientación de sus prácticas pedagógicas.
8. Ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales.

Artículo 2°. Estructura y organización. El Examen de Estado de la Educación Media está compuesto por pruebas, cuyo número y componentes serán determinados por el Icfes mediante acuerdo de su Junta Directiva.

La estructura esencial del Examen se mantendrá por lo menos doce (12) años a partir de su adopción por la Junta Directiva y de su aplicación a la población, sin perjuicio de que puedan introducirse modificaciones que no afecten la comparabilidad de los resultados en el tiempo.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -Icfes- dirigirá y coordinará el diseño, la producción y la aplicación de las pruebas y el procesamiento y análisis de los resultados del Examen, para lo cual podrá apoyarse en las comunidades académicas y profesionales.

El calendario de aplicación será determinado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -Icfes-, de acuerdo con el reporte sobre la población que cumpla el requisito para presentar el Examen establecido en el presente decreto.

Artículo 3°. Presentación del Examen. Además de los estudiantes que se encuentran finalizando el grado undécimo, podrán presentar el Examen de Estado de la Educación Media y obtener resultados oficiales para efectos de ingreso a la educación superior, quienes ya hayan obtenido el título de bachiller o hayan superado el examen de validación del bachillerato de conformidad con las disposiciones vigentes.

Quienes no se encuentren en alguna de las situaciones referidas en el inciso anterior, podrán inscribirse para presentar un examen de ensayo, con características similares a las del Examen de Estado de la Educación Media, cuyo resultado no sustituye ninguno de los requisitos de ley establecidos para el ingreso a la educación superior.

Artículo 4°. Reconocimiento de Exámenes presentados en el exterior. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -Icfes- podrá reconocer a las personas que hayan obtenido el título de bachiller fuera del país, la validez de exámenes similares al Examen de Estado de la Educación Media, presentados en el exterior, conforme al procedimiento que establezca el Icfes para este efecto.

Artículo 5°. Responsabilidad del rector. Es responsabilidad del rector de cada establecimiento educativo reportar, para la presentación del Examen de Estado de la Educación Media, la totalidad de los estudiantes que se encuentren matriculados y finalizando el grado undécimo y colaborar con el Icfes en los procesos de inscripción y \ aplicación de las pruebas, en los términos que éste determine.

Artículo 6°. Reportes de resultados. Los contenidos de los reportes individuales y agregados de resultados del Examen de Estado de la Educación Media, así como de los comparativos que puedan hacerse a partir de los resultados, serán establecidos por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -Icfes- mediante acuerdo de su Junta Directiva. Dichas decisiones deberán hacerse públicas con anterioridad a la aplicación de las pruebas.

Los resultados individuales e institucionales se informarán a través de la página web institucional, de acuerdo con el calendario establecido por el Icfes, sin perjuicio de que se utilicen para este fin también otros medios oficiales.

Artículo 7°. Vigencia de los resultados. Los resultados obtenidos en el examen de Estado de la Educación Media tendrán vigencia indefinida.

Artículo 8°. Vigencia. Las disposiciones contenidas en el presente decreto aplican para los Exámenes que se realicen después del 30 de junio de 2010.

Publíquese y cúmplase

Dado en Bogotá D. C., a los 17 días del mes de marzo de 2010.

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL.

APÉNDICES

Apéndice 1. Metodología de evaluación de las pruebas Saber de las competencias de los evaluados

El primer momento para dar respuesta a los interrogantes se orientará a la metodología utilizada por las pruebas saber para medir las competencias de los estudiantes, debido a que los resultados de los educandos en sus pruebas, son el punto de partida de la sistemática utilizada por el Icfes para determinar la calificación de las instituciones e inferir sobre la calidad de la educación impartida por las mismas, denotaciones conferidas en decreto 869 de 2010, de esta manera entonces, se pretende desarrollar las técnicas de evaluación del Icfes para medir las competencias en el estudiante, respondiendo al modelo basado en evidencias, el cual es expuesto por el Icfes (2014b) como su metodología de evaluación.

El diseño de evaluaciones centrado en evidencias fue desarrollado por Mislevy (1994), del cual parte el Magisterio para enfocar la evaluación en contestar tres preguntas:

- ¿Qué quiero decir sobre los conocimientos, las habilidades o las competencias del estudiante?

Este cuestionamiento se traduce en el Icfes (2014b) en las **afirmaciones**, las cuales son enunciados que se hacen sobre los conocimientos, habilidades o competencias que se pretende inferir a partir de las respuestas dadas por el estudiante, por lo que la afirmación permite dar cuenta del significado y el alcance de los puntajes obtenidos en las pruebas Saber

- ¿Qué tipo de evidencias pueden dar cuenta de lo que quiero decir de los estudiantes?

A partir de las afirmaciones, se construyen las **evidencias**, es decir las acciones o productos observables que hacen posible verificar los desempeños a los que se refieren las afirmaciones, Icfes (2014b) respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Qué deben hacer los estudiantes en las pruebas que permita inferir que tienen determinadas competencias, conocimientos o habilidades? Las evidencias son la base de construcción de las preguntas de las pruebas.

- ¿Qué tipo de actividades o tareas pueden recoger este tipo de evidencias?

Las **tareas** son enunciados que dan pautas para la construcción de las preguntas o ítems

de las pruebas, a través de las tareas es posible caracterizar el nivel de dificultad o complejidad de las preguntas de la prueba.

Para llegar a contestar estas tres preguntas, esta estrategia de diseño de evaluaciones cuenta con tres modelos: el modelo del estudiante, el modelo de evidencias, y el modelo de tareas (López, 2016), la información de cada uno de los tres modelos depende de los objetivos de aprendizaje que se desea evaluar, la idea de los modelos es llegar a utilizar actividades de evaluación que permitan dar cuenta de los objetivos de aprendizaje que se quiere que los estudiantes alcancen; cada modelo será descrito en forma más profunda a continuación.

- *Modelo del estudiante*: en este modelo se especifica lo que se quiere evaluar, los conocimientos, habilidades, estrategias, o competencias, estos componentes están ligados estrechamente en el propósito de la evaluación, es decir qué tipo de afirmaciones quiero hacer con base en los resultados de la misma: ¿Qué saben los estudiantes? ¿Qué pueden hacer? ¿Qué objetivos de aprendizaje han alcanzado?
- *Modelo de evidencias*: en este modelo se describen los comportamientos o evidencias observables que dan cuenta o que son evidencia de los componentes descritos en el modelo del estudiante, a medida que se usa la evaluación y se recogen evidencias de las respuestas de los estudiantes, se van revisando los componentes de los modelos, es decir se especifican las posibles acciones que uno puede observar que sería evidente en el aprendizaje de los conocimientos las habilidades, y las competencias descritas en el modelo del estudiante. Este modelo también ayuda a pensar en la forma como se califican e interpretarían los resultados.
- *Modelo de tareas*: finalmente en este modelo se definen las características de las actividades de evaluación, incluyendo las condiciones en que se va a ejecutar la tarea, los materiales requeridos, y las características de las respuestas generadas por el estudiante. Es decir, se determina el tipo de actividades o tareas que permiten que el estudiante demuestre esos conocimientos, habilidades o competencias, la pregunta clave sería, ¿qué tipo de actividad de evaluación estimularía este tipo de competencia?

De aquí que el Icfes determine que la metodología desarrolla un conjunto de prácticas de desarrollo de instrumentos que buscan definir lo que mide una prueba, y apoyar las inferencias que se hacen con base en las evidencias derivadas de la misma Icfes (2014b). En este bosquejo se observa la relevancia que se le proporciona al modelo de evidencias, ya que se está realizando un enfoque de las evidencias observables que permiten observar los conocimientos, habilidades y competencias del estudiante, más que una orientación al último, es una preocupación por el

instrumento, que me soportará las evidencias para hacer inferencia sobre un patrón en el estudiante y en las competencias que este posea.

Por lo tanto, el desarrollo de la metodología parte de la identificación de los conocimientos, habilidades y competencias que se van a evaluar, en este caso definidas en un documento oficial que es el que se aclaró anteriormente sobre los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional. A partir de allí, se formulan las afirmaciones, se construyen las evidencias y se elaboran las tareas, proceso que el Icfes resume en el siguiente diagrama.

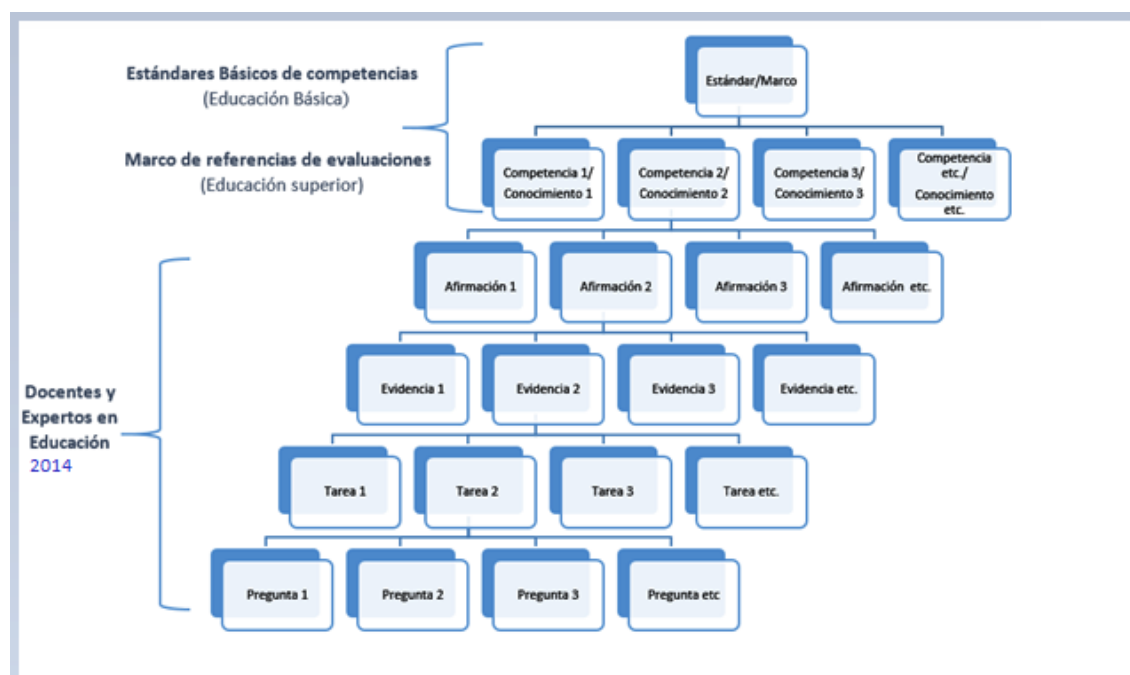


Figura 75. Diagrama del proceso de elaboración de las pruebas a través de la metodología de diseño de especificaciones, basado en el modelo de evidencias. Fuente: Icfes (2014b).

Como se observa, la metodología para determinar las preguntas que pretenden evaluar las competencias en los estudiantes, responde al modelo de evidencias, los mejores resultados de acuerdo a la resolución 503 de 2014 son aquellos que tengan el índice global más alto, la consecución de este indicador es el resultado de multiplicar cada uno de los puntajes de las cinco pruebas, y por la ponderación de 1 para inglés y 3 para el resto de las pruebas, y dividir el total entre 13, que es el total de las ponderaciones de las pruebas, para la selección de estudiantes con los mejores resultados, solo serán considerados aquellos que estén presentando la prueba por primera vez, ahora bien ¿cómo se evalúan las instituciones de educación media de acuerdo con los resultados de sus estudiantes en las pruebas Saber 11?

Apéndice 2. Metodología de calificación de las pruebas Saber 11 a las instituciones

La categoría de rendimiento de una institución de educación media se obtiene de acuerdo a la resolución 503 de 2014, categorizando cada una de las instituciones de la siguiente manera: A+, A, B, C, y D, esto se abordará a partir de los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11 según el rango en que se encuentre el índice de clasificación que resulta de aplicar el procedimiento presentado por dicha resolución:

1. Se puede excluir de forma independiente para cada una de las 5 pruebas hasta el 20 % de los puntajes más bajos de los estudiantes de los últimos 3 años, de forma que se conserve en el cálculo los resultados de por lo menos 9 estudiantes, o el 80 % de los resultados de los estudiantes de los últimos tres años en la institución, el número de estudiantes sin resultados de las pruebas, más el porcentaje de estudiantes excluidos por bajos resultados no debe superar el 20 % del total de los resultados de las pruebas para los últimos tres años.
2. Para cada prueba se obtiene un índice al dividir el promedio de frecuencias acumuladas de estudiantes que obtuvieron cada uno de los puntajes posibles desde 100 hasta 0, por uno menos la varianza de dichas frecuencias, este índice toma valores más altos cuanto más altos y homogéneos sean los puntajes de los estudiantes del colegio en el área en cuestión.
3. Se obtiene un índice total a partir del promedio ponderado de los índices asignados a cada una de las pruebas, usando como ponderadores los mismos que para el cálculo del índice global de los estudiantes; obteniendo de esta forma un índice general, que será la base para la clasificación de las instituciones, de acuerdo con los datos que recoge la Tabla 15.

Tabla 18. Clasificación de las instituciones de acuerdo con los resultados en las pruebas Saber 11

Categoría	Rango del índice general
A +	$I_G > 0,77$
A	$0,72 < I_G \leq 0,77$
B	$0,67 < I_G \leq 0,72$
C	$0,62 < I_G \leq 0,67$
D	$0 < I_G \leq 0,62$

Fuente: Icfes, 2015a.

De acuerdo con esta tabla, el Icfes establece unas características que identifican cada una de las categorías, así:

Tabla 19. Características de la categoría A+ de las instituciones

De acuerdo con el porcentaje de estudiantes de su establecimiento que se encuentran en el 33 % de los resultados inferiores de toda la población.	De acuerdo con el porcentaje de estudiantes de su establecimiento que se encuentra en el 33 % de los resultados superiores de toda la población.
Los establecimientos A+ tienen menos del 35 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos una de las cinco pruebas.	Los establecimientos A+ tienen más del 85 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos una de las cinco pruebas.
Los establecimientos A+ tienen menos del 20 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos dos de las cinco pruebas.	Los establecimientos A+ tienen más del 70 % de sus estudiantes en el 33% superior, en al menos dos de las cinco pruebas.
Los establecimientos A+ tienen menos del 10 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos tres de las cinco pruebas.	Los establecimientos A+ tienen más del 60 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos tres de las cinco pruebas.

Fuente: Icfes, 2015a.

Tabla 20. Características de la categoría A de las instituciones

De acuerdo con el porcentaje de estudiantes de su establecimiento que se encuentran en el 33 % de los resultados inferiores de toda la población.	De acuerdo con el porcentaje de estudiantes de su establecimiento que se encuentran en el 33 % de los resultados superiores de toda la población.
Los establecimientos A tienen entre el 20 % y el 60 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos una de las cinco pruebas.	Los establecimientos A tienen más del 65 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos una de las cinco pruebas.
Los establecimientos A tienen menos del 40 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos dos de las cinco pruebas.	Los establecimientos A tienen entre el 45 % y el 85 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos dos de las cinco pruebas.
Los establecimientos A tienen menos del 25 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos tres de las cinco pruebas.	Los establecimientos A tienen entre el 30 % y el 70 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos tres de las cinco pruebas.

Fuente: Icfes, 2015a.

Tabla 21. Características de la categoría B de las instituciones

De acuerdo con el porcentaje de estudiantes de su establecimiento que se encuentran en	De acuerdo con el porcentaje de estudiantes de su establecimiento que se encuentran en
--	--

el 33 % de los resultados inferiores de toda la población.	el 33 % de los resultados superiores de toda la población.
Los establecimientos B tienen entre el 40 % y el 85 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos una de las cinco pruebas.	Los establecimientos B tienen entre el 40 % y el 85 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos una de las cinco pruebas.
Los establecimientos B tienen entre el 25 % y el 60 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos dos de las cinco pruebas.	Los establecimientos B tienen entre el 20 % y el 60 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos dos de las cinco pruebas.
Los establecimientos B tienen entre el 10 % y el 45 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos tres de las cinco pruebas.	Los establecimientos B tienen entre el 10 % y el 45 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos tres de las cinco pruebas.

Fuente: Icfes, 2015a.

Tabla 22. Características de la categoría C de las instituciones

De acuerdo con el porcentaje de estudiantes de su establecimiento que se encuentran en el 33 % de los resultados inferiores de toda la población.	De acuerdo con el porcentaje de estudiantes de su establecimiento que se encuentran en el 33 % de los resultados superiores de toda la población.
Los establecimientos C tienen más del 65 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos una de las cinco pruebas.	Los establecimientos C tienen entre el 15 % y el 60 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos una de las cinco pruebas.
Los establecimientos C tienen entre el 45 % y el 85 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos dos de las cinco pruebas.	Los establecimientos C tienen menos del 40 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos dos de las cinco pruebas.
Los establecimientos C tienen entre el 30 % y el 70 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos tres de las cinco pruebas.	Los establecimientos A tienen menos del 25 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos tres de las cinco pruebas.

Fuente: Icfes, 2015a.

Tabla 23. Características de la categoría D de las instituciones

De acuerdo con el porcentaje de estudiantes de su establecimiento que se encuentran en el 33 % de los resultados inferiores de toda la población.	De acuerdo con el porcentaje de estudiantes de su establecimiento que se encuentran en el 33 % de los resultados superiores de toda la población.
Los establecimientos D tienen más del 80 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos una de las cinco pruebas.	Los establecimientos D tienen menos del 40 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos una de las cinco pruebas.
Los establecimientos D tienen más del 65% de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos dos de las cinco pruebas	Los establecimientos D tiene menos del 20 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos dos de las cinco pruebas.

Los establecimientos D tienen más del 50 % de sus estudiantes en el 33 % inferior, en al menos tres de las cinco pruebas.	Los establecimientos A tienen menos del 10 % de sus estudiantes en el 33 % superior, en al menos tres de las cinco pruebas.
---	---

Fuente: Icfes, 2015a.

Conforme a la categorización y partiendo de las estrategias gubernamentales, los establecimientos públicos y privados tienen otra índole de tensión derivada no solo del reconocimiento positivo o negativo que acarrea una calificación sino además de los beneficios gubernamentales como incentivo a resultados específicos.

Apéndice 3. Formato de entrevistas

Título de la investigación: Discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber colombianas. Un viaje por las pruebas Saber 11 (2000 y 2014)

Objetivo general: Comprender los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber 11 en la educación colombiana del 2000 y 2014, su relación con la formación de los estudiantes e implicaciones académicas y sociales.

Objetivo específico por alcanzar con el entrevistado: reconocer las implicaciones académicas y económicas —ránquines— para los colegios de las pruebas estandarizadas Saber 11 a partir del 2014.

Investigadora: Liliana Margarita Portilla (postulante a doctora - Doctorado en Ciencias de la Educación – RUDE Colombia-UTP).

Entrevista al rector

- Cuéntanos, ¿quién eres?
- ¿A qué te dedicas?
- Formativa, ¿que eres?
- ¿Tu movilidad académica como ha sido?
- ¿Qué has hecho en la vida?
- ¿Cómo llegaste a ser rector?
- ¿Recuerda cómo vivió las pruebas Saber 11?
 - ¿Qué diferencia hay entre esas pruebas y las de hoy?
 - ‘Qué cosas ve que se vienen presentando igual a las que usted conoce hoy?’

Se empieza a preguntar sobre el tema:

- ¿De qué manera se prepara la institución y prepara al estudiante a las pruebas Saber 11?
- ¿Cuáles son esas implicaciones académicas generadas en la institución con respecto cuanto a la preparación adicional para las pruebas saber 11, o los resultados de las mismas?
- ¿Cuáles son las implicaciones económicas de esas pruebas Saber 11? ¿Qué costos tienen para el colegio?

- ¿Cuál es el beneficio de los ránquines?
- ¿Cuántos recursos les llegan respecto del buen nivel en los resultados de las pruebas Saber 11?
- Los profesores, ¿cómo los asignan en este colegio?
- ¿Cómo contratan profesores?
- Históricamente, ¿cómo ha sido este colegio en el ranquin?
- Y eso, ¿qué le ha significado a usted?.
- ¿Qué planes tiene previsto para mantener el ranquin?
- ¿En este colegio deben presentarse todos los estudiantes de grado 11 a la prueba o existe la posibilidad de dejar a algunos que no lo hagan?

Muchas gracias por su colaboración

Objetivo general: comprender los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber 11 en la educación colombiana del 2000 y 2014, su relación con la formación de los estudiantes e implicaciones académicas y sociales.

Objetivo específico por alcanzar con el entrevistado: comprender la interrelación entre las pruebas estandarizadas Saber 11 y la formación del estudiante colombiano.

Investigadora: Liliana Margarita Portilla (postulante a doctora - Doctorado en Ciencias de la Educación – RUDE Colombia-UTP).

Entrevista estudiante:

- ¿Quién eres?
- ¿De dónde vienes?
- ¿Tus expectativas de ser bachiller?
- ¿Cuál es la importancia de ser un bachiller en Colombia?
- Cuéntenos brevemente cómo fue tu proceso de formación en la básica secundaria
- Queremos hablar sobre la preparatoria y sobre las pruebas Saber 11. Cuéntenos esa experiencia
- ¿De qué te sirvió en la vida cotidiana presentar las pruebas Saber 11?
- ¿Qué piensas de esas pruebas?
- ¿Qué sugieres al respecto?
- ¿Qué le decía la institución con relación a las pruebas Saber 11, su familia...?

- ¿Cómo lo motivaba la familia?, ¿tuvo algún costo?
- ¿Pagaste preparación complementaria para presentar las pruebas Saber 11?
- ¿Todo lo que le enseñan en el colegio, lo encontraste en las pruebas Saber 11 (si/no)
 - ¿Cómo lo encontró?
- ¿Qué conexión hay entre lo enseñado y las pruebas Saber 11?

Muchas gracias por su colaboración

Objetivo general: comprender los discursos dominantes en las pruebas estandarizadas Saber 11 en la educación colombiana del 2000 y 2014, su relación con la formación de los estudiantes e implicaciones académicas y sociales.

Objetivo Específico por alcanzar con el entrevistado: reconocer las implicaciones académicas y económicas ránkines— para los colegios de las pruebas estandarizadas Saber 11 a partir del 2014.

Investigadora: Liliana Margarita Portilla (postulante a doctora - Doctorado en Ciencias de la Educación – RUDE Colombia-UTP).

Entrevista Profesores:

- Cuéntanos, ¿quién eres?
- ¿A qué te dedicas?
- ¿Formativa, ¿qué eres?
- ¿Tu movilidad académica como ha sido?
- ¿Qué has hecho en la vida?
- En las materias que orienta, ¿qué pasa con las pruebas Saber 11?
- ¿Qué sabe de las pruebas Saber 11?
- ¿Que saben de los ránkines?

El discurso verdadero, al que la necesidad de su forma exime del deseo y libera del poder, no puede reconocer la voluntad de verdad que lo atraviesa; y la voluntad de verdad que se nos ha impuesto desde

hace mucho tiempo es tal que no puede dejar de enmascarar la verdad que quiere.

Foucault, 1997.

Muchas gracias por su colaboración

Apéndice 4. Redes obtenidas mediante el uso del software cualitativo ATLAS.ti (versión 8)

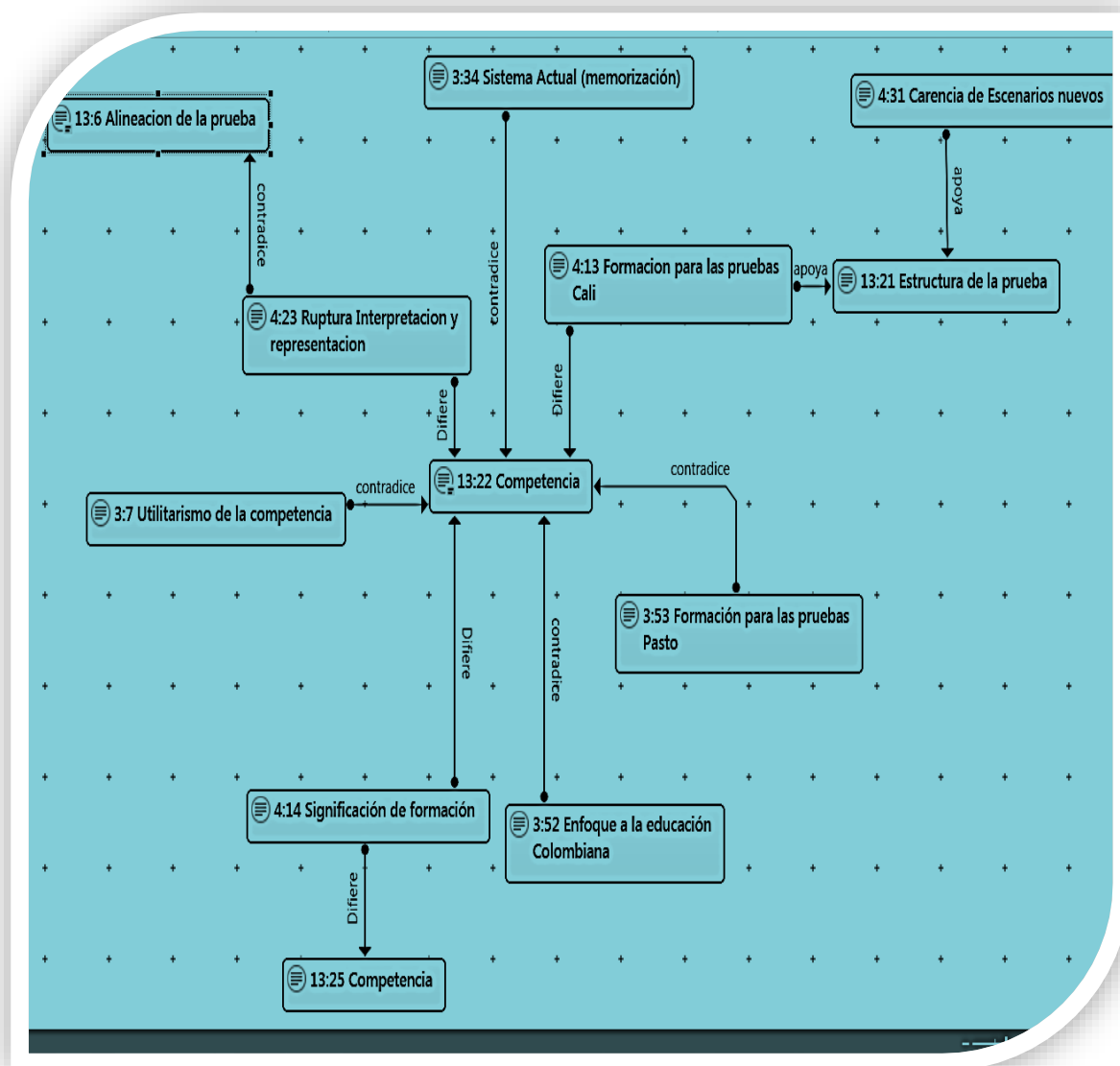


Figura 76. Red de competencias. Hallazgos emergentes en los actores involucrados a partir de su noción del término competencia. Fuente elaboración propia.



Figura 77. Red correspondiente a la conexión existente entre lo enseñado en la escuela y lo cuestionado en las pruebas Saber 11 para los estudiantes mejor posicionados en las pruebas Saber 11.
Fuente: elaboración propia.

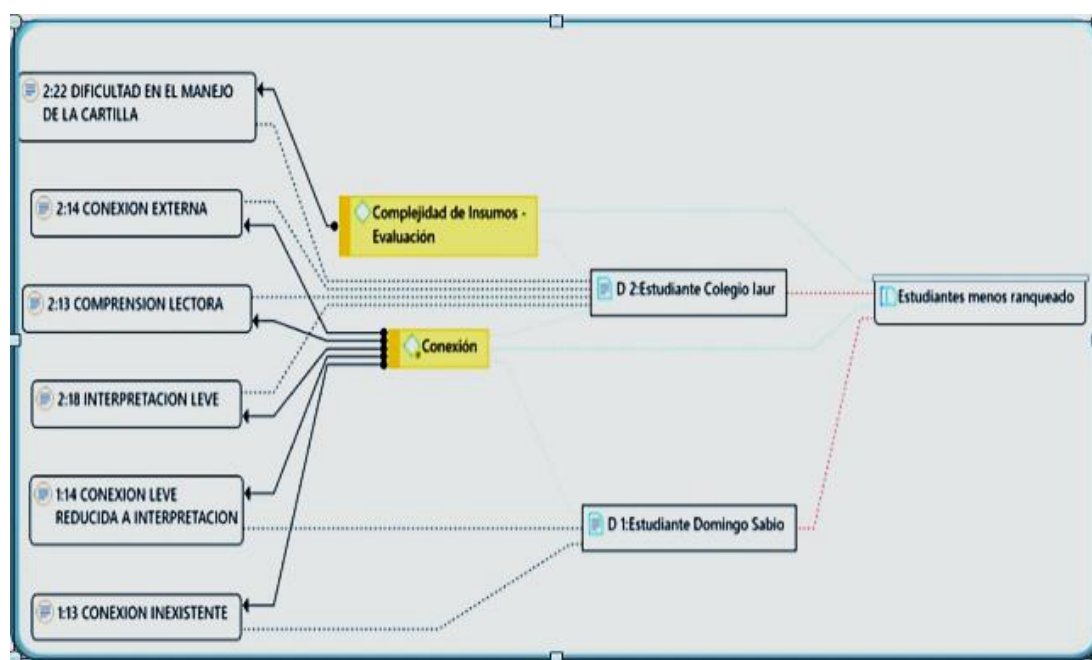


Figura 78. Red correspondiente a la conexión existente entre lo enseñado en la escuela y lo cuestionado en las pruebas Saber 11 para los estudiantes mal posicionados en las pruebas Saber 11.
Fuente: elaboración propia.

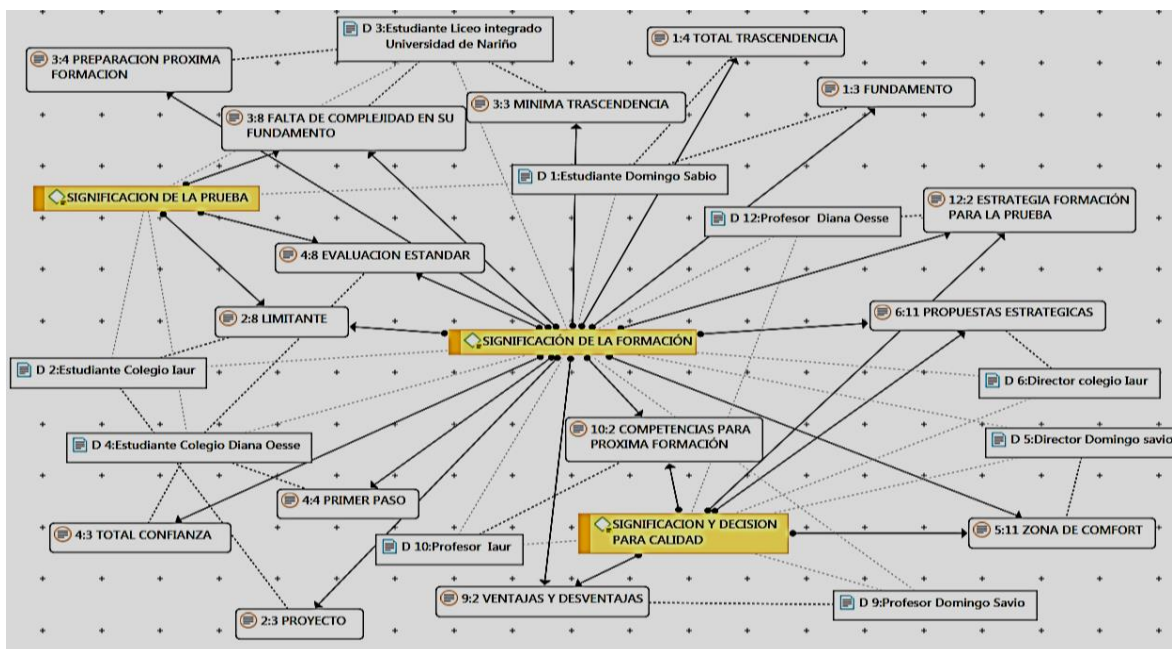


Figura 79. Red de la relación de significación entre la formación y la percepción de calidad y la significación de las pruebas Saber 11. Fuente: elaboración propia

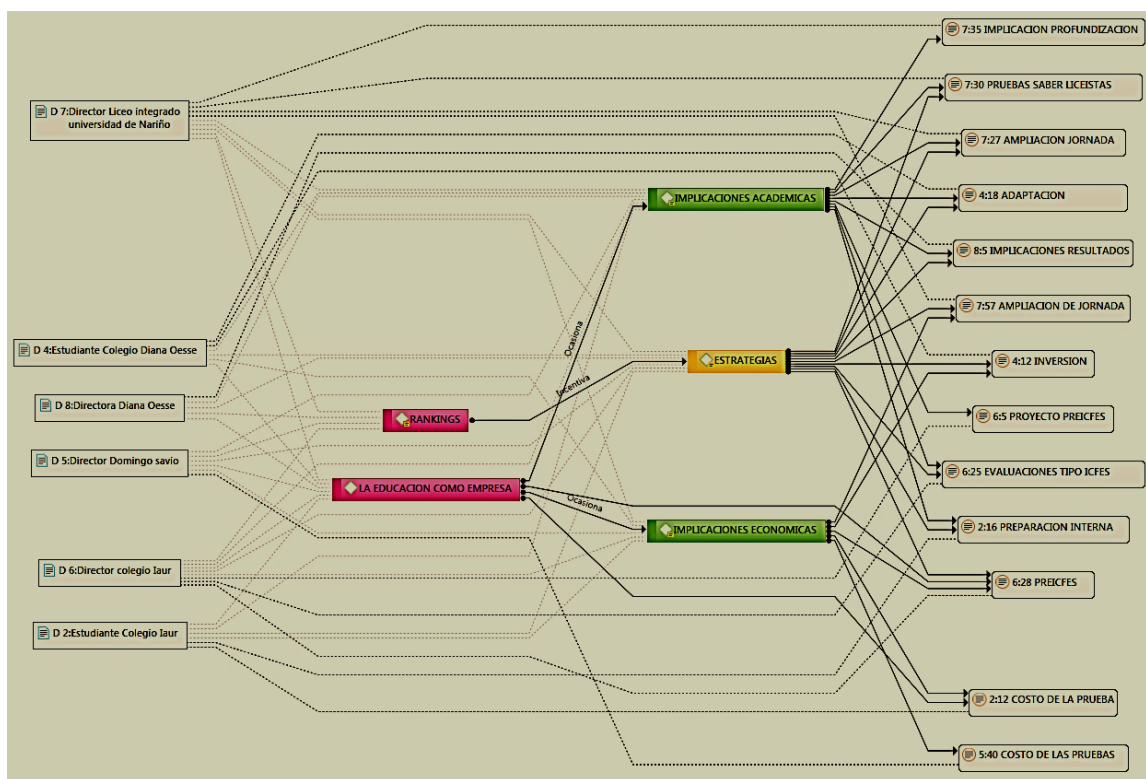


Figura 80. Red de las implicaciones académicas y económicas de las pruebas Saber 11. Fuente: elaboración propia.

