



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

No quiero ser otro ladrillo en el muro.

Transformación de la cotidianidad escolar motivada por pruebas estandarizadas: El caso SABER 11°

Camila Andrea Ortiz Ospina

Maestría en Estudios Sociales de la Ciencia
Bogotá, Colombia
2023

No quiero ser otro ladrillo en el muro.

Transformación de la cotidianidad escolar motivada por pruebas
estandarizadas: El caso *SABER 11°*

I don't want to be another brick in the wall.

Transformation of daily school life motivated by standardized tests: The case of
SABER 11°.

Camila Andrea Ortiz Ospina

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Estudios Sociales de la Ciencias

Director:

PhD. Yuri Jack Gómez Morales

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Sociología

Bogotá, Colombia

2023

Agradecimientos

A mis estudiantes, que me motivan a pensar diferente y estimulan mi creatividad.

A mis profesores, del colegio, de la universidad, de la maestría y a mis colegas en tanto que han contribuido a que mi mente en mi rol de profesora, ciudadana y mujer muchas veces se salga del molde preestablecido.

A mi director, el profe Yuri, que me ha acompañado desde que inicié esta maestría, que me ha tenido paciencia en *los entregables*, que me ha motivado con su forma particular al decirme “Ortiz, hágale hermana”, y que en los momentos en los que no encontraba inspiración alguna al menos me escuchó y me invitó a seguir adelante.

Al programa de la maestría en estudios sociales de la ciencia que me sacó totalmente de mi zona de confort intelectual, que me invitó a pensar, que me dio elementos para cuestionarme la vida, las trivialidades, el accidente de mi mamá y la docencia.

A mi familia, Mamá, Papá, Carol Alejandra, Cesar Andrés, Carolina, Luis Ángel, por ser una motivación constante para terminar este trabajo. Por alentarme a seguir los sueños. Por ser diferentes.

A mi amor, Felipe, por darme su amor y apoyo, por acompañarme y cocinarme en los días de más trabajo, por tener la dulzura y la firmeza para invitarme a seguir trabajando, y tenerme paciencia cuando más cansada estuve.

A mis amigos, Tatiana y Andrés, por estar pendientes y acompañarme, en todo lo bueno y malo que me ha pasado desde que me metí en esta vaca loca.

A Tatis en el cielo.

A Xiomi y Daniela, mis compañeras de la maestría, que se dieron la oportunidad de construir un lazo conmigo, aun cuando nos conocimos virtualmente.

Al Gimnasio Campestre San Francisco de Sales por abrirme sus puertas.

Resumen:

Este trabajo busca ser una descripción de la transformación de la realidad escolar que se vive en los colegios conforme se hacen fuertes mecanismos de auditoría bajo la figura de pruebas estandarizadas, específicamente el caso de la *prueba SABER 11°*, en instituciones privadas. Pretendo mostrar, a partir de observaciones etnográficas, textos de docentes, una encuesta y un relato libre, que este tipo de exámenes están lejos de ser dispositivos meramente técnicos de evaluación y medición de resultados, sino que traen consigo una carga política y ética que moviliza discursos y prácticas a nivel institucional que transforman la cotidianidad escolar bajo la retórica de la calidad educativa. Esto ocurre en un contexto en que la racionalidad mayoritariamente aceptada es la neoliberal, y, por ende, la educación se subordina a las necesidades del mercado, formando sujetos homogéneos, competitivos, medibles y clasificables.

Palabras Clave:

Estándares, pruebas estandarizadas, prueba *SABER 11°*, *cultura de la auditoría*, *rendición de cuentas*, *calidad educativa*, *neoliberalismo*.

Abstract:

This paper seeks to describe the transformation of the school reality experienced in schools as strong auditing mechanisms are implemented under the figure of standardized tests, specifically the case of the *SABER 11°* test, in private institutions. I pretend to show, based on ethnographic observations, teachers' texts, a survey, and a free narrative, that these tests are far from being merely technical devices of evaluation and measurement of results, but that they carry with them a political and ethical agenda that mobilizes discourses and practices at the institutional level that transform the school's daily life under the rhetoric of educational quality. This occurs in a context in which the rationality accepted by the majority is neoliberal, and, therefore, education is subordinated to the needs of the market, forming homogeneous, competitive, measurable, and classifiable subjects.

Key Words:

Standards, standardized tests, *SABER 11°* test, audit culture, accountability, educational quality, neoliberalism.

Tabla de Contenido

Introducción	8
Capítulo 1. La prueba SABER 11° y otras formas de auditoría en las escuelas	12
El punto cero: La nueva forma de explicar el mundo y de gobernar	12
¿Educación para todos? Ejemplos de censura, vigilancia y/o control	14
<i>Educación para “blancos”</i>	14
<i>¿Es posible medir la inteligencia?</i>	17
<i>“Usted ha sido/no ha sido admitido en la universidad Nacional de Colombia”</i>	19
<i>La escritura académica como moneda de cambio</i>	22
La prueba SABER 11 como dispositivo de auditoría	24
<i>Antecedentes</i>	24
<i>La educación para el desarrollo de competencias</i>	27
<i>Una práctica descontinuada: El día E</i>	30
Capítulo 2. El entramado alrededor de las pruebas estandarizadas. El caso saber 11° en Colombia	34
Aproximación metodológica	36
<i>La encuesta</i>	39
<i>Informes de los docentes sobre pruebas externas</i>	39
<i>Las notas de campo y el relato libre</i>	40
Capítulo 3. La Cotidianidad Escolar	43
Prácticas institucionales con intervención de agentes externos	46
<i>El desvirtuado propósito de la prueba saber 11°</i>	48
<i>Pruebas estandarizadas en exceso</i>	51
<i>Desdibujando los límites de la autoridad</i>	54
<i>Lo que los profes deben hacer</i>	56
La evaluación de estudiantes	58
<i>El resultado define al estudiante, a los profesores y al colegio</i>	59
<i>Créditos simbólicos</i>	62
<i>¿Igualdad de oportunidades?</i>	65
<i>¡Los profes lo confirman!, las pruebas externas son confiables</i>	66
<i>Calidad, evaluación y homogenización</i>	72
Planeación curricular	75
<i>Orientación curricular en función de la prueba SABER 11°</i>	75

<i>Ciudadanía perfilada</i>	78
<i>“Consenso” curricular</i>	79
<i>El reto de ser una profe innovadora</i>	82
Interacción entre estudiantes y docentes	85
<i>Subordinación del profesor ante las pruebas externas</i>	85
<i>La relación estudiante-prueba estandarizada</i>	88
Prácticas internas o de la gestión docente	90
<i>Promoción de la productividad</i>	90
<i>La prueba como fuente de inspiración de creativas propuestas</i>	93
<i>Lo que los profes deben saber</i>	97
Capítulo 4. Conclusiones	103
<i>We don't need no education</i>	103
<i>We don't need no thought control</i>	104
<i>Lo que los profes deben ser: Another brick in the Wall</i>	105
Ejercicios de imaginación sociológica	107
<i>Estudios curriculares</i>	107
<i>Aumentar la escala: colegios públicos y/o prácticas no recurrentes</i>	107
<i>Exámenes de ingreso y ascenso para docentes</i>	107
<i>Rastreo de la visión que transmiten los medios de comunicación</i>	107
Referencias Bibliográficas	108
ANEXO 1. Encuesta sobre la relación cotidianidad escolar y pruebas externas	113
ANEXO 2. Caracterización de los docentes que respondieron la encuesta	117
ANEXO 3. Plan de obra	118
ANEXO 4. Proyecto de tesis	120
Resumen ejecutivo	120
Planteamiento del problema	120
Objetivos	122
Consideraciones teóricas y estado del arte	122
Metodología	130
Cronograma	132
Referencias bibliográficas	133

Lista de Figuras

Figura 1. La <i>prueba SABER 11°</i> en el marco de la prestación del servicio educativo en Colombia. Fuente: Elaboración propia con base en la ley 115 de 1994 y la ley 1324 de 2009.	35
Figura 2. Estructura de la evaluación en Colombia según el decreto 1290 de 2009. Fuente: (Díaz-Ballén, 2010, p. 142) y mi modificación.	74
Figura 3. Ciclo de calidad del MEN. Fuente: (Zambrano, 2005).	91
Figura 4. Ciclo de la calidad al interior de los colegios. Fuente: Elaboración propia.	93

Lista de Tablas

Tabla 1. Guía para identificar prácticas repetitivas en las instituciones educativas de acuerdo con mi experiencia profesional. Fuente: Elaboración propia.	37
Tabla 2. Relación de categorías y subcategorías de análisis. Fuente: Elaboración propia.	39
Tabla 3. Áreas evaluadas en la prueba SABER 11° antes y después del 2014 (ICFES, 2014)	77
Tabla 4. Ejemplos de una visualización de resultados individuales del 2010 y del 2018.	78

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Sistematización encuesta.	59
Gráfico 2. Promedio de puntajes de colegios privados (verde) versus colegios públicos (azul) entre 2016 y 2021. Fuente: https://www.icfes.gov.co/web/guest/Clasificacion_planteles_examenes	66
Gráfico 3. Sistematización encuesta.	80
Gráfico 4. Documentos oficiales en los que se basan los docentes para planear los contenidos a enseñar.	80
Gráfico 5. Dinámicas que se presentan en los colegios conforme se acerca la fecha de presentación de la prueba SABER 11° según la encuesta.	95

Introducción

En las sociedades contemporáneas, liberales y democráticas existen diferentes interpretaciones sobre el horizonte misional de la educación. Habrá quienes de manera más pragmática consideren que la función de la escuela es instruir en una serie de conocimientos básicos, otros (muchos de ellos padres) para quienes la escuela es parqueadero de niños, es decir, el lugar donde ellos ocupan su tiempo libre y les permite a los adultos hacer uso de su tiempo también, y, por último, otros más románticos para quienes la escuela es el motor transformador de la sociedad, el lugar donde se forja o complementa la formación integral del ser. Ese horizonte misional de la escuela usualmente va en línea con la filosofía de la sociedad en la que está inmersa, de hecho, podría decirse que la escuela y la sociedad moderna se coproducen y lo han hecho a lo largo del tiempo.

Piénsese en la escuela en donde la doctrina económica se encuentra en un marco neoliberal. Allí la escuela puede ser leída como una organización, que tiene sistemas de gobernanza y rendición de cuentas, que se moviliza a través de incentivos y de la idea de competencia orientada a la productividad. Además, en palabras de Meyer (1977) la escuela cuenta con una red de normas creando clasificaciones públicas de personas y conocimientos; y define que personas tienen acceso a determinadas posiciones en la sociedad. Cabe señalar también que, al involucrar sistemas públicos de clasificación a gran escala se crean nuevos roles, agencias y expectativas sobre la forma en la que se espera se comporten y sean tratadas las personas que ingresan a dichos sistemas de clasificación (Meyer, 1977). Bajo la idea de escuela como organización se ha incluido tecnologías de gestión y monitoreo de la calidad de la educación (Zambrano, 2005, Helmin, 2006) que promueven dos lógicas, consideradas regresivas por el autor, para las instituciones educativas:

De un lado promueve una lógica neo-taylorista para la enseñanza, reduciendo a los maestros colombianos a disciplinados operarios de un proceso educativo esencialmente mecanizado y conductista y por otra parte favorece una lógica neo-fordista para el aprendizaje, reduciendo a los alumnos a una estadística en las pruebas nacionales de rendimiento académico (Zambrano, 2005, p. 127).

Mediante este trabajo pretendo analizar el impacto de la introducción de tales sistemas de clasificación y tecnologías de gestión y monitoreo de la calidad en un marco neoliberal que impulsan dinámicas que afectan el proceso educativo y, en consecuencia, el horizonte misional de la escuela en la que ejerzo mi profesión. Esto lo haré desde mi punto de vista como maestra en Colombia, sin olvidar que antes de ser maestra fui estudiante de una institución de carácter público-privada y estudiante de pregrado en una universidad pública, en donde tuve dos experiencias previas como practicante y como tesista en un colegio público y en uno privado respectivamente. Habiendo pasado algunos años y habiendo trabajado en tres instituciones diferentes de carácter privado, sumado a las experiencias previas en las que fui “objeto” del proceso educativo, he podido evidenciar ciertos elementos que recoge Zambrano (2005), donde el discurso misional de la escuela sigue siendo la formación de individuos integrales para contribuir a la sociedad pero las prácticas dan cuenta de una misión más resultadista y clasificatoria, en el marco de políticas públicas que conducen a las escuelas a ese cambio misional.

En mi experiencia la cosa funciona así, naces en Colombia, creces, en los tiempos de ahora seguramente desde muy pequeño irás al jardín infantil porque ya las mamás no se quedan en casa a cuidar de los hijos. Primer lustro, tus papás o la/s persona/s a tu cargo toman una decisión acorde a sus necesidades, gustos y posibilidades económicas y te *matriculan* en un colegio. Vas pasando año a año, eventualmente tendrás ceremonias de graduación, al finalizar transición (grado 0) o grado 5° o grado 9° y con algo de esfuerzo y sin haber “repetido” ningún grado en el año 12 de ese proceso ingresarás al último de escalón de tu etapa escolar, maravillosa, sin mucha preocupación, y escuchas desde el comienzo (usualmente enero-febrero) que ese año debes presentar el “ICFES¹”, debes prepararte, ese examen te abrirá o cerrará puertas, etc. Por supuesto, esa es la mirada desde lo que yo he vivido y he visto siendo maestra, dejo de lado absolutamente a los niños que no tienen posibilidad si quiera de ir a un colegio, o que empiezan, pero deben abandonar, o cualquier otro factor que seguramente ni pasa por mi mente porque no he tenido contacto cercano con otros escenarios que valdría la pena estudiar.

En ese transcurrir, yo y todos los hemos pasado por un colegio, al tiempo, hemos hecho parte del sistema educativo colombiano. Un buen punto de partida para comprender las dimensiones de éste, es la constitución de 1991 que en su artículo 67 dice que la educación es un derecho y un servicio público y que “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”(Constitución Política de Colombia, 1991, p. 12). El actor que cumple con esa función de inspección y vigilancia es el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) y para ello se vale de una entidad vinculada al MEN como lo es el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES, institución cuyo objetivo es ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación (Ley 1324, 2009; Decreto 1075, 2015).

Para cumplir con dichas funciones existe en nuestro país un sistema de evaluación estandarizada que consta de una serie de pruebas (Saber 3°, 5°, 9°, 11°, Saber TyT y Saber PRO) y actualmente el ICFES ha lanzado un nuevo programa llamado Evaluar para avanzar 3° a 11°. Este consta de cuadernillos de 20 preguntas en las diferentes áreas aplicables a los cursos de los niveles de educación básica y media (ICFES, 2023). Los elementos que se evalúan en estas pruebas se basan en documentos oficiales expedidos por el MEN y funcionan como guía de planeación curricular, estos son, los estándares básicos de competencias (desde ahora, EBC) y los derechos básicos de aprendizaje (DBA, en lo que sigue). Los EBC se publican en Colombia en el año 2006, en el marco de la llamada revolución educativa emprendida en el 2002 (MEN, 2006, 2010b). En el documento aparece definido estándar como:

¹ Hay que aclarar que coloquialmente se ha llamado a la *prueba saber 11°* como “el ICFES”, pero esta palabra también hace referencia al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (MEN, 2006, p. 11).

Acorde con esto, en la tarea de juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con expectativas comunes de calidad² son aplicadas en Colombia la seguidilla de pruebas estandarizadas mencionadas que abarcan casi todo el periodo escolar de los niños, niñas y jóvenes (3° a 11°) y además se desarrollan en las instituciones una serie de prácticas y actividades para responder a esas exigencias externas y/o preparar a los estudiantes para que obtengan mejores resultados en los exámenes externos. Mi objetivo de investigación será entonces describir la forma en que la cotidianidad escolar cambia como resultado de la implementación de políticas de aseguramiento de la calidad a través de pruebas estandarizadas, específicamente la *prueba SABER 11°*.

Conviene subrayar aquí que cuando se habla de políticas de aseguramiento de la calidad educativa subyace una discusión sobre la cultura de la auditoría caracterizada por la inclusión de estándares de medición. Para explorar un poco la idea de lo que se entiende por auditoría hay que decir que ésta se creó a la par de los protocolos de rendición de cuentas financiera y se amplió para convertirse en un proceso que se da por sentado en los gobiernos neoliberales ya que contribuye sustancialmente a su ethos (Strathern, 2000). Cuando la auditoría se aplica a las instituciones públicas, por ejemplo, las educativas, la preocupación del Estado no es hacer un monitoreo diario de lo que sucede en las organizaciones sino más bien garantizar la existencia de controles internos, en forma de técnicas de supervisión. Esto puede requerir la creación de mecanismos donde no había, pero es probable que la retórica que los acompañe sea la de ayudar (vigilar) a las personas a ayudarse (vigilar) a sí mismas, así que las organizaciones deben ayudar a las personas a acostumbrarse a esta nueva "cultura" (Strathern, 2000).

Como consecuencia de estos controles internos y mecanismos de vigilancia, las pruebas estandarizadas nacionales se pueden considerar dispositivos de gobierno de la conducta de la población, que se da por vías indirectas, a distancia pero que tienen gran poder, pero es un poderío de tipo "infraestructural", el cual opera a través de la sociedad, en contraposición al poder despótico que opera sobre ella (Ramos-Zincke, 2018). Con base en lo anterior, el recorrido de este texto empieza en el *primer capítulo* con una aproximación histórica sobre algunas formas en que se ha limitado el acceso a la educación media o superior para luego derivar en los procesos y eventos que llevaron a la creación de la *prueba SABER 11°* como se conoce y se aplica hoy en día; a la vez que se

² Al respecto ampliaré más adelante, pero vale la pena mencionar aquí que la idea de expectativas comunes se relaciona con la noción de consenso propia de la racionalidad neoliberal de la que habla Wendy Brown en 2016.

explica por qué es una prueba estandarizada y la dinámica social que las posibilita y mantiene como prácticas de evaluación sostenibles en el ámbito de la educación.

Luego, en el *segundo capítulo* pretendo dar elementos al lector para entender como la prueba se ubica legal y organizativamente en Colombia y explicar la aproximación metodológica que tiene este trabajo para luego en el *tercer capítulo* demostrar cómo la introducción de indicadores de medición y prácticas relacionadas con rendición de cuentas enmarcadas en un discurso de la calidad de la educación que puede y debe ser auditada generan diferentes prácticas, comportamientos y dinámicas en los colegios, por parte de los profesores y de los estudiantes. Aquí tomo eventos particulares que sucedieron u observé en el Gimnasio Campestre San Francisco de Sales³, colegio en el cual me he desempeñado como docente del área de ciencias naturales desde el año 2020 y que amablemente me ha permitido en cabeza del rector desarrollar allí mi proyecto. Me gustaría dejar claro que este trabajo no pretende hacer ningún juicio de valor positivo o negativo sobre el colegio, ni determinar tal o cuál modelo educativo es mejor o peor en la tarea de formar ciudadanos. Por el contrario, lo que pretendo es describir dinámicas que se ven en la cotidianidad escolar tomando un caso particular, pero que, como se verá más adelante, es aplicable a un gran número de instituciones dado que todas ellas responden a directrices nacionales propias de la gobernanza educativa.

Así las cosas, en el *cuarto capítulo* pretendo presentar un panorama de los desafíos a los que se enfrentan las instituciones educativas ante las demandas de las políticas neoliberales, darle un cierre al trabajo y mostrar posibles perspectivas de investigación para mí o quién a partir de la lectura encuentre la suficiente estimulación de su imaginación sociológica (Mills, 1959) y logre articular nuevos problemas de investigación que nos hagan reflexionar a todos sobre como el hecho de estar inmersos en un sistema educativo hace que hayamos sido y sigamos siendo cifras en un sistema, por encima de seres independientes que aprenden, crean e interactúan en las instituciones educativas. A manera de cierre de esta introducción quiero manifestar además que el hecho de terminar este documento y optar por un título de posgrado, si bien, podría tomarse como una algo que hago para cumplir con las expectativas del sistema neoliberal y no niego que espero me genere mayores ingresos; es más para mí, mi propio ejercicio de resistencia sobre la forma en la que se me ha indicado o presionado para ser maestra y estudiante, aquí soy crítica del sistema y cómo parte del mismo también verán mi autocrítica y reflexión sobre la profesión que ejerzo. Entre un capítulo y otro encontrarán imágenes de la película *The Wall* musicalizada con la canción *Another brick in the Wall* part II de la banda Pink Floyd que buscan ser una representación gráfica, seguramente muy subjetiva, de lo que se trató en el apartado inmediatamente anterior.

³ Ocasionalmente usaré las siglas SFS.

Capítulo 1. La *prueba SABER 11°* y otras formas de auditoría en las escuelas.

En lo que se refiere a la auditoría es de ayuda empezar por pensar en esto como un fenómeno cultural⁴. Éste se caracteriza porque aplica para numerosos tipos de instituciones y ocurre en los lugares más diversos, a la vez que impulsa preocupaciones locales. La cultura de la auditoría determina la asignación de recursos y puede parecer crucial para la credibilidad de las empresas; la gente se dedica a su aplicación; evoca un lenguaje común de aspiración, al tiempo que conduce a la ansiedad y genera pequeñas resistencias al interior de las instituciones que se consideran perjudiciales para cumplir objetivos comunes (Strathern, 2000). Siendo que aplica para múltiples instituciones, aquí es de mi interés las instituciones educativas y particularmente las de educación básica y media del sistema educativo colombiano. Sin embargo, como veremos más adelante, el impacto de la cultura de la auditoría en estas instituciones en particular ha sido relativamente poco estudiado en contraste con las instituciones de educación superior. Sobre éstas últimas Strathern (2000) afirma que se han moldeado y gestionado de acuerdo con lo que parece un *consenso* casi omnipresente sobre los fines, los objetivos y los procedimientos centrados en dos puntos: la eficiencia económica y las buenas prácticas⁵; particularmente en relación con las evaluaciones. Así las cosas, en este capítulo intentaré dilucidar primero cómo se ha manifestado la cultura de la auditoría en el contexto colombiano, particularmente en el ámbito educativo y por último las formas que toma o ha tomado en este escenario, que aclaro, no pretenden ser un recuento histórico, sino más bien la puesta en escena diferentes formas en las que existe la auditoría.

El punto cero: La nueva forma de explicar el mundo y de gobernar.

Para comenzar es útil pensar en cuán frecuente es en la actualidad la noción de ciencia como una forma de conocimiento que escapa al contexto social y cultural. Esa idea de que la ciencia tiene un carácter especial a partir de criterios de demarcación específicos que diferentes autores (Durkheim, Marx, Mannheim) han puesto sobre la mesa pero no han explicado y que surge a partir del siglo XVII (Woolgar, 1991). Bajo esa idea se piensa que existe un lenguaje universal, una plataforma neutra de observación a partir de la cual cualquier cosa existente en el mundo natural o social⁶ puede ser nombrada o representadas evitando la indeterminación de cualquier otro tipo de lenguaje y es denominada por Castro-Gómez (2005) como punto cero de observación dónde quién observa no puede ser observado por nadie más, lo que le da una mirada soberana sobre el mundo y le permite trazar fronteras para determinar que conocimientos son legítimos y cuáles no. Surge en tiempo y

⁴ En el libro Strathern habla de “cultura en construcción”, pero se debe tener en cuenta que fue escrito en el año 2000 y a la fecha es mejor afirmar que ya es un fenómeno cultural consolidado.

⁵ Buenas prácticas o Benchmarking es un concepto propio de la racionalidad neoliberal que busca trasladar los procesos de trabajo exitoso a cualquier área (salud, educación, vivienda, etc.) y cuyo fin es obtener una ventaja competitiva en el mercado (Raza, 2017).

⁶ Valga la dicotomía clásica aquí.

lugar con el movimiento ilustrado, aunque lo anterior no quiere decir que haya una única forma en la que la ilustración movilizó discursos y acciones en diferentes escenarios, es decir, no es un texto original europeo copiado en el resto del mundo⁷, sino que se “localiza” y adquiere sentido en cada lugar particular (Castro-Gómez, 2005; Chambers, 1997).

Paralelo al surgimiento del orden epistémico caracterizado por la existencia de un *lenguaje universal* aparece una tecnología de gobierno llamada la “razón de Estado” en los siglos XVII y XVIII, dicho de otro modo, la racionalización del arte de gobernar. La razón de estado es producto de la consolidación de otra manera de pensar el poder, el reino y el hecho de gobernar que deriva en una *razón gubernamental* que tiene una forma particular de pensar, calcular y razonar (Foucault, 2006); es la transición que se produce de un régimen dominado por estructuras de soberanía a otro regido por técnicas de gobierno, que gira en torno a la población y, por tanto, también al nacimiento de la economía política (Foucault, 1991). En palabras de Castro-Gómez (2013, p. 103):

Gobernar un Estado ya no supone una analogía con gobernar un rebaño, como tampoco con gobernar una familia. Se gobierna a partir de unos «principios generales» que ya no son obtenidos por analogía y semejanza (con Dios o con la naturaleza) sino producidos a través de una «ciencia del Estado», de una estadística.

Con base en lo anterior, queda claro que hay una simultaneidad entre el surgimiento de un nuevo orden epistémico y la razón de estado; y que la Ilustración fue el nicho de ese punto cero de observación, es decir, hubo un comienzo epistemológico, pero también uno económico y social (Castro-Gómez, 2005). Para explorar en detalle cada uno, lo primero es decir que “el papel de la razón será establecer (ya no reconocer) las semejanzas entre los elementos conforme a una unidad común de medida” (Castro-Gómez, 2013, p. 102). En otras palabras, el conocer pasó de ser el hecho de establecer semejanzas, analogías y diferencias con el cosmos a partir de las percepciones y el sentido común⁸, a ser la creación de representaciones, modelos, y clasificaciones del mundo, es decir, el orden ya no está en el mundo en sí mismo sino en la representación de éste (Castro-Gómez, 2013). En consecuencia, “todo lo que puede conocerse con certeza es aquello que puede ordenarse y modelarse idealmente” (Castro-Gómez, 2013, p. 102), a ello yo añadiría *cuantificarse y medirse*, y por ende, lo que no es susceptible a estos procesos queda por fuera del conocimiento posible.

La razón de estado es, entonces, un arte de gobierno, que de forma análoga a lo que ocurre en el dominio de la ciencia, entiende la política como el hecho de establecer racionalmente un orden, generar una clasificación de las cosas que deben gobernarse (Castro-Gómez, 2013). Si esto es así, todo aquello que no pueda ordenarse, moldearse, medirse o cuantificarse no podría ser gobernado. Así pues, la *Ilustración* fue el nicho de ese punto cero de observación, es decir, de un *comienzo* epistemológico pero también económico y social (Castro-Gómez, 2005). Por su puesto, este no es el comienzo de la autoría como fenómeno cultural al que me refería en primer lugar, en la medida en que no coinciden históricamente. Pero es necesario mencionarlo en tanto que constituye el caldo de

⁷ De la forma lineal en la que Basalla (1967) intentó explicar.

⁸ que según Descartes pueden ser fuentes de error.

cultivo necesario para que cualquier racionalidad que provenga de occidente posea una credibilidad intrínseca y altas probabilidades de difundirse a nivel global.

Para sostener mi última afirmación, y si se me permite dar un salto en la historia, diré que los aspectos que marcaron el fin de la guerra fría como la retórica del Consenso de Washington, la caída del Muro de Berlín, el colapso del comunismo y la disolución del autoritarismo soviético no marcaron una reivindicación y victoria final para el neoliberalismo democrático occidental sino que eliminaron al antagonista que había obligado a los ideólogos occidentales a moderar sus acciones para contrarrestar el evidente atractivo humanista del socialismo (Jacobs, 2017). Es así como lo “nuevo” del neoliberalismo se asienta en su viejo nicho labrado desde la colonia, en el que prima una sola forma de observar el mundo donde ahora la lógica del mercado es la protagonista y con base en ésta se modela al Estado, a la sociedad y a los sujetos con nuevas dimensiones ontológicas y epistemológicas (Raza, 2017). Es decir, no coinciden las formas de gobernar y ver el mundo ilustradas con las neoliberales, pero se equiparán en tanto se constituyen como el *lenguaje universal* del mundo.

Al mismo tiempo, el final de la Guerra Fría condujo a la rápida extensión de la democracia en Europa del Este y en los países en desarrollo y a una transición igualmente rápida de los antiguos países comunistas hacia economías de mercado (Jacobs, 2017). Por primera vez desde la disolución de los imperios coloniales se abre para las empresas un salvaje oriente no colonizado en términos comerciales y financieros (ibíd.). Así pues, en consecuencia, de la expansión de la racionalidad neoliberal, se daría inicio a lo que hoy Strathern llama cultura de la auditoría, es decir, todos aquellos procedimientos relacionados con la medición y la clasificación de los sujetos que permiten el gobierno de las poblaciones por el fomento de sus potencialidades, como fuerza de trabajo, mediante varias técnicas de poder/conocimiento (Foucault, 2009. Citado en Ratner, 2020). En palabras de Strathern (2000, p. 15) “audit regimes accompany a specific epoch in Western international affairs, a period when governance has become reconfigured”.

¿Educación para todos? Ejemplos de censura, vigilancia y/o control.

Educación para “blancos”

Bajo la idea “preformista” según la cual Dios da principio a todos los seres vivos y la distinción entre unos y otros parte de una auto-organización interna sumada a las variables medioambientales del espacio geográfico que los rodea; Kant divide a la humanidad en cuatro razas: blanca, negra, amarilla y roja; y bajo estos supuestos la primera es la que tiene más probabilidad de encontrar el fin último de la especie humana que es el desarrollo de la moralidad en tanto son los que viven en las condiciones medioambientales más óptimas para tal fin. Como resultado, el resto de razas son inferiores e inmaduras moralmente y podrían alcanzar la categoría de seres morales, sí y solo sí, tienen un tutor que no puede ser otro que el hombre europeo; de modo tal que para Kant la raza blanca tiene una misión educadora y civilizadora de la humanidad. Estas ideas constituyen el proyecto ilustrado de una “ciencia del hombre” y una vez instalada en el punto cero, la ciencia del hombre

construye un discurso sobre la historia y la naturaleza humana en la que los pueblos colonizados por Europa aparecen en el nivel más bajo de la escala de desarrollo (Castro-Gómez, 2005, 2013).

Como dije previamente, la ilustración no se vivió igual en Europa que en Latinoamérica, particularmente, en la antigua Nueva Granada; y en este sentido, la idea de una raza superior y una raza inferior modifica totalmente el *habitus*⁹ tanto de los dominados como de los dominadores de estas tierras. Dicho de otro modo, la colonización fue posible dada la existencia de un elemento ideológico o representacional en que dos entes opuestos interactúan en una relación jerárquica, siendo uno superior (la raza blanca europea) al *otro* colonial (cualquiera no blanco europeo), quién en últimas debe hacer cuanto esté a su alcance para acercarse a las formas de ser y saber de su superior (Castro-Gómez, 2005). De esa dinámica de ser ejemplo y querer ser como el ejemplo surge según Mignolo (2000. Citado en Castro-Gómez, 2005) el discurso de la limpieza de sangre, el cual puede ser definido como el primer esquema de clasificación de la población mundial.

Por ser el 'primer esquema' no parte de la relación entre amerindios y europeos; tiene su nacimiento en las ideas de pensadores de la antigüedad como Eratóstenes, Hiparco, Polibio, Estrabón, Plinio, Marino y Tolomeo en las que el mundo era una gran isla con tres regiones: Asia, África y Europa; idea que fue adaptada por el cristianismo cuando se afirmaba que cada región era el lugar donde se asentaron los tres hijos de Noé (Sem, Cam y Jafet, en el mismo orden de pertenencia a cada continente) después del diluvio. Así las cosas, antes del cristianismo Europa era considerada la región más civilizada y culta mientras que África y Asia eran poblaciones consideradas "bárbaros", ya que la tradición cristiana consideraba que los hijos de Sem y Cam cayeron en desgracia mientras que los europeos eran descendientes de Jafet, el hijo amado de Noé (Castro-Gómez, 2005). De acuerdo con esta explicación y al descubrir la existencia de un cuarto continente, América, se hacía necesaria una elucidación que se ajustara a la división tripartita del mundo, y el argumento más racional era que nuestro continente era la prolongación de la tierra de Jafet (Mignolo, 2000. Citado en Castro-Gómez, 2005).

En consecuencia de esta visión de América como una prolongación de Europa se justificaban como causas justas y legítimas, por ejemplo, la explotación de recursos naturales, el sometimiento militar de la población, el establecimiento de europeos puros (no mezclados con moros, judíos o africanos), entre otros (Castro-Gómez, 2005). En resumen,

el discurso de la limpieza de sangre es [...] el primer imaginario geocultural del sistema-mundo que se incorpora en el habitus de la población inmigrante europea, legitimando al mismo tiempo la división étnica del trabajo y la transferencia de personas, capital y materias primas a nivel planetario (Castro-Gómez, 2005. P. 56).

Ahora bien, para el caso particular de la Nueva Granada este discurso tenía implicaciones para cada casta, es decir, para los blancos, los libres de otros colores y los esclavos; en términos de roles sociales, el derecho a determinados servicios, cargos en los que se podían establecer, entre otros. Lo que quiero subrayar aquí es cómo, en el caso del acceso a la educación, una limitante fue la raza y

⁹ Noción desarrollada por Pierre Bourdieu relacionada con la idea de capital cultural.

por ello constituye una forma en la que a través de criterios *racionales* se determinaba si alguien podía instruirse en una institución educativa o no, de ahí que este hecho constituya un ejercicio de control y segregación en la educación. Así pues, en la época colonial el ingreso a colegios mayores y universidades era permitido únicamente para los “blancos”, ya que se buscaba la formación de *letrados* que mediante la palabra escrita fortalecieran la *razón ordenadora*, puesto que lo escrito era rígido y permanente, en comparación con la palabra hablada que era insegura, caótica, peligrosa y precaria. Dicho de otro modo, la palabra escrita ordena y la razón ordenadora de los letrados es la bisagra que une el poder con el saber, el vínculo entre la segmentación étnica y el conocimiento, siendo este último el que a su vez mantiene el control legítimo de esa segmentación (Castro-Gómez, 2005).

Así pues, el individuo que quisiera iniciar estudios en un colegio mayor o universidad debía cumplir con determinados requisitos, estos se expresan, por ejemplo, en el acta de fundación del Colegio Mayor del Nuestra Señora del Rosario redactados en 1653 por el arzobispo fray Cristóbal de Torres:

“Más también estatuímos que sean preferidos quanto fuere posible los *ilustres en sangre*; y no siendo notablemente inferiores en capacidad, sean escogidos necesariamente, pues en esto consiste una gran parte de la grandeza de este Colegio, y sus veneraciones y aprecio, por lo cual estatuímos, lo primero, *que todos los colegiales sean legítimos*, sin que lo contrario sea dispensable; y aun queremos *que sean legítimos sus padres*, y que se dispense con grandísimas causas lo contrario; lo segundo *que sus padres no tengan oficios bajos, y mucho menos infames por las leyes del reino*, sin que tampoco se pueda dispensar en esto; lo tercero *que no tengan sangre de la tierra*, y si la hubieren tenido sus progenitores, hayan salido de manera que puedan tener un hábito de nobleza y no de otra suerte; y lo cuarto, *que sean personas de grandes esperanzas para el bien público*”¹⁰ (Castro-Gómez, 2005, p. 118).

Otra forma en la que se podría certificar la limpieza de la sangre era a través un 'interrogatorio' denominado las informaciones, en el que dos testigos certificaban ante un notario o comisario la "nobleza" del aspirante. Si por alguna razón la persona no era admitido en alguna institución se suscitaba una conmoción personal y colectiva, la primera porque significaba que no era "digno de dirigir" y la segunda porque entonces su familia no era “blanca” (Castro-Gómez, 2005). La admisión a los colegios y el otorgamiento de becas era un ritual riguroso pero para nada exagerado en tanto que era un proceso de selección étnica, social y religiosa, una forma de establecer una separación legítima entre los blancos y el resto de castas para crear fronteras que fueran vigentes de por vida (Castro-Gómez, 2005). Esta descripción pone de manifiesto como los sistemas educativos del momento servían como instituciones que clasificaban los individuos y cuya clasificación parecía neutra, objetiva, y era socialmente aceptada.

Nótese cuán importante era ser *ilustre de sangre*, *no tener sangre de la tierra*, *certificar la nobleza*, *ser legítimo* y *venir de padres legítimos* para poder acceder a la educación. En consecuencia, el recinto santo del conocimiento era exclusivo para la etnia blanca dominante, ni los indios, ni los negros, ni

¹⁰ Constituciones para el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario” [1654]. Título III, Constitución III. Las cursivas son mías, pero algunas coinciden con los resaltados de Castro-Gómez.

los mestizos “podían ingresar al templo donde se formaban los cuadros de la alta vida intelectual: las universidades y colegios mayores” (Castro-Gómez, 2005, p. 117). Tanto en aquel tiempo como ahora, el sistema escolar es reflejo del *habitus* adquirido socialmente, demuestra las costumbres, pensamientos y comportamientos que suceden en el macro de una sociedad, luego entonces, “la escuela instituye y legitima una diferencia social de rango, en el sentido de que naturaliza (y universaliza) el *habitus* de las clases dominantes” (Castro-Gómez, 2005, p. 119), todo ello por la vía del gobierno de la población desde la razón de estado y no desde la fuerza.

La educación en la época colonial estaba a cargo del clero y se centraba en la formación de abogados y sacerdotes (Soto-Arango, 2005), por parte de las reformas borbónicas se dio inicio a la desaparición de la enseñanza de las lenguas indígenas y se estableció el uso del castellano como única lengua, así, quienes se formaban en las universidades constituían élite selecta de blancos y eran ellos quienes posteriormente podían ocupar cargos de liderazgo político o religioso (Castro-Gómez, 2005). Esta experiencia marcada por el imaginario cultural de la blancura, resultaba fundamental para la constitución de la subjetividad de los dominadores y dominados; y la institución universitaria funcionaba en la colonia como un rígido mecanismo de legitimación de la blancura como capital cultural heredado, es esto lo que permite entender la colonialidad como el mecanismo productor de subjetividades tan potente que aún hoy permanece vigente, pero utilizando como discurso validador otros valores diferentes al de la “blancura”.

¿Es posible medir la inteligencia?

Es probable que a partir de la pregunta que da título a esta sección hayan iniciado muchas investigaciones en relación con la inteligencia humana y la posibilidad de medirla. Por ejemplo, en 1904 Alfred Binet y Theodore Simon crearon un test con preguntas enfocadas en la atención, la memoria y la resolución de problemas por encargo del gobierno de Francia. Allí observaron que algunos estudiantes estaban avanzados para la edad que tenían y surgió el término ‘edad mental’. La prueba Binet – Simon fue el primer test estandarizado de coeficiente intelectual (CI) (Hally, 2017); aun cuando este término fue acuñado hasta 1912 por el psicólogo alemán William Stern (Crosser, 2010). Posteriormente, en 1916, un psicólogo de la universidad de Standford llamado Lewis Terman tomó la escala Binet-Simon y la adaptó al público norteamericano. Esta adaptación de nombre Escala de inteligencia Standford-Binet fue el test estándar para evaluar la inteligencia en Estados Unidos durante décadas (Hally, 2017).

Estos test creados, construidos y aplicados en occidente parten del supuesto de que hay una inteligencia general que puede ser medida cuantitativamente; y la exportación y traducción de las mediciones occidentales de la inteligencia a través de los test de CI ha influido en la visión de la inteligencia a nivel mundial (Crosser, 2010). Dicha versión de lo que es inteligente y lo que no estuvo en principio relacionada con una base biológica desarrollada por Francis Galton, un biólogo británico pionero en el siglo XVIII en la investigación de pruebas mentales. Algunas de las creencias de Galton que han generado controversia son sus suposiciones de que la inteligencia tiene una base biológica y varía según la raza y la clase social, donde los miembros de las clases sociales más altas obtenían

mejores desempeños en los test de inteligencia. Galton acuñó el término eugenesia, es decir, la práctica de la reproducción selectiva como método para mejorar la especie humana (Crosser, 2010).

Después del desarrollo de las primeras pruebas de CI estas encontraron un nicho donde se fortalecieron, este es el ejército y su uso durante la primera guerra mundial; así como también el patrocinio de grandes fundaciones como Rockefeller (Crosser, 2010; Hally, 2017; Harwood, 1983). La introducción de estas pruebas en el ejército es significativa por dos razones. En primer lugar, el cambio de formato proporcionó un modelo para generar la aplicación a grandes grupos y, en segundo lugar, los inmigrantes que llegaban recientemente a Estados Unidos desde el sur y el este de Europa tenían, de acuerdo con sus resultados, una inteligencia inferior. Idea que permaneció por décadas en el pensamiento occidental, sirva de ejemplo, una publicación de 1969 de Arthur Jensen en el Harvard Educational Review dónde afirmó que las diferencias biológicas entre individuos de distintas razas son responsables de las diferencias en el CI entre estudiantes blancos y afroamericanos (Crosser, 2010).

Dicho lo anterior surge la principal crítica a estos test y es que están culturalmente sesgados, lo que supone un problema para el uso internacional y para el uso con grupos étnicos minoritarios en el país que desarrolló la prueba. Y es que si bien todas las culturas valoran la inteligencia, el hecho de limitarla a los valores culturales y creencias científicas que se tenían en occidente en el momento en se desarrollaron estas pruebas deja de lado creencias y valores divergentes (Crosser, 2010). Galton creía que la inteligencia era una característica general heredada compuesta por la sensibilidad perceptiva y el esfuerzo de un individuo por adquirir una actitud *positiva* antes las desigualdades de la vida que le permitiera adaptarse a sus condiciones con el menor traumatismo posible (Crosser, 2010; Harwood, 1983). De acuerdo con lo anterior, los test de inteligencia movilizaban consigo la idea del *mérito* que no sólo expresaba la creencia de los académicos de que el intelecto debía ser recompensado, sino que ofrecía (y ofrece) una justificación a las nuevas medidas burocráticas que buscaban contener el malestar social estratificando la escuela y las organizaciones (Harwood, 1983).

Ahora, en lo que respecta al contexto nacional, en las reformas educativas que se dieron en Colombia entre 1903 y 1946 se introdujeron la aplicación de exámenes médicos y test psicológicos que relacionaban la evolución y el desarrollo, a la vez que determinaban el lugar que debían ocupar los niños en la sociedad. De este modo, la infancia se volvió un objeto de investigación con el auspicio del eugenismo fomentado en la sociedad colombiana por Miguel Jiménez López y Laureano Gómez (Sáenz-Obregón, 2015). Dicho de otro modo, “entre 1900 y 1934, [...] se presenta con regularidad sistemática la noción de lo moderno para legitimar como válidos, científicos y objetivos un conjunto de saberes y prácticas pedagógicas, psicológicas, paidológicas, higiénicas, biológicas, fisiológicas, eugenésicas y médicas” (Sáenz-Obregón, 2015, p. 121).

Esta introducción de ‘lo moderno’ representado en los test CI transformados en pruebas psicológicas introducidas por las reformas educativas de principios de siglo es un recordatorio de la violencia epistémica ejercida por la modernidad, en la que prima una única forma de producir conocimientos, imágenes y símbolos. Esto no quiere decir que desaparezcan otras formas de conocimiento, sino que su legitimidad queda supeditada al imaginario cultural europeo (Castro-Gómez, 2005). Con base en lo anterior no es descabellado encontrar semejanzas entre el discurso de la limpieza de sangre y el

discurso eugenésico alimentado por las últimas novedades de la biología como lo eran las teorías evolucionistas. En palabras de Sáenz,

Lo moderno era la ciencia y su método, los saberes modernos aplicados y prácticos, los métodos inductivos y experimentales en la ciencia y la enseñanza, la actividad, la conducta, lo medible, lo material, lo visible, lo útil, lo actual, lo individual, lo natural, y la unidad entre lo físico, lo moral y lo intelectual. [...] Se construyó una imagen de la escuela como espacio relativamente autónomo de esta situación de la raza. El niño en la escuela: observado medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado, moralizado y protegido por métodos <<naturales>> de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias, se convierte así en semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable (2015, pp. 121, 122).

“Usted ha sido/no ha sido admitido en la universidad Nacional de Colombia”

En línea con lo anterior, en el período post independencia la instrucción pública surgió como una preocupación fundamental de las élites, este interés se hizo patente en la creación de Centros de Instrucción sostenidas oficialmente, que iban desde las Escuelas de Primeras Letras hasta las Universidades centrales y regionales que se crearon durante la Gran Colombia bajo el gobierno de Francisco de Paula Santander, a través de la Ley de 18 de marzo de 1826. Se crearon entonces tres universidades principales: la Universidad Central de Bogotá, la Universidad Central de Caracas y la Universidad Central de Quito¹¹, en directa correspondencia con cada uno de los territorios que conformaban entonces la recién creada República durante un periodo que Diana Soto-Arango (2005) ha denominado la universidad republicana (1826-1843). El principal de los cambios en este período de tiempo es la pérdida de autoridad por parte del clero, para pasar al control del Estado, lo que representa un paso de la autonomía académica, administrativa y financiera al servicio de los intereses del Estado y que sea éste el que le reglamenta y regula su funcionamiento (Soto-Arango, 2005).

Si bien el acceso a la educación en durante los primeros años de las universidades era limitado, en un período ‘inicios de la modernidad en la universidad’, comprendido entre 1842 y 1920, se abrió la posibilidad de acceso a la educación a todos los ciudadanos libres mediante la ley 1842 del 8 de mayo de 1848, en el último año de gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera, puesto que el artículo primero de dicha ley decreta “la enseñanza en todos sus ramos es libre. En consecuencia, podrán los granadinos adquirir la instrucción literaria y científica en establecimientos públicos, privados o de particulares con el objeto de obtener grados académicos” (Soto-Arango, 2005, p. 117). A partir de esta ley nace la escuela privada, ya que había libertad para establecer Colegios o Casas de Educación para la enseñanza, siempre y cuando estuvieran bajo control gubernamental y sobre las bases que estableciera el estado (ibíd., 2005). Empero, el hecho de que hubiese mayor libertad tanto para acceder a la educación como para ofrecer servicios educativos no significaba que más individuos de grupos sociales históricamente subordinados decidieran ‘hacer uso’ de ese ‘beneficio’, por ejemplo,

¹¹ <http://www.archivo.bogota.unal.edu.co/pages/historia.php>

los padres de familias campesinas consideraban entorpecedora e irrelevante la asistencia de sus hijos a la escuela para sus actividades agrícolas (Zuluaga, 2015).

Más adelante, en 1867, se traslada al Congreso el proyecto de creación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, finalmente aprobado por la corporación y sancionado por el ejecutivo como Ley el 22 de septiembre de 1867. Inicia la Universidad Nacional su proceso histórico de consolidación como institución nacional de formación académica profesional conformada por seis escuelas iniciales, a saber, Escuela de Derecho (Jurisprudencia), Escuela de Medicina, Escuela de Ciencias Naturales, Escuela de Ingeniería (Civil y militar), Escuela o Instituto de Artes y Oficios, y Escuela de Literatura y Filosofía. Después de un período de consolidación de la universidad como institución llega una idea *limitacionista* que busca restringir el acceso mediante un examen de admisión por consideración del gobierno nacional, particularmente el MEN y el congreso; Mankeliunas (1993, p. 43. Citado en Jaraba, 2014) lo resume así: “Tanto en el Ministerio de Educación como en el Congreso de la República se consideró el problema de seleccionar científicamente a los aspirantes a los estudios superiores. Con tal fin se contrató a la psicóloga española Mercedes Rodrigo [...]”.

La mujer que se menciona en la cita es Mercedes Rodrigo, española, considerada heroína fundacional de la psicología en gran medida porque tuvo la tarea de diseñar, organizar, aplicar y calificar la prueba de admisión de la UNAL desde 1939 y a partir de enero de 1940 los exámenes psicotécnicos fueron el recurso para seleccionar a los estudiantes que entraban por primera vez a las distintas Facultades de la Universidad, hecho que condujo también a la creación de la sección de Psicotecnia, que continuó en sus labores de selección universitaria hasta el año 1950 (Jaraba Barrios, 2014). En los relatos canónicos de la fundación de la psicología que recogió Jaraba (2014) no se habla del porqué se incluyó una medida limitacionista para el acceso a la universidad, y al contrario se exalta su excelente recepción, de hecho, la aceptación y el prestigio que ganó el examen fue tal que otras instituciones buscaban los servicios de la sección de psicotecnia.

Esta práctica refleja aspectos importantes, el primero es que el examen de admisión de la nacional es legado de la república española al gobierno liberal en tanto que es dinamizado por una científica republicana. A la par, es preciso subrayar que el examen representa el apartamiento del control estatal mediante una prueba técnica legitimada por su carácter objetivo y científico. Sin embargo queda la pregunta de por qué se abría de restringir el ingreso a la universidad de los interesados si coincide temporalmente con la ampliación de las instalaciones y la creación del campus en el que actualmente sigue operando la institución (Jaraba Barrios, 2014). Pues seguramente motivados por ésta última pregunta los miembros del consejo directivo de la universidad se vieron involucrados en una controversia que es documentada por Jaraba (2014) que derivaron en un modo de organizar la educación en Colombia, ya que, como se ha dicho, la creación del examen se dio en el marco de reformas educativas de escala nacional y para todos los niveles de enseñanza provenientes de los gobiernos López Pumarejo y Eduardo Santos. Lo anterior no quiere decir que hubiera una reforma que derivara en exámenes de admisión, pero las que hubo posibilitaron la creación de los mismos (Jaraba Barrios, 2014).

En el caso particular de la Universidad Nacional, simultáneamente a las modificaciones del campus universitario, la rectoría pasaba de estar a cargo de Rodrigo Franco para ser dirigida por Agustín Nieto Caballero, quién fue decidido promotor y entusiasta de las prácticas psicotécnicas (Jaraba Barrios, 2014). Dentro de las actas del consejo directivo que analizó este autor se ve como irónicamente Nieto tomó la decisión de suprimir el año preparatorio para los alumnos que ingresaban a medicina y derecho, y que cuando se hizo visible que no tenían la preparación suficiente consideró esto como un argumento a favor de la implementación del examen de admisión. Las discusiones giraban en torno a sí el propósito del examen era *seleccionar* a los más aptos para ingresar a la universidad, *limitar* la cantidad de estudiantes que la universidad podía admitir de acuerdo a los recursos físicos que se tenían u *orientar* profesionalmente a los aspirantes; cada una de las cuales expresa la visión sobre el conocimiento que tiene cada uno de sus defensores.

Explorando la idea de las reformas educativas hay que decir que al comienzo de la republica liberal el dominio de la educación secundaria lo tenían instituciones 'privadas' (sin participación estatal) y de comunidades religiosas con diferentes niveles de calidad; que bajo el gobierno liberal se revierte buscando mayor control y participación estatal¹², para expandir, integrar y homogeneizar el sistema (Jaraba Barrios, 2014). En efecto, en dicha búsqueda de control estatal Jaraba (2014) afirma que antes del examen de admisión de la nacional hubo un intento previo de fijar un criterio común en cuanto a conocimientos básicos de los bachilleres que derivó de la ley 56 de 1927 que establece un examen de admisión universitaria por recomendación de una misión pedagógica alemana. Sin embargo, este se terminó materializando en el gobierno de Olaya Herrera en 1932 pero en forma de examen como requisito para graduarse como bachiller. Sí bien esto puede parecer una mera diferencia de forma, no lo es en tanto que se asume una continuidad entre la educación secundaria y la universitaria; así que si es requisito para graduarse de bachiller ese sería el nivel indispensable para ingresar a la universidad, mientras que si se solicita un examen de ingreso implicaría un desfase entre lo necesario para ser bachiller sobre lo que se necesita para acceder a la universidad (Jaraba Barrios, 2014). En todo caso, ese cambio visibiliza que la finalidad del Estado al proponer ese examen era organizar la educación secundaria más que regular el ingreso a la universidad, en su afán de 'dar la talla' frente a la gestión de los religiosos (Jaraba Barrios, 2014).

Lo anterior se confirma, explica Jaraba, al analizar las normas puestas en marcha bajo el gobierno de Alfonso López Pumarejo, tales como el decreto 1283 de julio de 1935 en el cuál se fijan y regulan los planes de estudio obligatorios del bachillerato, al tiempo que se establece la realización de un examen de inspección. Este consistía en una prueba de conocimientos básicos que todo estudiante debía demostrar para obtener el grado de bachiller, y en los términos de este proyecto sería el ancestro de la prueba saber cómo hoy la conocemos. No obstante, y volviendo al tema que nos ocupa, no se puede desconocer el papel que tuvo la controversia en torno al examen de admisión de la Universidad Nacional y el papel protagónico de Mercedes Rodrigo y Agustín Nieto Caballero, toda vez que la primera sentó las bases de los sistemas de pruebas del sector universitario (Ardila, 1973).

¹² Cuando se habla de participación estatal hay que pensar la forma que esta adquiere, es decir, si la participación es una forma de control o de regulación. La segunda es más propia de los sistemas de rendición de cuentas y auditoría, pero en el momento histórico de la narrativa en curso era una tendencia hacia el control, además caracterizada por los cambiantes modos de liberales y conservadores.

Citado en Martínez, 2004) y el segundo, en su calidad de fundador del Gimnasio Moderno “importó” profesores españoles que introdujeron los *modernos* métodos de enseñanza europeos y sirvió como el modelo en el que se apoyaron las grandes reformas liberales en las que se buscó modificar los métodos, la organización y el espíritu del sistema educativo colombiano. (Martínez, 2004). Así pues, el proyecto de país que de la política se derive, cualquiera que ésta sea, será reflejo de la forma en la que se organice, disponga y comparta la educación.

La escritura académica como moneda de cambio

Llegados al ámbito universitario, hay que decir que muchos trabajos de investigación en estudios sociales de la ciencia que relacionan auditoría y educación se centran en la educación superior, lo que tiene sentido dada la cantidad de estándares de medición que hay en este escenario, “desde los exámenes de asignaturas a los rankings de investigación nuestra acción se convierte en cifras comparativas, cifras que luego vuelven sobre nosotros para clasificarnos - ya sea como estudiantes con cierta competencia o como docentes con algún impacto académico” (Londoño-Bernal, 2020, p. 10). Así, por ejemplo, bajo la figura de tecnología de gobierno Introna (2016) cuestiona los algoritmos como actores que se han introducido en nuestra vida cotidiana, que operan implícitamente y producen una “clasificación social” citando a Lyon (2003) y estudia el caso del “hacer” de los algoritmos, de forma particular un programa llamado *Turnitin*, el cual es un software que tiene como principio la identificación de contenido no original en textos académicos, por lo que es ampliamente utilizado por las universidades para garantizar la propiedad intelectual.

Introna (2016) parte de que los algoritmos, como actores no humanos, actúan de forma variada, múltiple, deslocalizada y median para transformar, traducir o modificar los elementos que se supone ‘regular’, en este caso, la escritura académica (Latour, 2005. Citado en Introna, 2016) y al mismo tiempo, los algoritmos no son ‘dueños de sus acciones’ o agencia, en tanto que esta depende de la interacción con un ensamblaje socio-material heterogéneo que no es estático, por el contrario, fluye, así el autor cataloga la agencia de los algoritmos como temporal por lo que no se les puede encasillar como poderosos o peligrosos en sí mismos, sino según su interrelación/‘incrustación’ en dicho ensamblaje. El texto además cataloga los algoritmos como tecnologías de gobierno móviles e inmutables (Latour, 1986. Citado en Introna, 2016) en la determinación de los conocimientos que son legítimos y los que no, esto en el marco de una economía neoliberal en la que la escritura académica constituye una moneda de cambio, el estudiante un cliente, y el académico un proveedor de servicios; es allí donde la propiedad intelectual se vuelve un aspecto de la vida universitaria que requiere de regulación, y el algoritmo se inserta como la tecnología ‘objetiva’ que determinará la legitimidad de un texto; como resultado las subjetividades y prácticas alrededor de la escritura se reconstruyen.

Por otra parte, y ante estas dinámicas en el ámbito académico muy propias de la educación superior, Londoño-Bernal desarrolla un estudio de caso en el que describió el consumo de ‘drogas inteligentes’ según los relatos en Facebook de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia y su correspondencia con los estándares de evaluación universitaria y la cultura de la auditoría. El consumo de drogas inteligentes es solamente una de las variadas y ocurrentes estrategias que

emplean los universitarios dada la imperiosa necesidad de articularse con la medición en la llamada “Universidad Productivista”(Londoño-Bernal, 2020). Y es que, este autor pone sobre la mesa un argumento de suma relevancia para mi investigación y es que “No somos ajenos a los estándares que nos miden; pero más importante, no somos pasivos ante ellos” (Ibid, p. 11). Bajo esta premisa son entendibles las igualmente variadas y ocurrentes estrategias que tienen lugar en los colegios en respuesta a un dispositivo que los mide y clasifica como lo es la *prueba SABER 11*°.

En suma, cuando se discute sobre las prácticas de auditoría en el ámbito universitario podríamos afirmar varias cosas de acuerdo con Gómez-Morales (2017). Primero, conllevan a un juego de expectativas que a menudo se pasa por alto y ahí tiene lugar la crítica que propone Londoño-Bernal (2020). En segundo lugar y como ya se afirmó arriba, al ser la auditoría una práctica central en la configuración del estado neoliberal, su inclusión en la educación hace que ésta moldee y administre la educación superior en función de un fin u objetivo generalizado. Para ilustrar este punto podría pensarse en el Tratado de Bolonia firmado en 1999 por países europeos para crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), competitivo mediante adaptaciones curriculares y tecnológicas, acuerdo que en suma Soporta y apoya la gobernanza porque exige eficiencia económica y académica, es decir, posibilita el híbrido entre lo financiero y lo moral. Un tercer aspecto es que la cultura de la auditoría es casi imposible de criticar pues promueve valores académicos, y por último, y de suma importancia “las prácticas en cuestión están relacionadas con la cotidianidad de la vida académica y, por tanto, tienen consecuencias directas y terriblemente nocivas, en opinión de algunos, para la producción intelectual” (Gómez-Morales, 2017, p. 18)¹³.

Deseo subrayar el último punto ya que el objetivo de este trabajo es describir esa relación de las prácticas de auditoría con la cotidianidad de la vida escolar, en mi caso. Y es que no solo es el impacto en la cotidianidad de las organizaciones sino también las prácticas de rendición de cuentas se vuelven parte del tejido humano que las conforma (Strathern, 2000). Dicho de otro modo, los resultados de las tecnologías de evaluación afloran frecuentemente en la esfera pública e inciden en la vida de las personas y las dinámicas de las organizaciones (Ramos-Zincke, 2018), es decir, en la cotidianidad.

¹³ Una forma en la que he vivido la presión ejercida por los sistemas de rendición de cuentas en el ámbito universitario fue bajo la figura ampliamente discutida en los escenarios académicos de mi formación de pregrado que es la de “profesor/a investigador/a”. Ésta hace referencia a que los docentes debemos conjugar nuestras prácticas cotidianas con la investigación, y, por ende, se entiende como una necesidad la formación investigativa en los currículos de licenciatura (Franco et al., 2018). Si, adicionalmente, se comulga con la lógica resultadista de que toda investigación debe derivar en una publicación, el mensaje para los nuevos docentes sería que publiquen sobre lo que hacen en sus aulas y como parte de su desarrollo profesional. Sin embargo, en los colegios privados este no parece ser un factor relevante en la evaluación docente, cómo si lo es el resultado de los estudiantes en las pruebas externas. Cabe anotar, además, que, en el sector público, la importancia de las publicaciones que tenga un docente varía según la forma en la que se accede a esas plazas. Por un lado, están los “provisionales” que son profesores contratados por determinados períodos de tiempo para cubrir licencias u otros similares, aquí sí puede afectar el hecho de tener publicaciones, pero el factor principal entre ser escogido o no varía en tener título de maestría. Para los docentes que son nombrados por “concurso” hay un examen estandarizado, del cual depende el progreso del aspirante, las publicaciones serían más un valor agregado. Estos factores, sumados al poco tiempo que se le podría dedicar a la investigación en un escenario real, hacen que la figura de “profesor/a investigador/a” carezca de relevancia en el cotidiano escolar.

Ahora, considerando que la investigación en pruebas se han centrado en aspectos técnicos y operativos, sin tener en cuenta el carácter político y ético de las pruebas; ni sus repercusiones en las subjetividades y las prácticas personales e institucionales, este tema adquiere relevancia investigativa (Ramos-Zincke, 2018; Strathern, 2000).

La prueba SABER 11 como dispositivo de auditoría

Antecedentes

En el año 2007 el grupo de investigación sobre pruebas masivas en Colombia adscrito a la maestría en educación de la Universidad Santo Tomás organizó un panel denominado “La evaluación educativa en Colombia: una mirada desde el surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del Icfes” (desde ahora SNP), allí los invitados fueron las personas directamente implicadas en la generación del SNP y en la aplicación de los primeros exámenes. Los panelistas invitados eran Jaime Sanín Echeverry, quien fuera director de la asociación colombiana de universidades (ASCUN) y el precursor del Servicio nacional de pruebas (SNP), Augusto Franco Arbeláez, apoyo definitivo en la constitución del SNP, José Rodríguez Valderrama¹⁴, primer director del servicio y Dalia Guerrero de Molina, vinculada desde el surgimiento del SNP y posterior directora por diez años (Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia, 2008).

El moderador del panel inicia con la pregunta ¿Desde su experiencia, ¿cuáles son las notas distintivas del surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas? ¿Por qué surgió? ¿A qué tipo de necesidades buscaba responder? En respuesta Jaime Sanín inicia un relato haciendo referencia a algunos hechos que lo llevaron a proponer la creación del SNP, por ejemplo, que en su labor como periodista notó que la evaluación de admisión para la carrera de medicina de la universidad de Antioquia era improvisada y aun así se publicaban los errores que cometían los bachilleres en las absurdas preguntas de ese examen; la segunda situación fue el aumento que se vio en el número de estudiantes universitarios y por su puesto de aspirantes a la universidad, además de la proyección de la cifra a futuro era exponencial; por último, cuenta que en un seminario en la Universidad de Antioquia, al que asistieron los representantes de las universidades vinculadas a ASCUN, propuso que estas instituciones tuvieran un servicio nacional de pruebas de admisión, que terminó por ejecutar ya que dadas algunas coincidencias asumió el cargo de director de ASCUN justamente (Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia, 2008). De acuerdo con esto, en 1968 surgió una unión simbiótica entre el Fondo Nacional Universitario, que había sido creado por decreto en 1954

¹⁴ José Rodríguez Valderrama se graduó de medicina y psicología de la UNAL en 1956. Si bien empezó primero a estudiar medicina, su interés por la psicología estuvo presente y con la ampliación del predio que está en ciudad universitaria logró ingresar y hacer las dos carreras en simultáneo. Su formación está ligada a estudios en psicometría y estadística y compartió con Mercedes Rodrigo que fue mencionada antes en la descripción de la controversia sobre la creación del examen de admisión de la UNAL. Fuente: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/42229/31818-116235-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

(decreto), y ASCUN, cuya acta de fundación data de 1957, vínculo que tomó el nombre de *Servicio Nacional de Pruebas (SNP)* (ICFES, 2021).

En esa dinámica, apareció en el panorama educativo nacional la *prueba SABER 11°*, pero bajo la figura de “exámenes nacionales” aplicados el 7 y 8 de septiembre de 1968 con el objetivo inicial de que todos los bachilleres o cualquier bachiller de Colombia presentara sus exámenes de admisión para cualquier universidad. Inicialmente no era un único examen, eran 10 pruebas que se dividían en dos tipos, pruebas de conocimiento en Ciencias Sociales, Química, Física, Biología, inglés; y pruebas de aptitud verbal, matemática, razonamiento abstracto, relaciones espaciales y comprensión mecánica; era obligatorio únicamente para los bachilleres que deseaban ser admitidos en una universidad y a partir de ese momento el SNP aplicó dos pruebas anuales, una cada semestre con la intención de cubrir colegios de calendario A y B (ICFES, 2021; Redacción El Tiempo, 1999).

El 26 de diciembre de ese año se crea el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), bajo el Gobierno del entonces presidente de Colombia, Carlos Lleras Restrepo, o también llamado gobierno de la “transformación nacional” ya que gracias a la Reforma Administrativa Nacional también lideró la creación de otras instituciones como Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (Coldeportes), Instituto Colombiano de Ciencias (Colciencias), el Instituto de Fomento Industrial (IFI), Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el Fondo de Promoción de Exportaciones (Proexpo), entre otros (ICFES, 2021). Volviendo al tema que nos ocupa, en el panel se relata que para llegar al punto de aplicar exámenes a nivel nacional hubo cuatro eventos importantes que son contados por Dalia Guerrero así:

Primero, cada universidad tenía que hacer unos exámenes y en muchos casos la facultad tenía que prepararlos [...] Por otra parte, estaba lo de los bachilleres que tenían que viajar de ciudad en ciudad cuando se inscribían en varias universidades, o de universidad en universidad para presentar exámenes. Yo creo que ellos sentían la necesidad de poder calibrar sus aptitudes y conocimiento con las aspiraciones que tenían y con una medida que fuera *real y objetiva*¹⁵. En el ambiente, como lo comentaba el doctor Rodríguez, estaba la invitación de la Fundación Ford para la capacitación que habían recibido varias de las personas de las universidades importantes del país, en construcción de pruebas. Y estaba el hecho de que el Fondo Universitario y la Asociación tenían un poco en sus misiones el establecer mecanismos de articulación entre las mismas universidades y con el Ministerio de Educación y vieron en la posibilidad del examen una oportunidad de prestar un servicio, de vertebrar. Todo eso hizo posible el examen, en mi opinión, más todo lo que ellos han indicado (Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia, 2008, p. 128).

Por esa misma época en muchos países se estaban implementando exámenes obligatorios por varias razones. Para empezar, de acuerdo con Smith (2014) los mecanismos de rendición de cuentas que dejan el control en manos de las autoridades regionales o nacionales son sustancialmente similares entre los países. En segundo lugar, el desarrollo y la implementación de sistemas de rendición de

¹⁵ Las cursivas son mías, ya que es interesante que desde la visión de los gestores de la *prueba SABER 11°* la categoría de real y objetivo aparece como un hecho dado a priori e incuestionable (Busch, 2011)

cuentas ha sido una de las tendencias más poderosas, quizás la más poderosa, en la política educativa de los últimos 20 años (Smith, 2014). Por último, las pruebas estandarizadas inician su auge en el marco de la creación de políticas neoliberales (Smith, 2014; Zambrano, 2005). Incluso, varios autores (Smith, 2014; Strathern, 2000) hacen referencia a un movimiento global de reforma educativa caracterizado por la aplicación de los primeros exámenes nacionales en la década de 1960's donde los primeros adoptantes fueron Estados Unidos y Reino Unido. Posteriormente, viene un período donde los países que realizan exámenes nacionales pasaron del 28% en 1995 al 67% en 2006, año en el que el 81% de los países llamados “desarrollados” y el 51% de los países “en desarrollo” aplicaban al menos una prueba nacional. Particularmente, en Latinoamérica eran 13 países en 1997 y llegaron a 17 en 2006, aquellos que emplean este tipo de exámenes.

Este movimiento de reforma educativa ha sido alimentado por organizaciones internacionales, como el banco mundial y la OCDE, quienes han incentivado una cultura de la evaluación. Dicho de otro modo, como ilustran las prácticas políticas del Banco Mundial, existe un creciente consenso internacional de que la participación en pruebas internacionales y el uso de un sistema nacional de evaluación son esenciales en un sistema educativo legítimo (Ball, 2015; Ratner, 2020; Smith, 2014; Zambrano, 2005). Sin embargo, se han desarrollado desde la perspectiva de occidente (Strathern, 2000) en la medida en que promueven elementos de la cultura del mundo como lo son el énfasis en la inteligencia académica, la fe en la ciencia como un camino racional a la verdad, y la descentralización de la autoridad a nivel local. Así pues, la expansión de los modelos de educación occidentales justifica el establecimiento de exámenes de sistemas de rendición de cuentas (Smith, 2014).

Siendo que Colombia estaba en sintonía con ese marco internacional, doce años más tarde de la primera aplicación (1980) el examen tomó el carácter de *obligatorio*, y pasó a denominarse “examen de estado” (Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia, 2008). De acuerdo con el ministerio de educación nacional (MEN), en el artículo primero del decreto que implementó la obligatoriedad se establece que

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 (1980).

En el artículo tercero establece que se evaluarán los conocimientos sobre las áreas básicas comunes a las diversas modalidades del bachillerato, y que, mediante pruebas especiales, se evaluarán las aptitudes, habilidades o destrezas; diferente a la evaluación por competencias a la que haré referencia más adelante. En el artículo cuarto afirman que

El ICFES informará al MEN, 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.

Nótese en este artículo el papel que adquiere el ICFES como ente auditor que rendirá cuentas al MEN de los resultados que obtienen los colegios, esto quiere decir que a partir de 1980 se formaliza su uso para el monitoreo de resultados de establecimientos educativos de educación media (ICFES, 2013). No obstante, este papel de monitoreo está acompañado de una retórica donde se le indica a las instituciones que deben ayudar (vigilar) a las personas a ayudarse (vigilarse) a sí mismas, e implica que organizacionalmente se acostumbre a los nuevos mecanismos de monitoreo, y en suma, a la nueva cultura de la auditoría (Strathern, 2000).

La educación para el desarrollo de competencias

A partir de los años 90 se acoge en la educación el enfoque de competencias como resultado de la adopción de políticas internacionales de globalización a los contextos educativos nacionales (Jacobs, 2017; Vallejo-Rodríguez, 2014) y se implementan las primeras evaluaciones de educación básica (pruebas *saber*) en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales en los grados 3°, 5°, 7° y 9°, sin embargo, estas fueron evaluaciones aisladas, no periódicas como lo son actualmente (ICFES, 2013). Esto último implica que el discurso de las competencias no es introducido en la educación desde una perspectiva pedagógica sino a manera de política internacional modernizante “que luego exige visiones pedagógicas ante la necesidad de introducir reformas curriculares para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje” (Vallejo-Rodríguez, 2014, p. 23). En ese orden de ideas, en 1994 mediante la ley 115 se afirma que la educación va más allá de la adquisición de conocimientos. En 1998 se publican los *lineamientos curriculares* que precisan la orientación de la educación básica y media al desarrollo de competencias. Entre el 2003 y el 2006 se desarrollan y publican los Estándares Básicos de Competencias para la Educación Básica y Media (EBC), los cuáles consolidan la orientación de la educación al desarrollo de competencias y definen los desempeños que permiten monitorear el desarrollo de competencias en Matemáticas, Lenguaje, Ciencias, Competencias Ciudadanas e inglés (ICFES, 2013).

Si nos referimos de manera puntual a la idea de ‘competencia’ Vallejo-Rodríguez (2014) documenta como en la narrativa del ministerio (documentos, prensa, locuciones) no hay una única definición, por el contrario, es un concepto polisémico, abstracto, confuso, pero sobre todo es detonante de un cambio en las prácticas educativas ya que fue introducido mediante la evaluación estandarizada “como dispositivo de despliegue tanto en las prácticas, los sujetos y las instituciones del sector educativo”, en suma, este concepto tiene poder transformador de las materialidades en las escuelas. Pensar en la idea de que hubo un concepto de la política educativa Colombia introducido, o por lo menos, consolidado por vía de pruebas estandarizadas, merece atención. En el recuento descrito en el párrafo anterior, habría que agregar que entre la publicación de los lineamientos curriculares (1998) que ya tenían la noción de *competencia* y la publicación de los EBC (2006) ocurrió una reforma en la prueba de estado que data del año 2000. En palabras del ICFES (2013, p. 15):

La reforma principal que se le ha hecho al examen del ICFES tuvo lugar en el año 2000. Hasta entonces el examen se concentraba en la evaluación de conocimientos y aptitudes, y a partir de ese año se orientó hacia la evaluación de competencias directamente ligadas a resultados educativos y a logros verificables —en consonancia con lo que habían establecido los Lineamientos.

La adopción de ese enfoque fue posible, fundamentalmente, gracias a las incursiones que había realizado el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES en la evaluación de resultados de la educación básica durante los años noventa. Fue en la construcción de las primeras versiones de las pruebas SABER que se exploraron las prácticas de evaluación educativa de su momento en el mundo entero y que se decidió adoptar la más novedosa de ellas: la evaluación de competencias. Mediante la implementación de instrumentos de evaluación que tenían competencias como su objeto, y la de modelos de la teoría de respuesta al ítem¹⁶ para procesar los resultados, el ICFES ubicó a Colombia en la vanguardia de la evaluación de la educación¹⁷.

El texto continúa diciendo que la reforma del año 2000 dio lugar a un examen con una estructura que sigue las áreas curriculares de educación media establecidas en los Lineamientos, las que a su vez surgen de las llamadas áreas obligatorias propuestas en la ley 115 de 1994 y de las cuáles hablaré más adelante. Esta estructura se ha mantenido hasta la actualidad (ICFES, 2013). En suma, en el año 2000 se reforma el examen para profundizar en la evaluación de la calidad de la educación media y se orienta a la evaluación de competencias, a la vez que adopta una estructura curricular con pruebas de Matemáticas, Lenguaje, Historia, Geografía, Biología, Física, Química, Filosofía, Lengua extranjera, Profundizaciones e Interdisciplinarias (Ibíd.). Llegados a este punto, sería intuitivo preguntar, si ya había una propuesta curricular *común* y el examen de estado estaba en línea con dicha propuesta ¿bajo qué necesidad se escribió y divulgó el documento de *estándares básicos de competencias*? Para esta pregunta son válidas dos respuestas.

En primer lugar, los EBC responden a la necesidad de democratización de la educación en dónde el MEN pretendía contar con estándares *claros, precisos y transparentes* que fueran conocidos por docentes, directivos, *policy makers*, padres de familia y estudiantes, de tal forma que supieran a dónde dirigir sus esfuerzos y facilitar el proceso de rendición de cuentas sobre los resultados alcanzados (Vallejo-Rodríguez, 2014). En palabras textuales del MEN (2002. Citado en Vallejo-Rodríguez, 2014, p. 76):

“... de acuerdo con las evaluaciones realizadas en los últimos años, hay aún camino por recorrer: la evaluación de competencias realizadas por el Sistema SABER (...) Aunque estos resultados dependen de una suma de factores sociales, económicos y culturales, se ha podido establecer que hay falta de claridad de muchas instituciones educativas, directivos, docentes, padres de familia, estudiantes y de la comunidad en general, sobre lo que se debe aprender en cada área y en cada grado, y por lo tanto, es imposible determinar si los estudiantes están adquiriendo las competencias que requieren para desempeñarse adecuadamente en la sociedad. Si no está claro el punto de llegada, no se puede determinar si se está avanzando, ni se pueden diseñar estrategias de mejoramiento de la calidad”.

En segundo lugar, Vallejo-Rodríguez expone información proporcionada por María Clara Ortiz, quien fuera subdirectora de fomento de competencias, durante la entrevista realizada. Allí, María cuenta

¹⁶ El texto original tiene un pie de página aquí que también me parece importante incluir: “Los modelos de la teoría de respuesta al ítem son modelos estadísticos que permiten analizar y procesar los resultados de exámenes estandarizados”.

¹⁷ Los subrayados son míos.

como el Banco Mundial fue un poderoso agente en la generación de los EBC en tanto que proporcionó financiación al MEN. En sus palabras, “El Banco Mundial le hizo un préstamo en ese momento al MEN, pero un préstamo condicionado, entonces le dijo yo presto la plata, pero entonces ustedes tienen que entrar en el juego de la formulación de los Estándares básicos y además de Competencias para las áreas básicas” (Fragmento de entrevista a María. Citado en Vallejo-Rodríguez, 2014, p. 77). La autora cita al propio Banco Mundial (2008) cuando afirman que su programa de préstamos pretende apoyar los esfuerzos de países con economías en transición, como Colombia, por transformar sus sistemas educativos de cara a los *retos globales*. Así que, sin duda, ésta organización ha mostrado una tendencia a promover una “cultura de los exámenes”¹⁸ que por supuesto no se quedó en el 2006, de hecho, en la Estrategia Sectorial de Educación 2020 del Banco Mundial, publicada en 2011, se constata un aumento de casi el 100% en los términos asociados a la cultura de los exámenes con respecto al anterior documento de estrategia sectorial de 1999. Esto incluye un asombroso aumento de las menciones a la “rendición de cuentas” de dos veces en la estrategia de 1999 a 32 veces en la última versión (Smith, 2014).

Para finalizar, Vallejo-Rodríguez (2014) también aclara con la publicación de los EBC se introducen en la política educativa dos expresiones que han causado controversia: *competencia* y *estándar*. Éstos conceptos se movilizan por diversas razones, a saber, la necesidad de hacer comparaciones a nivel nacional e internacional, las exigencias de la banca, la necesidad de restablecer el control centralizado de la planeación curricular que fue dejada en manos de las instituciones en la ley 115 de 1994 y mejorar los resultados de las evaluaciones nacionales¹⁹ en tanto que son el principal indicador de calidad educativa en el país. Vallejo-Rodríguez al respecto de este punto concluye que los EBC como tecnología literaria, desde la perspectiva de Shapin y Schaffer, se ensamblaron esquivando la tensión generada al intentar diferenciar estándar de competencia, lo que pone en evidencia que el Enfoque de competencias es un producto/vehículo del discurso promotor de la modernidad pero que su ensamblaje es confuso y frágil tanto epistemológica como pedagógicamente (Vallejo-Rodríguez, 2014).

Más adelante, mediante la ley 1324 del 2009 se ponen en marcha cambios significativos en cuanto a la *prueba SABER 11°* y en cuanto a la institución a cargo de su aplicación, es decir, el ICFES. Esta ley parte del hecho de que el estado tiene la función *suprema de inspección y vigilancia* de la educación y que se vale de las pruebas externas para *medir el cumplimiento* de sus objetivos y *buscar el mejoramiento continuo*. Al respecto hay que mencionar, aun cuando es obvio, que predomina una retórica centrada en la auditoría externa, la vigilancia y el control (Smith, 2014; Strathern, 2000). A su vez, el estado se vale de las pruebas externas para dar cumplimiento a dos propósitos: medir, y garantizar mejoría en los resultados medidos periódicamente. En cuanto al primer propósito hay que decir que bajo los principios de la auditoría se ha limitado la *evaluación* a la medición del rendimiento, y se ha olvidado la importancia de este elemento en el proceso educativo de un estudiante (López-Jiménez, 2007), la evaluación se convierte entonces en un *ritual de verificación*²⁰ que de acuerdo con

¹⁸ Me parece más claro en inglés, *testing culture*.

¹⁹ Que como explique arriba responden al enfoque de competencias al tiempo que dicen basarse en los EBC.

²⁰ La frase “rituales de verificación” procede de un estudio realizado por un profesor universitario de finanzas y contabilidad que comienza con una cita de un antropólogo social (Power 1997:1, citando a Douglas 1992).

las leyes del ministerio describe la calidad educativa de las entidades que evalúa, o mejor, le asigna un valor a la entidad medida.

En relación al ICFES como entidad, mediante la ley 1324 de 2009 este pasó de ser el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior a ser en “una empresa estatal de carácter social del sector Educación Nacional, entidad pública descentralizada del orden nacional, de naturaleza especial, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio, vinculada al Ministerio de Educación Nacional” (MEN, 2009b, p. 5). Al respecto, de acuerdo con Hemlin & Barlebo (2006), la tendencia al monitoreo de la calidad aporta nuevos pares para juzgar el proceso de conocimiento y sus resultados, ya que los pares tradicionales no poseen la competencia para evaluar todas las cuestiones sociales y organizativas de las demandas de conocimiento. Y es que, como ya mencioné, el estado ya no tiene el aura paternal del cuidador, es decir, no es únicamente lo que el Estado le puede ofrecer a las instituciones educativas, sino que, al mismo tiempo, y decisivamente, qué resultados le ofrecen las instituciones al Estado (Ramos-Zincke, 2018). En resumen, las pruebas externas como tecnologías ayudan eficientemente a mantener las jerarquías que se establecen en el orden social (Paredes-Suzarte, 2015), y a través de esta ley se pone a la cabeza al ICFES como institución con respecto al resto de actores del sistema educativo.

Una práctica descontinuada: El día E

En un intento por continuar este relato cronológicamente, hay que mencionar que posterior a los cambios que tuvieron lugar en 2009 hubo un proceso llamado alineación de la prueba SABER 11°, en el año 2014, del que hablaré más a detalle en el tercer capítulo, sin embargo, en resumen, consistió en modificar las áreas evaluadas en la prueba SABER 11° para que estuvieran en sintonía con las pruebas aplicadas en los grados 3°, 5°, 9° y en las pruebas de educación superior, a saber, PRO y TyT. Hecha esta salvedad, aquí quiero referirme decreto 0325 de 2015 en el cuál se estableció que los colegios que ofertaran educación preescolar, básica y media de carácter público y privado incorporaran en su calendario académico un día para llevar a cabo una jornada por la excelencia educativa denominada “Día E” (Decreto 0325, 2015). El objetivo de este día era que los directivos docentes, docentes y personal administrativo revisaran los resultados institucionales del establecimiento educativo y definieran un plan de acción para alcanzar las metas proyectadas por parte del MEN para el correspondiente año escolar. También se solicitaba contar con representantes de los estudiantes y de los padres de familia que pertenecieran a órganos del gobierno escolar.

Como docente participé en dos versiones del día E, en dos colegios diferentes, en el 2017 y en el 2018. Esto coincide con el hecho de que fue una política propuesta por Gina Parody en el gobierno de Juan Manuel Santos, que mantuvo su esencia hasta el final del período presidencial, a pesar de que sobre la mitad del mismo hubo un cambio en la cabeza de la cartera de educación. En mi experiencia, yo relaciono el día E con una herramienta poderosa denominada Índice Sintético de Calidad Educativa (desde ahora ISCE). En la legislación colombiana este índice aparece en el Decreto 501 de 2016 como una adición al Decreto 1075 de 2015 para hablar de estímulos a la Calidad Educativa, sin embargo, el ICFES (2016) afirma que fue diseñado a finales del 2014, bajo la consigna de que permite saber “cómo estamos y cuánto debemos mejorar” (ibíd., p. 1), crea una trayectoria

única para cada colegio, e invita a entrar “en la cultura del mejoramiento continuo” (ibíd., p. 1). El ISCE es un número de 1 a 10 que calcula el ICFES pero que es divulgado por el MEN, se otorga para cada nivel educativo (primaria, secundaria, media) en cada institución, es decir, un colegio que tiene desde grado 0° hasta grado 11° recibe 3 valoraciones diferentes. El ISCE se obtiene de cuatro componentes: Progreso (40%), Desempeño (40%), Eficiencia (10%) y Ambiente Escolar (10%), aunque el nivel de educación media no tiene en cuenta el último componente y el de eficiencia pasa a tener un peso porcentual del 20% (ICFES, 2016). La relación que tiene este índice con el tema que nos atañe es que la fuente de los datos son las pruebas SABER 3°, 5°, 9° y 11° en lo que respecta al progreso y desempeño; el ambiente escolar se obtiene del cuestionario de factores asociados que responden los estudiantes de tercero, quinto y noveno en su prueba; y la eficiencia de la institución es la tasa de aprobación del año escolar por ciclo educativo suministrada por el MEN por medio de la plataforma SIMAT (ICFES, 2016).

Adicionalmente, el ISCE viene acompañado de unas metas de mejoramiento mínimo anual (MMA), que son únicas para cada colegio y serán mayores en cuánto más bajo sea su ISCE. (ICFES, 2016) Es, en breve, el número del 1 al 10 que el colegio debe alcanzar en la medición del ISCE en el año siguiente. Si bien el día E como práctica implementada en los colegios no hace parte de la cotidianidad actual, es una muestra de las formas que pueden tomar las prácticas de rendición de cuentas, en las que aparecen otros actores no humanos (Sayes, 2014) que generan una serie de expectativas sobre las comunidades educativas (Zambrano, 2005) y al difundirlas, eje central de la dinámica del Día E, asume la capacidad de los actores para entenderlas, procesarlas y actuar en consecuencia (Ramos-Zincke, 2018). Así, y pese a que ya no se lleve a cabo el día E con los mismos elementos que se hacía en los primeros años de su implementación²¹, el ISCE continua siendo una medición que moviliza a las instituciones a subir indicadores hasta 2025, y cuyo resultado final depende en un 80% de los resultados en las pruebas estandarizadas.

En suma, las mediciones que se realizan mediante la evaluación externa performan las propias diferencias que dicen medir, aun cuando sus mecanismos constitutivos, sus supuestos normativos, las contingencias en su elaboración, su historia política y su asociación con procesos de gubernamentalidad queden ocultos (Ramos-Zincke, 2018). Dicho de otro modo, la producción de datos uniformes sobre el rendimiento permite clasificar y comparar a los estudiantes y los centros educativos, y las pruebas nacionales estandarizadas se han convertido en una herramienta popular en la gobernanza digital de la educación en todo el mundo (Ratner et al., 2019). Es decir, no es que las evaluaciones estandarizadas midan el desempeño o el rendimiento de los estudiantes y las instituciones con un fin informativo, sino que a partir de sus propias mediciones transforman el sistema en uno clasificador y jerarquizante, podría decirse que es una representación social en forma numérica (Smith, 2014) que juega un rol particular dentro de nuestra relación contemporánea entre verdad y poder que Ball (2015) llama neoliberalismo.

²¹ Tengo la hipótesis de que ya no se hace por el despliegue logístico que implicaba más que porque como política de accountability no sea vista con buenos ojos, ya que se enviaban a los colegios cajas con material de trabajo, que debía ser particularizado para cada institución.

En lo que respecta al propósito de garantizar la mejoría de las instituciones sobre los resultados obtenidos periódicamente Ramos (2018) afirma que “los instrumentos cognitivos del dispositivo obligan a proyectarse a futuro y a diseñar hitos y acciones de mejoramiento. Alimentan expectativas, focalizan la acción y moldean ese futuro ficcional” (2018, p. 11). En ese proceso además, se fuerza a las instituciones educativas a competir entre ellas, lo que eventualmente supondrá una *mejoría* de los productos y el cierre de los colegios que mantengan bajo rendimiento (Smith, 2014). Finalmente, los resultados que obtienen los colegios y las estrategias de mejora que aplican tienden a enmarcarse dentro de políticas públicas destinadas al mejoramiento de calidad educativa, donde las pruebas externas transportan una agencia economicista al ser el medio para obtener la información que guía y orienta la formulación de dichas políticas (Paredes-Suzarte, 2015); al tiempo que se vuelven irrefutables en tanto que promueven la excelencia, transparencia, la decisión informatizada y la competitividad (Gómez-Morales, 2017).

Sintetizando, la *prueba SABER 11°* se define como una evaluación estandarizada centrada en competencias con una estructura que sigue las áreas curriculares de la educación media establecida en los lineamientos de 1998 (ICFES, 2013). Funciona, por el decreto 869 de 2010, como un instrumento para el monitoreo de la calidad de las instituciones educativas, a partir de los estándares básicos de competencias. La *prueba SABER 11°* hace parte del sistema nacional de evaluación estandarizada que defiende la idea de competencias genéricas, es decir, aquellas indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano independientemente de su profesión u oficio (Icfes, 2013, 2017). Estas competencias deben desarrollarse en la educación básica pero no pierden relevancia en el resto de la formación académica de los individuos. La *prueba SABER 11°* es, simultáneamente, un actor no humano que hace parte de un ensamblaje social y tiene una agencia en el mismo, que en este trabajo motiva una discusión sobre las concepciones de educación, competencia, evaluación (Paredes-Suzarte, 2015), calidad, estándar y auditoría que moviliza. Dicho de otro modo, “no es sólo un dispositivo técnico aislado de procesos sociales, políticos e ideológicos, sino que más bien es un constructo imbricado y múltiple en el que todas esas dimensiones son parte constitutiva de la prueba en sí” (Paredes-Suzarte, 2015, p. 7).



La superioridad moral que creen tener los que *miden la inteligencia, crean filtros de admisión y/o poseen las competencias*, el imaginario de blancura mudado a la escuela.



La ridiculización y el escarnio público al que son sometidos quiénes no encajan en los moldes preestablecidos.



Siempre hay un poder superior sobre cada organismo de control, estrategia de evaluación o mecanismo de auditoría.

Capítulo 2. El entramado alrededor de las pruebas estandarizadas. El caso saber 11° en Colombia.

Las pruebas estandarizadas constituyen dispositivos de evaluación que están lejos de ser la mera aplicación de un desarrollo tecno científico en la educación y con fines exclusivamente pedagógicos y administrativos. Por el contrario, en la configuración de estos dispositivos globales de evaluación educacional, constituido gradualmente en un largo proceso histórico como se ha explicado en el capítulo anterior, se entretajan elementos heterogéneos, humanos, materiales, semióticos y tecnológicos, con conexiones tanto nacionales como internacionales (Paredes-Suzarte, 2015; Ramos-Zincke, 2018). Además, no se puede dejar de lado el hecho de que en las sociedades modernas²² la educación es una institución muy desarrollada que dispone de una red de normas que crean clasificaciones públicas de personas y conocimientos, que define qué individuos pertenecen a ciertas categorías y qué personas tienen acceso a posiciones valoradas en la sociedad (Meyer, 1977); y es en ese marco en el que tienen lugar las conexiones entre los elementos mencionados.

En el capítulo anterior se definió la *prueba SABER 11°* en términos de sus funciones, características, agencia y cambios en el tiempo en respuesta a las demandas globales. En este capítulo voy a empezar por situarla en contexto educativo colombiano. En cuanto al concepto de educación y según el gobierno colombiano, en la ley 115 de 1994 o ley general de educación, ésta es “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 1994, p. 1). De acuerdo con la ley dicho proceso de formación puede darse en calidad de educación formal, no formal e informal, y está dirigido a cualquier persona²³ a manera de “Servicio educativo” del cuál las pruebas estandarizadas, entre ellas la *prueba SABER 11°*, hacen parte ya que éste último comprende

el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación (MEN, 1994, p. 1).

Por lo que se refiere a las tres formas en las que se puede acceder al servicio educativo, la diferencia entre éstas es que la educación formal se imparte en establecimientos educativos aprobados por el ministerio, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con pautas curriculares progresivas y que conduce a grados o títulos. La educación formal en Colombia comprende tres niveles, preescolar, básica (grado 1 a grado 9) y media (grados 10 y 11). Por otra parte, la educación no formal es aquella que se ofrece como complemento o actualización de aspectos académicos o laborales sin estar sujeta

²² Sin ahondar en qué se considera moderno.

²³ La ley específica “dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social”.

a niveles o grados establecidos y la educación informal es todo conocimiento libre y espontáneo adquirido por diferentes vías y que no conduce a títulos (MEN, 1994). La *prueba SABER 11°* se enmarca en el contexto de la educación formal al ser definido como un examen para evaluar la educación impartida en este contexto, específicamente a quienes terminan el nivel de educación media (MEN, 2009b), lo que conduce al título de bachiller académico o técnico según la orientación de la institución educativa en la que se haya culminado ese proceso²⁴.

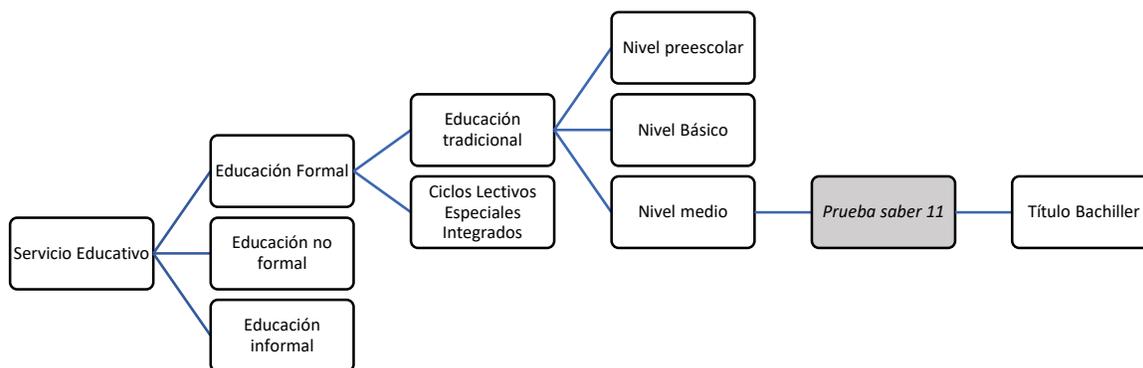


Figura 1. La prueba SABER 11° en el marco de la prestación del servicio educativo en Colombia. Fuente: Elaboración propia con base en la ley 115 de 1994 y la ley 1324 de 2009.

Podría condensar lo dicho hasta aquí así: en Colombia se presta un servicio educativo con base en el derecho constitucional a la educación. Ese servicio tiene diferentes modalidades, y una de ella es la educación formal tradicional²⁵, la que a su vez se divide en niveles (preescolar, básica y media²⁶). Para finalizar la educación media se exige a los estudiantes que presenten una prueba estandarizada que dé cuenta de su adquisición o no de una serie de competencias determinadas por el MEN en su calidad de representante del Estado y que transmiten una visión de ciudadano/a ideal (Zamora-Moreno, 2017), y, al ser una evaluación nacional promueve una visión de ciudadanía homogénea en tanto que, a pesar de ser Colombia “un país multicultural, diverso, con sistemas de enseñanza variados y con procesos de aprendizaje diferenciados, con una historia social, cultural y política específica” (Zamora-Moreno, 2017, p. 66) mide a sus jóvenes a través de una prueba estandarizada conocida como *prueba SABER 11°*.

A su vez, la prueba tiene unas consecuencias para las instituciones educativas que ofrecen nivel medio de educación. Lo primero es que los colegios que tienen grado 11° son clasificados en las categorías A+, A, B, C, D; esto se hace “a partir de un índice general calculado para cada

²⁴ Esa simple obligatoriedad del examen se hace tangible en los colegios, por ejemplo, para el año 2021 un estudiante de la institución donde realice mis observaciones viajó a Estados Unidos y volvió en la segunda mitad del año 2022 para finalizar su año escolar con los compañeros, se graduó en ceremonia de forma simbólica, sin embargo, no recibió título de bachiller y no lo hará hasta que no haya presentado la *prueba SABER 11°*. Nota 52 del 31 de agosto de 2022.

²⁵ He hecho esta distinción de educación formal tradicional para diferenciarla de la educación por ciclos, que también es formal, pero centra su atención en jóvenes o adultos en extra-edad. Valga hacer de nuevo la salvedad de que mi rol profesional ha sido como docente de educación básica y media ofrecida por colegios privados y por ende me interesa investigar este fenómeno en ese marco.

²⁶ El nivel siguiente a la educación media sería la educación superior pero dado que es “optativo” y en este punto no es relevante en la explicación no lo tuve en cuenta.

establecimiento o sede. El índice general está compuesto a su vez de los índices de resultados de cada una de las cinco pruebas del examen” (ICFES, 2017, p. 1). A parte de ser clasificadas, las instituciones educativas se ven afectadas en sus ingresos económicos en tanto que, los colegios públicos con mejores resultados reciben más recursos de las secretarías de educación y los colegios privados pueden hacer cobros más altos a las familias si obtienen buenos resultados (Zamora-Moreno, 2017), así que se recurre a diferentes formas de entrenamiento que ubiquen a los estudiantes en una posición más cómoda a la hora de presentar el examen pero que inevitablemente afectan las actividades cotidianas de las instituciones.

Aproximación metodológica

Para empezar a especificar tales transformaciones a la cotidianidad escolar, mi primer ejercicio fue hacer un paneo de mi experiencia profesional con el fin de identificar las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas privadas. Mi experiencia se resume en tres colegios privados, el primero en el barrio Teusaquillo de Bogotá, allí era la maestra de biología y química de todo el bachillerato (6° a 11°) y era directora de curso de grado 10°, trabajé allí todo el 2017. El segundo fue un colegio en el barrio Ciudad Montes de Bogotá, allí era profesora de biología y química de 8° y 9°, y de bioquímica y química de 10° y 11°, allí trabajé durante el 2018 y el 2019 y en ambos años fui directora de curso de grado 8°. Mi última experiencia ha sido en la institución mencionada en la introducción, este es un colegio proyecto bilingüe ubicado en Cota-Cundinamarca, llegué en el año 2020 y continuo desde entonces. En estos años he sido profesora de química primero de 8° a 11°, luego de 7° a 11°, el año pasado de 6° a 11° y actualmente soy profesora de ciencias naturales para los niños de 3° a 5°. Lo que hice para iniciar con mi análisis, cuando tuve un número significativo de notas de campo, fue enlistar las prácticas que había vivido y verificar en cuál de mis experiencias se habían realizado y cómo, de lo anterior surgió la siguiente tabla:

N	PRÁCTICA	COLEGIO 1	COLEGIO 2	COLEGIO 3
		2017	2018 y 2019	2020 a 2023
1	Alardear de la categoría del colegio	SI	NO	NO
2	Aplicar simulacros en grado 10° y 11°	SI	SI	*Solo en 11°.
3	Aplicar pruebas externas en el resto de los cursos del colegio.	SI	SI	SI
4	Elaborar la malla curricular en función de las ‘competencias’ que aparecen en diferentes documentos (EBC, DBA, Matrices de referencia).	NO	SI	SI
5	Dar puntos adicionales en las notas de las asignaturas o	SI	SI	SI

	reconocimientos por los resultados de los estudiantes en las pruebas externas.			
6	Resolver preguntas tipo saber en cada clase o corregir preguntas de simulacros o pruebas externas.	SI	SI	SI
7	Evaluar de forma diferente a los estudiantes del 'proyecto de inclusión' o con necesidades educativas especiales (NEE) (y solicitar evaluación diferente al ICFES) y hacer la distinción al revisar los resultados de las pruebas externas.	NO	SI (Las evaluaciones para estudiantes NEE eran diferentes, se registraron aparte en el ICFES).	SI (Las evaluaciones para estudiantes NEE son diferentes, se les observa con atención en las listas de resultados de pruebas externas)
8	Realizar evaluaciones institucionales con preguntas por 'competencias' o tipo Saber.	NO	SI	SI
9	Aplicación de <i>prueba SABER 11°</i> por parte de los docentes.	NO	NO	Se propuso, pero no se llevó a cabo.
10	Implementación o uso de un sistema de gestión de calidad.	NO	SI (Certificación Bureau Veritas)	SI (Certificación ISO)
11	Curso preparatorio de prueba saber los días sábados.	SI	SI	SI
12	Identificación de estudiantes con dificultad en la comprensión de una o más asignaturas a partir de una triangulación que tiene en cuenta: desempeño actual, promedio del año anterior y desempeño en pruebas externas.	NO	NO	SI

Tabla 1. Guía para identificar prácticas repetitivas en las instituciones educativas de acuerdo con mi experiencia profesional. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la tarea de describir desde un lente social el impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad mediante pruebas estandarizadas en las instituciones educativas privadas, particularmente la *prueba SABER 11°* en Colombia, desarrollé un sistema de códigos que relaciona las categorías teóricas con algunas observaciones empíricas que han tenido lugar en mi experiencia profesional. Las categorías macro de este análisis son la retórica de la calidad, los estándares y las pruebas estandarizadas y la auditoría y gobernanza educativa, para cada una se asignaron subcategorías que permiten el desglose descriptivo de los aspectos que tienen lugar en las instituciones educativas, de forma tal, que el producto final constituya un relato de la transformación que sufre la cotidianidad escolar en función de los artefactos de auditoría propios del sistema educativo y la respuesta, no pasiva, que tienen las comunidades educativas ante estos. A continuación, se presenta una tabla que detalla las categorías y subcategorías de análisis, sin embargo, entre estas se han establecido conexiones que reflejan que no hay un límite fijo cuando se habla de auditoría, calidad y estándares puesto que los tres elementos se manifiestan transversalmente en el cotidiano escolar.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN
Retórica de la calidad	Adiestramiento	Generar el hábito de la resolución de pruebas estandarizadas.
	Productividad	Estrategias de mejora continua sobre los resultados obtenidos en pruebas externas.
	Clasificación	Estudiantes, profesores e instituciones son asignados en categorías de acuerdo con su desempeño en pruebas externas.
	Enfoque en resultados	Énfasis excesivo en los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas externas.
Estándares y pruebas estandarizadas	Objetividad	Las pruebas externas arrojan resultados objetivos, verdaderos o justos sobre los aspectos que evalúan.
	Carácter técnico	La prueba es un dispositivo de generación de conocimiento técnico, y arroja sus resultados a través de tecnicismos que escapan al análisis del público lego.
	Simbolismos	Los resultados en las pruebas externas se reflejan en elogio a quienes obtienen buenos resultados y se invalida a aquellos con desempeño bajo.
	Autoridad	Las pruebas externas y los entes que las evalúan tienen poderío sobre los evaluados.

	Homogenización	Las pruebas invisibilizan lo no-estándar y propenden por la homogenización de los evaluados.
Auditoría y gobernanza educativa	Meritocracia	Los resultados que obtiene un ente evaluado mediante pruebas externas son solo reflejo de su propia capacidad y esfuerzo.
	Jerarquía	Las evaluaciones dan lugar a la asignación de recursos, regulan el currículo, entre otros propios de una relación vertical.
	Mediciones	Las pruebas externas miden a todos los miembros de la comunidad educativa.
	Expectativas	Las pruebas externas generan un nivel que se desea alcanzar, una situación deseada a la que el/los evaluados deben acercarse.

Tabla 2. Relación de categorías y subcategorías de análisis. Fuente: Elaboración propia.

Para realizar este análisis consideré cinco fuentes de información, a saber, documentos oficiales del ICFES, el MEN y legislación al respecto, los resultados de una encuesta respondida por 58 docentes y directivos docentes, 54 notas de campo tomadas entre enero de 2021 y noviembre de 2022 y los informes trimestrales realizados por los docentes del colegio SFS en que analizan el resultados de pruebas externas aplicadas por una entidad privada, esto en el período de 2022 y un relato libre del que fuera director de curso de grado 11° y profesor de matemáticas del SFS de grado 7° a 11° para el año 2022.

La encuesta

Con el fin de determinar qué cambios o prácticas surgían en las escuelas de forma recurrente a partir del uso extendido de pruebas estandarizadas realice una encuesta (Anexo 1) en la que se indaga por las que, según mi experiencia, son recurrentes en las instituciones educativas de acuerdo con la Tabla 1. La primera parte de la encuesta tenía por objeto caracterizar las personas que la responden y conocer cuántas de ellas tienen carga académica con grado undécimo o han tenido ya que pueden tener por experiencia más cosas por decir que los profesores que no ha liderado ninguna asignatura en este grado. Las siguientes secciones se dedican a identificar que prácticas son más recurrentes en cuánto al proceso de evaluación de los estudiantes, la experiencia en el aula, lo cual incluye la planeación y el diseño curricular; y las actividades dirigidas a estudiantes y docentes de corte extracurricular y gestionadas por agentes externos a la institución. La caracterización de las personas que participaron de la encuesta se encuentra en el Anexo 2.

Informes de los docentes sobre pruebas externas

En el marco de la educación básica y media tradicional descrita anteriormente existe una programación académica que divide un año escolar en períodos de tiempo más cortos en los que se hace un alto y se revisa la situación académica de los estudiantes informando a las familias de cada niño, aquella situación, atemorizante para algunos, llamada “entrega de boletines”. Según el colegio estos períodos de tiempo pueden ser bimestrales o trimestrales, y, aunque no se hace en todos los colegios, al cierre de cada período suele haber una reunión de docentes dónde se congregan en plenaria para socializar los resultados de los cursos a su cargo y hablar de casos particulares. En mi experiencia profesional estas reuniones, llamadas comisiones de evaluación, han ocurrido en dos de tres colegios en los que he trabajado (2 y 3 en la tabla 1). Si bien en cada uno la dinámica dista mucho, en ambos hay un aspecto común y es la presentación de un informe escrito en el que yo como docente describo aspectos relevantes determinados por los directivos docente que estén a cargo, y uno de esos aspectos en el colegio en el que documenté mi trabajo es el “análisis descriptivo” de las pruebas externas. Este recurso empírico son esos textos cortos que cada docente escribió en su informe al cierre de cada trimestre del 2022.

Las notas de campo y el relato libre

Mi trabajo de campo se basó en una observación etnográfica en la que yo fui docente e investigadora al tiempo, estaba en las reuniones o en las clases y mi mente evocaba conexiones con las lecturas que había hecho o estaba haciendo sobre la tesis. Reconozco que en ocasiones fui tímida y no ahonde en conversaciones o pregunté cosas para hilar más fino sobre lo que las personas a mi alrededor tenían por decir sobre las pruebas externas. En otros momentos, también fui más atrevida y logré apartados realmente interesantes y enriquecedores. Las notas que recogí tienen una estructura, están numeradas en orden cronológico ascendente y el título es básicamente la fecha en la que ocurrió el evento, o vino a mi mente tal o cual pensamiento. Luego hay una división, tienen “situación” e “interpretación”. En la situación, valga la obviedad se describe lo que pasó, hay algunas que tienen apartados textuales de actas de reuniones de maestros o archivos de audio donde se pueden retomar elementos literales de algunas personas. En la interpretación escribo mi reflexión, esto en tanto que “La reflexividad es la característica más importante del trabajo de campo y del análisis, [...] es la forma en que los investigadores cualitativos se esfuerzan por conseguir fiabilidad y validez” (Delamont, 2004, p. 214) y es el desarrollo y entrenamiento de las propias habilidades reflexivas la piedra angular del Yo Etnográfico (ibíd.). He de aclarar que no todas las notas tienen ambos apartados, bien porque en algunos casos integré la reflexión con el desarrollo de la situación y bien porque en otros mi inspiración no estaba en sintonía con el deber ser del yo etnográfico²⁷. Debido a que no toda la información es relevante para cada punto cuestión, lo que verán serán fragmentos de las mismas en relación con lo que requiera argumentar.

En cuanto al relato libre lo que hice fue pedirle al profesor de matemáticas y director de curso de 11° que escribiera un panorama de lo que fue el año 2022 para él, de principio a fin. Mi objetivo con esto era poder tener una mirada global de lo que vive un docente en un año, yo lo he vivido, pero como

²⁷ También en algunos casos expondré las notas, pero no completas, ya que la parte expuesta pone de manifiesto el argumento que quiero desarrollar.

relaté en mi experiencia, nunca he sido directora de curso del último grado de educación media y quería ver en su experiencia actividades o detalles sobre los que él puede ser más consciente que yo. Por su puesto, el docente tiene conocimiento del objetivo de mi investigación, al igual que todos los docentes que trabajaron conmigo en el 2022 ya que hice una presentación pública para enterarlos de que estaba haciendo y luego recibí la autorización de ellos para tenerlos en cuenta en las notas de campo mediante formatos de conocimiento informado. En el siguiente capítulo se plantea mostrar cómo se entretajan elementos heterogéneos, humanos, materiales, semióticos y tecnológicos en el contexto escolar a la luz de las prácticas de auditoría y medición de la calidad educativa y se argumentará porque la presencia de estas pruebas es fundamental en las dinámicas de las instituciones educativas. Este capítulo se realizará a través de las conexiones que se establezcan entre las subcategorías de los ejes teóricos del trabajo mostradas previamente.



El sistema educativo contempla todo un entramado legal y organizativo que abarca a los individuos con *límites* claros que no se deben sobrepasar.



Los sistemas de evaluación aparentan ser un desarrollo techno-científico, pero llevan una carga política productivista y clasificatoria.



Una evaluación nacional promueve una visión de ciudadanía *homogénea*.

Capítulo 3. La Cotidianidad Escolar.

Relato libre. Docente de matemáticas y director de curso 11° - 2022.

El año inicia con una inducción, en ella se realizan algunas actividades de integración para los maestros y algunas dinámicas referentes a la labor que desarrollaremos como profesores en un colegio con herencia católica como lo es el San Francisco de Sales. Posteriormente, se hace lectura del manual de convivencia y las diferentes directrices de evaluación del colegio, durante esta actividad, se pide a los docentes que se editen aquellos aspectos que se deben tener en cuenta para el buen desempeño convivencial de los estudiantes. Finalizando la semana de inducción se elaboran los planes generales de área basados en los estándares del ministerio de educación (Normalmente solo se realizan ediciones). Durante los mismos días se realiza una ceremonia en la cual se anuncian los diferentes directores de curso para posteriormente recibir las asignaciones académicas y realizar las planeaciones de las mismas.

Se realiza la primera reunión de padres, en general se tratan los mismos aspectos que se dieron en la semana de inducción, sin embargo en grado undécimo se adicionan información referente al servicio social de los estudiantes, el cual para la fecha debe estar adelantado, se pide a las familias que durante el año deben arreglar la situación militar de los estudiantes y finalmente se informa a las familias que se realizarán visitas a universidades, una convivencia de dos días y que se enviará una circular con la información en relación con el pre ICFES.

Durante el primer trimestre, se realizan visitas a la Universidad de la Sabana y la Universidad del Rosario para recibir información de las diferentes carreras ofrecidas, esta visita se realiza con los estudiantes de grado décimo, también se inician las clases de pre ICFES los sábados, dichas clases son acompañadas por docentes de la institución y se realizan después de un simulacro de prueba saber.

Referente a los primeros resultados obtenidos con la empresa Milton Ochoa se muestra que los estudiantes no tienen un buen nivel en las materias referentes a matemáticas, ciencias sociales y algunas ciencias, el mejor resultado se encuentra en inglés debido a que el colegio cuenta con un programa de bilingüismo. Los resultados de la primera prueba son entregados por el docente director de curso y coordinación, en dicha entrega se hace un llamado a los estudiantes para mejorar las diferentes materias que están con los

promedios más bajos. El proceso de inscripción a la prueba se realiza con coordinación y en éste no intervienen los docentes.

En este mismo sentido, durante una reunión cotidiana de los días miércoles en las tardes, se pide a los docentes realizar un informe de los estudiantes con el desempeño más bajo y trabajar desde la asignatura para aumentar el puntaje de la materia. Un punto en contra es que no se realizan capacitaciones sobre la interpretación de resultados ni la forma de preguntar de las pruebas de estado, por tal razón se tiende a buscar información en internet o diferentes medios que en ocasiones no se encuentran actualizados a la forma de pregunta del presente año. Por otro lado, es de resaltar que algunas temáticas preguntadas en los simulacros están adelantados con respecto al desarrollo de la planeación, siendo así que algunos de los temas no se han desarrollado con los estudiantes y en ocasiones requieren adelantar las planeaciones o adaptarse a los criterios de la prueba.

Al llegar el segundo trimestre, se realiza la salida pedagógica con los estudiantes de grado once, en ella se lleva a cabo un retiro espiritual, se realizan dinámicas de integración y al regresar a la institución se organiza el segundo simulacro de prueba, tras pasar algunas clases de pre ICFES, se encuentra que los estudiantes obtienen malos resultados en el área de matemáticas y sociales y una leve mejoría en las ciencias, tras estos resultados, se realiza la prueba SENPAI, prueba que mide los desempeños de los estudiantes en diferentes tareas y finalmente hace una recomendación de las posibles carreras que pueden ser una buena opción y en las cuales se pueden desempeñar de mejor manera. Nuevamente, la prueba muestra que los estudiantes tienen un bajo desempeño en las competencias de lógica matemática.

En la reunión posterior a los resultados se pide a los docentes realizar un informe de los estudiantes que no se desempeñaron bien durante las pruebas y que no tienen un buen desempeño en los diferentes trimestres (el informe es llamado triangulación), es de destacar que algunos resultados coinciden entre el desempeño en las materias y los resultados de la prueba externa, sin embargo, un buen porcentaje de los estudiantes presentan incoherencias como puntajes muy altos y bajos desempeños en las materias o viceversa.

Se realiza una reunión para identificar diferentes falencias de los estudiantes al resolver los simulacros y se organiza una semana de refuerzo de temáticas de pruebas pensar, en ella se pide a los docentes que no les dan clase cotidianamente que organicen diferentes actividades en pro de solucionar preguntas tipo ICFES, durante la semana los estudiantes

no reciben clase como cotidianamente lo hacen, solo se enfocan las clases en solucionar la prueba pensar de manera óptima.

Durante el tercer trimestre y días antes de la *prueba [SABER 11°]*, los estudiantes deben realizar diferentes actividades tradicionales del colegio, algunas de ellas son presentaciones y ensayos de diferentes actos, se presenta un simulacro final y finalmente la prueba. Se les da la indicación a los estudiantes que los mejores resultados tendrán incentivos dentro de algunas materias y un reconocimiento en la ceremonia. Tras presentar la prueba, los estudiantes cambian un poco en su disciplina y desempeño en las clases, se les nota más relajados, menos tensos y con algunas bromas normales en la vida escolar. Pasados unos días, se retoma el trabajo que se ha desarrollado durante el año, la presentación de una monografía, requisito para acceder al grado, con este regresa la tensión y las diferentes dinámicas de orden que anteriormente generó la prueba pensar. Tras presentar los trabajos, acceden al grado y se realizan las despedidas, es de resaltar que los resultados de la *prueba SABER [11°]* no se publicaron antes de la ceremonia, por ello no se entregan menciones de honor en la misma.

Un aspecto a tener en cuenta durante este proceso, es que algunos estudiantes ya definen sus carreras a estudiar antes de finalizar el año, incluso antes de presentar pruebas, por lo que para ellos la prueba no representa algo que pueda influir en su futuro. Por otro lado, algunos estudiantes obtienen resultados bajos sin que esto implique que no tengan las competencias o un buen desarrollo de conocimientos, simplemente factores como los nervios, el tiempo, entre otros, afectan su desempeño. En general las pruebas según testimonio de algunos estudiantes se convierten en requisitos de grado o un documento más a presentar para ingresar a la universidad.

El anterior relato permite tener una lectura global de un año escolar para un/a maestro/a. Usualmente hay una semana o algunos días de inducción, una reunión de inicio de año escolar con los padres de familia, de acuerdo a la división temporal del año se realizan tres (trimestres) o cuatro (bimestres) planeaciones y la misma cantidad de informes a padres²⁸. Para los docentes, directivos docentes y para los estudiantes de grado 11° hay un momento que marca un antes y un después en ciertas rutinas y actividades que es el día de la presentación de la *prueba SABER 11°*. El año cierra con sustentaciones finales y grados, período de vacaciones y vuelve a empezar. Así que, para comprender la cotidianidad escolar, mediada por lo que representa la *prueba SABER 11°* no solo en términos legales y operativos con respecto a su lugar en el sistema educativo colombiano sino en la forma en

²⁸ En el colegio en el cuál documenté mi investigación el sistema de evaluación se basa en tres trimestres de trabajo, en el cuál para obtener el 100% de la nota por estudiante cada docente define unos porcentajes de evaluación dentro de su asignatura, con unos obligatorios como el 20% de la evaluación final de las temáticas vistas, o el 10% de tareas, y 2.5% de autoevaluación del estudiante para el año 2022.

la que se vive al interior de las instituciones como el relato permite ver, opté por desglosarla en algunos aspectos que me permitan dar cuenta de la naturaleza, las condiciones y las relaciones entre sujetos y establecer límites más claros para el análisis²⁹.

Un aspecto que tuve en cuenta fueron las *prácticas internas en los colegios o propias de la gestión docente*, esto es, las actividades que no refieren a planeación y evaluación directamente sino más tareas de tipo administrativo. Aquí los actores son naturalmente los docentes y los directivos docentes que son las personas que coordinan, lideran y gestionan lo que sucede dentro de las instituciones educativas, y que jerárquicamente tienen la facultad de ‘ordenar’ diferentes cosas que crean pertinentes para su organización. El segundo aspecto de la cotidianidad es la *evaluación de estudiantes*, aquí los actantes son los docentes, directivos docentes, por supuesto los estudiantes, y las pruebas tanto externas como internas, estandarizadas o no estandarizadas. El siguiente aspecto es la *planeación curricular*, esta es una labor inherente a la función de los docentes y se trata de planear los contenidos a enseñar y diseñar estrategias para tal fin, un actante importante aquí es la documentación que expide el ministerio bajo el título de criterios comunes para unificar y homogeneizar los contenidos que se imparten en las instituciones educativas. El cuarto aspecto es la *interacción docentes-estudiantes*, que hace referencia a los momentos en los que están presentes ambos actores como las clases, cualquier conversación espontánea, o incluso tareas que los docentes asignan a los estudiantes en el marco de los procesos de evaluación. Por último, están las *prácticas en las que intervienen agentes externos a la institución* como lo son las empresas de capacitación y pre-ICFES que ofrecen diferentes servicios a los colegios.

Prácticas institucionales con intervención de agentes externos

Hay una realidad en los colegios y es que los estudiantes se preparan para la *prueba SABER 11°*. Esta preparación puede ser orientada por agentes externos a la institución o por los mismos profesores en dinámicas internas como las clases. De acuerdo con la encuesta, 56 de los 58 (96,6%) participantes afirman que los estudiantes de grado 11 de su institución reciben algún tipo de preparación para la *prueba SABER 11°*. Las dos personas que respondieron negativamente son docentes de colegios públicos. Según las 56 personas que contestaron afirmativamente que los estudiantes de su institución reciben preparación para la *prueba SABER 11°*; sería posible afirmar que, en orden de la práctica más frecuente a la menos frecuente para llevarla a cabo, éstas son³⁰:

²⁹ Las siguientes categorías surgieron de un análisis de frecuencias que realice a la par que identificaba prácticas recurrentes, esto en un punto en el que tenía 36 notas de campo, pero aún no tenía los resultados de la encuesta. Con base en la frecuencia agrupé en categorías, que para ese momento fueron 7 pero con los resultados de la encuesta y la literatura reduje a 5. Así pues, como explique en el capítulo anterior tengo unas categorías de análisis compuestas de subcategorías, por consiguiente, lo que verán será la descripción de mi categoría emergente llamada *cotidianidad escolar* y las subcategorías que la componen.

³⁰ Aquí hay prácticas que son incompatibles entre sí y otras que no. Por ejemplo, en una institución X puede ser que los estudiantes asistan un curso presaber gestionado por una empresa externa el día sábado, esa misma empresa realice simulacros y por su parte los docentes resuelvan preguntas tipo saber en sus clases. Pero sería incompatible decir que los estudiantes tengan curso presaber a cargo de los docentes y aparte un curso gestionado por una empresa externa, o habría que investigarlo. Es decir, que 1, 4 y 5 son incompatibles

1. Curso pre saber gestionado por empresa externa los fines de semana (n=32).
2. Realización de simulacros gestionados por empresa externa (n=30).
3. Resolución de preguntas tipo saber en las clases regulares (n=28)
4. Curso pre saber gestionado por el colegio o los docentes (n=16)³¹.
5. Curso pre saber gestionado por empresa externa en contra jornada (n=6)
6. Otro: Simulacros realizados por docentes (n=1)

Cuando hago referencia a una empresa externa me refiero a organizaciones que ofrecen diferentes servicios a los colegios, por ejemplo, el curso pre-saber y la aplicación de simulacros. No obstante, estas compañías ofrecen diversos servicios entre los que se encuentran los cursos pre-UNAL cuyo fin es prepararse para la presentación del examen de admisión de la Universidad Nacional; exámenes institucionales de cierre de períodos académicos, es decir, no son los docentes de cada asignatura quienes realizan su evaluación final sino la empresa externa, algunas incluso ofrecen cursos de preparación para presentar el examen de acenso a subintendente de la policía y, por último, también suelen ofrecer la realización de exámenes de selección múltiple que imitan las pruebas saber, pero con un número de preguntas reducido, es el caso de empresa 1, la entidad que tenía convenio con la institución en la que estaba focalizada esta investigación³².

Dado que mi interés era identificar qué tan frecuentes eran las prácticas que yo veo y he visto en los colegios en los que he trabajado también pregunté en la encuesta sí, a manera de preparación para la *prueba SABER 11°* ¿Los estudiantes de otros grados en su institución aplican pruebas externas (1 a 10°)? A lo cual 48 de los 58 (82,8%) encuestados contestaron afirmativamente. De esas 48 respuestas, el tipo de pruebas aplicadas en orden de la más frecuente a la menos frecuente fueron:

1. Pruebas institucionales cuyas preguntas son por competencias o tipo saber (n=31)
2. Pruebas de estructura similar a las 'saber' y gestionadas por alguna empresa externa (n=30)
3. Pruebas gubernamentales como saber 3, 5 y 9 o avancemos 4, 6 y 8 (n=23)
4. Otro: Preparación para exámenes internacionales como First certificate³³ entre otros (n=1)

Y según el total de docentes encuestados, son prácticas recurrentes en el sistema educativo colombiano, en orden de la más frecuente a la menos frecuente, las siguientes:

1. Aplicación de simulacros para estudiantes de media (10 y/o 11) (n=43)

entre sí. Así las cosas, de las 16 respuestas asociadas a la respuesta 4, 6 presentan ese problema de incompatibilidad y esto responde a un problema de redacción de la afirmación que es responsabilidad mía.

³¹ Cuando yo escribí "Curso presaber gestionado por el colegio o los docentes" me refería a que la institución no contrata ninguna empresa externa, pero si ofrece un curso adicional a los estudiantes para que se preparen para la *prueba SABER 11°*. Sin embargo, para el lector puede interpretarse como que el colegio gestiona la contratación de una empresa externa, ofrece los espacios, la logística, etc., entonces es gestionado al mismo tiempo por el colegio y una empresa externa.

³² Los ejemplos propuestos fueron tomados de las páginas web de cuatro diferentes empresas que ofrecen curso de preicfes y con las que he tenido algún tipo de contacto o relación por los colegios dónde he trabajado, o por el lugar dónde yo como estudiante de 11° tomé el pre-ICFES, o porque también fui docente de dichos cursos.

³³ First certificate es una prueba externa para certificar el nivel de inglés de un estudiante.

2. Curso preparatorio pre saber para estudiantes de grado 11 (n=41)
3. Aplicación de pruebas estandarizadas a estudiantes de educación básica (1 a 9) (n=36)
4. Resolución de preguntas tipo saber en las clases regulares de grado 11 (n=35)
5. Refuerzos en pro de la prueba saber 11 en ese grado (n=24)
6. Capacitaciones a docentes por parte de empresas externas en temas relacionados con pruebas estandarizadas (n=16)

En ese orden de ideas, de acuerdo con los datos recolectados en la encuesta aplicada, la información que demuestra lo sostenible³⁴ que es el mercado de empresas que asesoran colegios y las declaraciones de una funcionaria del ICFES expuestas en la tesis de Zamora-Moreno (2017) me permiten afirmar que hay unas prácticas extendidas en los colegios, tales como, los cursos pre saber y los simulacros, las pruebas estandarizadas desde la primaria hasta el fin del bachillerato y, en menor medida, las capacitaciones a docentes. Estas prácticas conducen a una serie de análisis que voy a presentar a continuación.

El desvirtuado propósito de la prueba saber 11°

El Decreto 869 de 2010 establece como objetivos del examen SABER 11°:

- a. *Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media.*
- b. *Proporcionar elementos al estudiante para la realización de su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida.*
- c. *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.*
- d. *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.*
- e. *Proporcionar información para el establecimiento de indicadores de valor agregado, tanto de la educación media como de la educación superior.*
- f. *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.*
- g. *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.*

³⁴ El mercado de estas empresas es sostenible y exitoso según revela la cantidad de ellas que existen (Milton Ochoa, Ingrese a la U, formarte, ipler, ingenius Colombia, multipuebas, tecnisistemas, universidades, y un largo etc.) y la cantidad de colegios que *asesoran*, por ejemplo, Asesorías académicas Milton Ochoa, quiénes llevan 22 años en el mercado, para el 2017 asesoraban más de 3.000 colegios a nivel nacional de acuerdo con una entrevista en la revista semana.

h. Ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales. (ICFES, 2013; MEN, 2010a)

Siendo que el propósito de la *prueba SABER 11°* en primera instancia es constatar el grado de desarrollo de una serie de competencias en los estudiantes de educación media, que se supone han adquirido a lo largo de un proceso de escolarización en el que han recorrido una serie de niveles ¿no es desleal con la prueba prepararse para la misma? O ¿no se desvirtúa dicho propósito y con él, los literales c, d, f, g y h? Es decir, ¿no se supone que la *prueba SABER 11°* evalúa si un estudiante adquirió las competencias que debía (según el ministerio) en su paso por la educación primaria, básica y media? Si la respuesta es afirmativa ¿por qué debería un estudiante tomar, por ejemplo, un curso extra que lo prepare para la prueba en un tiempo promedio de 6 meses sobre aquello que se supone aprendió y/o adquirió³⁵ en 11 años? Para Zamora-Moreno este fenómeno puede ser descrito como *la foto de la medición*, análogo a la foto de una quinceañera pomposa, peinada, en tacones que en los días anteriores y siguientes a ese momento viste con camiseta y jeans, “pero ¿Cuánto esperó y se preparó una quinceañera así, para postergar su imagen *realmente* de quinceañera en el tiempo?” (2017, p. 66). Es lo mismo en el cotidiano escolar de los colegios que obtienen buenos resultados, se dibujan una confluencia de eventos, intereses, de pasados y de futuros, que se constituyen la antesala y el soporte necesario para la preparación, para la foto (ibíd.), para inmortalizar los resultados y obtener una carta de presentación a partir de los mismos.

Esa preparación para la foto es una respuesta de las instituciones educativas a las prácticas de monitoreo, control y auditoría a las que son sometidas por políticas de gobierno como los expresados en el decreto 869 de 2010. En ese orden de ideas, y para dar cumplimiento a tales objetivos, los colegios recurren a una práctica que yo he denominado *adiestramiento* dentro del marco de la retórica de la calidad y hace referencia a los aunados esfuerzos que se hacen por entrenar a los estudiantes en resolución de pruebas por encima de cualquier otro objetivo académico, cognitivo o formativo. Visto desde la perspectiva de la funcionaria del ICFES entrevistada por Zamora-Moreno (2017, p. 66)

[...] esa es la realidad de lo que pasa y no la ficción en la que uno vive allá (en el ICFES). Nosotros también discutimos eso constantemente, pues uno se pregunta ¿Acaso el resultado del ICFES está midiendo tu habilidad de contestar preguntas de selección múltiple, o efectivamente está midiendo lo que quiere medir? Mi jefe decía - pues es que uno evalúa ambas cosas. Pero, aun así, un colegio no tendría por qué vivir en función de las pruebas. Las pruebas son como una foto, como cuando uno está chiquito y el papá lo mide ahí contra la pared, entonces claro que a los ocho años media tanto y a los diez tanto, pero tú no estás descerebrándote a ver cómo haces para llegar a los tantos centímetros (Entrevista junio de 2014).

Pero la realidad es que en los colegios sí se están descerebrando para alcanzar esos tantos centímetros, y sucede porque es innegable el cambio que se ha dado en la educación donde las pruebas estandarizadas a gran escala tomaron el lugar de las pruebas administradas por los docentes

³⁵ En referencia al enfoque de educación por competencias.

y ahora los estudiantes están expuestos a una cantidad significativa de pruebas en su compulsivo paso por la escuela (Smith, 2014) a la vez que se uniformizan las prácticas docentes en aras de lograr un mejor desempeño en las pruebas (Paredes-Suzarte, 2015). El adiestramiento es parte de las dinámicas particulares que se estimulan con la aplicación de un dispositivo de auditoría como lo es la *prueba SABER 11°* en tanto que conduce a la competencia, al reforzamiento de posiciones de ventaja o desventaja, o la valoración buena o mala de individuos e instituciones (Ramos-Zincke, 2018). En este caso particular sería ingenuo negar que detrás de las prácticas de adiestramiento³⁶ a las que son sometidos los estudiantes está el hecho de que los colegios privados pueden cobrar más dinero con base en su clasificación en el ranking del ICFES y con que los colegios públicos con mejores resultados en las pruebas de estado reciben una financiación mayor por parte de las secretarías de educación (Zamora-Moreno, 2017).

Contradictoriamente, el ICFES, que es la institución que establece los rankings de los colegios y proporciona los datos necesarios para determinar la financiación a la que pueden acceder las instituciones, no es partidario de éstas prácticas de adiestramiento que ellos llaman “preparación artificial”, definida ésta como “el entrenamiento que persigue el éxito en una prueba mediante el aprendizaje de técnicas o estrategias para contestar preguntas con el formato de respuesta múltiple” (ICFES, 2013, p. 10). Para poner en contexto esta información, el ICFES establece una serie de ventajas y desventajas de las pruebas estandarizadas, y entre ellos califica la diferencia entre las preguntas cerradas y las preguntas abiertas. Con los cambios que hubo en la *prueba SABER 11°* durante el proceso de alineación llevado a cabo en 2014 se incluyeron preguntas abiertas, lo que la entidad describió como una mejora que reduce “las distorsiones derivadas de la posibilidad de responder correctamente una pregunta por azar”, y “el efecto de la preparación artificial” que “por un lado, pervierte el objetivo de la educación: desarrollar competencias académicas; y por otro, afecta la veracidad de los diagnósticos que se establecen a partir de los resultados de los exámenes” (ICFES, 2013, p. 28). A pesar de los argumentos que proponen con bastante claridad, primero, las preguntas abiertas no se mantuvieron en el tiempo en la *prueba SABER 11°*, y segundo, la preparación artificial tal cuál es descrita aquí, es una realidad en los colegios. Zambrano (2005, p. 144) citando a Restrepo 1998 lo describe así:

La presión por obtener buenos resultados individuales e institucionales es tal que en ocasiones los colegios destinan mucho tiempo del último año a la preparación del examen. En casos extremos, llegan incluso a expulsar a los estudiantes que puedan perjudicar el promedio³⁷. Una consecuencia

³⁶ El curso preparatorio para la prueba fue considerado como una práctica recurrente en el sistema educativo por 8 de las 10 personas que afirman tener más de 22 años de experiencia, y por 6 de 11 personas con experiencia menor a 22 años de experiencia pero que han trabajado en 5 o más colegios diferentes, lo que sostiene el primer argumento de este párrafo.

³⁷ Durante mi experiencia en el colegio 1, debido a que era directora de curso de grado 10°, recuerdo que en la última reunión de padres tuve que informarle a la familia de una estudiante que había ingresado nueva ese año que no tenía cupo para grado 11°. La mamá entre molesta y sorprendida me preguntó el motivo y este era el desempeño de la estudiante en los simulacros que los estudiantes habían aplicado ese año. Al final opté por enviarla a hablar directamente con la rectora con los suficientes elementos para contra-argumentar y entiendo que la estudiante si se graduó allí, pero la decisión inicial de la rectora si había sido no renovar el cupo.

de la valoración de los exámenes es la existencia de muchísimos centros de educación no formal en las ciudades, los cuales prometen preparar con éxito al estudiante. ...En su mayoría son, sin embargo, un negocio fácil, que impone una instrucción memorística y mecánica como Cursos de fin de semana, simulaciones y pre-pruebas que difícilmente van a desarrollar de manera sistémica y consistente competencias y mucho menos inteligencia en los estudiantes.

Esa presión la he visto de forma tangible, por ejemplo, en el colegio 2 al finalizar el 2019 los padres de familia de grado 10° firmaron un acta en la que se comprometían, entre otras cosas, a inscribir a sus hijos en un curso de pre-ICFES, y de no hacerlo, no podrían acceder al cupo del/la estudiante para el siguiente año. También en la nota de campo 20 del 17 de enero de 2022 (Cuadro 1) sobre diferentes instrucciones que estaba informando el coordinador general 1 en la que se lee que el docente a cargo de la dirección de curso de grado 11° debe “gestionar” que, si bien no todos los estudiantes tomen el pre-ICFES en el colegio, sí que todos apliquen el simulacro que ofrece la empresa 1 para poder tener un panorama completo de los estudiantes. Esa gestión de la que habla el coordinador 1 posiblemente está asociada más con una imposición que con una sugerencia hacia los estudiantes para encontrar un panorama global con las mediciones de la empresa 1, lo que lleva al siguiente punto a desarrollar relacionado con el exceso de pruebas externas en los colegios.

Fragmento de nota de campo 20.

Otra indicación que dio fue para la persona que asuma la dirección de grupo de 11° este año (aún no se sabe quién), es persona debe 'gestionar' para que los estudiantes que decidan no tomar el preicfes en el colegio con empresa 1, al menos realicen el simulacro con ellos para medir a todos los estudiantes, dijo el solo simulacro tiene un costo de \$13700 y que es imposible que un estudiante del GCSFS no los tenga. (Nota 20, P. 1)

Cuadro 1.

Pruebas estandarizadas en exceso

El convenio entre empresa 1 y el colegio SFS hasta el año 2022 incluía el curso pre saber que toman los estudiantes de grado 11° los días sábados, los simulacros que presentan los estudiantes de éste grado, capacitaciones esporádicas a los docentes, una seguidilla de pruebas que llevan por nombre “prueba pensar”³⁸ que aplican los estudiantes desde grado 3° hasta grado 10°, y el acceso del colegio a todos los resultados en la página web de la empresa que ofrece diferentes visualizaciones (tablas y gráficos) para ser utilizados por docentes y directivos docentes en diferentes informes, análisis o para incluir en las notas de los estudiantes. De lo anterior, quiero entrar en detalle de las pruebas que se aplican en otros grados (diferente a 11°). Al respecto, la compañía describe el producto en su sitio web como una herramienta para hacer seguimiento a la articulación de los procesos de la institución y “diagnosticar nivel de alcance desarrollado de los estándares básicos propuestos para cada uno de los ciclos educativos, con sus respectivas competencias y componentes. Además, hacer una

³⁸ No confundir con prueba SABER 11° en lo que sigue ni con pruebas saber en plural ya que éstas son pruebas nacionales gubernamentales, mientras que las pruebas pensar, que aparecerá en las notas de campo, hacen referencia al producto que la empresa 1 ofrece al colegio SFS.

evaluación de saberes específicos que debe tener el estudiante para el grado evaluado recogiendo los procesos del ciclo inmediatamente anterior³⁹ y efectivamente cumplen su misión de medidores ante los usuarios, es decir, docentes y directivos docentes (véase cuadro 2).

Fragmento de nota de campo 20.

Luego la profe de filosofía preguntó que si es obligatorio que todos los estudiantes presenten la prueba pensar, ante ello coordinador general 1 le responde que sí "porque no se las cobran, es la forma que tenemos de medirnos" (Nota 20, P. 1)

Cuadro 2

Simultáneo a los simulacros y los cursos preparatorios para estudiantes de último año, estas prácticas de adiestramiento se extienden en las instituciones educativas al grueso de los estudiantes, quienes no son los directamente asociados a la *prueba SABER 11*^o. En mi experiencia, en todos los colegios en los que he trabajado los estudiantes de otros grados (3^o a 10^o) suelen aplicar pruebas estandarizadas, que normalmente son productos ofrecidos por las mismas empresas que tienen a cargo el curso preparatorio que toman los estudiantes de grado 11^o, y como dije anteriormente, el 82,8% de los docentes encuestados lo confirman. Además, de las 10 personas que respondieron negativamente 8 trabajan en colegios públicos, lo cual sugiere que es una práctica más común en las instituciones privadas. Este fenómeno se puede asociar a cambios que se han dado en el contexto educativo, que incluyen la expansión de los proveedores privados y una creciente competencia en los cuasi mercados que multiplicaron los usos de la evaluación y sus resultados, generando que los sistemas de evaluación se conviertan en proveedores de información sobre el rendimiento de las instituciones (Sarrico et al., 2010), que se incurra en un exceso de tiempo lectivo dedicado a la preparación de exámenes en lugar de nuevos aprendizajes (Hargreaves, 2020) y que se institucionalicen prácticas de manera ritualizada (Timmermans & Epstein, 2010). Baste como muestra la siguiente nota de campo en la que se relatan mis observaciones de un día del calendario académico en el que las actividades cotidianas son reemplazadas por la aplicación de pruebas estandarizadas (cuadro 3).

Nota de campo 36. 31 de marzo de 2022.

Día que se presenta la primera prueba pensar del año, todo el colegio (profesores y estudiantes) desde grado 3 hasta grado 10 está realizando la misma actividad. En la mañana con mis colegas no teníamos claro cómo funcionaría la jornada, algunos decían que cada curso lo cuidaba su director, yo y otros decíamos que los debe cuidar el profe con que él que están en clase y así se hizo. En todo caso la dinámica normal del día se cambió completamente, se le da prioridad a la prueba, aun cuando no estaba en calendario académico por lo cual no se pudo prever en las planeaciones y son clases con las que los profes contábamos y ahora se pierden.

Al volver del descanso tengo clase con 8vo, cada niño tenía el cuadernillo de preguntas en su pupitre, las hojas de respuestas estaban en orden de lista en el puesto del profesor, las

³⁹ Entiéndase por ciclos a la organización que establece el ministerio en la estructura de los estándares, a saber, ciclo 1: 1^o, 2^o y 3^o, ciclo 2: 4^o y 5^o, ciclo 3: 6^o y 7^o, ciclo 4: 8^o y 9^o, y ciclo 5: 10^o y 11^o.

dejó la profe que los cuidó el anterior bloque. Reparto las hojas de respuestas y los estudiantes rápido y en silencio se disponen a continuar. Los veo responder las pruebas, veo cómo se dispersan e intentan volver a concentrarse, como miran los puestos de los otros, no sé si es intento de copiar o una distracción más. Recibo preguntas de cosas que no entienden, pero son muy pocas. Veo cómo se estiran, juegan con los esferos, las manos, se acomodan. Hay unos que permanecen más tiempo quietos, no sé si concentrados, pero por lo menos si mirando el cuadernillo. Cambio de clase y tengo con 7A, el profesor que estuvo con ellos a la primera hora si los organizó en culebrilla por orden de lista como se hace en el ICFES, les puso distancia entre los pupitres y dejaron todas las maletas al costado derecho del salón. Acá veo varios niños que mueven las piernas rápido (ansiosos) mientras presentan la prueba. Los estudiantes me hacen preguntas sobre términos que no conocen.

Terminan la prueba y recojo las hojas de respuesta, los dejo salir al jardín para que se dispersen un poco mientras terminan los que hacen falta (3 estudiantes), cuando solo queda un chico lo llevo a sala de profesores y lo siento en mi puesto para que termine de forma que yo pueda avanzar algo en el tema que tenía previsto para ese día. Termina la clase y salgo a mi hora de almuerzo, comparto la mesa con un profesor de música de primaria y el profe de física del bachillerato. La conversación gira en torno a lo que vimos en el día. El profe de música cuenta que con los pequeños la dinámica es muy difícil, no entienden las preguntas ni las instrucciones, el profe de física por su parte cuenta que en el tiempo que le sobró de la clase aprovecho para resolver algunas preguntas de física del cuadernillo y hacerle ver a los estudiantes que no era tan difícil como parecía.

Cuadro 3

Otra forma de comprender la situación es pensando en la diferencia que establecen Shore y Roberts (1993) entre control de calidad, auditoría de la calidad y evaluación de la calidad. Para los autores, el "control de calidad" consiste en que cada institución codifique, revise y mejore constantemente los sistemas de monitoreo interno que ha establecido con el fin expreso de "mantener y mejorar la calidad de su oferta". La "auditoría de la calidad" consiste en que organismos externos examinen la eficacia de dichos sistemas de monitoreo; y la "evaluación de la calidad" consiste en que "organismos externos examinen y juzguen la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones". En ese orden de ideas, las empresas externas entrarían en la categoría de auditoría de la calidad, ya que, aunque no tienen repercusiones directas en la financiación externa, se suele considerar que se han puesto en marcha para adelantarse a la labor de los evaluadores de calidad, que en este caso sería el ICFES, la entidad nombrada por el Gobierno cuyas conclusiones tendrían un efecto inmediato en la financiación de las instituciones. Las empresas externas lo que hacen es apuntar a acercarse a los resultados de las pruebas gubernamentales para que funcionen como un buen "diagnóstico" del colegio.

Esa necesidad de 'adelantarse' a las evaluaciones gubernamentales hace que se caiga en un exceso de confianza y validez sobre los resultados de las pruebas externas, que básicamente se dedican a

imitar el modelo de prueba que utiliza el ICFES que se basa en un diseño centrado en evidencias⁴⁰, y que es el mismo que utiliza la empresa 1 en las pruebas pensar de acuerdo con su página web. El coordinador general 1, particularmente hace observaciones con respecto a estas pruebas en diferentes situaciones⁴¹ como “las 'pruebas pensar' son reales, verdaderas”, o “cuando uno tiene dudas sobre un chino lo mejor es revisar las pruebas objetivas”, o en comisión cuando “resalta la importancia de tener presente en nuestro radar las pruebas pensar dado que son muy precisas”, o cuando afirma que “una virtud de la empresa 1 es que son muy acertados en los resultados, dejan claro las materias y estudiantes que tienen dificultades”. Tal confianza conlleva a que se cuestione a los maestros con base en los resultados de los estudiantes, o que se les impongan actividades en relación con los mismos haciendo que se difuminen los límites de la autoridad del docente sobre el saber pedagógico⁴² con respecto a la información de rendimiento generada por los agentes externos.

Desdibujando los límites de la autoridad

Latour (1998. Citado en Paredes-Suzarte, 2015) argumenta que para entender las relaciones de poder hay que comprender el rol que los actantes no humanos juegan en ellas, en este caso las pruebas estandarizadas pero también los resultados que se producen a partir de la aplicación de éstas. En el relato libre profesor explica que “en la reunión posterior a los resultados [del simulacro aplicado a grado 11°] se pide a los docentes realizar un informe de los estudiantes que no se desempeñaron bien durante las pruebas y que no tienen un buen desempeño en los diferentes trimestres (el informe es llamado triangulación)”. Esta estrategia fue implementada en el colegio 3 en el 2021 como una medida para identificar estudiantes que requieren algún tipo de refuerzo académico, como su nombre lo indica es un triángulo compuesto de tres parámetros, uno de los cuáles corresponde a los resultados en las pruebas pensar aplicadas por la empresa 1 (cuadro 4). Para mí este es un ejemplo de cómo la autoridad del colegio se negocia con el dispositivo, al tornarse en una *tecnología disciplinaria* que configura nuevas relaciones de saber y poder (Foucault, s.f. Citado en Shore & Roberts, 1993).

Nota de campo 4. 3 de marzo de 2021

En reunión de profesores de bachillerato el coordinador anuncia un nuevo formato de triangulación que deberán diligenciar en el que se tendrán en cuenta los siguientes criterios (tomado del acta de la reunión):

⁴⁰ Se basa en la idea de *argumento evidencial*, cuya conclusión se apoya en datos y para el cual existe una *garantía* (ICFES, 2018b). *Lo ampliaré más adelante.*

⁴¹ Nota de campo 1 – Capacitación de profesores a cargo de funcionarios de la empresa 1 – 21 de enero de 2021. Nota de campo 17 – Conversación espontánea – 19 de noviembre de 2021. Nota de campo 41 – Comisión de evaluación – 7 de mayo de 2022. Nota de campo 49 – Reunión de área de ciencias naturales – 29 de julio de 2022.

⁴² “El saber pedagógico, propio del maestro, está constituido por un conjunto de fragmentos y recortes de saberes, de disciplinas y de discursos científicos, de prácticas, de relaciones e interacciones que se traman al interior de la acción educativa y que el maestro pone en funcionamiento cotidianamente en su labor de enseñante” (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016, p. 251).

1. Que, en el año 2020, el estudiante haya reprobado 2 de los 4 periodos en alguna asignatura.
2. Que en los resultados al corte del 40% los estudiantes obtengan una nota inferior al 3,6.
3. Que en los resultados de las 4 pruebas pensar del año 2020 haya sacado en 2 o más naranja o rojo (entre 26-45 puntos).

Cuadro 4

En ese ejercicio de triangulación el criterio de los docentes del colegio expresado en los puntos 1 y 2 hacen contrapeso a los resultados de las pruebas externas. Sin embargo, otros momentos, como un día en el que abordó el coordinador 2 para *rendir cuentas* por los resultados de ese segundo simulacro (cuadro 5) que comenta el profesor en su relato y al día siguiente en la reunión de área de ciencias se abordó el punto en la reunión en busca de estrategias que permitan mejorar los resultados (cuadro 5), me indican que las pruebas estandarizadas entran en el colectivo humano (colegio) dotados de un cierto conjunto de competencias por la red que han alineado detrás de ellas y al actuar, demandan nuevos modos de acción de otros actores (docentes) (Sayes, 2014). Además, considero necesario recalcar que las pruebas sobre las que se me pidió explicación no son las de estado o gubernamentales, sino simplemente pruebas externas que cómo dije ingresan en la categoría de “auditoría de calidad” y sobre las cuáles el colegio toma acción para que en momento de la “evaluación de calidad” los estudiantes se desempeñen de la mejor forma y por ende el colegio obtenga una buena clasificación.

Fragmento de nota de campo 48. 28 de julio de 2022.

En la sala de profesores me abordó el coordinador general 2 para informarme que un punto de la reunión de área de ciencias que se tocaría al día siguiente iba a ser los bajos resultados de los estudiantes de 11 en el último simulacro particularmente en química. La instrucción particular era pensar para el día siguiente ¿qué estrategia se podía utilizar para mejorar esos resultados? y eso debía presentarlo al coordinador general 1.

Fragmento de nota de campo 49. 29 de julio de 2022.

En reunión de área de ciencias naturales se tiene como punto a discutir los resultados de los simulacros de la empresa 1. La intención de discutir este tema es que entre las tres docentes podamos acordar que conocimientos debemos fortalecer en las bases y que competencias deben ir adquiriendo los estudiantes. Una propuesta de mejora para el próximo año es realizar la malla general en conjunto, ya que cuando la hace cada docente por separado quedan vacíos en la linealidad de los temas. Otras son tener en cuenta los aspectos relacionados con operaciones básicas y trabajar las debilidades que han quedado por la pandemia. La profesora Camila comenta que ya revisó los resultados y le llama la atención el hecho de que varios estudiantes que puntuaron bien en el primero bajaron mucho para el segundo, por ello sería bueno revisar las preguntas de los dos simulacros para encontrar con más exactitud las dificultades.

En la nota 48, además de lo expuesto arriba también tenía escrito que *“no pude evitar sentirme avergonzada por ser mi asignatura la que peor puntúo y cuestionada ya que son 3 años dirigiendo dicha cátedra con ese grupo de estudiantes (9, 10 y 11), incluso relato que después de la conversación*

ingresé a la plataforma de la empresa 1 y efectivamente en la escala de colores (verde=superior, amarillo=alto, naranja=básico y rojo=insuficiente) mi materia estaba casi toda en naranja, algunos amarillo y rojo, y ningún estudiante en verde. Esto me causo preocupación y definitivamente a pesar de mi pensamiento frente a estas pruebas me moviliza a hacer algo para mejorar los resultados (Nota 48, P. 1).

Aparte de considerar el factor de la reputación, ya que como expresé en la nota sentí vergüenza porque haber sido la profesora de química de ese grupo tres años consecutivos, hay que mencionar el factor económico. Y es que los resultados de las pruebas externas en algún momento, o seguramente en otras instituciones, se pueden convertir en elementos a tener en cuenta en la evaluación de los docentes y la decisión sobre renovar o no el contrato laboral. Dicho de otro modo, la evaluación, al tener un uso preponderante en la rendición de cuentas, puede valerse del pago por mérito, o de la sanción o exclusión del sistema para mantener en pie las dinámicas de auditoría (Díaz-Ballén, 2010).

Lo que los profes deben hacer

En la sección anterior argumenté que al abrirle paso a las pruebas estandarizadas en el cotidiano escolar se entra también en un espacio de negociación del poder y del saber de los docentes con las empresas externas sobre la valoración de los estudiantes, y en ese orden de ideas es que se desdibujan los límites de la autoridad en la escuela. Empero, si se analiza con otros elementos quién lleva la batuta, es posible notar que a partir de las observaciones y los resultados que emergen de dichos agentes externos se define lo que los docentes deben ser, saber y hacer. En lo que toca al hacer, un primer ejemplo es lo que se indica en el tercer párrafo de la nota 49 cuando dice *“nuevamente el coordinador recomienda trabajar las preguntas tipo ICFES en clase”*. Esto además es una práctica calificada como frecuente por 35 de los docentes encuestados. Básicamente lo que sucede es que se les indica a los profesores qué hacer en su tiempo de clase.

Cuando lo anterior sucede, se limita para mí un valor importante que aprendí en mi tránsito por la universidad llamado *libertad de cátedra*, pero en este texto lo entenderé mejor desde la *autonomía*. Díaz-Ballén (2010) afirma que éste término podría ser entendido como corresponsabilidad social, esto es, que los responsables directos de la calidad y los resultados del sector educativo son los docentes y los directivos docentes. Las pruebas estandarizadas se tornan en un *“dispositivo de gubernamentalidad (en el sentido de Foucault) con una lógica de gobierno que se sustenta en la autonomía y responsabilización de individuos y organizaciones, y en la evaluación de resultados y metas”* (Ramos-Zincke, 2018, p. 42). Así que, aparte de resolver preguntas tipo ICFES en las clases se realizan varias actividades o se dan instrucciones a los docentes en las que se cuenta con su tiempo

(libre y de clase) y sus capacidades para centrarlas en el análisis de resultados, por ejemplo, lo que se muestra en las notas 11, 31 y 39.

Nota de campo 11. 17 de julio de 2021.

Es la primera reunión después del receso de mitad de año, un punto en la agenda es "Seguimiento tipo ICFES", en ese momento se les pregunta a los profesores si ya alimentaron la carpeta de los cuadernillos que se harán con base en preguntas por competencias. La profesora de biología afirma que si bien no ha alimentado el formato si ha realizado actividades que incluyen este tipo de preguntas en su clase. El coordinador general 1 indica que los estudiantes están presentando el día de hoy el último simulacro y que sobre el día miércoles se recibirán los resultados. Les pide a los docentes que no hagan repasos generales, sino que con base en la información que arroje el simulacro trabajen aspectos específicos que generan dificultad.

Nota de campo 31. 10 de marzo de 2022.

El coordinador me pidió ir a su oficina, me dice que el próximo sábado los estudiantes de 11° inician el curso de preicfes, pero inician con un simulacro, es decir, la jornada es más larga, va de 8 am a 5 pm. Él asistirá, pero tiene un compromiso en la tarde y por ello no puede estar todo el día, la solicitud que me hace es que yo llegué al mediodía del sábado 12 de marzo y salga a las 5 pm con los estudiantes, de mi parte yo acepté (con fines investigativos).

Nota de campo 39. 29 de abril de 2022.

Estaba en sala de profesores compartiendo las horas libres que tenemos mi amiga y yo, ella es la directora de curso de 3ro de primaria y estaba haciendo el informe para la comisión de evaluación, que en una de sus secciones solicita a los profesores un análisis de los resultados del curso en la prueba pensar. Mi amiga no sabía que poner porque los resultados eran muy malos, pero no por el desarrollo cognitivo de los niños (o no mayoritariamente) sino porque era su primera vez presentando una prueba de este estilo y no sabían que hacer, la velocidad de su lectura era lenta y dejaron partes sin responder, no sabían para que servía la hoja de respuestas, entre otros desconocimientos por parte de los niños.

Cuadro 6

De acuerdo con estos ejemplos, la autonomía del docente, ahora es regulada en la ley y vigilada en las pruebas externas estandarizadas mediante las cuales el ojo evaluador del Estado vela por la calidad educativa a través de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales (Díaz-Ballén, 2010). Al mismo tiempo, cuando se restringen las acciones de maestros al introducir tales rituales de evaluación constantes se centra la atención en los resultados y la rendición de cuentas más que en los estudiantes (Smith, 2014) haciendo protagonista a las pruebas externas como un actante no

humano al que se le atribuyen todo tipo de poderes (Strathern, 2000), en este caso, el de regular la autonomía y fijar parámetros a quiénes se supone poseen el saber pedagógico para dar fe del desarrollo de los estudiantes. En suma, la lógica de los negocios distorsiona los logros de calidad educativa de las instituciones privadas, ya que, al convertir las pruebas estandarizadas externas en los referentes sociales para la adjudicación de reputación, se genera un efecto perverso: El fomento de todo tipo de comportamientos estratégicos de las instituciones educativas privadas para evitar ser identificadas como “defectuosas” (Zambrano, 2005). En palabras de Foucault, "la escuela en el siglo XIX⁴³ se volvió un aparato de evaluación ininterrumpido" donde el examen es un mecanismo de evaluación y comparación simultáneas "tejido en [la escuela] a través de un ritual de poder que se repite constantemente" (Citado en Ball, 2015, p. 1).

La evaluación de estudiantes

Alrededor de la *prueba SABER 11°* como mecanismo de auditoría surgen otras prácticas relacionadas con la evaluación de estudiantes. En la legislación Colombia se afirma que el estado, en cabeza del ministerio de educación debe velar por la calidad, el cumplimiento de los fines de la educación y la mejor formación para los educandos. Para ello, establece un *Sistema Nacional de evaluación* que opera en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, (1994). Luego de haber establecido este sistema, en el año 2002, se establece en la ley de forma más clara dos modalidades de evaluación, a saber, institucional o interna y externa (MEN, 2002). Reflexionar sobre la evaluación es fundamental, en tanto que ésta es una práctica elevada a la categoría de decisiva a la hora de revisar lo que sucede en el ámbito educativo, y cuando el proceso de aprendizaje se adecua a las políticas públicas (y no al revés) y la evaluación del aprendizaje se reduce al desarrollo de competencias que demanda el mercado. (Díaz-Ballén, 2010).

Esto se observa hoy en el cotidiano escolar, partiendo de la encuesta, los docentes que participaron afirman, a partir de su experiencia, que las pruebas externas tienen un grado de incidencia alto en el proceso de evaluación y calificación de estudiantes. Para saberlo se construyó una pregunta en la que en una escala de 0 a 10, dónde 0 es ninguna incidencia y 10 es una incidencia total, los encuestados establecían un valor de acuerdo a su opinión y experiencia profesional. Para esta sistematización yo agrupé los valores numéricos en las categorías nulo (0), bajo (1 a 3), medio (4 a 5), alto (6 a 8) y muy alto (9 a 10) y obtuve los siguientes resultados:

⁴³ A pesar de estar ahora en el siglo XXI, me parece que la cita aplica en tanto que la idea desarrollada es como la escuela se ha reducido a un sistema de evaluación ininterrumpido.

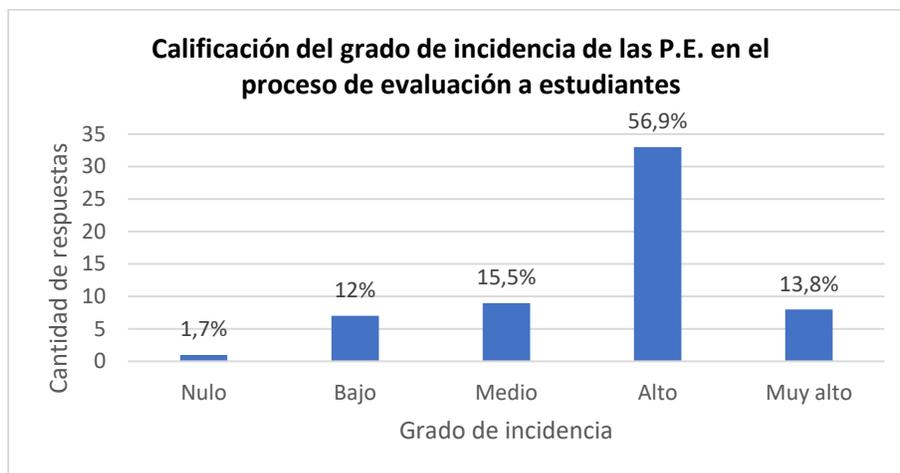


Gráfico 1. Sistematización encuesta.

Las formas o caminos que toma esa incidencia de las pruebas externas estandarizadas en lo tocante a la evaluación de estudiantes es lo que me dispongo a analizar.

El resultado define al estudiante, a los profesores y al colegio

En los objetivos que establece el *Decreto 869 de 2010* para la *prueba SABER 11°* esta el comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media. Es decir que este examen mide a los estudiantes, crea un espacio único de medición comparativa y conmensurable que tiene un efecto, el de "ver la educación como una carrera global con ganadores y perdedores" (Gorur 2016. Citado en Ratner, 2020), es decir, habrá estudiantes que de acuerdo con sus resultados no desarrollaron las competencias, otros que si lo hacen y otros que lo habrán hecho parcialmente. De acuerdo con la retórica del decreto 869 de 2010, el estado obtiene un lugar de autoridad, al tiempo que la lógica competitiva y jerarquías resultantes de las dinámicas de mercado se ven reforzadas y se generan medidas, números y clasificaciones que llegan a los involucrados para decirles cuál es su realidad y cuál es su posición en los espacios de equivalencia producidos por los dispositivos de evaluación (Ramos-Zincke, 2018), "eres buen estudiante, eres inteligente" o por el contrario "te falta inteligencia, eres mal estudiante, tienes que mejorar". Nótese por ejemplo lo poderosa que es esta página del documento del ICES donde se explica el proceso de alineación de la *prueba SABER 11°* con el resto de pruebas del sistema en la que se indica como aparecerán los resultados individuales del examen a partir de ese momento:

Cada estudiante que presenta el examen recibe en el reporte suministrado por el ICFES la siguiente información:

- El puntaje que obtuvo en cada una de las pruebas que constituyen el examen, en una escala que fue fijada en la aplicación del primer semestre de 2000 con promedio 50 y desviación 10.
- El puntaje obtenido y el nivel en que se encuentra ubicado para cada uno de los *componentes* y para cada una de las *competencias*¹⁶ que conforman las diferentes pruebas¹⁷.
- El puesto en que se encuentra ubicado frente al conjunto total de evaluados en la aplicación que corresponda¹⁸.

¹⁶ Las competencias que aparecen en los reportes no son las mismas establecidas en los Estándares. Se trata de competencias que han sido definidas específicamente para una prueba o grupo de pruebas. Estas son:

Prueba	Competencias
Lenguaje	Interpretativa
Ciencias Sociales	Propositiva
Filosofía	Argumentativa
Biología	Identificar
Química	Indagar
Física	Explicar
Matemáticas	Comunicación
	Razonamiento
	Solución de problemas

¹⁷ Los niveles definidos para los componentes y competencias se determinan con respecto a la población evaluada; no resultan de una definición conceptual.

¹⁸ Para el cálculo del puesto se divide la población evaluada en una determinada aplicación entre 1.000 y se determina cuántas personas caen en cada uno de los 1.000 puestos posibles.

De la ilustración presentada señalo que se otorga un número por cada prueba, se le ubica en un nivel para cada componente y para cada competencia, y se le asigna un puesto frente al conjunto total de evaluados, yo por ejemplo fui el puesto 44 y he alardeado de ello (cuadro 7-nota 16) pero así mismo habrá personas que fueron el puesto 1000, y se habrán sentido como tal. Es una clasificación social moralizada que se inmiscuye en la conciencia individual, de tal modo que las evaluaciones les sirven a los individuos para su orientación práctica frente a sí mismos en una relación comparativa con los otros actores de su campo de acción (Ramos-Zincke, 2018). Es decir, el resultado tiene un efecto en la conciencia del individuo, que en mí caso me hace alardear de mis resultados, pero en otros

Ilustración 1. Página 17 del documento titulado Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11° sobre resultados individuales. Fuente: (ICFES, 2013)

seguramente genera vergüenza, o se manifiesta en pensamientos como “para qué voy a la universidad”, “ni para que lo intento”, como le pasó a uno de mis estudiantes (cuadro 7-nota 29) al posicionarse frente a la posibilidad de ingresar a la Universidad Nacional.

Fragmento de nota 16. 10 de noviembre de 2021.

Me encontraba en la cancha del colegio [...] y unos estudiantes de 11° que estaban por ahí se me acercaron a preguntarme (la típica pregunta en esa época), ¿Qué si ya tenía las notas de la evaluación? a lo que respondí que no, aún no las tenía, en eso siguió fluyendo la conversación [...] y surgió la pregunta sobre cuántos puntos daba yo por el resultado del ICFES, yo les dije que no habían salido los resultados (lo sé porque es algo de mi interés), entonces empezaron a bromear diciendo "Es que mi papá trabaja en el ICFES profe y yo ya

tengo mis resultados profe, saque 2000 puntos", en eso me preguntaron que a mí como había ido, y yo, alardeante, les dije que bien, que había sido en puesto 44 en el lote de 1000 personas en el que me habían incluido, y ellos a su vez mostraron su admiración diciendo "ush re inteligente la profe".

Fragmento de nota 29. 4 de marzo de 2021.

Dos exalumnos de la promoción 2021 estaban en el descanso en el colegio, iban con la intención de pedir consejo sobre qué temas estudiar para presentarse a la carrera de nutrición y sobre si escoger ingeniería química o química pura en el otro caso, entonces, por estar relacionada con ambas preguntas hablé con ellos por algunos minutos. En la conversación le pregunté al exalumno 1 que ¿en qué universidades había nutrición?, él me dijo que en la nacional y en la javeriana, yo le dije "¿y te vas a presentar a la nacional?" y dijo que sí "como por hacer el intento, pero que sino fijo la javeriana". En sus palabras era notoria la asociación de poca posibilidad de aprobación con el examen de admisión de la nacional, y yo misma, al hacer la pregunta, y conociéndolo como estudiante, pensaba en mi mente que para él sería difícil pasar.

Cuadro 7

Tal clasificación social moralizada hace meya también en la conciencia colectiva, por ejemplo, cuando yo como docente asumí que el estudiante tenía pocas posibilidades de aprobar el examen de admisión de la Universidad Nacional (cuadro 7-nota 29). Esto se acentúa en tanto que, con base en los resultados individuales de los estudiantes se realiza una clasificación de los colegios, y aunque no hay un ranking oficial de profesores de acuerdo con los resultados de los estudiantes, sí que estos pueden llamar la atención para bien o para mal como se vio en la sección anterior. Puntualmente me refiero aquí a el uso que se da a los resultados para hacer una clasificación de los colegios en la que hay criterios como los resultados de los estudiantes en las cinco pruebas, los promedios y la varianza (ilustración 2). Esto es, "entre más altos y más homogéneos sean los puntajes de los estudiantes de la institución, más alta resulta la clasificación" (ICFES, 2017, p. 1). Hay que aclarar que "solo se tienen en cuenta los resultados del 80% de matriculados con puntajes más altos" (Ibíd.) y dentro del "20% que se excluyen se cuentan, además de los matriculados que no tienen resultados válidos (por ejemplo, por no presentar el examen completo), aquellos que tienen los puntajes más bajos en esa prueba" (Ibíd.), no se usan los resultados de estudiantes repitentes que ya ha presentado el examen, ni de los estudiantes discapacitados, salvo que el colegio lo solicite (ICFES, 2017). En las exclusiones se hace tangible la carga moral que traen consigo las pruebas estandarizadas en la medida que determinan lo que se debe descartar, lo que se desvía del estándar (Busch, 2011). En definitiva, los resultados de las pruebas estandarizadas jerarquizan y clasifican a los estudiantes y a los establecimientos educativos en categorías "buenos y malos", fomentan la inequidad educativa y la estratificación, y permiten el acceso a créditos simbólicos acordes a la categoría en la que se es clasificado (Díaz-Ballén, 2010; Ramos-Zincke, 2018; Smith, 2014).

► Producción de la “clasificación de colegios”

Con base en las distribuciones de los puntajes obtenidos en cada una de las pruebas del núcleo común del examen por parte de los estudiantes del colegio que lo hayan presentado en los últimos dos años, se asigna a cada colegio una categoría entre siete (muy inferior, inferior, bajo, medio, alto, superior o muy superior) favoreciendo a quienes tienen puntajes más altos y más uniformes. Además, a partir de esta clasificación, los colegios privados pueden aplicar unos cupos de incremento de sus tarifas.

Ilustración 2. Primer uso oficial de los resultados de la prueba SABER 11°. Fuente: ICFES (2013, p. 19)

Créditos simbólicos

Los dispositivos de evaluación estandarizada traen consigo estos mecanismos de valoración, como los códigos de color, los niveles de desempeño, etc. La valoración a su vez permite, en primer lugar, acceder un crédito simbólico a manera de recursos o beneficios⁴⁴ (Ramos-Zincke, 2018) y, en segundo lugar, transforman al estudiante en un sujeto en movimiento cuya progresión puede seguirse (Ratner et al., 2019). El ICFES (2022, p. 1) define los niveles de desempeño como una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos que se estima ha desarrollado el evaluado, y tienen el objetivo de complementar el puntaje numérico obtenido. De igual manera, permiten agrupar a los estudiantes en 4 niveles (1, 2, 3 y 4) y tienen tres características principales: “son particulares, es decir, están definidos para cada prueba; son jerárquicos, pues tienen una complejidad creciente, cuyo nivel de mayor complejidad es el 4; y son inclusivos, puesto que, para estar ubicado en un nivel, se requiere haber superado los inferiores”.



Ilustración 3. Niveles de desempeño. Fuente: ICFES (2022)

La imagen muestra códigos de color ampliamente difundidos en interiorizados por los docentes y directivos en las instituciones, al tiempo que diagrama un sistema clasificatorio y jerarquizante. Por ejemplo, en la nota 6 del 21 de abril de 2021 describí

⁴⁴ Entiéndase por recursos o beneficios puntos adicionales en notas, reconocimientos públicos mediante diplomas u otros similares, acceso a becas, entre otros.

En la reunión de docentes de bachillerato el coordinador general 1 propone dos puntos para tratar: el primero en relación con los resultados de la primera prueba pensar aplicada en el colegio. Frente a esto el docente de sociales menciona que en relación con el año pasado los estudiantes han mejorado, "una gran parte está pasando de amarillo (Satisfactorio) a verde (Superior). En esta ocasión fueron muy pocos en rojo (Bajo)"

Allí es posible notar que no se habla de los estudiantes en términos de sus aprendizajes, sino en términos de su desempeño, y este a su vez se asocia a una simbología de color. Tales afirmaciones están lejos de ser un análisis cualitativo y concienzudo de los estudiantes. En el segundo punto de la reunión "se compartieron los resultados del simulacro de los estudiantes de undécimo grado, aquí con nombre propio se menciona a los estudiantes que 'preocupan' por su bajo desempeño. Se les solicita los docentes 'estrategias' para mejorar los resultados". Lo anterior refuerza mi afirmación anterior, en torno a que a partir de los resultados se establecen categorías tales como "buenos estudiantes" y "malos estudiantes" en función de "una ecología de números en la que toman forma espacios de equivalencia que permiten comparaciones y ordenamientos" (Ramos-Zincke, 2018, p. 8). Luego, la construcción social del grupo de los "malos estudiantes" lleva a la creación de un camino de otras categorías sociales construidas que se vuelven parte de la retórica de la educación (como estudiantes que 'preocupan') (Smith, 2014) disfrazadas de "planes de mejoramiento, acciones de mejora, refuerzo cognitivo, etc."

Dicho de otro modo, en una sociedad escolarizada, los estudiantes que tienen dificultades en la escuela serán identificados como desviados y, con la educación cada vez más utilizada como la única forma legítima de estratificación, los estudiantes "de riesgo" quedarán marcados (Smith, 2014). Lo anterior se pone en evidencia en los colegios mediante los diferentes usos que adquieren las pruebas externas en el proceso de evaluación de estudiantes. De acuerdo con la encuesta, estos usos, ordenados del más al menos frecuente, son:

- Otorga puntos adicionales en alguna nota del/la estudiante si él/ella obtuvo un buen resultado (n=26)
- Toma en cuenta los resultados y sus observaciones para determinar si algún estudiante requiere refuerzo cognitivo (n=24)
- Asigna notas en el porcentaje final de su asignatura según el resultado obtenido en las pruebas externas (n=21)
- Establece actividades de refuerzo a estudiantes que puntúan bajo en pruebas externas (n=15)
- Busca ver reflejado su proceso de evaluación en los resultados que obtienen sus estudiantes (n=15)
- Ninguna de las anteriores (n=10)
- Clasifica a los estudiantes según su desempeño y resultados de las pruebas externas (n=9)
- Utiliza las pruebas externas como criterio de aprobación (n=4)
- Otros: "planifico actividades que refuercen las competencias en las que los estudiantes requieran fortalecer, pero no las aplico a un solo grupo determinado" "Recomendaciones específicas a las familias de los estudiantes con resultados bajos" y "Aunque yo no sigo la directriz, en el colegio

donde laboro, no se hacen pruebas de periodo, sino que son tomados en cuenta los resultados de la prueba externa para generar dicha calificación”.

Aunque dentro de los usos que reportan los docentes encuestados se encuentra “Clasifica a los estudiantes según su desempeño y resultados de las pruebas externas” éste solo fue seleccionado por 9 personas. Sin embargo, “otorgar puntos adicionales en alguna nota del/la estudiante si él/ella obtuvo un buen resultado (n=26)” para los “buenos estudiantes” y “tomar en cuenta los resultados y sus observaciones para determinar si algún estudiante requiere refuerzo cognitivo (n=24)” para los “malos estudiantes” son formas también de clasificar al tiempo que se asigna un crédito simbólico acorde a la categoría a la que cada individuo pertenezca.

Nótese que el uso más popular entre los docentes que respondieron la encuesta: dar puntos extra en alguna de las notas que los profesores obtienen de los estudiantes a lo largo de un período académico. Pero si esa directriz se desglosa aún más, se vería, por ejemplo, que en el colegio SFS pasamos de una pregunta del coordinador en el 2021 sobre si nosotros como docentes considerábamos pertinente otorgar esos ‘puntos adicionales’ a manera de reconocimiento (nota 3-cuadro 8), a hacerlo una directriz general para todas las asignaturas que se evalúan en las pruebas externas en el 2022 (nota 20-cuadro 8). Incluso en la observación del 2021 se describe como un docente, en ejercicio de su autonomía, ya había indicado a los estudiantes que les daría puntos adicionales y él mismo les estableció el rango mínimo que debían alcanzar. Se sostiene la creencia de que elogiar a un estudiante dada su capacidad de sobresalir del promedio del estándar es un mensaje para el resto de estudiantes (Busch, 2011).

Fragmento de nota de campo 3. 17 de febrero de 2021

El coordinador general 1 en reunión de sección pregunta a los profesores si consideran positivo otorgar un 'reconocimiento' a los estudiantes que tengan buen desempeño en las pruebas pensar en cada asignatura, y de ser así cómo se haría. Tres de los docentes califican como positivo hacerlo para que los estudiantes presenten la prueba a conciencia, es decir, que tengan una motivación extra. El profesor 1 ya había asignado y compartido con los estudiantes el reconocimiento que iban a tener en sociales quiénes obtuvieran por encima de 66 puntos, ya que el alto empieza en 45 y no le parece que sea un buen puntaje.

Fragmento de nota de campo 20. 17 de enero de 2022.

Uno de los puntos en la agenda del coordinador general 1 fue la valoración formal de las pruebas externas ¿a qué se refiere con eso? Debemos como docentes ponernos de acuerdo a que porcentaje de estudiantes les vamos a dar puntos adicionales en las notas por obtener puntajes altos en nuestra asignatura en las pruebas externas (prueba pensar de 3° a 10° y simulacros en 11°) que ellos realizan

Cuadro 8

Cabe señalar, además, que cuando éstos créditos simbólicos (puntos extra) se vuelven parte de la cultura escolar, y dejan de ser un acuerdo informal no explícito en la reglamentación, como el cambio que se dio en el colegio entre 2021 y 2022, dan la potestad todos los miembros de la comunidad escolar para exigirlos. En este caso quiero servirme de la nota 38 del 26 de abril de 2022 en la que

escribí “dos estudiantes de diferentes cursos (9° y 10°) se me acercan con la misma pregunta ¿profesora tú nos das puntos en la institucional a los que sacamos verde en la prueba pensar? Mi respuesta es que sí”. La injerencia de las pruebas externas puede incluso ir más allá al poner a un estudiante en el límite de la aprobación como me pasó con un estudiante de grado 6^o⁴⁵, y el escenario se vuelve mucho menos autónomo en otros colegios como el que menciona uno de los docentes de la encuesta donde las pruebas de cierre de período son pruebas externas⁴⁶. En estas dinámicas el rol del profesor se torna instrumental como alguien que ubica en un rango predeterminado a un sujeto a partir de los números que proveen sus resultados, más que protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje como aquel que interpreta y valora el proceso del estudiante (Díaz-Ballén, 2010; Tamayo-Valencia et al., 2017).

¿Igualdad de oportunidades?

Los créditos simbólicos están acompañados necesariamente de sistemas de premio o castigo actúan como poderosos agentes de estratificación simbólica y material (Ramos-Zincke, 2018). Así pues, como se señaló arriba, se crean medidas de distinción y asignación de crédito simbólico para los “buenos estudiantes” y se marca a los estudiantes “de riesgo”, aquellos proclives a obtener resultados bajos (Ramos-Zincke, 2018; Smith, 2014). De manera semejante existen distinciones que se aplican a los establecimientos educativos, con premiaciones y asignación de recursos acorde a los resultados. En la tesis de Zamora-Moreno (2017) la asesora del ICFES que estaba entrevistando lo puso en los siguientes términos:

Lo que veo es que el instituto hace un esfuerzo muy grande por desarrollar unas pruebas que sean como consistentes, que tengan una validez, pero la meta de esas pruebas para los colegios se vuelve el rango. Soy un buen colegio si estoy, o no estoy en el rango. Y la meta para los estudiantes es pasar o no pasar. Creo que los colegios pueden hacer un mejor aprovechamiento del proceso porque se quedan sólo con el resultado. Dado que lo que se evalúa es público, pues ahí está la meta de aprendizaje. Ahí está explícito qué es lo que se quiere, en que se quiere formar, que es lo que se quiere lograr. Pero claro, uno no se puede hacer el loco, porque hay un sistema perverso asociado a las pruebas y es el tema en el caso de los colegios públicos, de los recursos, y es qué si a ti te va bien en las pruebas, la secretaria de educación te da más plata (2017, p. 65).

Y Ana María la responde:

En los colegios privados es peor, porque les permiten cobrar más si tienen más puntos en las pruebas y además tienen el dinero para pagar el entrenamiento (Ibid.).

Sumado a lo anterior, hay que decir que un elemento que sostiene estas clasificaciones y estratificaciones es la idea de que las pruebas garantizan la “igualdad de oportunidades” pero por el contrario ratifican las ventajas previas de una comunidad en cuanto a capital humano y económico (Díaz-Ballén, 2010; Ramos-Zincke, 2018), es por ello que Zamora-Moreno le responde a la funcionaria del ICFES que en los colegios privados es *peor*, porque tienen dinero para pagar por el entrenamiento.

⁴⁵ También en la nota 38 pero lo escribí en la interpretación.

⁴⁶ Respuesta en “Otros” subrayada.

Se manifiesta entonces una falsa idea sobre la meritocracia e igualdad de oportunidades, en la que los resultados dependen de ti ya que con algo de esfuerzo lograrás llegar tan lejos como quieras.

Pues sucede que los mecanismos de rendición de cuentas, como lo son este tipo de pruebas, giran en torno a un credo de excelencia, transparencia y competitividad (Gómez-Morales, 2017) y promueven valores académicos como la responsabilidad y la ampliación del acceso a oportunidades (Strathern, 2000), discursos aparentemente inofensivos. Las pruebas estandarizadas en cierta medida surgen con el objetivo de darle una orientación científica a procesos que antes se fundamentaban en criterios idiosincráticos y tradicionalistas (Ramos-Zincke, 2018) como por ejemplo, el discurso de la limpieza de sangre que explica Castro-Gómez (2005) en el que se estudiaba si el aspirante era de descendencia española para poder acceder a ciertos centros de educación. En ese orden de ideas, desde el “siglo XIX, internacionalmente, se busca sistematizar la evaluación educacional, acordando contenidos comunes, uniformando tests y acordando umbrales de maestría y mérito” (Giordano 2007, Reese 2013, Citados en Ramos-Zincke, 2018, p. 3). Sin embargo, en vez de garantizar la “igualdad de oportunidades” lo que hacen las pruebas es colocar a los individuos en un dispositivo de estratificación que ratifica ventajas previas en cuanto al capital social, cultural y económico. Por ejemplo, si analizamos la siguiente gráfica, en la que se clasifica a los establecimientos según su puntaje promedio en el periodo de 2016 a 2021 y se comparan dependiendo si son del sector público (puntos azules) o privado (líneas verdes), y eso se le suma lo que puse sobre la mesa anteriormente como una tendencia de los colegios privados a adquirir más productos de los ofrecidos por empresas externas para garantizar el adiestramiento de los estudiantes desde el más pequeño hasta el más grande; será posible apreciar que notablemente en el tiempo los colegios privados van a tender a obtener puntajes más altos que los colegios públicos.

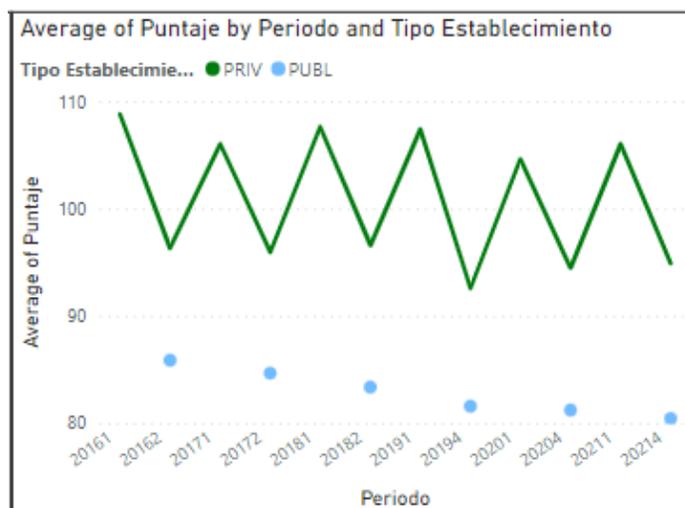


Gráfico 2. Promedio de puntajes de colegios privados (verde) versus colegios públicos (azul) entre 2016 y 2021. Fuente: https://www.icfes.gov.co/web/guest/Clasificacion_planteles_examenes

¡Los profes lo confirman!, las pruebas externas son confiables

El siguiente aspecto se relaciona con la objetividad por la que propenden las pruebas en oposición a la idea de la subjetividad en la evaluación. Para lograr ser catalogados como *objetivos* los diseñadores de exámenes estandarizados buscan evaluar una serie de metas establecidas en grupos de individuos como si estos y sus formas de aprender fueran uniformes. Así, hacen mesurable cada acción y cada estudiante como un cifra o cantidad con el fin de determinar sin ambigüedades que si alcanza o no la meta (Díaz-Ballén, 2010). Para ampliar este punto usaré un párrafo en el cual el ICFES define ¿Qué es la evaluación estandarizada?

Cada uno de los exámenes de Estado y de educación básica que aplica el ICFES está dirigido a la totalidad de estudiantes del país que se encuentran en determinado nivel de la formación educativa. Estos exámenes están “estandarizados”, en la medida en que las condiciones de aplicación y el procesamiento de los resultados son uniformes. Todos los evaluados —que se encuentren en determinado nivel o que hayan seguido determinado tipo de formación— presentan exámenes que comparten todas sus características técnicas. De esta manera, se garantiza la objetividad de los resultados que se producen, y se obtienen mediciones uniformes y robustas de poblaciones e instituciones diversas que permiten la realización de análisis comparativos, incluso en distintos momentos del tiempo. Es importante tener en cuenta, a propósito de los exámenes estandarizados realizados por el ICFES, las siguientes tres acotaciones (ICFES, 2013, p. 8)

Quisiera comenzar por desarrollar la idea de *totalidad de estudiantes*. Al respecto, Ratner (2020) afirma que las escalas de evaluación en particular, y los modelos probabilísticos en general permiten conocer y gobernar a la población -como totalidad- y al alumno -como sujeto individual. Esta es una idea que se cimienta en la forma reguladora de la gubernamentalidad de Foucault (1991) en el que el gobierno actúa sobre la población, ya sea directamente a través de campañas a gran escala, o indirectamente a través de técnicas que harán posible, sin la plena conciencia de la gente, la estimulación de las tasas de natalidad, la dirección del flujo de población hacia ciertas regiones o actividades, o, como en este caso, la generación de clasificaciones de individuos y organizaciones bajo un esquema de rendimiento.

El siguiente punto en relación con las *condiciones de aplicación y procesamiento de resultados uniformes* hace que debamos remontarnos al primer elemento en relación con la noción de estándar como aquello que sirve para preservar la estabilidad y hacer universal las medidas, es decir, la uniformidad (Busch, 2011). Posteriormente, el texto hace referencia a que los exámenes para determinado nivel comparten las mismas características técnicas, lo cual no es sorprendente ya que un dispositivo de evaluación estandarizada necesariamente debe estar conectado con conocimientos científicos, técnicas psicométricas, modelos evaluativos, bases de datos, reglamentos y leyes, entre otros. Lo problemático del asunto surge cuando el carácter técnico de los estándares basado en disciplinas académicas, profesiones y organizaciones, según Jacobsson (2000) conlleva a que sean poco o nada cuestionados. Dicho esto, llegamos al último subrayado relacionado con la *garantía de objetividad* que conecta con los dos anteriores. La primera en tanto que las nociones de previsibilidad, rendición de cuentas y objetividad le siguen a la idea de uniformidad propia de las narrativas maestras de la ilustración que prometían el progreso mediante un mayor control (Timmermans y Berg, 2003. Citados en Busch, 2011). La segunda en tanto que la objetividad puede ser entendida como la

habilidad de medir, en este caso el desarrollo de competencias en un individuo, con suma precisión y exactitud y allí el carácter técnico de los estándares se torna fundamental. (Busch, 2011)

Este discurso se hace tangible en la cotidianidad escolar, al evaluar los estudiantes, en un fenómeno particular que he denominado *correlación*. La correlación es la comparación que hacen los docentes y directivos docentes entre los resultados de las evaluaciones internas y los resultados de las pruebas externas buscando que coincidan, es decir, el que es catalogado como ‘buen estudiante’ en el colegio debería puntuar alto en las pruebas externas y el que es considerado ‘mal estudiante’ debería ocupar los últimos puestos en los rankings de éstas. Es decir, las pruebas externas al ser *objetivas*, validan las calificaciones y valoraciones que hacen los docentes de los estudiantes, es decir que aquí la objetividad se torna más como el antónimo de la subjetividad (Busch, 2011). Todo lo anterior me lleva a preguntar ¿no es válida la valoración del docente en sí misma, ya que proviene de quién tiene el saber pedagógico para evaluar y además de quién conoce los estudiantes y el contexto escolar? ¿por qué los profes buscan validar sus valoraciones de los estudiantes con una fuente externa? ¿No confían en su propio criterio? ¿El hecho de que una evaluación sea subjetiva la hace inválida ante la comunidad académica? Para ejemplificar usaré varios de los textos escritos por los docentes en el análisis que debíamos hacer de los resultados de las pruebas externas (cuadro 9).

<p>Docente de inglés de primaria. En el análisis de las pruebas pensar se puede evidenciar que <i>los estudiantes que presentan desempeño bajo y básico en la asignatura son los estudiantes que reflejan resultados no tan favorables en la prueba pensar</i>. Se deben realizar actividades que desarrollen aún más sus procesos de lectura en la segunda lengua.</p>
<p>Directora de curso grado cuarto. En la prueba pensar para el segundo trimestre se puede evidenciar que <i>estudiante 1 se destaca por sus resultados siendo el primer puesto, lo cual es paralelo al resultado académico obtenido por el estudiante para este trimestre</i>.</p>
<p>Directora de curso grado sexto Cabe resaltar que el estudiante 2 <i>ha obtenido los mejores resultados de la prueba pensar, lo cual también se demuestra en sus resultados académicos de segundo trimestre</i>.</p>
<p>Director de curso grado undécimo La estudiante 3 <i>presenta un buen desempeño durante las 3 pruebas presentadas a lo largo del año aun cuando su rendimiento académico no fue satisfactorio en las diferentes asignaturas</i>.</p>

Cuadro 9

Ahora bien, con respecto a las notas de campo pondré sobre la mesa tres que llamaron mi atención con respecto a este tema. La nota 17 en la que discutí con el coordinador general sobre un estudiante que había perdido el año y utiliza la frase “cuando uno tiene dudas sobre un chino lo mejor es revisar las pruebas objetivas para tener una versión más justa de lo que el estudiante merece”. La nota 20, en la que cito al coordinador general 1 cuando dice que

"de los resultados de las pruebas entre el 88 y 95% (de acierto asumo) nos dicen mucho del desarrollo cognitivo del estudiante", y la nota continúa diciendo que *dentro del porcentaje restante*

pone como ejemplo el caso de los estudiantes que son juiciosos y sacan puntajes básicos o bajos frente a aquellos que son perezosos y sacan puntajes altos.

Estas afirmaciones permiten concluir que el coordinador general 1 asume una correlación positiva entre lo que un estudiante sabe o su desarrollo cognitivo y lo que indican sus resultados en las pruebas externas. El mismo punto se hace presente en la nota 40, sin embargo, aquí se establece una discrepancia en la cual los resultados académicos o institucionales no corresponden con los resultados de las pruebas externas, lo cual también se ve en la salvedad hecha por el director de curso de grado undécimo en su informe trimestral. La nota puntualmente refiere:

Durante las horas libres que comparto con algunos compañeros de confianza, mientras ellos elaboraban el informe para la comisión de sus cursos, conversamos, en esto el director de curso de grado 11 destacó al estudiante 4 como uno de los estudiantes que obtuvo mejores resultados en el simulacro. Los dos estuvimos de acuerdo en que es un estudiante muy inteligente pero sus resultados en el colegio a veces dicen lo contrario, ya que tiende a ser perezoso y sus notas no son las mejores. Más tarde, en otra conversación espontánea, pero esta vez en la ruta, el profesor de física le dice a la profesora de español que las pruebas pensar si corresponden a los resultados de su curso (7A) menos el estudiante 5 que se "coló en los malos".

También se manifiesta este fenómeno cuando las expectativas que un docente o directivo tiene de un estudiante no corresponden a los resultados obtenidos en las pruebas externas. Por ejemplo, en la nota 2 del 3 de febrero de 2021 extraje la siguiente información del acta elaborada por el docente de química de ese año:

El coordinador general menciona que estuvo realizando un análisis de las pruebas pensar con las personas encargadas de las mismas, en donde mencionaron que no están adaptadas para los estudiantes de inclusión⁴⁷, y recalcan que las adaptaciones se realizan cada 3 años, por lo cual la próxima actualización será para el año 2023. Entonces menciona a los docentes que se está realizando un buen trabajo desde el proyecto de inclusión, ya que, en el análisis de las pruebas, los estudiantes de este proyecto no se encuentran en las últimas posiciones, lo cual indica que han tenido un buen proceso formativo.

Debido a que este aspecto resonaba en mi cabeza, en una capacitación que recibimos como docentes al cierre del 2022 con la asesora de la empresa 1, aproveché la oportunidad e hice la pregunta. A continuación, presento la transcripción de audio de ese momento:

Nota 54. 28 de noviembre de 2022. Transcripción de audio minutos 30 al 32.

Camila:

Yo, perdón, yo voy a hacer mi pregunta porque nunca llegaste ahí entonces, eh... Mi pregunta es qué pasa cuando yo, por ejemplo, en el listado de notas o en el seguimiento que le hicimos a los

⁴⁷ Los estudiantes del proyecto de inclusión son aquellos que tienen necesidades educativas especiales por poseer algún trastorno o dificultad cognitiva diagnosticada.

chicos evidenció. Oh, bueno, cuando los resultados de un estudiante no están correlacionados con los resultados que la estudiante obtiene en el colegio, es decir, sus notas acá son buenas porque es un buen estudiante, pero en la prueba tiene promedios bajos en varias asignaturas, ¿cómo trabajamos nosotros esa correlación ahí?

Asesora 1 – Empresa 1:

No conozco cómo evalúa el colegio, pero, habría que entrar a hacer un balance, un paralelo entre cómo evalúa el colegio y cómo evalúa nuestro simulacro. Recuerden que nosotros, nuestro simulacro...Eh... las preguntas están diseñadas bajo lineamientos oficiales, los mismos estándares, los mismos lineamientos que establece el ICES para las pruebas. Yo te pregunto, ¿tú eres la que hace las evaluaciones? ¿Qué parámetros tienes en cuenta para hacer las preguntas con las que evalúas a ese estudiante?

Camila:

Eh... pues digamos desde la química, pues, de los temas que se hayan visto en el trimestre, pero nosotros sí tenemos como exigencia por coordinación, que sean preguntas tipo saber por competencias, o sea, eh... Digamos que la idea es que con el conocimiento que yo les di a los estudiantes de ellos puedan resolver diferentes situaciones que se les plantean en la prueba. No es que la prueba sea de conceptos como aprenderse o memorizar.

Asesora 1 – Empresa 1:

No, no, no, a que voy profe... Esta prueba, que es una evaluación externa, te dice exactamente ¿qué competencias? ¿Cuál es el estado? ¿Cuál es el componente, cuál es la competencia y cuál es la tarea en la que el estudiante tiene una oportunidad de mejora en una pregunta determinada? O sea, ¿eso está así de claro en las evaluaciones internas?, o sea cuando yo formulo una pregunta en una evaluación, yo sé a dónde le estoy apuntando, o sea, yo puedo determinar a través de eso que este muchacho está bien en esta competencia, en este componente y que realmente no está de acuerdo con la formulación que nosotros hacemos de ese estudiante. O sea, sí, ¿en eso se equiparán? ¿O es una temática o qué es? O sea, tocaría... El trabajo es entrar a hacer ese análisis. O preguntar definitivamente, porque yo sé que hay muchachos que no toman con seriedad estas pruebas, que es algo de lo que también nos toca trabajar...

Cuadro 10.

Aquí hay algo importante y es que la asesora nunca pone en duda la validez de las pruebas externas, en cierta medida es lo obvio, porque es el producto que defiende y la empresa para la cual trabaja. Pero su herramienta argumentativa para defender dicho producto es cuestionar, utilizando lenguaje técnico y asumiendo rol de experta en pruebas externas, la forma en la que evaluamos en el colegio. Dicho de otro modo, expertos son los que saben mejor como diseñar las pruebas en este caso, se califican a sí mismos como quién sigue una causa buena e intentan convencer a otros de que pueden ser mejores siguiendo "reglas específicas", como establecer la competencia, el componente y la tarea para cada pregunta de una evaluación. El conocimiento experto se utiliza a menudo para dar

legitimidad a la estandarización (Jacobsson, 2000) y goza de un aura de objetividad, a menudo, reforzada por lenguaje técnico (Busch, 2011).

Hay que agregar, además, que nuevamente estas dinámicas de lo que en realidad ocurre dentro de los colegios es incoherente con lo que solicitan el ICFES y el MEN. Al final del párrafo en el cual se define la evaluación estandarizada el ICFES habla de tres acotaciones importantes, a saber, “los exámenes estandarizados no pretenden ser la medida absoluta de la calidad de la educación, y no reemplazan la evaluación interna que llevan a cabo las instituciones” (2013, p. 8). El ICFES reconoce en este documento que los exámenes externos tienen restricciones derivadas del carácter estandarizado, relacionadas con su formato y el procesamiento de los resultados y que, por ende, la evaluación interna es un complemento necesario de la evaluación externa realizada por ellos y constituye un elemento esencial de la formación educativa. La incoherencia es que cada vez más la evaluación interna se homogeniza y acerca más a las evaluaciones externas, y, aun así, de acuerdo con la asesora de la empresa 1, no es lo suficientemente parecida como para determinar con *objetividad* las competencias desarrolladas por un estudiante.

La segunda acotación es que “a la política de aplicar evaluaciones estandarizadas no subyace un desconocimiento de la diversidad que existe entre los grupos de evaluados, a nivel cultural, económico y social, y en el tipo de educación que reciben” (ICFES, 2013, p. 8). Aquí la entidad menciona que la razón por la que se aplican exámenes estandarizados a toda la población y no ha subpoblaciones es para poder comparar la calidad de la educación que estas reciben, para detectar y caracterizar detalladamente las diferencias en la educación que reciben diferentes subpoblaciones, y sobre esta base tomar medidas cuando sea posible y pertinente (ibíd.). No obstante, si se retoma la gráfica 2, podría reiterarse lo que Zamora-Moreno (2017) establece en su tesis, y es que las pruebas mantienen brechas, no las cierran ya que los privados tienen la posibilidad de pagar por el entrenamiento, y no se ven en los resultados las “medidas” que se supone toma el Estado para que a partir de la comparabilidad de los resultados se promuevan políticas que cierren la brecha entre los resultados de los colegios privados en contraposición con los colegios oficiales. Difícilmente algo como eso sucederá en tanto la lógica del mercado y el marco intelectual neoliberal justifican veladamente el retorno a la ley de la selva y la lucha del más fuerte, pero a escala global (Jacobs, 2017).

La tercera acotación que hacen es que “la existencia de evaluaciones externas estandarizadas no exige ni pretende que se orienten de una misma manera los diferentes programas pedagógicos. El ICFES evalúa competencias básicas: aquellas que es indispensable desarrollar independientemente de la especificidad que pueda presentarse en las diferentes instituciones educativas” (ICFES, 2013, p. 8). Este punto hace referencia a la planeación curricular, que como dije antes, es parte de la cotidianidad escolar, pero pretendo desarrollarlo más adelante. Sin embargo, hay que decir que, la presión que ejercen las pruebas al ubicarte entre los exitosos o los fracasados (Meyer, 1977; Ratner, 2020) es suficiente razón para ceñirse a los parámetros comunes (EBC) y hacer todo cuanto sea posible por puntuar alto en las pruebas externas. En suma, la escuela, su materialidad, su imaginario, su articulación dentro de la política y la teoría, pasó a centrarse y actuar en términos de una maquinaria de diferenciación y clasificación, y concomitantemente de exclusión (Ball, 2015).

Calidad, evaluación y homogenización

El siguiente aspecto trata de la conexión que se establece entre evaluación y calidad de la educación, y para ello es conveniente analizar éste último concepto. La noción de calidad tiene su origen en los procesos fabriles, está vinculado a la producción (Díaz-Ballén, 2010) y está enlazado también a un movimiento que toma fuerza en los 90s en el que aumentó el manejo o dominio de la gente⁴⁸ dónde el público ahora es cliente del gobierno y los servicios que éste ofrezca deben satisfacer las necesidades de los usuarios (Sarrico et al., 2010), esto incluye por supuesto a la educación como un servicio⁴⁹ (MEN, 1994). Al ser tomados los estudiantes y los padres de familia como clientes, los profesores y los colegios se convierten en prestadores de servicios con intereses institucionales cuyos valores comienzan a ser puestos en duda, y la desconfianza abre lugar a la presencia de otras partes interesadas (Sarrico et al., 2010), modelo que ha sido introducido en las instituciones educativas bajo la figura de *certificadoras de calidad* que otorgan a los colegios una *certificación de calidad* que, valga la redundancia, certifique que son un buen colegio, un colegio de calidad. Al respecto quiero presentar algunos detalles expuestos en las notas de campo 14, 21 y 45.

Nota de campo 14. 21 de octubre de 2021.

En conversación en el almuerzo con uno de los profes que está haciendo el curso para formarse como auditor interno⁵⁰ en el sistema de calidad dijo (no literalmente) "cuando un colegio se certifica pasa a ser empresa, el recurso humano pasa a ser menos importante, es solo cumplir unos estándares, pero como tal no importa el recurso humano."

Nota de campo 21. 18 de enero de 2022

En una charla con el asesor del sistema de gestión de calidad sobre los fallos y aciertos de la auditoría interna, así como en anteriores charlas se evidencia un cambio en la narrativa clásica de la educación, por ejemplo, se cambia estudiantes y padres de familia por clientes, colegio por organización, rector por alta gerencia, áreas por procesos, comunidad educativa por partes interesadas, la misión del colegio por política y objetivos de calidad, currículo por diseño del servicio, la misión del colegio pasa a ser la prestación de un servicio y la verificación del grado de satisfacción de los clientes frente a este, se incluyen expresiones como 'ente auditor externo', 'auditoría interna y externa', las 'conformidades, servicio no conforme y no conformidades' como el cumplimiento o no de las normas vigentes.

Nota de campo 45. 16 de junio de 2022.

⁴⁸ New public management.

⁴⁹ Artículos 2 y 3.

⁵⁰ El curso de auditoria tiene por finalidad la formación de auditores que certifiquen en campo el cumplimiento de los estándares y formar asesores que puedan preparar a sus pares en el cumplimiento de los estándares con miras a aprobar la auditoria (Sánchez-Vargas, 2019).

Se realizó en el colegio un evento especial para recibir la certificación de calidad. Para ello, se modifica el horario del día, se solicita a los docentes que asistan en traje formal y (lo mejor) nos dan refrigerio a todos. El evento inicia con palabras de una de los fundadores del colegio, luego palabras del asesor de calidad, luego la entrega del certificado que es leído con todo y sus códigos 'legislativos o técnicos'. Luego palabras del rector al recibir el certificado. Los discursos fueron una mezcla entre la exaltación del colegio por hacerse al certificado y la invitación a perseguir los sueños como augurio de que todo logro depende enteramente del esfuerzo de los implicados.

Cuadro 11

En ese orden de ideas, la importancia que desempeñan los mercados (o cuasi mercados) en la educación ha reforzado la función de los sistemas de evaluación como proveedores de información sobre el desempeño de las instituciones, lo que permitirá a los clientes tomar decisiones al tiempo que los gobiernos recurren a la evaluación del rendimiento como herramienta para recuperar cierto grado de control sobre las instituciones (Sarrico et al., 2010). Así pues, la calidad de la educación, pese a ser un constructo teórico con altos niveles de complejidad, desde esta mirada, queda reducida a la medida de la eficiencia interna del sistema educativo (López-Jiménez, 2007).

Dicho lo anterior, el surgimiento de los estándares básicos de competencias que rigen o guían los currículos en Colombia responden a la necesidad de crear una *unidad de medida* para comparar los sujetos con un *molde o base* (Busch, 2011), o dicho de otro modo, crear una expectativas de los que se espera que un estudiante en Colombia alcance año a año. En concreto Díaz-Ballén (2010, p. 140) lo expresa así:

Es de anotar que en la llamada contrarreforma educativa, provocada por la Ley 715 de 2001, en su artículo quinto, se enfatiza en las competencias que tiene la nación, aparentemente novedosas, entre ellas, formular políticas y objetivos de desarrollo para el sector educativo, establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los diferentes niveles de educación y definir y establecer instrumentos y mecanismos para la calidad de la educación –estándares y competencias–.

Después de dicha reforma, surgen los estándares que datan de 2006 pero su construcción inicia en el 2002, sin olvidar que ya se tenía una base publicada que eran los lineamientos curriculares que aparecen en 1998. Pero hay un momento particular, el año 2009, en el que salen a la luz los decretos 1290 por el cual se reglamenta la evaluación y la promoción de los estudiantes de básica y media; y la ley 1324 de 2009⁵¹ que estableció “parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, [...] normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado” y la transformación del ICFES”. (ICFES, 2014). Esta legislación es el marco normativo en el cual la calidad y la educación se ven mediadas por la evaluación, pero está última en términos de medición, de control, como dispositivo regulador utilizado por el ojo agudizado del estado evaluador (Díaz-Ballén, 2010).

De lo anterior se puede establecer que hay unos *principios rectores* de la evaluación en Colombia como que la evaluación de estudiantes se da, según el Decreto 1290 de 2009 en los ámbitos

⁵¹ El primero en abril y la segunda en julio del mismo año.

internacional, nacional e institucional. En el nivel nacional, existen, de acuerdo con la ley 1324 de 2009 los exámenes de estado, que son dos, uno para evaluar la educación formal impartida a quienes terminan el nivel de educación media y el segundo, para quienes terminan programas de pregrado en instituciones de educación superior y son obligatorios en cada institución que imparta alguno de estos dos niveles dentro de sus programas. En estas, y todas las pruebas del sistema nacional de evaluación estandarizada la *unidad de medida* son las competencias genéricas especificadas en los “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas” (MEN, 2006 Citado en ICFES, 2013). En la figura que aparece a continuación se evidencian los niveles de evaluación en Colombia.

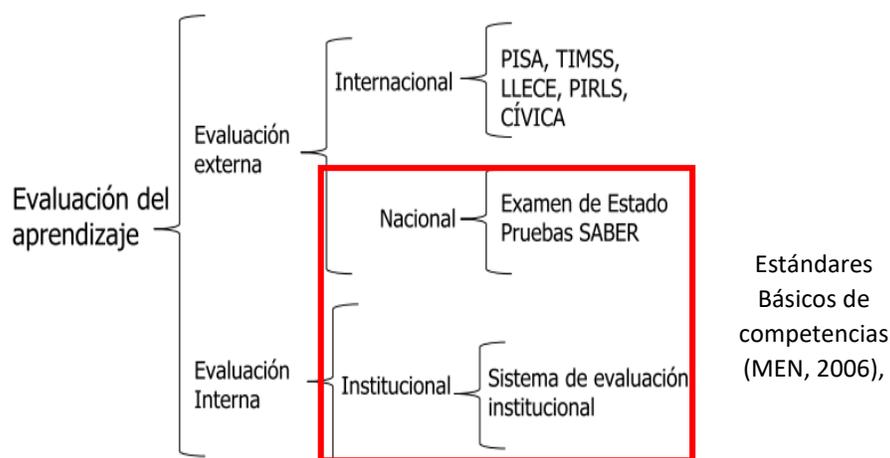


Figura 2. Estructura de la evaluación en Colombia según el decreto 1290 de 2009. Fuente: (Díaz-Ballén, 2010, p. 142) y mi modificación.

Como se ve en la figura y como mencioné al comienzo de esta sección, existen dos modalidades de evaluación interna o institucional y externa. Quiero reiterar que el ICFES no excluye la evaluación interna, de hecho, la considera un complemento necesario de la evaluación externa y un elemento esencial de la formación educativa. El problema surge cuando la evaluación interna empieza a parecerse más y más a las evaluaciones externas. Por ejemplo, en la encuesta realizada se obtuvo que 54 de los 58 docentes encuestados (93,1%) afirman que las evaluaciones de cierre de período académico que aplican en su institución incluyen preguntas por competencias o tipo saber y 46 de los 58 encuestados (79,3%) afirman que la dinámica de presentación de dichas evaluaciones de cierre simula el escenario bajo el cual se presenta la prueba saber 11. Esto, aparte de ser mecanismos de adiestramiento que llevan a la homogenización de prácticas docentes (Paredes-Suzarte, 2015), como la elaboración y aplicación de evaluaciones de cierres académicos, es una forma en la que hace visible la jerarquía implícita que conduce a los docentes a utilizar una única forma de evaluación de estudiantes, dicho de otro modo, las pruebas para la rendición de cuentas imponen y restringen la autonomía profesional de los educadores (Luna y Turner, 2001. Citados en Smith, 2014).

Así las cosas, la evaluación se aleja de cualitativa, fundamentada en una relación horizontal, participativa y dialogante entre el evaluador y el evaluado, que promueva en los alumnos su autonomía y la posibilidad de participar en su propio proceso de aprendizaje y no enfatice en el logro

de conductas finales en términos de conocimientos adquiridos (Tamayo-Valencia et al., 2017). Por el contrario, la estructura de la evaluación por competencias reduce el desempeño escolar al logro de los contenidos, competencias y estándares establecidos por el ministerio y la evaluación cualitativa se relega a un segundo plano. Por poner un ejemplo, la estrategia de triangulación, que se explicó en el cuadro 4 y de la que habla el profesor en su relato libre, nunca se tendrá que X estudiante requiere refuerzo en música, educación física, teatro o danza, porque son asignaturas que no se evalúan en ninguna prueba estandarizada. Mi punto es, cuando se reduce la visión de la evaluación a la medición del logro de competencias, se reduce la visión del ser humano en toda la grandeza que éste pudiera manifestar.

Planeación curricular

Orientación curricular en función de la prueba SABER 11°

La educación básica se estructura en torno a un currículo común, conformado por las áreas consideradas por el congreso de Colombia como fundamentales del conocimiento y de la actividad humana⁵², a saber, las ciencias naturales y la educación ambiental, las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, la educación artística, la educación ética y en valores humanos, la educación física, recreación y deportes, la educación religiosa, las humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, las matemáticas y la tecnología e informática; y la educación media maneja las mismas áreas en un nivel más avanzado y añade las ciencias políticas, económicas y la filosofía (Ley General de Educación 115, 1994). Esas áreas que se mencionan ahí son las que yo recuerdo haber estudiado en mi educación básica en un colegio del sur de Bogotá y, de hecho, así aparecían en mi informe de calificaciones (ilustración 4) y si tuviera la posibilidad de adjuntar una imagen de un boletín de primaria se verían ciertos cambios que hubo en las políticas nacionales, por ejemplo, la introducción de una escala de valoración nacional con el decreto 1290 de 2009, que se hace en evidente en mi boletín que data de 2010.

⁵² Artículo 23. Ley general de educación 115 de 1994.

RESULTADOS DESCRIPTIVOS POR AREAS / ASIGNATURAS							J.V	ALISTADOS PERIODO	ACUM.
	J.H.	1°	2°	3°	4°	Prom	DEF.		
CIENCIAS NATURALES Y ED- AMBIENTAL									
Biología									
FORTALEZA		87	91	90	90	90		DA	
FORTALEZA									
Química		69	95	89	100	88		DS	
FORTALEZA									
Física		86	80	85	90	85		DA	
FORTALEZA									
CIENCIAS SOCIALES									
Ciencias Políticas		96	77	85	84	86		DA	
FORTALEZA									
Ciencias Económicas		96	77	85	84	86		DA	
FORTALEZA									
Constitución		100	90	90	100	95		DS	
FORTALEZA									
FILOSOFIA		85	91	81	80	84		DA	
FORTALEZA									
EDUCACIÓN ARTÍSTICA (Música)		91	93	88	88	90		DA	
FORTALEZA									
EDUCACIÓN ETICA Y VALORES HUMANOS		60	100	100	100	90		DS	
FORTALEZA									
ED.FISICA, RECREACIÓN Y DEPORTE		85	83	77	76	80		DB	
FORTALEZA									
EDUCACIÓN RELIGIOSA		90	90	98	80	90		DA	
FORTALEZA									
HUMANIDADES									
Lengua Castellana		74	69	80	81	76		DA	2 2
FORTALEZA									
Lengua Extranjera		60	85	92	98	84		DS	1 1
FORTALEZA									
MATEMÁTICAS		88	89	84	74	84		DB	
FORTALEZA									
TECNOLOGIA E INFORMÁTICA									

Adaptación de la escala valorativa del colegio a la escala valorativa nacional.

Ilustración 4. Mi último boletín del colegio, año 2010.

De dichas áreas consideradas fundamentales el MEN solo estableció los EBC para lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua extranjera (inglés) y competencias ciudadanas y son básicamente éstas áreas las que evalúa la *prueba SABER 11°* (ICFES, 2013). Hay que aclarar, además, que pese a evaluar éstas áreas, la *prueba SABER 11°* ha tenido varios cambios. En detalle, pasó de tener un núcleo común con ocho pruebas y un componente flexible o profundización a tener un núcleo único con cinco pruebas, se unificó lenguaje y filosofía en lectura crítica; biología, química y física en ciencias naturales, y previamente, en el 2006, se habían unificado Historia y Geografía en la prueba de ciencias sociales⁵³ y en el 2007 la evaluación del segundo idioma se

⁵³ Una de las razones por las cuáles estas materias desaparecieron del currículo de los colegios colombianos y se unificaron sus planes de estudios en Ciencias sociales.

restringió a inglés, ya que antes se ofrecían francés y alemán. La *prueba SABER 11°* desde 2014 además incluye una sub-prueba en el área de matemáticas de razonamiento cuantitativo y una sub-prueba de competencias ciudadanas en el área de ciencias sociales. Lo curioso es que, a pesar de no haber una modificación oficial por ley que provenga del MEN, la organización curricular de muchos colegios se ha transformado y esto responde a las modificaciones que ha tenido en la *prueba SABER 11°*.

Como dije antes, estos cambios son algo que en retrospectiva pude notar en mi paso por la educación básica y media. Por ejemplo, recuerdo que en la primaria y los primeros años del bachillerato (entre el 2000 y el 2006) en mi horario tenía clase de historia, geografía y democracia, como tres asignaturas independientes que juntas unificaban el área de ciencias sociales; y recuerdo que en décimo y undécimo tenía asignaturas como economía y política (ilustración 4); pero ahora veo que mis estudiantes tienen una clase de sociales que a lo sumo son dos horas semanales y una clase de competencias ciudadanas de una hora en intensidad horaria semanal. De hecho, manejo la hipótesis de que la introducción de la asignatura de competencias ciudadanas a los currículos escolar, pese a que ya hacía parte de los estándares (desde 2006), se hizo una realidad cuando se unificó y se empezó a evaluar como sub-prueba con el área de ciencias sociales. A continuación, presento la estructura de la prueba saber antes y después del 2014, año en el cuál se alineó con las demás pruebas del SIEE (ICFES, 2013, 2014) y más adelante presento mis resultados y los de mi hermana menor en esta prueba (2010 y 2018 respectivamente) para evidenciar comparativamente como se informaban los resultados antes y después de dichos cambios.

<i>Prueba SABER 11° antes del 2014</i>	<i>Prueba SABER 11° después del 2014.</i>
Lenguaje	Lectura Crítica
Filosofía	Matemáticas
Matemáticas	
Sociales	Sociales y Ciudadanas
Biología	
Física	Ciencias Naturales
Química	Inglés
Inglés	
Profundización	
Interdisciplinar	

Tabla 3. Áreas evaluadas en la prueba SABER 11° antes y después del 2014 (ICFES, 2014)

Ejemplo de resultados en el 2010										
PUESTO 44		NÚCLEO COMÚN								
PRUEBAS	PUNTAJE		COMPONENTE					COMPETENCIA		
			1	2	3	4	5	1	2	3
LENGUAJE	67.8	Puntaje	6,2	6,0	6,5			5,5	7,1	6,4
		Desempeño	A	A	SA			III	III	III
MATEMÁTICA	68.39	Puntaje	5,5	6,2	7,4			6,8	6,7	5,8
		Desempeño	A	A	SA			III	III	III
CIENCIAS SOCIALES	67.21	Puntaje	5,5	6,9	6,6			6,1	6,6	6,0
		Desempeño	A	SA	SA			III	III	III
FILOSOFÍA	53.93	Puntaje	4,5	5,2	6,2			5,6	5,2	5,1
		Desempeño	M	M	A			III	II	II
BIOLOGÍA	55.92	Puntaje	6,6	3,6	5,5			3,6	5,8	6,4
		Desempeño	SA	B	A			I	III	III
QUÍMICA	82.67	Puntaje	7,5	6,4	8,1	6,9		6,7	8,0	7,2
		Desempeño	SA	A	SA	SA		III	III	III
FÍSICA	54.13	Puntaje	4,5	5,2	5,9	5,5		7,2	0,0	4,8
		Desempeño	M	M	A	A		III	I	II

COMPONENTE FLEXIBLE	
PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE	
PUNTAJE	DESEMPEÑO
5,7	II

INGLÉS	
PUNTAJE	NIVEL
59.21	A1

Ejemplo de resultados en el 2018

PRUEBA	DE 100 PUNTOS POSIBLES, SU PUNTAJE ES	¿EN QUÉ PERCENTIL ME ENCUENTRO?
Lectura Crítica	70	<p>Con respecto a los estudiantes del país, usted está aquí.</p>
Matemáticas	69	
Sociales Y Ciudadanas	66	
Ciencias Naturales	67	
Inglés	68	

Tabla 4. Ejemplos de una visualización de resultados individuales del 2010 y del 2018.

Ciudadanía perfilada

Cuando en la documentación oficial se habla del momento histórico en el que se realizó la alineación de la prueba saber 11° con el resto de pruebas del SIEE, se explica que la razón de hacerlo tuvo que ver con la necesidad de garantizar que en todas las pruebas del sistema se diera cuenta de la evaluación de competencias genéricas, es decir, aquellas indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano independientemente de su profesión u oficio (ICFES, 2013, 2017). Lo anterior es interesante en tanto que permite preguntarse ¿Quién define qué competencias o habilidades son fundamentales para el desarrollo de una persona? Y ¿son necesarias las mismas competencias en todos los contextos o realidades? A lo anterior podría decirse que la especificidad que se promueve con el discurso de las competencias suscita la formación de una ciudadanía perfilada, según Zamora-Moreno (2017) esto es el ideal de ciudadano que la educación debería

producir y que responde a momentos sociales y políticos específicos tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

Así, de acuerdo con las demandas actuales es obligatorio que aparte de las asignaturas comunes los estudiantes reciban cátedra para la paz, educación sexual, educación ambiental, entre otros elementos que responden a dinámicas globales. En una ciudadanía perfilada “se prioriza un tipo de conocimiento sobre otro, unas formas de evaluación, usualmente estandarizadas, sobre otras formas de entender el aprendizaje” (Zamora-Moreno, 2017, p. 63). Esta tendencia a la homogenización en la formación de los estudiantes a manera de ciudadanía perfilada se marca drásticamente con la introducción del discurso de la educación en competencias, que, como ya he dicho, es producto de una dinámica internacional en la que se promueve la formación para el trabajo (Vallejo-Rodríguez, 2014; Zamora-Moreno, 2017), de modo tal que el ICFES plantea la distinción entre un ciudadano competente y uno no competente. Así, “un ciudadano que ha desarrollado una serie de competencias está en capacidad de utilizar los conocimientos declarativos que posee y de adquirir nuevos conocimientos o competencias para enfrentar adecuadamente los diferentes problemas o situaciones que se le presenten” (ICFES, 2013, pp. 10–11) mientras que

un ciudadano que adquirió múltiples conocimientos declarativos, pero no desarrolló cabalmente competencias, solo puede hacer un uso muy limitado de esos conocimientos y enfrenta serias dificultades para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar otras competencias. Este último ciudadano no está convenientemente preparado para afrontar algunas situaciones propias de contextos académicos, laborales, cívicos, etc. (Ibíd., 2017, p. 11).

“Consenso” curricular

También hay que decir que al uniformar los contenidos “no se atiende a las especificidades contextuales de los grupos ni de los individuos, que tienen diferencias históricas, culturales, sociales y geográficas que implican unas diferencias de aptitudes, habilidades, intereses y necesidades” (Díaz-Ballén, 2010, p. 131) y además se delimita el aprendizaje de los estudiantes (Ratner et al., 2019). Al respecto se podrían rescatar tres cosas de la encuesta: 1) El alto grado de incidencia que tienen las pruebas externas en la función de planear contenidos y enseñarlos en el aula, 2) que la mayoría de docentes utiliza los mismos recursos como guía para planear los contenidos de su asignatura y 3) que yo y la mayoría de los docentes hemos introducido o priorizado temáticas porque éstas son evaluadas en la *prueba saber 11*. Los resultados exactos versan así. Primero, los docentes encuestados calificaron el grado de incidencia de las pruebas estandarizadas en labores inherentes a sus funciones como lo son el planear contenidos y enseñarlos en el aula como alto la gran mayoría y muy alto un porcentaje considerable. Para ello también hice reproducir la sistematización en categorías nulo (0), bajo (1 a 3), medio (4 a 5), alto (6 a 8) y muy alto (9 a 10) y obtuve los siguientes resultados:

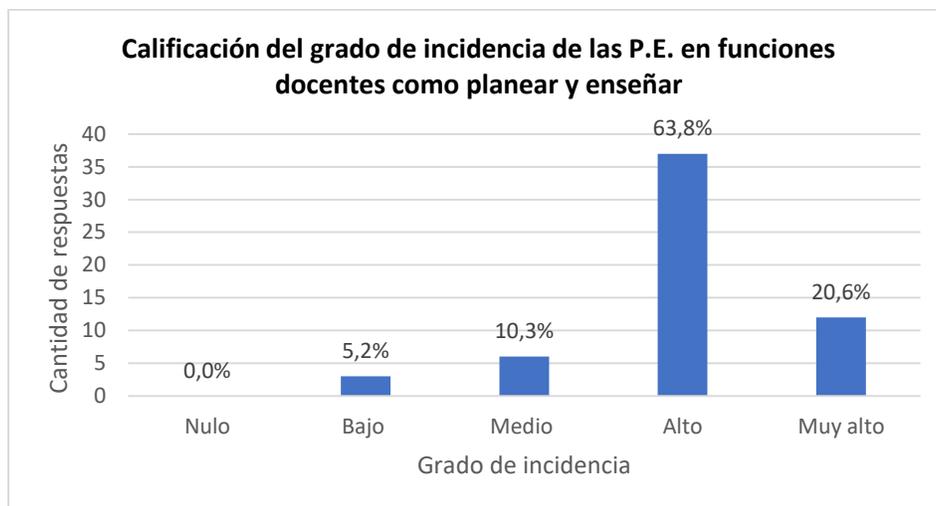


Gráfico 3. Sistematización encuesta.

En línea con lo anterior es bueno aclarar que para planear los docentes tenemos referentes, que de acuerdo con la encuesta son principalmente dos documentos expedidos por el MEN, a saber, los derechos básicos de aprendizaje de 2016 y los estándares básicos de competencias de 2006 (Ver gráfico 4). Esto no es a causa del azar, sucede dado que el uso de indicadores de desempeño en educación requiere un marco conceptual claro, en el que se definan los objetivos y se conciba un conjunto de indicadores de rendimiento relacionados (Sarrico et al., 2010), que en este caso serían los estándares. En ese documento se habla en términos de referentes comunes, textualmente afirman que “de la misma manera como la ley otorga a las instituciones educativas autonomía en aspectos cruciales relacionados con la definición del currículo y los planes de estudio, también se pronuncia a favor de unos *referentes comunes*” (MEN, 2006, p. 10). Esta idea es propia de la racionalidad neoliberal en tanto que implica un consenso orientado por la obediencia a las leyes del mercado de manera que evite la pluralidad política (Brown, 2016. Citada en Raza, 2017) en tanto que cualquier conocimiento o saber que no sea considerado relevante por quienes formulan los *referentes comunes* muy probablemente no llegará a la generación que se está educando por vía de la educación formal tradicional en Colombia, lo que constituye un problema de colonialidad del saber.

¿La planeación de los contenidos que usted desarrolla en su asignatura está basada en alguno(s) de los siguientes documentos oficiales?

57 respuestas

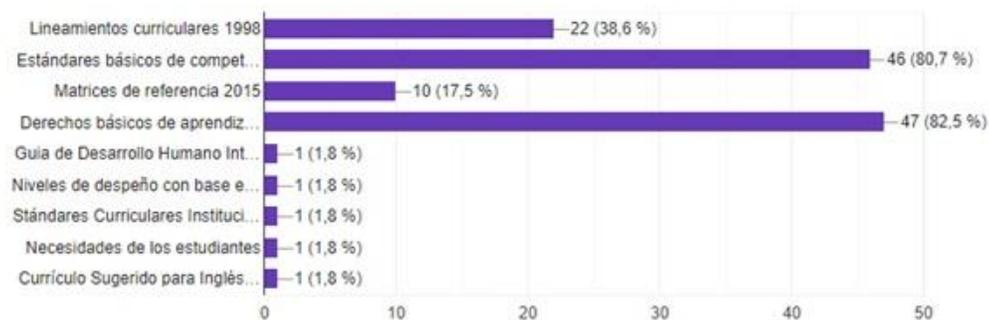


Gráfico 4. Documentos oficiales en los que se basan los docentes para planear los contenidos a enseñar.

Lo anterior no quiere decir que los documentos sean tomados y digeridos sin ningún tipo de procesamiento o filtro en los establecimientos educativos. De hecho, Vallejo-Rodríguez (2014) habla de sentido locales como las formas en las que se configuran en las prácticas pedagógicas implementadas por los maestros (materialización en planes curriculares, material educativo y evaluaciones) el discurso de las competencias y las políticas educativas. En mis notas de campo, pude notar, tal como Vallejo-Rodríguez expresa en su relato libre, que muchas veces no hay ni claridad de conceptos como competencia, estándar, indicador de desempeño, etc., y que la documentación es tanta que como docentes nos quedamos cortos a la hora de explicar y comprender la diferencia entre una fuente y otra (nota 23).

Nota de campo 23. 20 de enero de 2022.

En la sala de profesores estaba con mi equipo de ciencias naturales (la profesora de biología y la profesora de ciencias de primaria) hablando sobre los documentos que se utilizan para la estructuración de la malla curricular, en eso reconocimos que es difícil diferenciar los estándares, de los derechos básicos de aprendizaje, de las matrices de referencia, es decir, el vocabulario o la denominación que se utiliza no es totalmente clara.

Cuadro 12

El problema se agudiza aún más, al observar que, aún después de planear con base en los estándares que evaluará la *prueba SABER 11°*, el 77,6% (45 de los 58 encuestados) afirman que han introducido o priorizado temáticas porque éstas son evaluadas en la *prueba SABER 11°* y el 79,3% de los docentes encuestados (46 de los 58) hemos justificado (nota 5) la pertinencia de x tema o actividad porque va a ser evaluado en la *prueba SABER 11°*; o como el profesor de matemáticas lo pone en su relato libre: se adelantan las planeaciones o se adaptan a los criterios de la prueba⁵⁴.

El punto que quiero poner de manifiesto aquí es que las pruebas *miden* y con base en la *medida* te clasifican (Ball, 2015), miden al estudiante como anoté en la sección anterior, pero también miden a los profesores, y los ubican en categorías como “buenos o malos profesores”. Esto pone en entredicho la idea de autonomía, que de acuerdo con el ICFES existe, ya que las estadísticas resultantes de dispositivos de auditoría se cotejan de forma centralizada a nivel institucional y nacional (Shore & Roberts, 1993)

Nota de campo 5. 14 de abril de 2021.

En clase con estudiantes de grado noveno estábamos realizando un cálculo matemático sencillo, a mi parecer, y los estudiantes buscaron hacer uso de su calculadora, ante ello respondí y "¿para eso necesitan calculadora?" y entonces ¿cómo van a hacer en el ICFES?" ellos responden "¿profe en el ICFES no se puede sacar calculadora?" y yo respondo que no. Luego reflexioné sobre por qué mi argumento fue ese y no otro y me sentí mal conmigo misma.

Cuadro 13

⁵⁴ Aquí se refería a los simulacros, lo que agudiza aún más el problema.

Dicho de otro modo, la *prueba SABER 11°* adquiere una condición de dispositivo “único e inapelable de medición”, homogéneo, estandarizado, que opera propiciando la competencia, clasificación y rotulación jerarquizante a partir de la publicidad de los puntajes” (Paredes-Suzarte, 2015, p. 4). Esto está relacionado con una característica de la auditoría que es la jerarquía, Smith (2014) lo pone en palabras sencillas cuando dice que los "sistemas de rendición de cuentas estadísticos" se consideran "una forma de resolver el dilema entre conceder autonomía y autoridad a los educadores y mantenerlos bajo cierto control político". En la mayoría de los casos contamos con autonomía para decidir el cómo enseñar algo, pero el qué se enseña está dictado por el ministerio, y se supone que en cada examen aplicado por el SIEE un estudiante del Chocó debería estar en capacidad de responder de forma similar a un estudiante de una escuela rural en Boyacá y a un estudiante de un colegio de élite en Bogotá. Claramente lo anterior no sucede, ni lo que necesitan aprender esos estudiantes es igual, ni las condiciones para que se den esos aprendizajes son las mismas; pero igualmente el ICFES rankeará a los colegios donde estudian cada uno de esos estudiantes y seguramente los dos primeros estarán muy lejos del último mencionado, así los rankings se convierten en poderosos mecanismos para producir y reproducir jerarquías (Espeland y Sauder, 2007. Citados en Ramos-Zincke, 2018) a las que no somos ajenos como docentes.

El reto de ser una profe innovadora

Al llegar a este punto, traje a mi memoria la forma en la que yo he hecho mis planeaciones de clase en mi experiencia profesional. El primer año (2017) casi dependía del libro físico de los DBA, lo cargaba a todas partes y escribía casi de forma literal las evidencias como indicadores de logro o competencias a desarrollar en los estudiantes. En mi segunda experiencia ingresé al tiempo que se inauguraba en el currículo la asignatura de *bioquímica* en el colegio 2 para los grados de 10° y 11°, y al ser la primera profesora en orientarla diseñé un plan de estudios en el que tuve libertad y la autonomía para involucrar cosas que había aprendido en la universidad y con las estrategias que puse en práctica logré, por ejemplo, llevar un grupo de estudiantes a presentar sus proyectos a un evento académico de la Universidad Pedagógica Nacional. No obstante, en estos últimos años de experiencia, dónde al planear contenidos ya me he vuelto más canchera si se me permite la expresión⁵⁵, he tomado menos riesgos y me he ceñido más a las directrices del ministerio, pero al mismo tiempo he visto que mis prácticas han sido más sosas y mi creatividad se ha visto afectada. Y es que cuando se enseña lo mismo y se mide lo mismo, el resultado es desmotivación y desinterés por el conocimiento (Zambrano, 2005).

Para comprender mejor el punto que quiero exponer aquí, es necesario señalar que en la delimitación de las tareas que tienen el MEN y el ICFES se tiene que el primero es el que determina que contenidos deben ser evaluados y el segundo, diseña aplica y analiza las evaluaciones. Textualmente en el documento de alineación de la *prueba SABER 11°* se aclara “que es el MEN, y no el ICFES, quien establece los propósitos y efectos de las evaluaciones, y determina qué es aquello que debe ser evaluado. El ICFES cumple con la función técnica de diseñar, aplicar y analizar las evaluaciones siguiendo las orientaciones del MEN” (ICFES, 2013, p. 7). Para el diseño, el ICFES utiliza un *modelo*

⁵⁵ Canchero: Ducho y experto en determinada actividad. Tomado de <https://dle.rae.es/canchero>.

basado en evidencias, que consta de cuatro estratos: dominio, afirmación, evidencia y tarea (ICFES, 2018b), lo cuales se explican en la ilustración 5 mediante un ejemplo.

Dominio. Determinar los CHD que necesita un individuo para conducir competentemente un vehículo automotor (manual) en un contexto urbano.

Afirmación 3: el individuo es capaz de operar eficazmente los sistemas eléctricos y mecánicos que constituyen un vehículo automotor.

Evidencia 3.2: el individuo opera correctamente la caja de cambios con el vehículo en marcha.

Tarea 3.2.1: dado un vehículo en marcha, el individuo ejecuta los cambios teniendo en cuenta las revoluciones por minuto del motor.

Tarea 3.2.2: dado un vehículo en marcha, el individuo ejecuta los cambios teniendo en cuenta la velocidad alcanzada.

Tarea 3.2.3: el individuo reduce o aumenta los cambios apropiadamente de acuerdo con las condiciones de la vía y el tráfico.

Ilustración 5. Ejemplo expuesto en la página 14 de documento titulado “guía introductoria al diseño centrado en evidencias”. Fuente: (ICFES, 2018a)

Dado lo anterior, el ICFES además cumple con otra tarea, la de divulgar las competencias, componentes, evidencias y tareas a evaluar. Por ejemplo, en el año 2015 se publicaron una especie de resúmenes tipo tabla que tenían la competencia, el componente, los aprendizajes y las evidencias a manera de resumen de EBC y haciendo explícito que son evaluados en las *pruebas saber*. Este documento es utilizado por 10 docentes para su planeación, de acuerdo con la encuesta y al respecto recuerdo también que, como eran carteleras, algunas de ellas fueron pegadas en el salón de 11° del colegio donde tuve mi segunda experiencia en Ciudad Montes, era un mensaje claro dónde se nos decía que debemos enseñar. El punto que quiero dejar claro aquí es que, cuando se les indica con tal nivel de especificidad a los maestros qué deben enseñar, no se les invita a pensar. La formación que recibí en la universidad en términos pedagógicos y didácticos de la química, no la utilizo porque no la necesito, se me indica qué debo enseñar y mi labor es identificar a partir de *una conducta o producto observable* si el *individuo* tiene las competencias, habilidades o destrezas que enseñé (ICFES, 2018b). Retomo un punto que ya había mencionado, y es que bajo estos dispositivos de auditoría se reformula lo que como maestra debo *ser, saber y hacer*.

En otras palabras, las pruebas de evaluación de rendimiento incentivan, entre otros, la reducción del plan de estudios; la enseñanza según el examen; la disminución de la moral de los profesores, por ejemplo, en los esfuerzos por innovar (Hargreaves, 2020)⁵⁶. Al responder a prácticas de corte neoliberal centradas en las necesidades del mercado, los sujetos implicados se configuran en función de está retórica. Dicho de otra manera, el docente se vuelve un operario y las asignaturas se vuelven piezas de un proceso de producción implantadas en el estudiante que será el producto final de una cadena de fabricación (Zambrano, 2005). Las actividades de planeación se reducen entonces a elegir la mejor de forma de implantar la pieza (asignatura) en el producto final (estudiante) y todos aquellos

⁵⁶ Nótese por ejemplo cuando el profesor en su relato libre habla del momento de planeación y afirma que “Normalmente solo se realizan ediciones”.

elementos que antes daban forma a la función del docente y al saber pedagógico como lo eran la transmisión oral, la tiza, el tablero, los apuntes, los libros de texto, los métodos frontales y los instrumentos de comunicación escolar; e incluso, los imaginarios de conocimiento, ciencia, enseñanza, aprendizaje y administración escolar que sostenían dicha función comienzan a ser replanteados para ser alineados con el modelo educativo que busca la modernización de la escuela en pro del proyecto productivo-capitalista (Mejía-Jiménez, 2005)⁵⁷. Para ilustrar este punto adjunto un fragmento de la nota de audio de la nota 54.

Nota 54. 28 de noviembre de 2022. Transcripción de audio minuto 15.

Pero si a mí como profe me dan la oportunidad, yo sé que tengo, mucho que hacer... mucho que hacer. Pero si yo, me pongo a analizar juicioso esto, esto me puede dar muchos elementos y muchas herramientas para que yo empiece a establecer esos planes de mejora, sin inventarme nada porque es que no lo tengo que inventar ... o sea yo no tengo que inventar el componente... profes, ni siquiera me tocaría inventarme la tarea porque ahí está. Y aquí me está marcando quiénes ¿estamos?

Cuadro 14

Sumado a lo anterior, hay que decir que las pruebas externas adquieren autoridad al interior de los colegios, en muchos casos, por encima del saber de los maestros o incluso, los profesores utilizan la retórica relacionada con la calidad, las pruebas estandarizadas y las competencias para objetivar su discurso. Al respecto de esta idea, Timmermans y Epstein (2010) afirman que aunque los estándares suelen ser promulgados por expertos, pueden llegar a funcionar como una alternativa a la autoridad de los expertos: una forma de arraigar la autoridad en reglas y sistemas en lugar de en profesionales con credenciales, que serían los docentes en este caso. Yo añadiría que algunos profesores prefieren utilizar pruebas basadas en indicadores de rendimiento y apoyarse en la aparente objetividad de estos instrumentos (Díaz-Ballén, 2010; Shore & Roberts, 1993) para generar un discurso de mayor autoridad moral, que no pueda ser criticado por su validez, como quizá pasaría si se basaran en su saber pedagógico y su lectura de los estudiantes. Sirvan de ejemplo los siguientes fragmentos de los informes de los docentes en su análisis sobre las pruebas externas.

Docente de sociales

Grado tercero

En esta oportunidad, el rendimiento de los estudiantes mejoró significativamente, ubicando seis estudiantes en el nivel avanzado, ocho en nivel satisfactorio, 10 en nivel mínimo y 3 en nivel insuficiente. En términos de competencias, tienen un nivel satisfactorio en las argumentativas e interpretativas, y deben mejorar la competencia propositiva, pues su desempeño fue de nivel mínimo. Estos resultados se reflejan dentro del aula de clase a través de su facilidad para reconocer

⁵⁷ Con esto no quiero reivindicar prácticas tradicionales dónde había una relación vertical entre el docente y el estudiante, y el profesor era el poseedor único de la verdad, ni excusar a los maestros como gremio por caer en muchos casos en la falta de innovación, creatividad e imaginación para explotar (en el buen sentido de la palabra) las capacidades y los talentos de los niños y jóvenes, incluyéndome (mea culpa). Lo que quiero argumentar es que las pruebas externas son un fuerte estímulo para tal falta de creatividad y pasión en lo que se hace.

distintos legados culturales y tradiciones particulares del país, con la misma dificultad de abstracción de su propio espacio y situándose en otros contextos que no son los que conocen de manera presencial. La competencia con puntaje más alto es la argumentativa, con una mejora importante con respecto a resultados anteriores, puesto que el nivel general del curso está en un nivel satisfactorio.

Grado quinto

En el grupo general, once estudiantes se encuentran en el nivel avanzado, doce estudiantes se encuentran en el nivel satisfactorio, siete estudiantes se encuentran en el nivel mínimo y cuatro en nivel insuficiente. En términos de competencias, los estudiantes presentan un buen rendimiento, ubicando sus resultados en niveles avanzados y satisfactorios. La competencia que más alto puntúa es el aspecto geográfico interpretativo, pues a ellos se les facilita reconocer lugares y orientaciones espaciales, mientras que la dimensión social y económica de la competencia interpretativa es la que más bajo puntúa, aunque el nivel de esta competencia es satisfactorio. Estos resultados demuestran un proceso que ha mejorado con respecto a la prueba anterior, invitando a reforzar aún más los procesos pedagógicos desarrollados con el grado.

Docente de matemáticas – grado noveno

Los estudiantes de grado noveno alcanzan un nivel satisfactorio en las pruebas pensar, en comparación con los resultados académicos y de las pruebas se debe seguir trabajando en los componentes algebraicos y algorítmicos ya que estos son los que presentan mayor dificultad en los dos ámbitos, como fortaleza se puede denotar que el pensamiento aleatorio se encuentra en un desempeño avanzado en la prueba pensar y este mismo se está reforzando en las horas de clase en la asignatura.

Cuadro 15.

Interacción entre estudiantes y docentes

Para empezar esta sección quiero aclarar que las interacciones que se dan entre estudiantes y docentes son probablemente el aspecto de la cotidianidad escolar menos intervenido por los sistemas de auditoría y rendición de cuentas. Este es, quizá, el *espacio* que es más plural y más humano, en el que las relaciones estudiantes-profesores son más espontáneas y libres en cierta medida. Éstas relaciones no se limitan al tiempo de la clase, la construcción de comunidad al interior de los colegios posibilita que haya estudiantes que le busquen a una para contarle quién le gusta, o a mí, por ejemplo, que me digan ¿por qué está brava profe? Cuando los regaño, o que jueguen a las escondidas como he hecho este año que he pasado por la novedad de ser profesora de primaria. Al tiempo que estas situaciones mantienen el sentido misional y quizá romántico de la escuela, hacen contrapeso a las dinámicas clasificatorias, estratificadoras y jerarquizantes movilizadas en el marco de una cultura de la auditoría.

Subordinación del profesor ante las pruebas externas

Habiendo hecho la anterior salvedad, he de decir que entre tantas interacciones y al analizar mis notas de campo noté que mi dinámica con los estudiantes cambia cuando hay una prueba estandarizada externa de por medio. En mi experiencia, frecuentemente evalué a los estudiantes. Si

limitamos la evaluación a pruebas escritas estas podrían ser un quiz, un taller o la misma evaluación de cierre de periodo que le describí a la asesora de la empresa 1 en la nota de campo 54. En ese tipo de situaciones los estudiantes preguntan, se colocan de pie, hablan entre ellos, preguntan si pueden sacar cuaderno, preguntan si pueden usar calculadora, preguntan si se pueden hacer en parejas o en tríos, preguntan sobre lo que se vio en clase, pero no se acuerdan, preguntan si estoy segura de que efectivamente vimos x o y tema, preguntan si su respuesta está correcta, en fin. Su actitud hacía mí y hacia la evaluación es completamente diferente que en los momentos en los cuáles la evaluación no la diseñe yo, y además es una evaluación externa y estandarizada. Para mostrar esto tengo, tanto el relato compartí previamente en la nota 36-cuadro 3, como el relato que sigue del día que acompañé a los estudiantes de grado 11° en su simulacro.

Nota de campo 33. 12 de marzo de 2022.

Día sábado fuera de los que debo cumplir por contrato con el colegio, asisto para cuidar a los estudiantes de 11 que inician su curso de preicfes con un simulacro, yo debía llegar al medio día y permanecer hasta las 5 pm; los chicos si estaban en el colegio desde las 8 AM. Me reporto con mi coordinador, se da cuenta que llego temprano. Luego me desplazo hacia el salón de 11°, los estudiantes ya han ido saliendo de la sesión de la mañana, les hago preguntas sobre cómo se han sentido, qué les han dicho, cómo empezó el día. Los chicos me cuentan que ha estado bien, dicen que cualquier ruido los distrae y cuenta que hace rato sonó un taladro, también comentan que los creadores de la prueba tenían una obsesión con la nieve porque todas las lecturas de 'lectura crítica' eran sobre ese tema, luego nos sentamos a comer, los acompaño más, los que van llegando me confunden con una estudiante dicen "menos mal no llegué diciendo algo imprudente", hablamos de quién les empaco el almuerzo, algunos la mamá, algunos ellos mismos, les dije "igual los que hacen el ICFES son ustedes, pobres sus mamás si las ponen a madrugar", ellos concuerdan.

En otro momento la conversación se centra en el lugar en que posiblemente les tocará presentar el examen, cuentan experiencias de amigos o familiares que les toco muy lejos o muy cerca de la casa, estaban hablando de eso porque había surgido una pregunta sobre lo extenso del día, entonces una de las estudiantes contesta que así es el "real", que saldrán a las 5 pm ese día, y luego dice otra "apenas para un after ICFES" (que es una fiesta que se ha popularizado y se hace el domingo después de la prueba). Uno de los estudiantes me pide que les den un receso de 10 minutos en la tarde, le dije que iba a preguntar. A medida que van terminando de almorzar se ponen a jugar, se dispersan, yo voy a la oficina del coordinador y me da algunas indicaciones finales, nadie puede salir antes de las 4 pm, es decir, deben cumplir un tiempo mínimo de permanencia así terminen antes de responder.

Vuelvo con los estudiantes, dicen que la sesión 2 es más corta porque es inglés en vez de lectura crítica, y que las preguntas de inglés de "esas" pruebas son muy fáciles. Luego pasé al salón, hablo con la asesora 2, la encargada que envía la empresa 1, nos presentamos, ella ya conocía mi nombre, le dije que cómo ha visto a los muchachos y me dice que bien,

que han estado bien concentrados a comparación de lo que ve en otros colegios, también comenta sobre el taladro y dice que ellos se echaron a reír. Me entrega dos cuadernillos de estudiantes que van a tomar el preicfes pero que no vinieron hoy, al parecer ellos van a realizar el simulacro directamente en las instalaciones de la empresa. Aproveché para preguntarle sobre la posibilidad de darles el receso de 10 minutos que me habían pedido, pero me dice que no es posible. Me dice que ya casi es la 1 pm, los estudiantes deben volver al salón, estoy de acuerdo, salgo para decirle a los chicos que dejen el patio limpio. Toco la campana 2 minutos antes de la 1. Empiezan a llegar al salón, me sorprende lo rápido que se alistan para volver ya que no son así entre semana. Entrando al salón escucho frases como “no quiero, ya estoy cansada, necesito ánimo”, se demoran un poco en hacer silencio, ¿me preguntan “profe tu nos vas a resolver las preguntas?” respondo "no, ella" (haciendo referencia a la asesora 2), tengo que ejercer mi autoridad ya que a la asesora casi no le están prestando atención, logré que se dispongan para la prueba, les doy ánimos y salgo nuevamente.

Vuelvo casi hora y media más tarde, le digo a la asesora que si desea ir al baño yo me puedo hacer cargo. Sale y me quedo sola con los estudiantes, siguen en lo suyo (silencio, lectura, 'concentración', marcando en hoja de respuestas) y yo los observo. ¿Una estudiante me pregunta la hora, le dije las 2:25 pm y luego les pregunto “¿Cómo van?” Fue casi como abrir una válvula de escape, empezaron a hablar, se distrajeron, se sobaron el cuello... Entonces les dije “aprovechemos que ella no está y estírense un poquito” me dieron las gracias, se levantaban, se abrazaban los novios y los amigos, se sobaban la espalda, el cuello, se preguntaban “¿en cuál vas?” se miraban angustiados porque unos van más adelante que otros en número de preguntas, uno de ellos se tropezó, se rieron. Les dije "me hicieron dar dolor de espalda colectivo" porque realmente me dolió un poco de verlos estirándose y sobándose la espalda, luego de algunos minutos (menos de 5) tuve que decirles "bueno váyanse sentando, vuelvan a acomodarse" y me hicieron caso muy pronto, otra vez me sorprendió porque entre semana no son así, cuando la auxiliar de la empresa 1 volvió ya los tenía sentaditos y en silencio como si nada hubiera pasado, excepto por una niña que estaba conteniendo un ataque de risa, por un estudiante que dijo "lo de inglés está muy fácil" y que la asesora tuvo que callar... me miraban, suspiraban porque igual aún les faltaba casi hora y media más mínimo, yo pensaba en lo inhumano que es sentar esos chinos todas esas horas a sufrir de espalda y el frío de Cota porque tienen que "prepararse" para la prueba SABER. Ahí salí de nuevo del salón.

Cuadro 16

Este relato detallado del día en que acompañé a los estudiantes en su simulacro me rondó mucho por la mente, frecuentemente lo recordaba ya que durante el 2022 mi clase era después del descanso y los estudiantes solían llegar tarde y sin el menor afán. Recuerdo que pensaba como el día del simulacro se habían comportado de forma tan diferente. Lo mismo ocurrió con los estudiantes de 8° grado el día de la aplicación de la prueba pensar. Los estudiantes adoptan otra actitud cuando están presentado estas pruebas, y adoptan actitudes diferentes cuando se trata de evaluación interna que

cuando se trata de una relación externa. Al respecto podría decirse que un modelo que centra en resultados deja como consecuencia un sujeto pasivo, sumiso y controlado desde la evaluación, que termina sirviendo a los intereses e intenciones de quienes detentan el poder (Niño Zafra, 2006. Citado en Díaz-Ballén, 2010).

Otro argumento para explicar estos cambios en la forma de actuar en los estudiantes sería decir los estándares pueden sustituir de forma productiva a otras formas de autoridad (Timmermans & Epstein, 2010), en este caso, la autoridad del docente. Incluso quisiera plantear como hipótesis que las pruebas externas materialmente hablando, tienen autoridad por encima de los profesores. Esto es, con pruebas diseñadas bajo técnicas estandarizadas se ofrece la idea de un sistema de evaluación objetivo, racional y justo (Shore & Roberts, 1993); es decir, que el estudiante también deposita su *confianza* en el dispositivo que lo está evaluando, no hay cabida a errores. Por el contrario, si la evaluadora soy yo como profesora, aun cuando se aplique un examen de selección múltiple con única respuesta por competencias, habrá lugar para discutir, poner en duda, negociar, solicitar una segunda valoración, etc., es decir, se deposita menos *confianza* en el criterio del profesor (Zamora-Moreno, 2017).

La relación estudiante-prueba estandarizada

Por otra parte, ciertamente hay momentos en los cuáles los estudiantes toman una posición frente a las pruebas estandarizadas. En las situaciones que documenté diría que ellos pueden verla como un referente o cuestionar su uso. Para el primer caso, tengo que, de acuerdo con la nota 26 del 20 de febrero de 2022, la prueba externa sirvió de sustento para validar que los temas de la clase efectivamente iban en línea como lo que les iban a preguntar. La nota versa así:

me encontraba en clase con los estudiantes de 11 hablando de reacciones químicas endotérmicas y exotérmicas, para ello expliqué, a partir de gráficas que modelan el cambio de energía con respecto al tiempo, como diferenciarlas. Una de las estudiantes de la primera fila, que se caracteriza por ser juiciosa, identificó con las gráficas que ese tema había salido en las preguntas de las pruebas externas que les han hecho, dijo "ay eso salió en la prueba pensar".

De este hecho podría decir que muestra la forma en la que las pruebas externas se vuelven un actor en el aula, aun cuando no estén presentando un examen como tal. En su calidad de actor no humano, la prueba puede ser concebida como un mediador. Un no humano, en términos concretos, añade algo a una cadena de interacción o a una asociación, modifica continuamente las relaciones entre actores (Sayes, 2014). Entendiendo que el evento de la clase es un proceso de negociación (Candela, 1991. Citado en Zamora-Moreno, 2017) entre el profesor y los estudiantes en referencia al contenido de lo que el profesor está discutiendo (ibíd.) sería posible argumentar que después de que la estudiante notó, con alegría, que el tema que estábamos viendo correspondía a algo que ya le habían preguntado, mi función se transformó en la profe que da los elementos necesarios para enfrentarse a una prueba que contenga el mismo tema en una siguiente oportunidad, en ese momento, se modificó mi relación con la estudiante y la prueba pensar actuó como un mediador no humano en medio de esa negociación. Al mismo tiempo, las pruebas externas contribuyen a establecer la validez

del conocimiento de la disciplina, lo que debe saber y manejar un estudiante en términos de contenidos está relacionado a la forma en la que ese conocimiento es evaluado, y determinado por quién o quiénes hacen el examen (Zamora-Moreno, 2017).

Por lo que se refiere a cuestionar su uso, quiero mencionar momentos puntuales en los que los estudiantes se preguntan ¿para qué sirven las pruebas estandarizadas? Por ejemplo, en la nota de campo 12 guardada en archivo de audio comenté:

En una conversación en el comedor en la que [los estudiantes] estaban diciendo que mi prueba de química estaba bien, pero no les alcanzó el tiempo [para resolverla toda]. Un profesor de matemáticas le dice a un estudiante, cuando estén en una prueba ICFES [SABER 11°] a ver si la persona que los cuida les da más tiempo. (Fue algo así, estoy parafraseando). Y el estudiante pregunta, pero ¿eso sí sirve para algo? (O sea, se refería a las pruebas) Y lo que el profesor le contestó fue inaudible para mí [porque avanzó la fila del almuerzo]. Sé que le dijo sí, claro y luego le dijo otras cosas, pero no escuché.

La pregunta del estudiante es el primer cuestionamiento que ellos, como sujetos no pasivos (Londoño-Bernal, 2020), se hacen, y quizá de haber ahondado en ellas llevarían a encontrar similitudes con las elaboraciones que describió Zamora-Moreno (2017) en las que muestra como los estudiantes son conscientes de que para acertar en ciertas preguntas deben asumir determinadas posturas políticas, y muestran resistencia a la idea de que un buen examen producirá prestigio a través de la meritocracia. Cabe aclarar que tales dudas no son una generalidad en el pensamiento de los estudiantes, hay quiénes establecen relaciones entre el estudio dedicado en una asignatura con un buen resultado en las pruebas estandarizadas. Sirva como modelo la nota 37 del 20 de abril de 2022 en la que relaté que

estaba en clase con sexto y les había dado las notas sin la evaluación institucional, algunos ya habían pasado la materia sin esa nota. Entonces empezaron los comentarios del tipo "así saque 1.0 paso, así saque 2.0 paso" así que les dije que no fueran mediocres, que no apuntaran a lo mínimo sino a lo máximo y una niña que se destaca por ser juiciosa agregó "a demás eso no solo sirve para química, sirve para la prueba pensar y para la vida".

Sin embargo, en tanto que el centro de mi investigación son los docentes, es interesante ver como el profe responde que las pruebas son útiles, e incluso en la nota etnográfica 30 en la que narró una conversación espontánea durante la hora del almuerzo con el docente de física, que en otras ocasiones había notado que defiende o por lo menos encuentra mucha utilidad en las pruebas estandarizadas, noto que hay una suerte de autoridad en las pruebas que los profesores utilizan a su favor.

Fragmento de nota de campo 30. 8 de marzo de 2023.

El profesor cuenta que tuvo una conversación con compañeros de su maestría en la que discutían que el ICFES "ya no sirve para nada", es decir, antes se utilizaba como parámetro para la admisión universitaria, pero ahora basta con que "tenga la plata y listo". Yo le pregunté que si había hablado de eso con los estudiantes y me dijo (en tono alarmado)

"¡No! ellos no pueden saber eso" Yo le respondí, y eso ¿por qué? Y me contesta "porque no se esforzarían, no harían nada en el colegio"⁵⁸.

Cuadro 17

En estas dos situaciones es difícil juzgar al profesor de matemáticas debido a que más allá de saber que le dijo al estudiante que la prueba servía, no tengo elementos para ahondar en la razón. Caso diferente con el profesor de física que en una sola frase resume mucho de la dinámica que he descrito, en tanto que limita las razones por las que los estudiantes se esfuerzan en sus actividades escolares al hecho de que un día tendrán que presentar la *prueba SABER 11°*, de donde se infiere que una pieza central de los sistemas de pruebas para la rendición de cuentas se basa en un propósito moral que enfatiza en la productividad y la eficiencia (Smith, 2014); y responde al hecho de que como sujetos neoliberales somos constantemente incitados a mejorar, invertir en nosotros, mejorar nuestros números y nuestros desempeños (Ball, 2015). En otras palabras, el profesor de física entiende la *prueba SABER 11°* como un pretexto que hará que los estudiantes se *esfuercen, mejoren y trabajen en sus puntajes*.

Prácticas internas o de la gestión docente

Promoción de la productividad

A causa de ésta oda al mejoramiento continuo y al esfuerzo, dónde incluso estar en la categoría "satisfactorio" ya no es *suficientemente bueno*, estamos en una época en la que el incesante esfuerzo por lograr un rendimiento cada vez mayor impulsa el discurso de la rendición de cuentas (Maguire et al., 2011), lo que tiene un impacto general a nivel institucional. De acuerdo con el decreto 1290 de 2009 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de estudiantes, la evaluación tiene cinco propósitos a nivel institucional. A saber,

1. *Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances*
2. *Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.*
3. *Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.*
4. *Determinar la promoción de estudiantes.*
5. *Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.*

Ahora bien, dentro de los objetivos tiene la *prueba SABER 11°* definidos en el decreto 869 de 2010 presentados previamente, el literal h sería el más apto para ser considerado un propósito a nivel institucional ya que establece que la prueba sirve para "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" (ICFES, 2013, p. 24)

⁵⁸ Ciertamente la poca utilidad de las pruebas para acceder a la educación superior no es un secreto entre los estudiantes, el director de curso de 11° en su relato libre lo expresa en el último párrafo con claridad.

o dicho de otro modo, el análisis de los resultados por parte de las instituciones sirve para definir estrategias de mejoramiento (ibíd.) Lo que pretendo subrayar aquí es que los propósitos de la evaluación a nivel institucional coinciden con un *uso* que se le debe dar a la *prueba SABER 11°* que es la implementación de acciones de mejora al interior de los colegios, que puede ser entendida mejor con la siguiente figura.



Figura 3. Ciclo de calidad del MEN. Fuente: (Zambrano, 2005).

No obstante, en mi observación etnográfica no hay registro de que a partir de los resultados de la *prueba SABER 11°* se desarrollen acciones concretas o se dicten directrices en pro de una mejora en los resultados de la siguiente aplicación, pero si son abundantes los momentos en los que los resultados de las pruebas externas estandarizadas diferentes a la prueba *SABER 11°* son utilizados como referente para la implementación de planes de mejoramiento o para cumplir con otros de los objetivos descritos arriba como el tercero e incluso el primero. De manera puntual, sirva de ejemplo la nota 8 del 12 de mayo de 2021 en la que escribí

En reunión de docentes de bachillerato el coordinador general 1 preguntó qué acciones de mejora habíamos implementado los docentes frente a los resultados de las pruebas pensar y el simulacro en caso de 11°, a lo que respondí que no había implementado ninguna acción de mejora, en oposición de la mayoría de mis compañeros que tuvieron algo por decir.

De mi parte recuerdo haberme sentido avergonzada porque no tuve nada que decir, pero además de eso, hay momentos en los que el fomento de la productividad nos lleva como docentes a evaluar nuestra propia labor en función de esos resultados. Ante ello, el profesor que contribuyó a este trabajo con su relato libre, en alguna oportunidad me manifestó que sentía “decepción sobre los resultados de las pruebas pensar, [ya que] todos los cursos bajaron en matemáticas” y complementó diciendo que “a pesar de lo que hace en sus clases los estudiantes bajan sus resultados y que es muy decepcionante, e incluyó en esos resultados las otras materias relacionadas con lógica matemática como física y química”⁵⁹. Zambrano (2005) afirma que el peso de la carga de la ineficiencia cae únicamente sobre los hombros de jóvenes calificados como incompetentes con relación a las pruebas y no son extensivos a los profesores y las instituciones, pero lo anterior, de acuerdo con mi investigación es falso, yo misma he podido sentir la vergüenza y como manifiesta el profe de matemáticas, la decepción de ver malos resultados en los estudiantes.

⁵⁹ Nota 50 del 24 de agosto de 2022.

Aun así, no se puede negar que efectivamente también es una carga que reciben los estudiantes. A menudo, las notas etnográficas sobre estrategias de mejora vienen acompañadas de la mención de estudiantes particulares marcados como aquellos que 'preocupan' (Smith, 2014) y con directrices particulares que marcan la relación con estos estudiantes en tanto que empiezan a ser vistos como máquinas que deben ser cada vez más eficientes a la hora de responder sin preocuparse por si realmente están aprendiendo, y si esos elementos que utilizan para responder (aprendizajes, memorias, conceptos) les son de utilidad en algún aspecto de su vida (Díaz-Ballén, 2010). Para ilustrar este punto véase el siguiente análisis hecho por una docente sobre las pruebas pensar:

En grado 10°, se destacan las estudiantes 4 y 5 y preocupan los estudiantes 6 y 7 ya que obtuvieron puntaje 0 en la competencia reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. La mayoría de estudiantes están en los niveles mínimo y satisfactorio, por lo que es importante apuntarle al nivel avanzado en las siguientes pruebas.

Así que, volviendo al punto de partida de este análisis, es posible notar lo poco que se cumple el primer propósito de la evaluación institucional cuando el dispositivo se reduce a las pruebas estandarizadas. Contrario a la idea de utilizar la evaluación para *conocer* en diferentes dimensiones al estudiante, el proceso se vuelve extremadamente impersonal. Se reduce a la puesta en marcha de una maquinaria administrativa orientada a la eficacia y la productividad cuyo objetivo es normalizar y controlar las "anomalías" del cuerpo social, y forjar sujetos dóciles (Shore & Roberts, 1993). Por ejemplo, en la nota que sigue (cuadro 12) se pone en discusión ¿cuál va a ser el plan de acción ante los resultados del último simulacro?, hay una intervención de uno de los docentes⁶⁰ en la que asevera que indagó con los estudiantes y afirmaron haber estado distraídos al presentar la prueba, pero no se reflexiona sobre eso, no se discute, por ejemplo, sobre cómo se puede mejorar la atención y se pasa directamente a la directriz final que es citar a las familias y asignarles 'talleres' extra a los estudiantes que obtuvieron insuficiente.

Nota de campo 10. 9 de junio de 2021.

En reunión de profesores de bachillerato el coordinador propone un punto para la discusión en relación con la evaluación y el plan de acción frente a los resultados del simulacro de grado 11°. Preocupan especialmente los estudiantes que obtuvieron 'insuficiente' en una o más asignaturas. [...] El profesor de inglés dice que indagó con los estudiantes directamente, quiénes le dijeron que estuvieron distraídos al momento de presentar la prueba. Se enlistan los estudiantes que tuvieron puntajes 'insuficientes', con los cuáles se realizará una citación con las familias y además se les asignaran unos 'talleres' extra.

Cuadro 18

Lo que quiero dejar claro es que si bien hubo un ejercicio de evaluación (segundo simulacro 2021), éste no se utilizó en ninguna medida para *identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje* de los estudiantes. En contraste, se obtuvo la clasificación, se

⁶⁰ En ese año tenía el cargo de director de curso de 11A.

etiquetó y reconoció a grupo desviado por obtener *insuficiente*, y a partir de ello se procedió a implementar *acciones de mejora* no para corregir, fortalecer o generar los aprendizajes que llevaron a ese resultado, sino para que en la siguiente medición los puntajes sean más altos. En mi experiencia, si hubiera un ciclo de calidad al interior de los colegios, sería algo así:

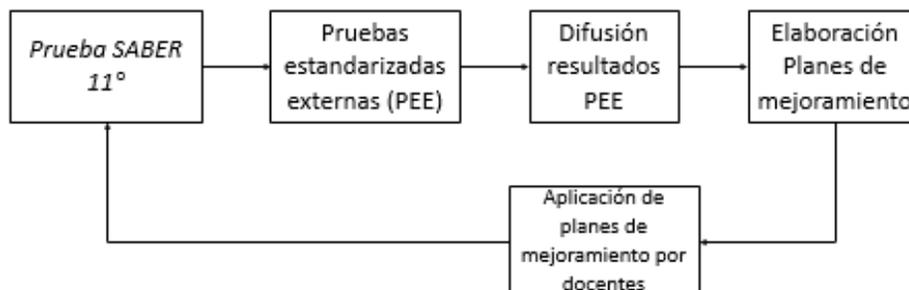


Figura 4. Ciclo de la calidad al interior de los colegios. Fuente: Elaboración propia.

Y en lo que toca a los estudiante, se podría decir, en palabras de Díaz-Ballén (2010, p. 16) que

el uso de los estándares trae como consecuencia el tratamiento de los estudiantes como máquinas que deben ser cada vez más eficientes y, por ende, más rentables para el sistema económico-productivo; se exige a los estudiantes que den respuestas, muchas veces sin sentido para ellos, dado que generalmente no se comprende lo que es enseñado.

Adicionalmente, cuando se mide al estudiante en una escala estandarizada, éste adquiere el rol de un sujeto en movimiento cuya progresión puede seguirse (Ratner, 2020) lo que pone sobre la mesa el problema de la evaluación formativa que no permite la comparación de diversos estudiantes en el tiempo, ni el movimiento de los datos a distintas escalas (Zamora-Moreno, 2017). La cuestión es, como dije anteriormente, que cuando al interior de los colegios el foco se centra tanto en la evaluación cuantitativa estandarizada, se dejan de lado los propósitos de la evaluación institucional que se resumen en poder tener los suficientes elementos discursivos y argumentativos desde el saber pedagógico para indicar si un estudiante se promueve o no al siguiente nivel. En consecuencia, se reduce la valoración del estudiante a su grado de acierto, su nivel de desempeño, su posición en el ranking, su puntaje, etc., “Estamos sujetos a números y somos sujetos numerados” (Ball, 2015, p. 299).

La prueba como fuente de inspiración de creativas propuestas

Estrechamente ligado con el punto anterior hay un discurso alrededor de la mejora continua que promueve diferentes prácticas que desarrollé en la alguna medida cuando hablé de lo que los profes deben hacer, como resolver preguntas tipo saber en clases, enviar talleres de refuerzo como documenté en la sección anterior, realizar refuerzos tipo saber, otorgarles puntos adicionales por sus resultados, acompañarlos en sus simulacros y pruebas externas, entre otras prácticas que se instalan año a año con más fuerza en el cotidiano escolar. En ese sentido las pruebas estandarizadas se vuelven casi que una *fuentes de inspiración* que moviliza a los docentes, a los directivos docentes y hasta los mismos estudiantes. Gómez-Morales (2017) lo pone en los siguientes términos: “las

prácticas en cuestión⁶¹ están relacionadas con la cotidianidad de la vida académica y, por tanto, tienen consecuencias directas y terriblemente nocivas, en opinión de algunos, para la producción intelectual”, que para este caso se traducirá en un efecto nocivo pero en la libertad de cátedra, en tanto que los docentes se limitarán a planear y enseñar en función de los temas que evalúa la prueba y las instituciones serán más propensas a reducir su plan de estudios desplazando sus recursos hacia las asignaturas que se examinan y alejándolas de las que no se examinan en las pruebas estandarizadas externas (Smith, 2014).

En ese orden de ideas surgen resultados como que 43 de 54 docentes encuestados (el 79,6%) afirman que resuelven preguntas tipo saber con los estudiantes o solicita que lo hagan, en caso de tener rol de coordinador o rector. De esos 43, 10 docentes lo hacen todas las clases (23,3%), 11 docentes lo hacen cada dos clases (25,6%), 15 docentes lo hacen una clase al mes (34,9%) y 7 lo hacen muy esporádicamente (16,3%). Este análisis de frecuencia es relativo ya que puede haber docentes que resuelvan una pregunta tipo saber cada clase y gasten en ello 10 minutos y el resto del tiempo continúen con las actividades y temas que tengan preparados para ese día, como puede haber docentes que impartan una asignatura de intensidad horaria de una vez a la semana, lo que suma cuatro clases al mes y si de esas cuatro clases dedica una para resolver preguntas tipo saber utilizarían el 25% de su tiempo en esto.

También, conforme se acerca la fecha de presentación de la *prueba SABER 11°* inician en los colegios dinámicas como dedicar las clases a refuerzo de los temas que evalúa la prueba o a resolver preguntas tipo saber, incluso, en el colegio SFS se modifica el horario de grado 11 para que solo se trabaje sobre las asignaturas evaluadas en la *prueba SABER 11°*, es decir, en ese lapso de una a dos semanas previas los estudiantes no tienen clase de educación física, escuelas de formación (voleibol, artes, música, etc.), proyecto de investigación, entre otras; y estas estrategias adquieren cada vez más fuerza año a año, por ejemplo, cuando yo entré en el 2020 era una sola semana de refuerzo pero en la nota 49 del 29 de julio de 2022 escribí que “por orden de rectoría este año no iba a ser una semana de refuerzo pro prueba saber sino dos semanas”. Lo anterior hace notorio que en múltiples oportunidades estas actividades no surgen de la voluntad de los docentes, sino que son requeridas y gestionadas por los directivos de las instituciones usualmente, ya que de acuerdo con Sarrico (2010) uno de los objetivos clave de los datos y la información sobre el rendimiento de los estudiantes es vincular la planificación estratégica a las operaciones cotidianas, así, las instituciones de calidad serán las que comprendan la relación entre sus decisiones operativas y los resultados que obtengan en pruebas externas. De lo anterior se obtuvo en la encuesta la siguiente gráfica:

⁶¹ Refiriéndose al fenómeno de la auditoria en el ámbito universitario.

A medida que se acerca la fecha de la presentación de la prueba saber, ¿inicia en su colegio alguna(s) de las siguientes dinámicas?

56 respuestas

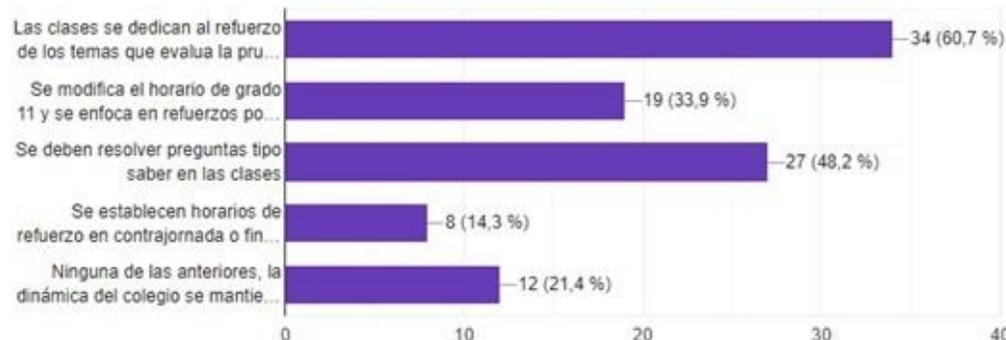


Gráfico 5. Dinámicas que se presentan en los colegios conforme se acerca la fecha de presentación de la prueba SABER 11° según la encuesta.

Dentro de esas directrices propuestas por los directivos del colegio, surgió una en 2022 que llamó particularmente mi atención y fue **que los profesores presentáramos la prueba SABER 11°**. Para poner en evidencia la serie de pensamientos que vinieron a mí y poner en contexto otras notas relacionadas quisiera empezar por mi relato de la nota de campo 24.

La presente nota de campo será particular ya que no la dividiré en situación e interpretación como he venido haciendo, sino que trataré de fusionar ambos en un solo cuerpo escrito, además por lo especial de los hechos que voy a relatar. Transcurría la tarde del miércoles 9 de febrero de 2022, y como todos los miércoles, estaba hasta tarde en el colegio ya que tenemos reunión de profesores. Este espacio se dividió en dos partes, un primer momento con el rector y un segundo momento con el coordinador general 1. En el espacio que tuvimos con el rector estábamos hablando sobre las funciones cognitivas y las operaciones mentales, un modelo teórico que él está promoviendo para, dicho textualmente “que los estudiantes aprendan, pero no solo que aprendan, sino que aprendan a pensar, y no solo que aprendan a pensar, sino que aprendan a pensar bien”. Mucho de lo que estaba diciendo llamaba mi atención como pedagoga, siento que me sirve en labor y en un momento del discurso dijo que la idea no es que cuando los estudiantes lleguen a 11° el colegio tenga que, literalmente “embutirles el conocimiento de años anteriores y saturarlos con preicfes, sino que estén preparados para la prueba”.

Esto fue algo que me alegró, ya que siendo éste el pensamiento del rector ‘venderles’ la idea de mi trabajo no iba a ser tan difícil, además, podría decirse a partir de esto que en su proyecto de colegio ve como una posibilidad dejar de lado el ritualismo que se genera alrededor de las pruebas externas, implicaría reducir la gobernanza en la cotidianidad de los profesores como sujetos cuya labor se reduce a cifras comparativas mediante las cuáles somos calificados (Londoño-Bernal, 2020), así como conllevaría a que los estudiantes en su último año tuvieran una mayor posibilidad de manifestar su heterogeneidad a la hora de pensar y aprender en vez de conducirlos al camino de la homogenización (Timmermans & Epstein, 2010), aunque, entre líneas expresa una

correlación positiva entre el modelo de función cognitiva y los buenos resultados en la prueba saber 11°, es decir que le asigna autoridad, valor y credibilidad a la información que el ICFES arroje sobre los estudiantes y el colegio (Busch, 2011).

Después de salir de allí tuvimos la reunión con el coordinador, este tipo de encuentros son más administrativos, operativos u organizacionales. Allí se nos dieron dos instrucciones clave: primero, que cada clase con 11° DEBE iniciarse con una pregunta tipo ICFES, y segundo y más sorprendente “los profesores de las asignaturas básicas DEBEN PRESENTAR TAMBIÉN LA PRUEBA SABER 11° que será el 4 y 5 de septiembre según orden de rectoría”. Quedé estupefacta. Entre lo poco o mucho que he vivido y documentado en mis memorias sobre lo que ‘nos ponen a hacer’ a los profes en función del bendito examen, esto sin duda ocupa el primer lugar. ¿Qué podría pasar por la mente del rector para tomar una decisión así? ¿Cuál es el fin de que presentemos esa prueba? ¿Acaso es la misma persona que hacia no más de una hora había argumentado que la labor de nosotros como profesores debería ser suficiente para que el colegio tuviera tranquilidad sobre lo que ‘demostrarían’ los estudiantes en este examen?

Con esto pude notar que los límites de ‘la gobernanza SOBRE los profesores’ fueron sobrepasados. Ésta, y otras tantas órdenes recibidas en el colegio tienen por objetivo la gestión de una población no sólo como una masa colectiva de fenómenos, sino también la gestión de sus profundidades y detalles (Foucault, 1991), en este caso, del tiempo libre, de la libertad de cátedra, la diversidad metodológica, entre otros aspectos que para mí son fundamentales. En palabras de Foucault, el poder es una relación, los colegios son evaluados y clasificados mediante números y escalas, así mismo, estudiantes y profesores como actores potenciales en el sistema (Admon-Rick, 2014; Ball, 2015), estas estrategias responden a la VOLUNTAD de alcanzar el estándar dorado (Busch, 2011), el anhelado A+ (Muy superior), en el afán de ascender en la escalera del mérito en la cual las directivas aún se ven como una institución deficitaria (Gómez-Morales, 2017).

Yo agregaría a los comentarios que hice en el relato aquella vez que esto tiene consecuencias en la conciencia individual de cada docente ya que se interpreta la *prueba SABER 11°* como un sinónimo de medición del rendimiento (López-Jiménez, 2007) y en el caso hipotético en el que la hubiéramos realizado, porque finalmente no se hizo, las expectativas sobre nosotros tendrían que ser muy altas. En términos más concretos diría que el fenómeno de la auditoria se vuelve tan cercano que a menudo se pasa por alto el juego de expectativas que conlleva (Gómez-Morales, 2017), las cuales se establecen a través de los imaginarios que los profesores, directivos, estudiantes y autoridades del estado desarrollamos (Ramos-Zincke, 2018) sobre el concepto de evaluación, de calidad, de rendimiento e incluso de inteligencia como se aprecia en la siguiente nota.

Nota de campo 44. 26 de mayo de 2022.

Estaba en sala de profesores conversando con dos profes del área de sociales y uno de ellos (1) recibió un correo donde le solicitan desde la secretaría su diploma de bachiller, mismo correo que yo había recibido pero ignorado porque no entendía por qué la

secretaría necesitaría ese documento y que la otra profe (2) también recibió el ignoro. En ese momento atamos cabos y supimos que tenía que ver con la inscripción de nosotros como docentes para presentar la prueba saber - ICFES. Luego sentimos la molestia colectiva de tener que presentar ese examen sin querer hacerlo, la profe 2 dijo que le preocupaba que le fuera muy mal porque ella ya no sabe nada de química ni matemáticas y que el último resultado que uno obtenga es el que queda de cierta forma permanente. Luego yo le pregunté qué si sentía ese miedo porque le quedara ese resultado o por lo que fueran a decir en el colegio, y me respondió que ambas. Luego el profe 1 dijo que al no le preocupaba como le fuera a ir y en todo caso que él piensa que nos va a ir a mejor porque ahora somos más analíticos, lo que le molestaba era tener que disponer de su tiempo libre para eso.

Cuadro 19

Esta propuesta del rector, es una estrategia de la institución educativa para incrementar sus desempeños en las pruebas que genera debates internos entre los maestros en tanto que atenta con ciertas libertades relacionadas con el uso del propio tiempo y del propio nombre, en tanto que al ser una prueba censal quedará, sea cual fuere el resultado, en los registros nacionales del ICFES. En otras palabras, los “instrumentos de evaluación no solo contribuyen a los fines declarados, sino que además generan muchos otros efectos, individuales y colectivos, en los planos de la subjetividad y de la institucionalidad, buena parte de los cuales son negativos” (Ramos-Zincke, 2018, p. 46). Sin embargo, ciertamente ésta práctica no podría ser considerada como repetitiva de acuerdo con los datos recogidos, y hace pensar en lo interesante que sería rastrear ¿qué prácticas se salen de las recurrentes?

Lo que los profes deben saber

En vista de la inquietud que me causaba esta propuesta, en otra reunión pregunté la razón, esta nota fue guardada como archivo de audio, a continuación, la transcripción.

Nota de campo 27. 2 de marzo de 2022. Transcripción del minuto 16 al 18

Camila:

Mi pregunta es con relación al punto anterior, pues porque todo esto que estábamos discutiendo era por lo de la *prueba SABER* y pues yo tengo mucha curiosidad ¿por qué vamos, nosotros, a tener que presentar el ICFES [*prueba SABER 11°*] este año?

Coordinador general 1:

El ejercicio... aquí el profesor me puede ayudar más con la respuesta. La idea es que ustedes... ¿Tú hace cuánto presentaste el ICFES? ¿6 años?

Profesor de física:

¿Hace cuánto no utilizas una prueba ICFES real? O sea, una prueba ICFES real

Camila:

2010.

Profesor de física:

¿Una pregunta ICFES Real? ¿Sabes cómo es la estructura? ¿Qué significan ahora... en el ICFES hay tres tipos de datos, dato implícito, explícito y distractor...? ¿Sabes que significa un distractor en el ICFES hoy en día?

Camila (en voz baja):

No, ni siquiera sabía que existían tres tipos de datos.

Profesor de física: (continúa)

¿Sabes cómo es la estructura? ¿sabes que te preguntan? ¿Cuáles habilidades te están evaluando? Es eso...

Coordinador general 1:

Es para eso. Para eso vamos a buscar también que podemos tener una capacitación previa de ese tipo de cosas desde empresa 1, para que nosotros podamos empezar también a entender... (voces superpuestas). Claro, porque a ti te ponen problema y tú lo desarrollas y lo explicas, pero eso que está allí, de lo implícito, de lo explícito y del distractor ya no lo identificas... Tú lo sacas y dices $2 + 2$ es 4 y ya, y das la respuesta acertada y efectivamente es esa, pero tú no les puedes explicar a tus estudiantes eso, primero eso y porque las otras no son...

Profesor de física: (se toma la palabra)

y por qué... cómo viene la estructura, por ejemplo, qué habilidad te evalúan con esa pregunta, por ejemplo, normalmente uno como profesor de colegio uno normalmente dice "ah esto es de mezclas" ... pero el ICFES no te evalúa que tú sepas mezclas si no que tu tengas habilidades. Por ejemplo, dice "Ah mire, es que ahí está explicando un fenómeno, ¿por qué? Porque mire tata tata..." ¿Sí? El ICFES no te evalúa que sepas célula, que sepas en matemáticas "ah sabe fraccionarios, sabe racionales, sabe sumar, restar, dividir" NO. Son habilidades.

Coordinador general 1:

La razón es esa, la razón es que tu estés mucho más sintonizada con los exámenes actuales. Pero también es poder, que ustedes se puedan ir afianzando en eso... (voces superpuestas).

Camila:

Listo, gracias.

Cuadro 20

Con la nota anterior se hace tangible una versión del conocimiento, que deben *saber* los profesores, totalmente diferente. Es decir, yo no debo saber química y cómo enseñarla, sino que debo saber cómo funciona la prueba de ciencias naturales, las preguntas de la prueba, particularmente el componente de química. Lo anterior responde, en primera medida al hecho de que los estándares y las prácticas de estandarización sostienen su poder al interior de las organizaciones gracias a la integración de múltiples conocimientos tecno-científicos (Bowker & Star, 1999; Busch, 2011; Jacobsson, 2000; Timmermans & Epstein, 2010). Luego, esos estándares traducidos en conocimientos disciplinares (Sánchez-Vargas, 2019) como sería el de la educación, la ubica como una *ciencia técnica* que puede ser estudiada, racionalizada y cuantificada (Wiseman, 2010. Citado en Smith, 2014). Esto tendría la implicación, de que el conocimiento disciplinar que dominan los profesores, entiéndase saberes pedagógicos y didácticos de áreas particulares del conocimiento, pasarían a ser las pruebas estandarizadas que han alcanzado un elevado nivel de tecnificación, mediante la incorporación de conocimientos científicos y técnicos (Ramos-Zincke, 2018).

Entonces el profesor se vuelve un analista, que domina una suerte de retórica que incluye competencias, componentes, habilidades, evidencias, datos implícitos, explícitos y distractores, entre otras más. Sin embargo, en tanto que no hay un consenso frente a lo que significan los conceptos mencionados (Vallejo-Rodríguez, 2014), cada profesor asume una definición de competencia diferente en los análisis revisados. En conclusión, estamos reduciendo el saber disciplinar de los profesores a la comprensión de los elementos técnicos que subyacen a las pruebas estandarizadas, y aunque, al menos para el caso colombiano, no hay claridad a nivel general sobre los conceptos que sostienen tales elementos técnicos, basta con las herramientas que proporciona una empresa externa para poder hacer un análisis sobre las competencias que debe desarrollar un estudiante, en cualquier área sin tener el conocimiento disciplinar⁶² que se requiere para ello. Para ejemplificar lo anterior voy a presentar fragmentos realizados por profesoras de diferentes áreas sobre pruebas externas para el área de ciencias naturales:

Mi análisis respecto a la asignatura de química.

Los estudiantes presentan fortalezas en la competencia de indagación la capacidad que tienen para observar con detenimiento situaciones planteadas, formular preguntas, plantear y realizar experimentos, buscar información útil del contexto propuesto en la pregunta y analizar resultados presentados en diferentes formas (tablas, gráficas), también presentan mayoritariamente buenos desempeños en la competencia de uso comprensivo del conocimiento científico, es decir, comprender y hacer uso de conceptos y teorías de las ciencias naturales en la solución de problemas, así como determinar relaciones entre éstos. La competencia en la que presentan mayor dificultad es explicación de fenómenos, es decir, se les dificulta construir explicaciones y comprender argumentos y modelos que den razón de los fenómenos, para ello se requiere una actitud crítica y analítica por parte de los estudiantes para establecer la validez o coherencia de una afirmación.

Profesora de español, directora de curso 8°.

⁶² Didáctica de la química

<p>En ciencias Naturales, <u>se evidencia dificultad en la competencia: Uso comprensivo del Conocimiento Científico (Reconocer las relaciones que definen la densidad de las sustancias en sus diferentes estados).</u></p>
<p>Profesora de Inglés, directora de curso 9°. En ciencias naturales [...] <u>se observa dificultad en la competencia de uso comprensivo del conocimiento científico</u> pues existen inconvenientes al diferenciar las funciones y cuidados de los órganos asociados a las funciones vitales de los seres vivos.</p>
<p>Profesora de teatro, directora de curso de grado 10°. En Química, se evidencia dificultad en <u>la competencia: Uso comprensivo de conocimiento científico. Aspectos analíticos de sustancias</u> – Identificar los números de oxidación de los elementos que componen una sustancia (Relacionar el concepto de enlace químico con sus elementos y sus propiedades periódicas)</p>
<p>Profesora de filosofía, directora de curso de grado 7°. Por otro lado, demuestran fortaleza en el área de [...] ciencias naturales en <u>la competencia de uso Comprensivo del Conocimiento Científico, en el componente del entorno físico.</u></p>

Cuadro 21

En estos escritos es tan notorio que lo que yo escribo como profesora de química, no dista significativamente de lo que escribió la profesora de español, inglés, teatro y filosofía sobre los cursos a su cargo. De ahí que se pueda argumentar que la red técnica que soporta los dispositivos de evaluación estandarizada aportan los elementos necesarios para que yo como profesora no tenga que dar un concepto sobre mis estudiantes desde sus aciertos, dificultades y progresos, sino que cualquiera pueda hacerlo con base en los resultados de las pruebas externas. Lo que las profesoras *deben saber* es leer e interpretar tales resultados con los elementos que proporciona la empresa 1 en su página web.

Nota 54. 28 de noviembre de 2022. Transcripción de audio.

Asesora empresa 1:

Y es que a nosotros con ese cuento de la educación se nos dice que debemos trabajar en las competencias específicas del área. Ciencias naturales ¿cuáles son las competencias específicas? uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos e indagación. Entonces yo como profe de ciencias me pongo a trabajar durísimo en eso y se me olvida que hay como unas competencias transversales. ¿Cuáles son?, por ejemplo, esta de matemáticas, no es que sea de matemáticas, es que ese pensamiento lógico que deben tener los muchachos y que debió ser desarrollado desde las matemáticas... Se van a enredar aquí en el área de Ciencias Naturales, específicamente en química y en física para poder establecer como relaciones, para poder resolver problemas, para llegar a un número, porque muchas de las respuestas de química y de física tienen que ver números [...].

Si hablamos de Ciencias Naturales... Eh... el área de ciencias naturales, las asignaturas. Nos toca hablar muy bien ese lenguaje, porque en ese lenguaje es que nos evalúan desde las

pruebas SABER. ¿Cuál es el área? Ciencias Naturales. ¿Cuáles son esas asignaturas? Química, física, biología y tienen a CTS [ciencia, tecnología, sociedad] que nosotros sabemos que no es una asignatura. ¿Qué tenemos después? los componentes ¿qué son los componentes? Son esos referentes temáticos grandes que, desde cada una de las asignaturas, desde ahí me van a evaluar. Biología, ¿cuáles son los componentes de biología?, componente celular, componente ecosistémico y componente organísmico, pero aparte de eso me evalúan CTS. ¿Y en química cuáles son? Aspectos analíticos de mezclas, aspectos analíticos de soluciones, aspecto físico-químicos de mezclas, aspecto físico-químicos de soluciones⁶³ y CTS. Y en física lo mismo y CTS.

Cuadro 22

La asesora de la empresa 1 busca persuadirnos en torno a la importancia de *hablar muy bien ese lenguaje*, que responde a la manera en la que los profesores deben aprender a enseñar en la era de la rendición de cuentas (Zamora-Moreno, 2017). En suma, lo que los profes deben saber se ha transformado a consecuencia de la introducción de prácticas de auditoría en la que, a través de la estandarización de las acciones y el comportamiento proporciona una cuadrícula disciplinaria para la organización del espacio, el tiempo, el trabajo y muchos otros aspectos del comportamiento humano (Shore & Roberts, 1993), como en este caso, el quehacer propio de la profesión docente. Adicionalmente, este tema merece atención siempre que la investigación en pruebas se ha centrado en aspectos técnico y operativos, sin tener en cuenta el carácter político y ético de las pruebas; ni sus repercusiones en las subjetividades y las prácticas del cotidiano escolar (Ramos-Zincke, 2018).

⁶³ Ella cometió un error ya que es aspectos analíticos y físico-químicos de las sustancias y de las mezclas, no de las mezclas y las soluciones. Lo más cuestionable es que yo lo sé, y no es algo que haya aprendido en la universidad sino en mi experiencia como docente.



Desconocer las individualidades...



Homogeneizar las formas de ser, enseñar y....



Evaluar en masa.

Capítulo 4. Conclusiones

A lo largo del texto agregué diferentes imágenes de la película *The Wall* musicalizada con la canción *Another brick in the Wall* part II de la banda Pink Floyd (Parker & Waters, 1982). ¿Por qué esa canción y por qué esas imágenes? Aparte gustarme me parece una excelente analogía para establecer que los estudiantes son ladrillos, y el muro es la metáfora de la escuela en sí misma; y aunque ésta ya no es igual al momento en que los miembros de la banda asistían, debido a que ya no hay castigos físicos y la relación entre los estudiantes y los profesores es mucho menos vertical, ciertamente en múltiples situaciones la escuela ignora las necesidades individuales de los estudiantes e intenta encajarlos en un sistema de “talla única”, se espera que sean idénticos, como los ladrillos de un muro⁶⁴.

We don't need no education

La doble negación puede llevar a suponer que Roger Waters, el compositor de Pink Floyd en la época de *the Wall* quería decir que no necesitamos ese tipo de educación⁶⁵. En analogía con el vídeo, la educación introduce los discursos de calidad con el tinte que traía en los procesos fabriles y de producción (Díaz-Ballén, 2010), es un concepto que, a pesar de ser dinámico, social y políticamente situado está anclado a la medición estandarizadas, la producción de indicadores (Zamora-Moreno, 2017) y la eficiencia interna del sistema educativo (López-Jiménez, 2007). Cuando se limita la comprensión de la calidad a la medición de indicadores se está incluyendo a la escuela en un marco neoliberal en las que las pruebas estandarizadas de aplicación masiva no son simples técnicas neutrales que miden la competencia de los estudiantes, sino que dan forma a las ideas sobre lo que éstos deben aprender (Ratner, 2020). Se produce al tiempo que se mide una ciudadanía perfilada que reúne ideales nacional y globales enmarcados en un proyecto político y económico determinado (Zamora-Moreno, 2017).

Éste proyecto es de corte neoliberal, y aparte de vender una idea de *ciudadano ideal* opera en términos de competencia entre dos capitales humanos, y esta reconfiguración permite re-imaginas todas las esferas sociales en términos de competencia y cálculo, aun cuando no haya un factor monetario de por medio (Raza, 2017). Así pues, la producción de datos sobre el rendimiento estudiantil permite la clasificación y comparación de estudiantes e instituciones educativas (Paredes-Suzarte, 2015), y si la mera clasificación y las etiquetas que de ella se derivaran no fueran suficientes, se movilizan sanciones contra los individuos relacionadas con la financiación a nivel institucional o con etiquetas tales como “estudiantes que preocupan” a nivel individual (Shore & Roberts, 1993). Los sistemas de rendición de cuentas están soportados enormemente en sistemas de asignación de premios o castigos por el nivel de desempeño o el color que obtengas (rojo, naranja, amarillo, verde)⁶⁶ y ello tiene impacto en la conciencia individual de los sujetos y colectiva de las organizaciones.

Agregado a la idea de clasificación, hay que decir que la racionalidad neoliberal moviliza un discurso en el que tus resultados tienen mérito, que las pruebas estandarizadas en tanto que mediciones

⁶⁴ Para escribir este párrafo me ayudo la lectura de un texto en un blog titulado How Pink Floyd's “Another Brick In The Wall” Is Still Relevant Today tomado de https://medium.com/@tyler_jk/how-pink-floyds-another-brick-in-the-wall-is-still-relevant-today-3302a41c0fed

⁶⁵ Referencia tomada de <https://thewallanalysis.com/another-brick-in-the-wall-part-2/>

⁶⁶ En palabras de Pink Floyd: exposing every weakness, however carefully hidden by the kids.

objetivas favorecen la igualdad de oportunidades, por lo tanto, hay que mostrar un incesante esfuerzo por lograr un rendimiento cada vez mayor (Maguire et al., 2011). No obstante, diferentes autores (Díaz-Ballén, 2010; Harwood, 1983; Paredes-Suzarte, 2015; Zamora-Moreno, 2017) afirman que estas pruebas reproducen inequidades y ratifican ventajas previas. En esta investigación particular, se expone el hecho de que los colegios privados puedan pagar por entrenamientos que los ponen en ventaja con respecto a los colegios oficiales, y en la gráfica que presenta los resultados promedios de la *prueba SABER 11°* de los colegios entre 2016 y 2021 se ve una clara superioridad de los colegios privados sobre los colegios públicos, y a su vez, una estratificación al interior del conjunto colegios privados, en tanto que los que aplican la *prueba SABER 11°* en el primer semestre del año suelen ser los colegios calendario B, o colegios de élite como Zamora-Moreno (2017) los llama que usualmente reciben estudiantes de estratos socioeconómicos 5 y 6, es decir, que están por encima de los colegios que la gente de clase media puede pagar y muy por encima de los colegios oficiales que ofrecen educación gratuita.

Por último, este tipo de educación no atiende a diferencias históricas, culturales, sociales y geográficas que implican unas diferencias de aptitudes, habilidades, intereses y necesidades por parte de los estudiantes (Díaz-Ballén, 2010). Hay una tendencia dominante que enfatiza en el vínculo entre estandarización y homogenización, que considera la primera como inherentemente deshumanizadora y suprime la individualidad al servicio de una uniformidad industrial (Timmermans & Epstein, 2010) como se ilustra en el vídeo de *Another brick in the Wall*. “No existe tiempo para las particularidades, no existen los espacios para las individualidades” (Zambrano, 2005, p. 20)⁶⁷. ¿Qué se homogeniza? Todo. Los estudiantes y los profesores como masa de evaluados, las instituciones educativas de todo el país pluriétnico y multicultural que describe la constitución política (López-Jiménez, 2007; Zamora-Moreno, 2017), las formas de evaluar que al interior de los colegios replican los exámenes estandarizados y los “criterios comunes” en términos curriculares que obedecen a las leyes del mercado (Díaz-Ballén, 2010) y se alinean en función de las pruebas estandarizadas.

We don't need no thought control

Vuelve la doble negación, así que, aunque es más extraño, no necesitamos ese tipo de control mental. Yo creo firmemente en que los profesores tenemos la virtud de impactar potencialmente en la mente de los estudiantes, pero ese impacto puede ser aquel que estimula nuevas ideas, que invita al pensamiento fuera de la caja, que conduce a la reflexión sobre su realidad, sobre sus creencias y sobre sus acciones. O bien, puede ser un impacto homogeneizador como describí anteriormente, que ve al estudiante como el vaso vacío que se debe llenar y aplastar intelectualmente. ¿Por cuál de estos caminos estamos conduciendo sí a los docentes no se nos invita a pensar?

El MEN otorga los criterios que debemos enseñar, el ICFES los desglosa con un nivel de especificidad tan alto que es difícil escapar de ellos y hacer nuestras las aulas. Por su parte, las pruebas externas estandarizadas adquieren cada vez más autoridad al interior de los colegios, al punto que los docentes somos cuestionados por los resultados de las mismas, se nos responsabiliza por éstos, se regula nuestra autonomía y se nos asignan tareas en pro de la mejoría de los puntajes bajo el título de oportunidades, estrategias, planes de mejora. Ante un fenómeno que llamé *correlación*, que

⁶⁷ Como escribir poemas...

describe el escenario en el que no coinciden los resultados de las pruebas externas con los proporcionados por los docentes mediante sus propias estrategias de evaluación, se cuestiona la evaluación interna por encima de la externa. Hay más confianza en la prueba externa, por su garantía de objetividad, y menos en el criterio del profesor (Zamora-Moreno, 2017). Incluso, los estudiantes actúan diferente mediados por una prueba externa, aunque diferente no significa bueno. Actúan con mucha menos libertad, se ven menos como suelen ser.

Considero entonces, que el *control mental*, está hoy mucho más dirigido a los docentes y es por esta vía que es transmitido a los estudiantes. Se nos ha inducido para que adoptemos el lenguaje de las evaluaciones estandarizadas, de las competencias, de los componentes, del diseño centrado en evidencias; y la escuela en su conjunto ha permitido la entrada de pruebas estandarizadas que se aplican desde los 8 años en adelante con el fin de adelantarse a los resultados gubernamentales. Se nos conduce a uniformar nuestras estrategias de evaluación (Paredes-Suzarte, 2015) y ello deriva en que no tengamos mucho por decir, fuera de lo que ya dicen los resultados de las pruebas estandarizadas (Zambrano, 2005), al tiempo que se reducen los aspectos “evaluables” del sujeto escolar al logro de objetivos establecidos por las autoridades educativas, no se cumple el propósito de la evaluación institucional de conocer a los estudiantes integralmente. Se nos empuja a preparar a los estudiantes para la foto, para el día de la medición, para la presentación de la *prueba SABER 11°*, y se utilizan las pruebas externas para diagnosticar cómo vamos a salir en la foto, y prepararnos para un resultado *cada vez mejor*.

Lo que los profes deben ser: Another brick in the Wall

En mi experiencia profesional muchas veces he tenido que planear los contenidos a enseñar y las *competencias* a evaluar en términos de lo que los estudiantes deben ser, saber y saber hacer. Eso es lo que intento reproducir acá, ya hablé sobre lo que debemos hacer y saber, es turno de reflexionar sobre lo que debemos ser. Los profesores bajo estas dinámicas nos convertimos en instrumentos, *data users* (Ratner et al., 2019) que saben leer las visualizaciones que producen los agentes externos y que no necesitan saber pedagogía ni didáctica. Únicamente somos los encargados de ubicar dentro de un rango predeterminado a un sujeto a partir de los números que proveen sus resultados, somos los delegados para revisar a que categoría pertenece cada estudiante (Díaz-Ballén, 2010). Si entendemos la educación como una banda transportadora de producción, los maestros seríamos los operarios (Zambrano, 2005).

Los profesores somos sujetos regulados dentro de una realidad clasificada, delimitada y jerarquizada (Ramos-Zincke, 2018). Al empoderar la evaluación como “rendición de cuentas” se controlan variables externas y se estandarizan los procesos educativos, que en particular afectan las instituciones escolares, el currículo y los docentes (Díaz-Ballén, 2010), es decir, somos sujetos monitoreados (Verger et al., 2019). Al mismo tiempo tenemos que ser productivos y competitivos, producir resultados, lograr mejores puntajes con los estudiantes, grupos más homogéneos para obtener mejores posiciones en los rankings que clasifican los colegios, y adaptar el discurso de las competencias a nuestras prácticas pedagógicas (Vallejo-Rodríguez, 2014). No estamos llamados a pensar nuestras evaluaciones ni nuestras planeaciones, tampoco a hacer análisis concienzudos sobre nuestros estudiantes que recojan su dimensión emocional, familiar, cognitiva, social y cultural. No somos más protagonistas en el proceso enseñanza-aprendizaje como quiénes interpretan y valoran el proceso del estudiante (Díaz-Ballén, 2010; Tamayo-Valencia et al., 2017). Este sistema educativo

neoliberal no invita a escribir textos misteriosos, ni códigos secretos, ni poemas con y para nuestros estudiantes, sino a ser otro ladrillo en el muro, tan uniforme y descartable como los demás.



Pero yo no quiero ser otro ladrillo en el muro...



Quiero que los profesores hagamos nuestras las aulas...



Y reivindicamos nuestro saber y el de los estudiantes, aunque nos toque salirnos del molde establecido por los poseedores hegemónicos del poder y del saber. Es mi utopía, pero me sirve para caminar...

Ejercicios de imaginación sociológica

Estudios curriculares

Con este trabajo noté que hay aspectos sobre la forma en la que se han formulado los documentos oficiales, particularmente los estándares básicos de competencias y hasta qué punto puede haber negociaciones de poder entre el ICFES y el MEN. Develar como se posicionan como autoridades en los colegios, al punto que, posiblemente han derivado en la organización curricular. Me interesa en particular comprobar si mi hipótesis sobre la unificación de las ciencias sociales (historia, geografía, democracia, economía y política) tuvo el impacto de reducir todas las anteriores en una asignatura con menor intensidad semanal, y además saber por qué no ha ocurrido eso con la biología, la química y la física que también se evalúan en un solo puntaje, ciencias naturales.

Aumentar la escala: colegios públicos y/o prácticas no recurrentes

Debido a que este trabajo se centra en instituciones de carácter privado, me interesa comparar y equiparar fenómenos en los colegios públicos, rastrear las ideas que moviliza la *prueba SABER 11°* en estudiantes y docentes de estos espacios, que no han sido tenidos en cuenta ni por mí, ni por Ana María Zamora-Moreno que fue referente en este trabajo. Por otro lado, me interesa también conocer prácticas que se escapan de las recurrentes, pero que siguen la lógica de obtener *mejores resultados*.

Exámenes de ingreso y ascenso para docentes

El año pasado, también estuve involucrada con otra prueba estandarizada, la del concurso docente para acceder a una plaza en el magisterio. Dentro de lo que me preguntaron había cosas como sí para enviar un archivo de un computador a otro sin usar internet debía utilizar un archivo con una extensión x o y, que aún me preguntó si es algo indispensable para mi rol docente. También hay exámenes para acenso y reubicación de docentes, de acuerdo con el decreto 1278 de 2002. Estas pruebas adquieren relevancia investigativa en tanto que definen las *características, habilidades, competencias* que debemos tener los docentes de forma mucho más explícita que lo que he definido aquí.

Rastreo de la visión que transmiten los medios de comunicación

Este trabajo comenzó con el rastreo de titulares alrededor de las pruebas estandarizadas como “preocupante panorama de los resultados de las pruebas SABER 11”, “estudiantes de colegios privados obtienen mejores resultados en las pruebas SABER 11” o “Colombia, el país de la OCDE con los resultados más bajos en las pruebas Pisa 2018”. Sumado a los titulares está el hecho de que ICFES (2013) reconoce que uno de los usos no oficiales de los resultados de las pruebas SABER es que éstas sirven para el análisis y la difusión por parte de los medios de comunicación, así que sería interesante recoger las visiones y discusiones que se generan a partir de estos titulares en un post diseccionado de facebook o Instagram (Londoño-Bernal, 2020) por parte de gente del común que tiene acceso a esa información.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. J. (2015). Education , governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299–301. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Basalla, G. (1967). The Spread of Western Science. *American Association for the Advancement of Science*, 156(3775), 611–622.
- Bowker, G., & Star, S. (1999). *Sorting things out: Classification and its consequences*. Cambridge: The MIT Press. <https://doi.org/10.2307/3421475>
- Busch, L. (2011). *Standards: recipes for reality*. Massachusetts Intitute of Technology.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2013). La historia natural en el orden epistémico y tecnopolítico del saber. In O. Restrepo-Forero (Ed.), *Ensamblando estados* (pp. 101–109). Universidad Nacional de Colombia.
- Chambers, D. (1997). Localidad y Ciencia: Mitos de centro y periferia. *Cuadernos Del Seminario*, 3(1/2), 21–37.
- Constitución Política de Colombia, 108 (1991).
- Crosser, C. (2010). IQ : Viewpoints and Controversies. In *21st Century Anthropology: A Reference Handbook* (pp. 960–969). SAGE Publications, Inc.
- Delamont, S. (1987). Three Blind Spots? A comment on the Sociology of Science by a puzzled outsider. *Social Studies of Science*, 17, 163–170.
- Delamont, S. (2004). Ethnography and participant observation. In C. Seale, G. Gobo, J. Gabrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 129–138). SAGE Publications.
- Díaz-Ballén, J. E. (2010). Currículo y evaluación en el marco del decreto 1290 de 2009: ¿Políticas o pedagogía? *Praxis & Saber*, 1, 117–149.
- Foucault, M. (1991). The Foucault Effect: Studies in Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. The University of Chicago press.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. (M. Senellart (ed.)). Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica: Curso en el Collage de France (1978-1979)* (1st ed.). Fondo de cultura económica de Argentina.
- Franco, R., Gallego, R., & Pérez, R. (2018). *La dimensión investigativa en la formación inicial de profesores de química*. (1st ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez-Morales, Y. J. (2017). El baile de los que sobran: cambio cultura y evaluación académica. *Revista Colombiana de Antropología*, 53(2), 15–25.
- Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia. (2008). El surgimiento del Servicio

- Nacional de Pruebas del ICFES en las voces de sus protagonistas. *Magisterio*, 2(3), 115–134.
- Hally, T. J. (2017). A Brief History of IQ tests. *Popular Science*, 235(2), 70–72.
- Hargreaves, A. (2020). Large-scale assessments and their effects: The case of mid-stakes tests in Ontario. *Journal of Educational Change*, 21(3), 393–420. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09380-5>
- Harwood, J. (1983). The IQ in history. *Social Studies of Science*, 13, 465–477.
- Hemlin, S., & Barlebo, S. (2006). The Shift in Academic Quality Control. *Science, Technology, & Human Values*, 31(2), 173–198.
- Icfes. (2019). *Marco de referencia de la prueba de ciencias naturales Saber 11°*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Marco+de+referencia+ciencias+naturales+saber+11.pdf/1713a30f-87e5-e944-b8bc-07645b9a9a4e>
- ICFES. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11* (Vol. 65). <https://doi.org/10.1016/j.humpath.2017.04.023>
- ICFES. (2014). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen saber 11. In *MEN* (pp. 1–92).
- ICFES. (2016). ISCE: Guía metodológica. *Boletín SABER En Breve*, 5, 1–4.
- ICFES. (2017). Clasificación de establecimientos y sedes. In *Mineducación*.
- ICFES. (2018a). *Guía de diseño, producción, aplicación y calificación del examen Saber 11*.
- ICFES. (2018b). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias* (pp. 1–17). [file:///C:/Users/admin/Downloads/Guia introductoria al diseño centrado en evidencias 2018 \(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Guia%20introductoria%20al%20dise%C3%B1o%20centrado%20en%20evidencias%202018%20(1).pdf)
- ICFES. (2021). *50 AÑOS DE HISTORIAS*. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/50-icfes>
- ICFES. (2022). *Niveles de desempeño*. Mineducación.
- ICFES. (2023). *Guía de Preguntas frecuentes Evaluar para Avanzar 3° a 11°* (pp. 3–12). <https://doi.org/10.18356/9789210022163c004>
- Introna, L. D. (2016). Algorithms , Governance , and Governmentality : On Governing Academic Writing. *Science, Technology, & Human Values*, 41(1), 17–49.
- Jacobs, G. (2017). The Political Economy of Neoliberalism and Illiberal Democracy. *Cadmus*, 3(3), 122–141.
- Jacobsson, B. (2000). Standardization and Expert Knowledge. In *A World of Standards* (pp. 40–49). Oxford University Press.
- Jaraba Barrios, B. (2014). *Un escritorio para Mercedes: revisando el mito fundacional de la psicología en Colombia* [Universidad Nacional de Colombia]. <http://www.bdigital.unal.edu.co/45374/>
- Kogan, M. (1994). Models of educational governance. *Irish Educational Studies*, 13(1), 253–264. <https://doi.org/10.1080/0332331940130120>

- Londoño-Bernal, N. (2020). *Píldoras Mágicas: los rostros de las drogas inteligentes*. Universidad Nacional de Colombia.
- López-Jiménez, N. (2007). ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 9–28.
- Maguire, M., Perryman, J., Ball, S., & Braun, A. (2011). The ordinary school - what is it? *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2011.527718>
- Martínez, M. (2004). La educación en la Colombia liberal de los años 30 y 40: la trascendente contribución del exilio español consecuencia de la Guerra Civil 1936-1939. *Migraciones y Exilios*, 4, 9–30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2326684>
- Mejía-Jiménez, M. R. (2005). La despedagogización y la desprofesionalización: parte de la propuesta. *Educación y Cultura*, 68, 29–34.
- MEN. (1980). *Decreto 2343 de 1980. Por el cual se reglamentan los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior*. (pp. 1–4).
- MEN. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley general de Educación*. (pp. 1–50).
- MEN. (2002). *Decreto 230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. (pp. 1–4).
- MEN. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. In *Estandares Básicos de competencias*.
www.eduteka.org/pdfdir/MENestandaresCienciasSociales2004.pdf
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias* (Ministerio de Educación Nacional (ed.)).
 Escribe y Edita.
- MEN. (2009a). *Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. (pp. 1–5).
<https://doi.org/10.2307/j.ctv2c3k1zx.30>
- MEN. (2009b). *Ley 1324 de 2009. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vi* (pp. 1–9).
- MEN. (2010a). *Decreto 869 de 2010. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES - SABER 11°*. (p. 3). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf
- MEN. (2010b). *Revolución educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones* (Y. Castaño (ed.)).
 Panamericana Formas e Impresos S.A.
- MEN. (2015a). *Decreto 0325 de 2015. Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones* (p. 3). https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-349475_pdf.pdf
- MEN. (2015b). *Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. (p. 626).

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=77913

- Meyer, J. (1977). The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55–77.
- Mignolo, W. D. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 243–281. <https://doi.org/10.25058/20112742.331>
- Mills, W. (1959). *La imaginación sociológica*. Fondo de cultura económica.
- Oudshoorn, N., & Pinch, T. (2005). *How Users and Non-Users matter* (pp. 1–25). The MIT press.
- Paredes-Suzarte, P. (2015). La prueba PISA: una mirada alternativa desde la Teoría del Actor-Red. *Summa Psicológica*, 12(1), 9–16. <https://doi.org/10.18774/448x.2015.12.234>
- Parker, A., & Waters, R. (1982). *Pink Floyd The Wall*.
<https://www.youtube.com/watch?v=yvG3WPYAXHM>
- Ramos-Zincke, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta de Moebio*, 61, 41–55.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>
- Ratner, H. (2020). *Europeanizing the Danish School through National Testing : Standardized Assessment Scales and the Anticipation of Risky Populations*. 45(2), 212–234.
<https://doi.org/10.1177/0162243919835031>
- Ratner, H., Andersen, B. L., & Madsen, S. R. (2019). Configuring the teacher as data user: public-private sector mediations of national test data. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556218>
- Raza, S. (2017). Reseña: Brown, W. (2016) El pueblo sin atributos: La Secreta Revolución del Neoliberalismo. Madrid: Malpaso ediciones. *Theorein. Revista de Ciencias Sociales.*, 2(1), 153–161. <https://doi.org/10.26807/theorein.v2i1.13>
- Redacción El Tiempo. (1999). CAPSULA DEL TIEMPO. UN EXAMEN CON MUCHA HISTORIA. *El Tiempo*, 1. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-893094>
- Sáenz-Obregón, J. (2015). De lo biológico a lo social. Saber pedagógico y educación pública en Colombia: 1903-1946. *Revista Educación y Ciudad*, 4, 120–125.
- Sánchez-Amaya, T., & González-Melo, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241–253. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4>
- Sánchez-Vargas, D. (2019). Estandarización y Fragmentación. Una exploración sociomaterial a la certificación de buenas prácticas laborales en la producción de cafés sostenibles. In R. Casas & T. Pérez-Bustos (Eds.), *Ciencia, tecnología y sociedad en América Latina* (pp. 205–229). CLASCO.
- Sarrico, C., Rosa, M., Teixeira, P., & Cardoso, M. (2010). Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complementary Views? *Minerva*, 48(1), 35–54.
- Sayes, E. (2014). Actor-Network Theory and methodology: Just what does it mean to say that nonhumans have agency? *Social Studies of Science*, 44(1), 134–149.

<https://doi.org/10.1177/0306312713511867>

- Shore, C., & Roberts, S. (1993). Higher Education and the Panopticon Paradigm: Quality Assessment as “Disciplinary Technology”. *Society for Research into Higher Education Conference*, 1–16.
- Smith, W. C. (2014). The Global Transformation Toward Testing for Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22(116), 1–34.
- Soto-Arango, D. (2005). Aproximación histórica a la Universidad Colombiana. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 7, 101–138.
- Star, S. L. (1999). The ethnography of infrastructure. *American Behavioral Scientist*, 43(3), 377–391. <https://doi.org/10.1177/00027649921955326>
- Star, S. L., & Lampland, M. (2009). Reckoning with Standards. In S. L. Star & M. Lampland (Eds.), *Standards and Their Stories: How quantifying, classifying, and formalizing practices shape everyday life* (pp. 2–25). Cornell University Press.
- Star, S. L., & Ruhleder, K. (1996). Steps Toward an Ecology of Infrastructure: Design and Access for Large Information Spaces. *Information Systems Research*, 7(1), 111–134. <https://doi.org/10.1287/isre.7.1.111>
- Strathern, M. (2000). New accountabilities. In *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics, and the Academy* (pp. 1–18).
- Tamayo-Valencia, L. A., Niño-Zafra, L. S., Cardozo-Espitia, L. S., & Bejarano-Bejarano, O. L. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Instituto para la investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Timmermans, S., & Epstein, S. (2010). A World of Standards but not a Standard World : Toward a Sociology of Standards. *Annual Review of Sociology*, 36, 69–89. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102629>
- Vallejo-Rodríguez, S. (2014). Las competencias científicas en la política educativa colombiana: Privilegio de la perspectiva parcial al estudiar su ensamblaje desde los Estudios Sociales de la Ciencia. In *Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248–270. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>
- Woolgar, S. (1991). *Ciencia: Abriendo la Caja Negra*. ANTHROPOS. Editorial del hombre.
- Zambrano, M. (2005). Políticas de calidad educativa en una sociedad NeoFeudal -El caso de Colombia-o. *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 127–148.
- Zamora-Moreno, A. M. (2017). *Entre el privilegio y el mérito. Una etnografía sobre la experiencia del examen de Salida SABER 11* . (Issue July). Universidad de los Andes.
- Zuluaga, O. (2015). *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá* (pp. 9–503). IDEP.

ANEXO 1. Encuesta sobre la relación cotidianidad escolar y pruebas externas

1. Correo:
2. Nombre:
3. Título profesional de pregrado:
4. Título profesional de posgrado:
5. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
 - Menos de 1 año
 - 1 a 7 años
 - 8 a 13 años
 - 14 a 22 años
 - Más de 22 años
6. ¿El colegio en el que trabaja actualmente es de carácter público o privado? Público ___ Privado___
7. En estos años de experiencia, ¿en cuántos colegios ha trabajado?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - Otro
8. ¿Cuál/es de los siguientes roles aplican para su cargo actual?
 - Rectoría
 - Coordinación
 - Dirección de curso de grado 11
 - Profesor/a de asignatura
9. Si en el ítem anterior marcó profesor/a de asignatura, marque los grados en los que desempeña esta función
 - Prescolar
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - 6
 - 7
 - 8
 - 9
 - 10
 - 11
10. Sí usted ha sido docente en 2 o más colegios, ¿en cuántos de ellos ha desempeñado su cargo en grado 11?
 - 0
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - Otro

Actividades extracurriculares promovidas o gestionadas por agentes externos a la institución

11. ¿Los estudiantes de grado 11 de su institución reciben algún tipo de preparación para la prueba saber 11? SI ___ NO ___
12. Si su respuesta anterior fue si, ¿Cuál/les de las siguientes formas de preparación reciben los estudiantes de grado 11 de su institución?
- Curso pre saber gestionado por empresa externa los fines de semana
 - Curso pre saber gestionado por empresa externa en contra jornada
 - Curso pre saber gestionado por el colegio o los docentes
 - Resolución de preguntas tipo saber en las clases regulares
 - Realización de simulacros gestionados por empresa externa
 - Otro ¿cuál?
13. A manera de preparación para la prueba saber ¿Los estudiantes de otros grados en su institución aplican pruebas externas? SI ___ NO ___
14. Si su respuesta a la pregunta anterior fue si, ¿Qué pruebas aplican los estudiantes?
- Pruebas de estructura similar a las 'saber' y gestionadas por alguna empresa externa
 - Pruebas gubernamentales como saber 3, 5 y 9 o avancemos 4, 6 y 8
 - Pruebas institucionales cuyas preguntas son por competencias o tipo saber
 - Otra ¿cuál?
15. ¿Usted y sus colegas reciben capacitaciones por parte de una empresa externa encargada de la asesoría del colegio en pruebas estandarizadas? SI ___ NO ___
16. Si su respuesta a la pregunta anterior fue si ¿Qué temas/actividades propone la empresa en las capacitaciones a docentes?
- La estructura de la prueba saber 11
 - Los estándares básicos por competencias del Ministerio de Educación
 - Análisis de resultados de los estudiantes en las pruebas que la empresa aplica
 - Funcionamiento de la página de la empresa para consultas de resultados
 - Usos de las visualizaciones (gráficas, tablas) que genera la empresa a partir de los resultados de los estudiantes
 - Otra ¿Cuál?
17. De las siguientes actividades y de acuerdo con su experiencia profesional, ¿cuáles clasificaría como recurrentes en el sistema educativo?
- Curso preparatorio pre saber para estudiantes de grado 11
 - Aplicación de simulacros para estudiantes de media (10 y/o 11)
 - Capacitaciones a docentes por parte de empresas externas en temas relacionados con pruebas estandarizadas
 - Aplicación de pruebas estandarizadas a estudiantes de educación básica (1 a 9)
 - Resolución de preguntas tipo saber en las clases regulares de grado 11
 - Refuerzos en pro de la prueba saber 11 en ese grado
 - Otra ¿cuál?

Procesos de evaluación de estudiantes

18. ¿Los estudiantes que se destacan en la prueba saber 11 son reconocidos al finalizar el año o en la ceremonia de grado? SI ___ NO ___
19. ¿Los estudiantes de otros grados que se destacan en las pruebas externas son reconocidos o premiados mediante diplomas, notas extras u otros similares? SI ___ NO ___

20. ¿Qué usos les da a los resultados de las pruebas externas en el proceso de evaluación y calificación de los estudiantes de su institución? *Si el rol que usted ejerce es como rector/a o coordinador/a marque las opciones que solicita a su equipo docente en caso de hacerlo.
- Asigna notas en el porcentaje final de su asignatura según el resultado obtenido en las pruebas externas
 - Otorga puntos adicionales en alguna nota del/la estudiante si él/ella obtuvo un buen resultado
 - Toma en cuenta los resultados y sus observaciones para determinar si algún estudiante requiere refuerzo cognitivo
 - Establece actividades de refuerzo a estudiantes que puntúan bajo en pruebas externas
 - Utiliza los resultados de las pruebas externas como criterio de aprobación
 - Clasifica a los estudiantes según su desempeño y resultados de las pruebas externas
 - Busca ver reflejado su proceso de evaluación en los resultados que obtienen sus estudiantes
 - Ninguna de las anteriores
 - Otro ¿cuál?
21. ¿Las evaluaciones de cierre de período académico que aplican en su institución incluyen preguntas por competencias o tipo saber? SI__ NO__
22. ¿La dinámica de presentación de dichas evaluaciones de cierre simulan el escenario bajo el cual se presenta la prueba saber 11? SI__ NO__
23. De acuerdo con su experiencia actual y las anteriores ¿qué grado de incidencia cree que tienen las pruebas externas en el proceso de evaluación y calificación de los estudiantes en una escala de 0 a 10 donde 0 es ninguna incidencia y 10 total incidencia?

Experiencia en el aula, diseño y planeación curricular

24. En clase con grado 11 ¿Usted resuelve preguntas tipo saber con los estudiantes? *O solicita que los docentes lo hagan, en caso de ser coordinador/a o rector/a. SI__ NO__
25. Si en la pregunta anterior contestó afirmativamente, ¿Con qué frecuencia se realiza esta actividad? *O Considera que debe hacerse, en caso de ejercer el rol de coordinador/a o rector/a.
- Todas las clases
 - Cada dos clases
 - Una clase al mes
 - Muy esporádicamente
26. A medida que se acerca la fecha de la presentación de la prueba saber, ¿inicia en su colegio alguna(s) de las siguientes dinámicas?
- Las clases se dedican al refuerzo de los temas que evalúa la prueba saber
 - Se modifica el horario de grado 11 y se enfoca en refuerzos por asignaturas evaluadas por la prueba saber
 - Se deben resolver preguntas tipo saber en las clases
 - Se establecen horarios de refuerzo en contra jornada o fines de semana
 - Ninguna de las anteriores, la dinámica del colegio se mantiene igual
 - Otra ¿cuál?
27. ¿La planeación de los contenidos que usted desarrolla en su asignatura está basada en alguno(s) de los siguientes documentos oficiales? *Si en su rol usted ejerce como rector/a o coordinador/a marque las opciones que usted recomienda o solicita a su equipo docente.

- Lineamientos curriculares 1998
- Estándares básicos de competencias 2006
- Matrices de referencia 2015
- Derechos básicos de aprendizaje 2016
- Otra ¿cuál?

28.En su experiencia profesional ¿ha introducido o priorizado temáticas porque éstas son evaluadas en la prueba saber 11? SI__ NO__

29.En su experiencia profesional ¿ha justificado ante sus estudiantes la pertinencia de un tema o actividad porque se requiere para un buen desempeño en la prueba saber 11? SI__ NO__

30.En su experiencia profesional, ¿Qué grado de incidencia cree que tienen las pruebas estandarizadas en labores inherentes a la función docente como lo son planear contenidos y enseñarlos en el aula en una escala de 0 a 10 donde 0 es ninguna incidencia y 10 total incidencia?

ANEXO 2. Caracterización de los docentes que respondieron la encuesta.

- La encuesta fue respondida por 58 personas, de las cuales 21 eran del colegio donde centré las observaciones de este trabajo y 37 colegas de otras instituciones.
- Las profesiones de los encuestados se relacionan en la siguiente tabla:

PROFESIÓN	Cantidad
Licenciados en química	16
Licenciados en español, lingüística, literatura y afines	6
Licenciados en lenguas extranjeras, modernas y afines	11
Licenciados en matemáticas	6
Licenciado en ciencias sociales, filosofía e historia y teología	6
Licenciados en diseño tecnológico, tecnología, sistemas, etc.	2
Licenciados en psicología y pedagogía, pedagogía infantil, etc.	1
Licenciados en física	1
Licenciados en bellas artes, artes plásticas y visuales	5
Otras profesiones diferentes a licenciaturas	4

- De los 58 encuestados 31 reportan estudios de posgrado.
- En cuanto al tiempo de experiencia profesional los encuestados se dividen en:
 - Menos de un año: 1
 - De 1 a 7 años: 28
 - De 8 a 13 años: 10
 - De 14 a 22 años: 9
 - Más de 22 años: 10
- De los 58 encuestados 45 trabajan en colegios de carácter privado y 13 en colegios de carácter público.
- Según la cantidad de colegios en dónde han trabajado los encuestados reportan que: en un colegio han trabajado 3 personas, en dos colegios 11 personas, en 3 colegios 16 personas, en cuatro colegios 11 personas, en cinco colegios 11 personas, en seis colegios 2 personas, en siete, ocho y nueve colegios una persona respectivamente; y finalmente una persona reporta haber trabajado en quince colegios.
- Respecto al rol que desempeñan los encuestados se sabe que 2 personas ejercen una rectoría, 6 personas tienen cargos de coordinación, 4 personas ejercen como directores de curso de grado 11 y 51 personas son profesores/as de alguna asignatura.
- De las 51 personas que se desempeñan como profesores de asignatura 28 desempeñan dicha función con grado 11, y del total de encuestados 44 dicen haber sido docentes de grado 11 principalmente entre 2 y 3 colegios.

ANEXO 3. Plan de obra.

Capítulo 1. Transformación de la cotidianidad escolar motivada por pruebas estandarizadas: El caso SABER 11°

La *prueba SABER 11°* es un examen estandarizado obligatorio para todas las instituciones educativas que ofrezcan educación media y sus resultados definen en su individualidad a estudiantes, docentes y colegios. Permiten el acceso a créditos simbólicos como becas y es un requisito más para quienes buscan continuar sus estudios en el nivel superior. Adicionalmente, los resultados institucionales sirven en los colegios (privados) como cartas de presentación ante clientes potenciales de su establecimiento. Cada colegio genera una serie de dinámicas y comportamientos con el fin de obtener ‘buenos’ resultados, por ende, casi que cada colegio sería un estudio de caso distinto. Pero ¿cuáles son las...

Capítulo 2. ...Razones que motivan a un colegio a modificar sus prácticas en función de la prueba?

La *prueba SABER 11°* constituye a un indicador de la calidad educativa, y su medición es una práctica propia del movimiento de accountability al tiempo que añaden al contexto escolar una retórica empresarial que pone a los sujetos en pro de la eficiencia, la medición de resultados, y la defensa e implementación de pruebas estandarizadas. Es por ello que en Colombia se crean figuras ‘novedosas’ como lo fue el Día E, o día de la excelencia educativa estrechamente relacionado con el ISCE (índice sintético de calidad educativa) o los sistemas de gestión de calidad que establecen estándares y mediciones para certificar que la educación que ofrece un establecimiento educativo es de *calidad*. Este capítulo corresponderá a un ejercicio de rastreo de los incentivos y/o castigos que reciben las instituciones educativas de acuerdo a sus resultados en la prueba *SABER 11°*, como la posibilidad de aumentar costos de matrícula y pensión o el acceso a mayor financiación del estado, cómo se crean, cómo se regulan y el ensamblaje detrás de la medición de los colegios. Cabe anotar, además, que todas estas prácticas de constante evaluación y comparación responden a...

Capítulo 3. ... Una retórica de la formación en competencias para el trabajo.

Con la introducción del término ‘competencias’, en los lineamientos curriculares, mediante la orientación a evaluarlas de la *prueba SABER 11°* y los famosos ‘estándares básicos de competencias’, junto con sus diferentes mutaciones (derechos básicos de aprendizaje, mallas de aprendizaje, matrices de referencia, etc.) las instituciones educativas se transformaron en función de la producción de sujetos para el desarrollo económico en un marco político de corte neoliberal que mezcla el léxico gubernamental con el empresarial. Dicho de otro modo, la introducción de un enfoque de formación por competencias es una propuesta contemporánea de relevancia internacional que promueve el adiestramiento para el mercado laboral. Así pues, tejer los hilos sobre cómo surge este enfoque, cuáles son los actores de dicha construcción socio-material que se instaura en el contexto educativo, el papel que tuvo el proyecto Tuning, entre otros, son elementos que generarían toda una discusión al respecto del origen de las variadas estrategias de las que se valen los modelos de rendición de cuentas para vigilar las instituciones educativas, mediante mecanismos internos de auditoría y control.

Adicionalmente, hilar fino sobre como la idea de competencias genéricas que promueve y evalúa el ICFES desde la infancia hasta el fin de la formación universitaria, está estrechamente ligada a conceptos de teoría neoliberal como “mejores prácticas” y “benchmarking”, generarían una discusión más amplia aquí para situar a la escuela en el contexto neoliberal y describir con un horizonte más claro el cambio misional que ésta ha tenido y del cual se habló en este trabajo. Además, este modelo proveniente de occidente y promovido por organismos internacionales como la OCDE y el Banco mundial, ponen a las instituciones educativas en una carrera de ganadores y perdedores que movilizan a las instituciones y ha generado en Colombia...

Capítulo 4. ...La apertura de un nuevo mercado

Que consiste en la creación de múltiples empresas de ‘asesorías académicas’, los famosos ‘preicfes’ que en principio tienen la única función de preparar a los estudiantes para la prueba saber, así como también las certificadoras de calidad, que encuentran en los colegios clientes potenciales que buscan ‘certificar’ su ‘buen trabajo’. Este segundo caso fue un tema emergente en la presente investigación, ya que el colegio al tiempo que hacía mis notas de campo estaba pasando por un proceso de certificación de calidad y esto tiene también consecuencias en el cotidiano escolar. Por ejemplo, las coordinaciones se transforman en gestiones (académica, convivencial, orientación, administrativa, admisiones y matrículas, entre otros). Cada gestión establece unos indicadores de desempeño, por ejemplo, para la gestión académica un indicador es el porcentaje de estudiantes aprobados con respecto en los estudiantes matriculados por cada grado, para la gestión de convivencia un indicador será el número de faltas de cometidas por grado y tipología de falta, etc. La generación de estas certificaciones aparte de que pone a las escuelas en una dinámica de mercado mucho más marcada, también tiene un impacto en la financiación que pueden recibir, por ende, rastrear tanto a la certificadoras de calidad como a las instituciones de asesorías académicas en y con pruebas externas daría luces sobre el impacto social y económico que tienen las prácticas de accountability en el ámbito educativo. Además, esto pone al estado bajo la figura de un actor más del mercado, que se subordina a los intereses económicos y lleva la creación de sus propios productos como el curso de ‘preicfes’ que ofrece el ICFES como institución, y la escuela se reduce a la aplicación de ciertos dispositivos técnicos alineados con...

Capítulo 5. ...la búsqueda del sujeto estándar.

Las variadas y múltiples estrategias propuestas por este sistema de gobierno de la población tienen una meta común que es la formación de sujetos estándar que sean parte de una masa que permita el ejercicio del poder (éste último como relación). Hoy día lo que la gente consume y hace es política y económicamente relevante, por ello el ejercicio de gobernar será más fácil cuantas menos variables haya en una población, es decir, cuanto más estándar, homogéneos y medibles sean los sujetos. Al tiempo, la lógica de la mejora continua agrega a la ecuación la idea de cómo individuos *evaluados* somos deficitarios, es decir, se legitima desde la conciencia y la subjetividad de la persona la medición y la comparación a la que se ve sometido, lo que en consecuencia conduce a la formación de sujetos colonizados y de mecanismos de formación que respaldan la colonialidad del poder y del saber.

ANEXO 4. Proyecto de tesis

PRUEBA SABER 11°: MATERIALIDAD DE LOS ESTÁNDARES QUE CONFIGURAN LA ESCUELA

Resumen ejecutivo

En este proyecto se busca poner sobre la mesa el problema de las pruebas estandarizadas como tecnologías de gobierno y auditoría, que basadas en estándares a menudo catalogados como objetivos, técnicos y/o neutros, configuran prácticas, discursos, emocionalidades, materialidades en las escuelas bajo la garantía de otorgar o validar la ‘calidad’ de la educación. El caso particular de estudio se centra en la prueba saber 11°, examen diseñado y aplicado por el ICFES a todos los estudiantes que están en proceso de culminar su educación media y cuyo contenido se basa en los *Estándares básicos de competencias*. La metodología de investigación consiste en integrar la noción de ‘configuración’ como el proceso de transformación y definición de identidades de los actores en una red, que se ubica en una ‘infraestructura’ particular en tiempo y lugar, normalmente invisible pero cuyo estudio revela comportamientos y relaciones insospechadas, todo ello, bajo una perspectiva etnográfica.

Planteamiento del problema

La prueba saber 11° o, en la jerga coloquial, el examen del ICFES, es un instrumento de evaluación estandarizado, que junto con las pruebas que se aplican en otros niveles educativos (3°, 5°, 9°, técnico, tecnólogo y profesional) forman lo que se denomina Sistema Nacional de evaluación estandarizada (ICFES, 2018a). Si bien esta prueba tiene antecedentes de más de cinco décadas así como la institución que la diseña y aplica, es decir, el ahora denominado Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, es interesante ver como se ha insertado en una compleja infraestructura (Star & Ruhleder, 1996) e incluso se co-construye con otros elementos de la misma en su historia más reciente. Para el año 2006 se publicaron en Colombia los Estándares Básicos de Competencias, desde ahora EBC, esto en el marco de la llamada revolución educativa emprendida en el 2002 (MEN, 2006, 2010b). En el documento aparece definido estándar como:

un criterio claro y público que *permite juzgar* si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto *cumplen con unas expectativas comunes de calidad*; expresa una *situación deseada* en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) *el nivel de calidad que se aspira alcanzar*. (MEN, 2006, p. 11).⁶⁸

Llama la atención la importancia que se le da la noción de calidad educativa, que cuenta con un apartado en el mismo documento pero no es definida en términos concretos como tal; solamente mencionan los factores que afectan la calidad, como lo son “el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente” (MEN, 2006, p. 9); indican la importancia de establecer metas para llegar a una *situación deseada* cuyo avance se *evalúa* y apuntando al *mejoramiento continuo* (MEN, 2006)⁶⁹; y establecen una relación con los EBC afirmando que estos:

⁶⁸ Las cursivas son mías.

⁶⁹ Las cursivas son del MEN.

constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los *planes de mejoramiento* establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar (MEN, 2006, p. 9)⁷⁰.

Para aclarar la relación que tienen los EBC con la prueba saber, es necesario decir que éstos constituyen la base bajo la cual se diseñan todas las evaluaciones externas (MEN, 2006), son el medio por el cual el ministerio de educación cumple su objetivo de vigilancia y control sobre las instituciones educativas, dada además su obligatoriedad (MEN, 2009b). Además, en el año 2006 gestores del ICFES elaboraron los marcos conceptuales para la prueba Saber 11° y se basaron en los EBC (Icfes, 2019). Es decir, hasta este punto, los EBC son aquello que cualquier estudiante en Colombia debe saber y saber hacer, son una meta a alcanzar y son el criterio para juzgar si un individuo, institución o sistema educativo está en una “situación deseada” en lo que respecta a la calidad de la educación. Pero, ¿por qué esto es un problema? Y ¿por qué en los estudios sociales de la ciencia, desde ahora ESC?

A lo largo de mi (corta) experiencia profesional⁷¹ he notado que en diferentes instituciones privadas se repiten ciertos elementos todos alrededor de la expectativa sobre los resultados de la promoción en turno, por ejemplo, los estudiantes deben hacer un curso de pre-icfes con una entidad externa que contrata el colegio, normalmente el grueso de los estudiantes lo toma con la institución pero los que no lo hacen deben certificar que lo están tomando en otro lado, incluso esto es requisito para la matrícula en este grado. Estas entidades incluyen en su servicio capacitación a los docentes y dependiendo de la exigencia del/la coordinador/a ello implica más o menos trabajo en relación con los datos que la entidad externa recoge e informa sobre los estudiantes. Cuando se acerca la fecha del examen rectores exigen refuerzos, de múltiples formas como trabajar una pregunta tipo ICFES en cada clase o la asignación académica dedicada enteramente a preparación para la prueba. Un último aspecto es que el ICFES clasifica a los colegios en una escala que va desde A+ hasta D siendo la primera “muy superior” y la última “muy inferior” (ICFES, 2017), y los colegios utilizan esto como carta de presentación, por ello, se aseguran (de formas a veces sucias) de que los estudiantes que puedan afectar ese promedio no estén, por ejemplo, retiran el cupo en grado décimo o presionan las familias de los estudiantes con necesidades educativas especiales para que los diagnostiquen y así presenten las pruebas que el ICFES determina para este grupo de estudiantes.

Se habla entonces de unos estándares básicos que se vuelven tangibles en una prueba de estado, que, a su vez, configura múltiples dinámicas, sentires y pensares en las instituciones educativas y por qué no, se reconfigura en función de lo que sucede en las escuelas. Este problema cobra relevancia en los ESC en la medida en que conduce a cuestionar lo incuestionable, lo aporético, lo estándar. Éstos son medios por los cuales construimos realidades, sirven para ordenar parcialmente a las personas y las cosas para producir los resultados deseados por alguien. Como tales, forman parte de

⁷⁰ Las cursivas son del MEN entonces los subrayados son míos.

⁷¹ He trabajado en un total de tres colegios diferentes como docente de química y biología, también he sido jefe de salón en los exámenes del ICFES y profesora de pre-icfes.

la infraestructura técnica, política, social, económica y ética que constituye las sociedades humanas (Busch, 2011). Los estándares y la estandarización son un fenómeno ubicuo y subestimado, pero ayudan a regular y calibrar la vida social en el mundo moderno haciendo equivalencias entre culturas, tiempos, geografías (Timmermans & Epstein, 2010). Empero, no son neutrales, responden al interés social, político, económico, ético de alguien que puede establecer sus propios términos y por ende, constituyen una autoridad, un mecanismo de control (Bowker & Star, 1999; Busch, 2011; Jacobsson, 2000; Timmermans & Epstein, 2010).

Problematizar la prueba *estandarizada* saber 11°, además, abre la puerta a un campo poco explorado en la corriente de estándares dado que muchas investigaciones centran su atención en la biomedicina (Timmermans & Epstein, 2010), así como a problematizar la escuela como lugar de reproducción, evaluación y legitimación del conocimiento (Delamont, 1987)⁷². En ese orden de ideas, se plantea la pregunta ¿De qué manera la prueba estandarizada saber 11° configura discursos, prácticas, materialidades organizativas, académicas y emocionales expresadas/hechas por los sujetos a quiénes atañe en un colegio particular?

Objetivos

Objetivo general

Establecer las formas en las que la prueba estandarizada saber 11° configura discursos, prácticas, materialidades organizativas, académicas y emocionales expresadas/hechas por los sujetos a quiénes atañe en un colegio particular.

Objetivos específicos

- o Estructurar una matriz de análisis que relacione la prueba estandarizada saber 11° con los discursos, prácticas y materialidades organizativas, académicas y emocionales que expresan o llevan a cabo los sujetos a quiénes atañe este tema en un colegio particular.
- o Diseñar estrategias de recolección de información que permitan dilucidar los discursos, prácticas y materialidades organizativas, académicas y emocionales que expresan o llevan a cabo los sujetos a quiénes atañe este tema en un colegio particular.
- o Recoger, analizar y reconstruir información a través de la revisión de documentos, de la observación participante, del ejercicio etnográfico y del trabajo de campo para categorizar dentro de la matriz de análisis.
- o Contrastar la información recolectada y reconstruida con las categorías establecidas en la matriz de análisis.

Consideraciones teóricas y estado del arte

Cultura de auditoría y gobernanza educativa

Al definir ‘estándar’ y ‘estándares básicos de competencias’ el Ministerio de Educación (2004) usa con frecuencia expresiones como “expectativas comunes”, “situación deseada”, “nivel que se aspira

⁷² En las escuelas no solo se reproduce el conocimiento, también se produce.

a alcanzar” o “nivel esperado”, el Ministerio busca que se den determinados resultados, y dependiendo del grado de “alcance” se caracteriza al estudiante, la institución (o determinado tipo de institución) o la región. Así, con el fin de establecer dicha caracterización se utilizan mecanismos de auditoría sobre el sistema educativo y sus actores, a los cuáles no es posible escapar dado que hacen parte del ejercicio de poder del ente mayor, que en este caso sería el MEN, aplicado a través de determinadas tecnologías de gobierno (Foucault, 1991).

Estos mecanismos de control, no solo en la educación sino en casi cualquier ámbito de la vida, son producto de la emergencia de la *razón de estado*, es decir, el producto de la racionalización del arte de gobernar cuya transición se da entre los siglos XVI, XVII y XVIII, en dónde surge y se consolida otra manera de pensar el poder y el estado se convierte en la forma reguladora de esa razón gubernamental (Foucault, 2006); es la transición que se produce de un régimen dominado por estructuras de soberanía a otro regido por técnicas de gobierno, que gira en torno a la población y, por tanto, también al nacimiento de la economía política (Foucault, 1991). En palabras de Castro-Gómez (2013, p. 103):

Gobernar un Estado ya no supone una analogía con gobernar un rebaño, como tampoco con gobernar una familia. Se gobierna a partir de unos «principios generales» que ya no son obtenidos por analogía y semejanza (con Dios o con la naturaleza) sino producidos a través de una «ciencia del Estado», de una estadística.

La naciente gubernamentalidad, es decir, el conjunto de instituciones, procedimientos, análisis, reflexiones, cálculos y tácticas que permiten el ejercicio del poder de forma específica, aunque compleja, y que tiene como objetivo la gestión de una población no sólo como una masa colectiva de fenómenos, sino también la gestión de sus profundidades y detalles (Foucault, 1991) se manifiesta en múltiples formas no solo en la educación media mediante la ‘evaluación externa’ sino en la educación superior. Todo ello es resultado del creciente número de objetos (complejo compuesto por hombres y cosas (Foucault, 1991)) que se vuelven importantes para el sistema político (Foucault, 2007).

Bajo la figura de tecnología de gobierno Introna (2016) cuestiona los algoritmos como actores que se han introducido en nuestra vida cotidiana, que operan implícitamente y producen una “clasificación social” citando a Lyon (2003). Este trabajo resulta importante en la presente investigación debido a que relaciona las nociones de gobernanza y gubernamentalidad con el “hacer” de los algoritmos, de forma particular el programa llamado *Turnitin*, un software que tiene como principio la identificación de contenido no original en textos académicos, por lo que es ampliamente utilizado por las universidades para garantizar la dadivosa propiedad intelectual. El autor parte de que los algoritmos, como actores no humanos, actúan de forma variada, múltiple, deslocalizada y median para transformar, traducir o modificar los elementos que se supone ‘regulan’, en este caso, la escritura académica (Latour, 2005. Citado en Introna, 2016) y al mismo tiempo, los algoritmos no son ‘dueños de sus acciones’ o agencia, en tanto que esta depende de la interacción con un ensamblaje sociomaterial heterogéneo que no es estático, por el contrario, fluye, así el autor cataloga la agencia de los algoritmos como temporal por lo que no se les puede catalogar de poderosos o peligrosos en sí mismos, sino según su interrelación/‘incrustación’ en dicho ensamblaje.

En cuanto a la gobernanza, se define como una forma de pensar el gobierno, y este a su vez, como un proceso (más que una entidad) que se lleva a cabo en un espacio complejo de actores públicos,

privados e híbridos que participan en la identificación y tratamiento de problemas comunes. También, resalta, como un aspecto central en la noción de gobernanza, la idea de pluralidad de actores en los que ninguno tiene el poder o la autoridad para decidir o implementar soluciones o políticas unilateral y directamente (Walters, 2004. Citado en Introna, 2016); sin embargo, desde mi punto de vista eso no se aplicaría a la relación existente entre las instituciones educativas y el ministerio de educación, puesto que de acuerdo con la Ley 1324 del 2009 el estado en ejercicio de su función suprema de inspección y vigilancia utiliza los exámenes externos para medir el nivel de cumplimiento de los objetivos de la educación, en otras palabras, es una política unilateral, en palabras de Kogan (1994), en su análisis sobre modelos de gobernanza educativa, se trataría de una forma de relación jerárquica en la que el poder está dado verticalmente, la autoridad se ejerce a través de, por ejemplo, dar o quitar competencias legales, la regulación de los recursos o el control sobre el currículo. Más ajustado a lo hasta ahora expuesto sería la definición de gobernanza de Foucault (s.f. Citado en Introna, 2016) que la reduce a la "conducción de la conducta" o el poder de actuar sobre las acciones de los demás, será menester de mí en esta investigación determinar los alcances de la gobernanza en el entramado que se da entre la institución de estudio, la prueba y el estado.

El texto además cataloga los algoritmos como tecnologías de gobierno móviles inmutables (Latour, 1986. Citado en Introna, 2016) en la determinación de los conocimientos que son legítimos y los que no, esto en el marco de una economía neoliberal en la que la escritura académica constituye una moneda de cambio, el estudiante un cliente, y el académico un proveedor de servicios; es allí donde la propiedad intelectual se vuelve un aspecto de la vida universitaria que requiere de regulación, y el algoritmo se inserta como la tecnología 'objetiva' que determinará la legitimidad de un texto; como resultado las subjetividades y prácticas alrededor de la escritura se reconstruyen. Aparece así, la noción de gubernamentalidad en referencia a tecnologías que gobiernan a los individuos, es decir, capta el modo en que los gobiernos y otros actores recurren al conocimiento para elaborar políticas que regulan y crean subjetividades. Así, por ejemplo, la racionalidad mercantilista bajo la que se crean este tipo de tecnologías conduce que se estudie para tener un título, que provea una carrera a futuro y empleo (Introna, 2016); sería equiparable en el colegio a estudiar para sacar un buen puntaje en la prueba Saber, que permita acceder a la universidad, y seguir con todo lo anterior.

Tal énfasis en la producción desmesurada de artículos, y de estudiantes con título de grado podría considerarse como el fenómeno de la "universidad productivista" que según Londoño (2020) es resultado de extensa red de cultura de la auditoría enfrascada en estándares de medición en la que se encuentran inmersos estudiantes y profesores. En concordancia con Introna (2016), Londoño (2020) argumenta que los estándares de medición son una forma de 'hacernos sujetos', entramos en la dinámica de las cifras que nos comparan y clasifican, es decir, no somos pasivos ante las tecnologías de gobierno que nos miden. Volviendo a la discusión sobre la autoridad y el poder de la gobernanza, si bien, la prueba Saber es de obligatorio cumplimiento, tampoco implica que las instituciones educativas sean pasivas ante su aplicación, por lo que con este trabajo intentaré describir esos mecanismos reactivos ante el examen que configuran prácticas en la escuela; tal como en este estudio de caso se describió el consumo de 'drogas inteligentes' según los relatos en Facebook de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia y su correspondencia con los estándares de evaluación universitaria y la cultura de la auditoría.

La auditoría florece en todo tipo de lugares administrativos y profesionales, pero, en el caso de las universidades moldea y/o administra la educación superior en función de un 'fin/objetivo' generalizado, también soporta y apoya la gobernanza porque exige eficiencia económica y académica donde lo financiero y lo moral se entrelazan, impacta el cotidiano de la vida académica con consecuencias directas y nocivas y es casi imposible de criticar pues promueve valores académicos (Gómez-Morales, 2017). En esta investigación nuevamente aparece el argumento sobre la no pasividad con que la comunidad académica acogió los mecanismos políticos de "reconocimiento y escalafonamiento de individuos, grupos, centros de investigación y revistas científicas" (Gómez-Morales, 2017, p. 8). Estos mecanismos ampliamente criticados por académicos son producto de su propia oculta pero cómplice creencia en la ciencia y en que ellos encarnan los valores modernos requeridos para ser parte de la "comunidad científica nacional". Así las cosas, en los casos descritos se hace tangible una consecuencia que Gómez (2017) describe como 'el baile de los que sobran', es decir, todos aquellos profesores en su caso, o estudiantes según Londoño (2020) o ambos según Introna (2016), que no comulgamos con estos sistemas de clasificación o que no rindamos los frutos que exige la tecnología de gobierno con la que somos medidos o el sistema auditor bajo el cual somos vigilados tenderemos a desaparecer, seremos invisibilizados junto con nuestras agendas, intereses y proyectos de investigación.

Y es que los números nos califican, comparan y asignan a categorías, definen nuestro valor, miden nuestra eficacia y, de muchas otras formas, trabajan para informar o construir lo que somos hoy, estamos sujetos a números y somos sujetos numerados. No sólo nosotros (profesores y estudiantes) sino la escuela en general, su materialidad, su imaginario, su articulación dentro de la política y la teoría, pasó a centrarse y actuar en términos de una maquinaria de diferenciación y clasificación, y concomitantemente de exclusión (Ball, 2015). Estos textos en conjunto dejan una pregunta abierta en términos del escenario en el que se dan estos procesos de gobernanza y se audita el desempeño, ya que en la escuela secundaria no se mide a profesores y estudiantes por número de artículos⁷³, mi objetivo será describir el mecanismo de la prueba y otros que emerjan, en las prácticas de gobernanza en la educación básica, así como las respuestas no pasivas de los actores de la misma frente a estas tecnologías y finalmente, las exclusiones del sistema.

Estándares y pruebas estandarizadas

Los números, al igual que los estándares y los modelos de representación formal⁷⁴ tienden a ser cajas negras, es decir, se presentan como secundarios o epifenómenos de los procedimientos de los que son parte, por ejemplo, apoyar el progreso educativo de los niños y jóvenes; estos fenómenos son características centrales de la vida moderna (Star & Lampland, 2009). Sin embargo, a pesar de su excesiva presencia en un sinnúmero de situaciones, aspectos, seres y lugares, según Star y Lampland (2009) con frecuencia escapan al análisis social ¿por qué? Tal vez porque muchos científicos sociales entre quienes se incluyen caen en la facilidad de ver los números y los modelos como algo "fuera del orden social". Parte de mis objetivos en esta investigación será develar esa caja negra que son los

⁷³ Por lo menos no conozco ningún caso.

⁷⁴ (Star & Lampland, 2009) y Lampland (2009) afirman que la estandarización, la cuantificación y la representación formal son tres fenómenos relacionados. Definen cuantificación como la representación de una acción, un ser o un modelo mediante números y la representación formal como una síntesis de datos en formas visuales como gráficos, tablas, fórmulas. También pueden transmitirse en forma narrativa, como dichos convencionales o caracterizaciones estándar de fenómenos.

estándares en educación media, y su 'evaluación' mediante pruebas estandarizadas; para ello empezaré por esbozar una serie de características de los estándares en general y luego haré un repaso por algunos trabajos empíricos relacionados con pruebas específicas. Definir 'estándar', siguiendo la forma normativa del 'conocimiento científico' (Mignolo, 2008), es una tarea difícil puesto que según Busch (2011) son

- *Polisémicos*, es decir, no tienen un único significado. Así, el primero de estos se relaciona con el umbral que deriva en la 'muerte' o la 'victoria' de un guerrero, este puede hacerse análogo al aprobar/reprobar una prueba. El segundo significado se relaciona con la ejemplificación de medidas o pesos, sirve para preservar la estabilidad y hacer universal las medidas, no solo aplica para cosas o animales puesto que las personas también se comparan con ejemplares. El tercer significado es hablar de estándar como "lo mejor de...", aquellas reglas o normas que reflejan un ideal o promedio que se debe alcanzar, sin embargo, este tipo de estándar esta moralmente cargado ya que los promedios a menudo pueden ser vistos como "superiores" en algún sentido y lo que está por fuera del promedio es catalogado como desviado o patológico (Busch, 2011). También se caracterizan por ser
- *Ubicuos*, se utilizan en todo, saturan el ambiente y esta saturación categórica, además, forma una compleja red. Aunque es posible extraer un único esquema de clasificación o estándar con fines de referencia, en realidad ninguno de ellos es independiente (Bowker & Star, 1999; Timmermans & Epstein, 2010). La vida depende cada vez más de la creación, institucionalización, uso y difusión de diversos tipos de estándares (Timmermans & Epstein, 2010), es una integración profunda, global, envolvente y en aumento, por lo que supone un reto para los teóricos de las ciencias sociales (Star & Lampland, 2009). Hay que decir también que,
- *Invisibilizan lo no-estándar*, poseen una tendencia innata a la homogenización de la vida social en la modernidad (Timmermans & Epstein, 2010), dicho de otro modo, estandarizar una acción, proceso o cosa implica descartar la diversidad ilimitada o limitada de aquello que ahora es estándar, implica silenciar al 'otro', lo que es tanto una decisión moral como una técnica basada en la recolección de datos (Star & Lampland, 2009). Una cuarta característica es su
- *Naturalidad*, una vez establecidos, los estándares existentes se vuelven "naturales", parecen neutrales, benignos, meramente técnicos, oscuros y alejados de la vida cotidiana (Busch, 2011) lo que les da credibilidad ya que las sociedades modernas confían en los sistemas abstractos (Jacobsson, 2000), casi hacen parte de una 'conciencia colectiva' que se vuelve ciega en la medida en que la descripción de la realidad del sistema se vuelve verdadera (Bowker & Star, 1999). A pesar de esta característica, los estándares
- *Tienen una íntima relación con el poder*, puesto que a pesar de lo neutrales y objetivos que parezcan son una fuente no reconocida pero extremadamente importante y creciente de relaciones de poder sociales, políticas y económicas (Busch, 2011) dado que alguien, en algún lugar, debe decidir y discutir las minucias de que clasificar y estandarizar, y quién determine el resultado de esas negociaciones demuestra un ejercicio de poder (Bowker & Star, 1999). No obstante, los estándares no aparecen como el tipo de autoridad que ejerce un tirano con un mazo, sino que son sutiles, solo se hacen notorios sino hasta que se violan las presuposiciones que implican, es por ello que son tan poderosos (Busch, 2011). Por otro lado,
- *Son de carácter técnico*, la estandarización se basa en las disciplinas académicas, profesiones y organizaciones (Jacobsson, 2000), en otras palabras, prometen proporcionar la solución técnica óptima para problemas particulares, y los científicos e ingenieros a menudo son llamados a proporcionar su experticia para el establecimiento de estándares (Timmermans & Epstein, 2010). Esto conlleva a que sean poco o nada cuestionados, nadie pregunta si algo debe estandarizarse o

no, o quién debería establecer estándares o cómo debería hacerlo (Jacobsson, 2000; Star & Lampland, 2009), ello los constituye en una fuente de

- o *Autoridad* en la medida en que ésta es la manifestación del uso de especificaciones técnicas consensuadas en mecanismos de certificación legalmente vinculantes que se plasman en dispositivos materiales combinados con un proceso de vigilancia continuo (Mallard, 1998. Citado en Timmermans & Epstein, 2010). Las regulaciones tanto públicas como privadas son similares e incluso se superponen como formas de gobernanza o gubernamentalidad (Busch, 2011), se constituyen como instrumentos o herramientas de auditoría, control y supervisión que nadie se atreve a cuestionar. Por último, son
- o *Simbólicos* en tanto que se consideran elogiosos; son algo a lo que uno aspira estar a la altura (Timmermans & Epstein, 2010), representan una situación ideal que algo o alguien debe alcanzar aunque cualquier regla o norma puede reflejar esto (Busch, 2011), así que a su vez deben ser *materiales*, es decir, combinar entidades físicas con convenciones sociales (Bowker & Star, 1999). Como señala Bruno Latour (2005, p. 64. Citado en Busch, 2011), “el poder, como la sociedad, es el resultado final de un proceso y no un depósito, una acción o un capital que automáticamente proporcionará una explicación. El poder y la dominación tienen que producirse, inventarse, componerse”.

Considerando aquellas características, una prueba ‘estandarizada’ no debería pasar inadvertida por el análisis social, por el contrario, es una fuente de información sobre los ‘estándares’ que la subyacen, puesto que éstos, y las acciones que los rodean no ocurren ‘acontextualmente’ (Star & Lampland, 2009). Por ejemplo, Paredes (2015) en su artículo “La prueba PISA: una mirada alternativa desde la Teoría del Actor-Red” abre la caja negra que representa esta prueba puesto que como dispositivo no puede ser un objeto que no genera posiciones sino al contrario se debe subjetivar, hacerlo actuante para entender la complejidad de un evento social. Ella analiza la prueba mediante tres desplazamientos analíticos, en el primero describe la creación de prueba y la relaciona con OCDE y se esbozan algunas críticas que han recibido el dispositivo y la organización. En el segundo ejercicio habla de la pregunta por la agencia de la prueba, haciendo evidentes las intencionalidades detrás de su aplicación. En el tercero rastrea a manera de controversia las opiniones en prensa sobre la prueba en Argentina y Chile, logra identificar que en Chile se le da validez desde la agencia prescriptiva mientras que en Argentina se tiene una mirada más crítica. El artículo concluye con la importancia de problematizar esta prueba en las relaciones sujeto-objeto, y no dejarla encasillada en un dispositivo que no tiene agencia social, política, económica como si fuese neutral.

En relación con este mismo examen Ratner (2020) explora como en Europa se le da una importancia significativa a las “prácticas con datos”, cómo la prueba PISA constituye un componente central en las infraestructuras educativas europeas, y cómo los malos resultados en Dinamarca motivaron la introducción de una “prueba nacional”. Influenciada por la noción de biopolítica de Foucault argumenta porque ese “nuevo examen” hace de los sujetos (estudiantes) una población ‘objeto’ de estudio, y analiza cómo las nuevas escalas se alinean con los estándares internacionales. Coincide en la retórica sobre la que argumenta Vallejo-Rodríguez (2014), la educación es una prioridad de la UE al ser central en la “nueva economía del conocimiento de Europa”, por ello se debe dotar a la población con competencias que sirvan en/para la globalización. Las pruebas estandarizadas buscan manejar la población por el fomento de sus potencialidades, como fuerza de trabajo, mediante varias técnicas de poder/conocimiento (noción de biopolítica de Foucault), por ello, los gobiernos las refinan

constantemente con respecto a datos y estándares transnacionales, así, con base en resultados de la prueba PISA el mundo se matiza en ganadores y perdedores (Ratner, 2020).

Otro aspecto importante de esta investigación es que los exámenes nacionales e internacionales se convierten en un componente central en el gobierno "global" de las poblaciones estudiantiles, no son solo simples y "neutrales" técnicas que miden la competencia de los estudiantes, sino que dan forma a las ideas sobre lo que los estudiantes deben aprender, que se considera como calidad en la enseñanza y en el desempeño estudiantil. Estas pruebas están acompañadas de escalas performativas que declaran estudiantes sujeto y poblaciones objeto, es decir, a través del apartado estadístico enlazado permite definir las poblaciones bajo el "estatus ontológico de la gente como objetos calculables". Ahora, el individuo encarnado es de interés para los gobiernos en la medida en que puede ser identificado, categorizado y reconocido como miembro de la población (Ruppert, 2011. Citado en Ratner 2020). Este artículo genera preguntas para mi trabajo como si solo los estudiantes son entendidos como población objeto, o también cabría analizar a los docentes y los colegios en esta categoría.

La pregunta sobre el papel de los docentes adquiere vigencia en la medida en que estos se configuran como usuarios de los datos que producen las pruebas, teniendo en cuenta que lo que observan los profesores no son los datos per se sino visualizaciones de los mismos, en otras palabras, modelos o representaciones formales⁷⁵. En este sentido, Ratner y otros (2019) compararon un estudio cualitativo del Ministerio de Educación danés, que desarrolla las visualizaciones oficiales, con la consultora privada NordicMetrics que ofrece una visualización complementaria de la progresión de los estudiantes para determinar ¿Cómo configuran las dos instituciones a los profesores como usuarios de datos a través de las visualizaciones de datos? ¿Cómo articulan lo que necesita un profesor para interpretar la progresión de los alumnos? ¿Cómo influyen las circunstancias socio-materiales y prácticas en sus visualizaciones?⁷⁶ (2019, p. 2). Estas últimas se toman como representaciones interpretables de la realidad social que organizan y cuyo diseño depende, a su vez, del imaginario que tengan los diseñadores sobre las necesidades de los profesores.

Según este texto, el papel de los docentes en la interpretación de datos es activo puesto que las configuraciones de usuario que tengan diseñadores no determinan el uso real de las visualizaciones, ya que las tecnologías digitales pueden reconfigurarse o apropiarse de formas sorprendentes en la medida en que incorporan relaciones socio-técnicas; además, con base a la interpretación que recibe la visualización por parte de los profesores, ésta se retroalimenta; se elabora uno al otro mutuamente (Woolgar, 1990. Citado en Ratner et al., 2019). Mediante los tres últimos estudios de caso, es posible justificar que aquí se quiera problematizar la prueba Saber 11° en las relaciones sujeto-objeto presentes en la red de actores que puede ser un colegio particular, también abre preguntas sobre qué relaciones poder/conocimiento rodean la prueba o traen consigo los actores, y la interpretación que le dan los profesores a las visualizaciones del Ministerio de Educación colombiano y a las del agente privado que los asesora.

Retórica alrededor de la calidad educativa

⁷⁵ Esto de acuerdo con Star y Lampland (2009) y cuyo significado se explicó arriba.

⁷⁶ Traducción realizada con la versión gratuita del traductor www.DeepL.com/Translator

Un tercer aspecto que merece atención es la repetitiva mención a la anhelada 'educación de calidad' que se establece de acuerdo con el grado de alcance de los estándares (MEN, 2006). Pues bien, bajo la noción de calidad se integra la gobernanza educativa y la auditoría, junto con los estándares como los elementos técnicos que reflejan una 'situación ideal'. Dicho de otro modo, los estándares son una forma de ejercer control sobre unidades definidas, separadas, autónomas, por ejemplo, los colegios; hacen a las organizaciones visibles, y que sea posible controlarlas y auditarlas. Como son vistos como naturalmente técnicos parece que el control que ejercen es objetivo y no controversial (Jacobsson, 2000). Por lo tanto, los estándares técnicos de "calidad" responden a dicha necesidad de control y supervisión, así que surge una nueva industria en el sector de servicios de 'auditoría' que se encarga de aplicar e interpretar estándares y válida su cumplimiento por parte de las organizaciones, sin que ello signifique que en la práctica hayan conductas diferentes, sino más bien que sus procedimientos y documentos sean correctos (Jacobsson, 2000).

Estos mecanismos de control cuentan con tres elementos básicos, el primero, los estándares que determinada organización se esfuerza por alcanzar, el segundo, un sistema de información que indique el grado de alcance de los mismos, y el último, la posibilidad de acciones correctivas en caso de que los resultados obtenidos se desvíen del estándar (Sarrico et al., 2010). En el caso de este trabajo, el estándar que un colegio desea alcanzar es que sus estudiantes respondan de forma competente en las pruebas externas, los sistemas de información son las visualizaciones que el MEN envía, así como los resultados y visualizaciones de empresas privadas dedicadas a la realización de pruebas externas; a su vez, los modelos, representaciones y la cuantificación del desempeño son la base para la formulación de planes de mejoramiento. El aura de tecnicismo que poseen dichas acciones pone en peligro la necesidad de incluir un discurso ético y político, legítimas decisiones sentadas en ese conocimiento experto, tomado como 'neutral'; pero en la práctica, las organizaciones usan los estándares como su mayor instrumento competitivo (Jacobsson, 2000).

Por otro lado, el surgimiento de la noción de 'calidad de la educación' es paralelo al de la noción de 'competencia científica', concepto polisémico estudiado por Vallejo-Rodríguez (2014) quien relata como las políticas internacionales de globalización y de desarrollo económico utilizaron 'las competencias' como el vehículo del discurso promotor de la modernidad, a la vez que ilustra sobre cómo dichas políticas han sido adaptadas a los contextos educativos nacionales. A nivel de documentos oficiales, en 1998 el MEN expide los lineamientos curriculares que, como su nombre indica, sirven de base para la creación de los currículos locales en las instituciones educativas, en el año 2000 la prueba se adapta al enfoque de competencias y en el 2002 se hace explícita una revolución educativa que ve en la "calidad de la educación" una forma de generar progreso y modernidad en el país. Desde el año 2003 se inicia la construcción de un documento derivado de los lineamientos llamado "estándares básicos de competencias", este se publica en el 2006, año en el que también, entre otras cosas, se presenta por primera vez en el país la prueba PISA. Los estándares figuran bajo los términos de lo que debe "saber" y "saber hacer" un estudiante según su grado en Colombia, y servirán posteriormente como base explícita de las pruebas saber, entre esas la saber 11°.

Este recorrido permite ver que hubo en Colombia una transformación de las políticas educativas que se vuelcan a sistemas de gestión de calidad con estándares que permitan la medición de estudiantes a nivel nacional e internacional, y donde se traducen las 'habilidades' en 'competencias'. Véase en la

retórica del MEN que cierra con ‘garantizar resultados EN los estudiantes’, lo que podría relacionarse con un ‘colegio productivista’.

Las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera *más allá de garantizar escolaridad universal*, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, *oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo* a lo largo de la vida. *No se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes* (MEN, 2006, p. 8).⁷⁷

En suma, los usos de las pruebas externas no se reducen a la ingenua evaluación de estudiantes, al contrario, tanto los exámenes como los resultados cuantitativos que de ellos se obtienen generan un abanico de posibilidades de uso en un contexto masificado, globalizado y donde el mercado es relevante en la formulación de políticas públicas (Sarrico et al., 2010).

Metodología

La presente es una investigación cualitativa de enfoque etnográfico que involucra las nociones de configuración e infraestructura.

De la infraestructura

Para entender este punto hay que decir que los sistemas de clasificación y estandarización son una articulación entre la organización social, el orden moral y capas de integración técnica (Bowker & Star, 1999), si eso mismo se pone en términos de la definición de ‘infraestructura’ ésta sería un concepto fundamentalmente relacional que se hace real en la presencia de prácticas organizadas (Jewett & Kling, 1991. Citados en Star & Lampland, 2009; Star & Ruhleder, 1996). Así, pensar en la prueba saber 11° como infraestructura implica visibilizar ‘lo invisible’, ver el trasfondo que implica su aplicación en un colegio particular, es decir, hay unas prácticas organizativas locales que conectan con una estructuras o tecnologías a gran escala; la clave está en preguntar cuándo es una infraestructura y no qué es, ya que sucede en un contexto cultural dado. (Star & Ruhleder, 1996).

Todo lugar de trabajo, hogar o escuela se ve profundamente afectado por infraestructuras relativamente poco estudiadas que impregnan todas sus funciones, y el hecho de visibilizarlas detallando sus materiales, estándares, modelos formales y narrativas revela la forma en la que el conocimiento es construido, restringido o preservado (Star & Lampland, 2009). De acuerdo con Star & Ruhleder (1996) una infraestructura emerge con las siguientes dimensiones, frente a las cuales propongo un ejemplo teniendo en mente la prueba saber 11°, sin embargo, esto no implica que haya un producto terminado, más bien pretende ser una suerte de hipótesis-guía para ubicar con facilidad las dimensiones en el contexto particular que me propongo estudiar, con la latente posibilidad de encontrar nuevos ejemplos, o hasta nuevas dimensiones.

⁷⁷ Las cursivas son más. La última frase llama de forma particular mi atención.

DIMENSIÓN	EJEMPLO
Incrustación.	La prueba Saber 11° hace parte de un sistema macro denominado Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación.
Transparencia.	La prueba saber 11° maneja la misma dinámica en aplicación y emisión de resultados cada año.
Alcance o ámbito de aplicación.	La prueba saber se diseña por ley para una duración no menor a 12 años. Se aplica en todo el territorio nacional.
Membresía en una comunidad de práctica.	Se generan nuevas comunidades alrededor del lenguaje de la “estandarización, la evaluación, la calidad”, se vuelven objetos de aprendizaje, empresas de asesoría, capacitaciones a docente, se incluyen como prácticas/instancias de aprendizaje.
Vínculos con las convenciones de la práctica.	La comunidad alrededor de las pruebas se configura y es configurada por elementos considerados básicos como el currículo, las áreas básicas del conocimiento, las “competencias” aun cuando no se definan claramente.
Incorporación de estándares.	Seguidilla de pruebas, 3°, 5° 7° y 9° y luego saber TyT y saber Pro, discurso de la evaluación estandarizada producto de los estándares básicos de competencias.
Construido sobre una base instalada.	La prueba saber 11° tiene su base en la histórica prueba de acceso a la educación superior que empezó a realizarse desde 1968, el ICFES como institución cuenta con credibilidad, como fortaleza de base.
Se hace visible cuando se descompone.	Acá podría entrar el momento en que se “repensó” la prueba dada la situación generada por la pandemia.

De la configuración

De las relaciones que implica una infraestructura en una organización, pretendo enfocar mi investigación en el cómo se configuran los actores en función de ésta. Para empezar, sería importante definir ‘actores’ o ‘actantes’ como todo aquel/aquello que tiene agencia en una red, estos términos capturan todas las entidades que existe, resta importancia a la división entre lo ‘humano’⁷⁸ y lo ‘no humano’⁷⁹ y otorga una simetría que facilita, a nivel metodológico, la descripción empírica (Sayes, 2014). La presente investigación tiene una especificidad mayor en términos de la relación usuario-tecnología, donde los miembros de la institución serán los usuarios y la prueba saber 11° la tecnología de gobierno, dónde el interés es develar como los ‘usuarios’ consumen, domesticar, diseñan, modifican, reconfiguran o resisten la tecnología, sin dejar de lado lo que la tecnología hace en función de los usuarios, en suma, es una co-construcción que va más allá del determinismo tecnológico y de la visión esencialista de las identidades de los usuarios (Oudshoorn & Pinch, 2005). En ese orden de ideas, 'configurar' incluye definir la identidad de los usuarios y establecer parámetros para las acciones de éstos, y es, lo que en esta investigación pretendo determinar.

Del método

⁷⁸ En mi caso profesores, estudiantes, coordinadores, padres de familia, rectores, capacitadores externos, entre otros.

⁷⁹ En mi caso las prueba saber 11°, los simulacros, los rankings, los puntajes de los estudiantes, entre otros.

Lo primero a mencionar aquí, es que dado mi cargo como docente de la institución en la que realizaré la investigación la metodología se caracteriza por ser de observación participante, para ello es importante la profundidad y la sistematización (Delamont, 2004) acompañadas de sensibilidad etnográfica en la recolección y análisis de datos para encontrar los significados que la gente construye basada en las circunstancias (Star, 1999). La mera observación no será suficiente si no se acompaña de trabajo de campo cuya premisa debe ser la transcripción completa de interacciones, la inmediata realización de notas de campo en forma de registros, que después se deben expandir, elaborar y reflexionar sobre ellas fuera del campo; y el barrido cualquier documento, imagen o material efímero disponible. Al mismo tiempo, reducir en volumen de material en algo manejable y analíticamente interesante (Delamont, 2004; Star, 1999).

Cronograma

Actividad	Descripción	Enero-marzo 2021	Abril-junio 2021	Julio-Sept 2021	Oct – Dic 2021	Enero-marzo 2022	Abril-junio 2022
Planteamiento del problema	Se plantea, describe y limita el problema a investigar.						
Memorias	Recopilación de apuntes sueltos, remembranza de conversaciones que puedan alimentar la información recolectada.						
Diseño de Matriz de análisis	Estructurar una matriz de análisis que relacione la agencia de la prueba en el contexto particular.						
Trabajo de campo	Ejercicio periódico del diario de campo, obtención de notas, registros, transcripción de conversaciones, identificación de pensamientos que sean fuente de análisis.						
Sistematización	Comparar la información recolectada con las categorías de análisis determinadas y dejarse sorprender por los hallazgos a que haya lugar.						

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299–301. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Bowker, G., & Star, S. (1999). *Sorting things out: Classification and its consequences*. Cambridge: The MIT Press. <https://doi.org/10.2307/3421475>
- Busch, L. (2011). *Standards: recipes for reality*. Massachusetts Institute of Technology.
- Castro-Gómez, S. (2013). La historia natural en el orden epistémico y tecnopolítico del saber. In O. Restrepo-Forero (Ed.), *Ensamblando estados* (pp. 101–109). Universidad Nacional de Colombia.
- Delamont, S. (1987). Three Blind Spots? A comment on the Sociology of Science by a puzzled outsider. *Social Studies of Science*, 17, 163–170.
- Delamont, S. (2004). Ethnography and participant observation. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 129–138). SAGE Publications.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp. 87–104). The University of Chicago press.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica: Curso en el Collage de France (1978-1979)* (1st ed.). Fondo de cultura económica de Argentina.
- Gómez-Morales, Y. J. (2017). El baile de los que sobran: cambio cultura y evaluación académica. *Revista Colombiana de Antropología*, 53(2), 15–25.
- Icfes. (2019). Marco de referencia de la prueba de ciencias naturales Saber 11°. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Marco+de+referencia+ciencias+naturales+saber+11.pdf/1713a30f-87e5-e944-b8bc-07645b9a9a4e>
- ICFES. (2017). Clasificación de establecimientos y sedes. In Mineducación.
- ICFES. (2018). Guía de diseño, producción, aplicación y calificación del examen Saber 11.
- Introna, L. D. (2016). Algorithms, Governance, and Governmentality: On Governing Academic Writing. *Science, Technology, & Human Values*, 41(1), 17–49.
- Jacobsson, B. (2000). Standardization and Expert Knowledge. In *A World of Standards* (pp. 40–49). Oxford University Press.
- Kogan, M. (1994). Models of educational governance. *Irish Educational Studies*, 13(1), 253–264. <https://doi.org/10.1080/0332331940130120>
- Londoño-Bernal, N. (2020). *Píldoras Mágicas: los rostros de las drogas inteligentes*.
- MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. In *Estandares Básicos de competencias*. www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias (Ministerio de Educación Nacional (ed.)). Escribe y Edita.

Ley 1324, 1 (2009).

MEN. (2010). Revolución educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones (Y. Castaño (ed.)). Panamericana Formas e Impresos S.A.

Mignolo, W. D. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 243–281. <https://doi.org/10.25058/20112742.331>

Oudshoorn, N., & Pinch, T. (2005). How Users and Non-Users matter (pp. 1–25). The MIT press.

Paredes-Suzarte, P. (2015). La prueba PISA: una mirada alternativa desde la Teoría del Actor-Red. *Summa Psicológica*, 12(1), 9–16. <https://doi.org/10.18774/448x.2015.12.234>

Ratner, H. (2020). Europeanizing the Danish School through National Testing: Standardized Assessment Scales and the Anticipation of Risky Populations. 45(2), 212–234. <https://doi.org/10.1177/0162243919835031>

Ratner, H., Andersen, B. L., & Madsen, S. R. (2019). Configuring the teacher as data user: public-private sector mediations of national test data. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556218>

Sarrico, C., Rosa, M., Teixeira, P., & Cardoso, M. (2010). Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complementary Views? *Minerva*, 48(1), 35–54.

Sayes, E. (2014). Actor-Network Theory and methodology: Just what does it mean to say that nonhumans have agency? *Social Studies of Science*, 44(1), 134–149. <https://doi.org/10.1177/0306312713511867>

Star, S. L. (1999). The ethnography of infrastructure. *American Behavioral Scientist*, 43(3), 377–391. <https://doi.org/10.1177/00027649921955326>

Star, S. L., & Lampland, M. (2009). Reckoning with Standards. In S. L. Star & M. Lampland (Eds.), *Standards and Their Stories: How quantifying, classifying, and formalizing practices shape everyday life* (pp. 2–25). Cornell University Press.

Star, S. L., & Ruhleder, K. (1996). Steps Toward an Ecology of Infrastructure: Design and Access for Large Information Spaces. *Information Systems Research*, 7(1), 111–134. <https://doi.org/10.1287/isre.7.1.111>

Timmermans, S., & Epstein, S. (2010). A World of Standards but not a Standard World: Toward a Sociology of Standards. *Annual Review of Sociology*, 36, 69–89. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102629>

Vallejo-Rodríguez, S. (2014). Las competencias científicas en la política educativa colombiana: Privilegio de la perspectiva parcial al estudiar su ensamblaje desde los Estudios Sociales de la Ciencia. In Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia.