



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Práctica de enseñanza ambivalente como resistencia a la estandarización de la educación

Vera Olave, Karol Tatiana; Mora López, John Mauricio

Práctica de enseñanza ambivalente como resistencia a la estandarización de la educación

Revista Educación, vol. 46, núm. 2, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055022>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47670>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

Práctica de enseñanza ambivalente como resistencia a la estandarización de la educación

Ambivalent Teaching Practice as a Resistance to the Standardization of Education


Karol Tatiana Vera Olave
Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia
karoltatiana14@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0013-1193>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47670>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055022>

John Mauricio Mora López
Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia
jmmora@educacionbogota.edu.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1393-3259>

Recepción: 03 Agosto 2021

Aprobación: 19 Octubre 2021

RESUMEN:

Las prácticas evaluativas estandarizadas son utilizadas en la educación con el fin de medir determinadas competencias del alumnado. En esta investigación, con el objetivo de indagar cómo afecta la prueba estandarizada Saber 11 la práctica de enseñanza y las subjetividades del personal docente de educación media de dos colegios de Chía y Bogotá, se realizó un estudio de caso múltiple a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes de educación media que orientaran asignaturas relacionadas con las áreas evaluadas en las pruebas Saber 11 y una revisión de documentos de nivel institucional y nacional. Los datos obtenidos se procesaron por medio de una codificación deductiva en el software NVIVO y fueron analizados a través de un modelo analítico narrativo en el que se utilizó la concepción hermenéutica del paradigma interpretativo. Los resultados muestran que existen aspectos ambivalentes en la práctica de enseñanza, es decir, que pueden considerarse contrarios y, sin embargo, se presentan en el mismo contexto. En este sentido, se presenta: una relación directa entre la práctica de enseñanza y el estándar frente a prácticas de enseñanza libres, responsabilidad docente con respecto a los resultados de las pruebas Saber 11, así como no responsabilidad y oposición al estándar y actitud crítica frente a una reivindicación de este. A partir de lo anterior, se propone el concepto de práctica de enseñanza ambivalente, el cual se considera como una práctica de resistencia relacionada con la parresía y cuidado de sí, que hace parte de la reflexión y juicio de la educación por parte del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Práctica de enseñanza ambivalente, Pruebas estandarizadas, Subjetividad, Resistencia, Autocuidado, Saber 11.

ABSTRACT:

Standardized evaluative practices are used in education to measure student competences. In this research, with the aim of investigating how the Saber 11 standardized test affects the teaching practice and subjectivities of secondary school teachers from two schools in Chía and Bogotá, a multiple case study was conducted through the application of semi-structured interviews with high school teachers who will guide subjects related to the areas evaluated in the Saber 11 tests and a review of documents at the institutional and national level. The data obtained were processed through deductive coding in the NVIVO software and were analyzed through a narrative analytical model using the hermeneutical conception of the interpretive paradigm. The results showed that there are ambivalent aspects in teaching practice, that is, they can be considered contrary and, nevertheless, are presented in the same context. In this sense, the following is presented: a direct relationship between teaching practices and the standard versus free teaching practices, teacher responsibility regarding the results of the Saber 11 tests, as well as no responsibility and, opposition to the standard and a critical attitude towards the demand of the same. Based on the foregoing, the concept of ambivalent teaching practice is proposed, which is defined as a resistance practice related to parrhesia and self-care that is part of teachers' reflection and judgment of education.

KEYWORDS: Ambivalent Teaching Practice, Standardized Tests, Subjectivity, Endurance, Self-Care, Saber 11.

1. INTRODUCCIÓN

Las pruebas estandarizadas como método de evaluación son muy comunes y han sido utilizadas para evaluar tanto los sistemas educativos como las competencias que desarrolla el estudiantado que se encuentra en ellos. En este sentido, debido a su amplio uso en los procesos académicos, se han convertido en tema primordial de evaluación educativa. Según Bottani (2006), la existencia de las pruebas estandarizadas en la educación data de 1952, pero no fue hasta el año 1958 que se constituyó la Asociación Internacional para la Evaluación de los Rendimientos Escolares (AIE) cuyos objetivos están relacionados con la organización, financiación, supervisión, tratamiento y análisis de datos.

En 1997, los ministerios de educación de los países que conforman la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) deciden lanzar un ciclo de encuestas sobre los conocimientos del alumnado. En consecuencia, en cada uno de los países de Latinoamérica se crean Sistemas Nacionales de Evaluación de la Educación (SNEE).

En Colombia nace el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), encargado del diseño y de la logística de la aplicación de encuestas a nivel nacional (Ayala-García, 2015). Las pruebas diseñadas y aplicadas por el ICFES tienen en común su interés por medir el rendimiento del alumnado y, por ende, el de las instituciones educativas por medio de aspectos relacionados con la calidad educativa (ICFES, 2019). Estos parámetros estandarizados hacen que las instituciones educativas se vean forzadas a establecer políticas educativas en pro de trabajar en estos estándares y así lograr buenos resultados en las Prueba Saber 11, en busca de un prestigio que les permita competir en el mercado de la educación, lograr posicionamiento y mejor capacidad adquisitiva (León, 2004; Jiménez, 2014).

Es importante destacar que la mayoría de los estudios relacionados con las pruebas Saber 11 están orientados a determinar la relación que existe entre algunas variables y el desempeño del estudiantado. Algunos ejemplos de ello son estudios de caracterización socioeconómica y cultural de la población que obtiene mejores resultados en estas pruebas (Corsi et al., 2012; Murillo, 2010), de comparación entre los resultados de instituciones oficiales y privadas en trece ciudades de Colombia (Gómez, 2016), del *efecto barrio* y *efecto colegio* sobre el desempeño de estudiantes en las áreas de matemáticas y lenguaje en Bogotá (Rozo, 2017) y del efecto de los megacolegios sobre el desempeño en las pruebas Saber 11 (Velasco, 2014).

A partir de las pruebas Saber 11 y la estandarización de la educación se presenta una afectación para las escuelas dada la influencia que tiene sobre su cultura educativa, sus programas académicos y sus docentes. Frente a ello Bourdieu (citado en García, 2006) afirma que en el contexto escolar existe una violencia simbólica al imponer arbitrarios culturales, por ejemplo, los currículum universales, violencia que incide en los proyectos educativos, en la práctica de enseñanza de las y los docentes y en la políticas institucionales.

Los resultados de las pruebas Saber 11, y todo lo que ello conlleva, tiene efectos sobre la práctica de enseñanza del profesorado, quienes, en tanto sujetos inmersos en relaciones de saber - poder, también ven afectada su subjetividad. Lo anterior sucede debido a que el personal docente experimenta una presión basada en una comunicación verbal y no verbal dentro de las instituciones, la cual proviene del poder y no es percibida como una imposición dada la legitimidad que se le ha dado a partir de la cultura escolar y social (Bourdieu citado en García, 2006).

La preocupación por cumplir con los estándares le impone una sobrecarga al cuerpo docente, que reduce su práctica de enseñanza a la transmisión de contenidos y entrenamiento para responder pruebas estandarizadas (García, 2006; Bustamante, 2016). Otro ejemplo de esta sobrecarga es la noticia publicada en el medio La Otra Cara, que se titula *Los colombianos deberían marchar contra los Profesores por los malos resultados en pruebas PISA?*, en donde claramente se señala a las personas docentes como principales responsables de los resultados de esta prueba (Pinto, 2019).

Con respecto a la relación entre las pruebas estandarizadas, las tensiones que estas generan y el profesorado, se han realizado varias investigaciones, en algunas de ellas se ha observado que, debido a la obligación que

existe en relación a la participación en evaluaciones que incluyen pruebas estandarizadas y la preparación del estudiantado para estas, se presenta una afectación en el ánimo del cuerpo docente y directivo, así como sobre su subjetividad, autoestima profesional e identidad (Falabella, 2016; Arzola-Franco, 2017).

En algunos casos, el personal docente opina sobre este tipo de pruebas, menciona que las considera inapropiadas e injustas, pues son usadas para evaluar a todo el estudiantado por igual, sin tener en cuenta, por ejemplo, los diversos contextos de los que proviene (Guevara-Araiza et al., 2019) e incluso reflexionan sobre el hecho de que focalizarse en responder a los estándares ha causado que se deje de lado la educación integral del alumnado (Falabella, 2016).

En otras investigaciones se ha demostrado que, debido a la importancia que se le da a las pruebas estandarizadas, se presenta una orientación del trabajo del cuerpo docente a la preparación para estas pruebas (Días y López citados en Sánchez y Del Sagrario Corte Cruz, 2013; Falabella, 2016) y no en el desarrollo del currículo, situación que genera desintelectualización del trabajo docente (Sánchez y Del Sagrario Corte Cruz, 2013).

En varios países, como respuesta al alto interés con respecto a los resultados de las pruebas estandarizadas, se ha generado lo que llaman *teaching to the test*, en el cual el profesorado preocupado por el desprestigio de las instituciones centra sus labores en la preparación para estas pruebas. Esta situación ha generado que el último curso de la secundaria se haya convertido en un entrenamiento para este tipo de pruebas, por lo que pierde de vista el desarrollo de contenidos (Falabella, 2016; Fernández et al., 2017; Guevara-Araiza et al., 2019).

En el caso de los contextos universitarios se ha evaluado la afectación que presenta el grupo de docentes a partir del cumplimiento de las políticas de acreditación, que tienen ciertos estándares como base fundamental. En este caso se ha evidenciado que el profesorado presenta alteraciones en su práctica de enseñanza y las expectativas sobre lo que deben hacer y las cualidades que deben tener (Cuesta, 2018).

Así mismo, se encuentran investigaciones que evidencian resistencia por parte del personal docente, en donde, para el caso de Brasil, según Sánchez y del Sagrario Corte Cruz (2013), se presenta una divergencia entre lo que el profesorado decide enseñar en la escuela y lo que se le es exigido porque es evaluado en las pruebas estandarizadas y, en España, se han conformado colectivos en contra de prácticas neoliberales, que, entre otras, incluyen las pruebas estandarizadas y la privatización de la educación (Saura y Muñoz, 2016).

En contraste a estas situaciones de opresión, se encuentra la posibilidad de resistencia, tal y como se presenta en los resultados principales de la investigación, ya que se puede evidenciar que los discursos docentes investigados muestran signos de resistencia cuando se refieren a prácticas de enseñanza, las cuales se caracterizan en parte como prácticas libres.

Así mismo, se presenta una actitud crítica y oposiciones subjetivas frente a los procesos de la estandarización de la educación. Estas posturas críticas y de resistencia llevan al profesorado a tener prácticas que es importante entender y analizar desde conceptos construidos por otras personas autoras. Por lo anterior, el tema central de este artículo será presentar, sustentar y argumentar el concepto de *prácticas de enseñanza ambivalente*, el cual permite entender y teorizar la respuesta docente ante la influencia que ha tenido la estandarización en su práctica de enseñanza.

Es importante señalar que el presente artículo hace parte de una investigación que se centró en identificar la relación entre las pruebas estandarizadas, la práctica de enseñanza y la subjetividad del profesorado a partir de la pregunta: “¿Cómo afecta la prueba estandarizada Saber 11 la práctica de enseñanza y las subjetividades de las y los docentes de educación media de dos colegios de Chía y Bogotá?” Con el fin de identificar comportamientos y creencias propias del profesorado para comprender su práctica de enseñanza, se aplicaron las técnicas de entrevista semiestructurada y revisión documental, a partir de las cuales se obtuvo resultados que fueron analizados bajo un paradigma interpretativo a través de un modelo analítico narrativo, para el que se tuvo en cuenta los referentes conceptuales consultados. A partir del análisis y la discusión realizada, al final, se establecieron las conclusiones y se realizaron algunas recomendaciones.

2. REFERENTES CONCEPTUALES

Práctica de enseñanza

La práctica de enseñanza es definida por Merchán (2011) como la respuesta que se da por parte de estudiantes y docentes frente a una situación que se desarrolla en un determinado espacio en un contexto de producción y no de reproducción. Por su parte, Jackson (2002) describe la enseñanza desde 4 enfoques: genérico, epistémico, consensual y evolutivo. En el enfoque genérico, su definición corresponde a un sistema de acciones que está orientado a generar aprendizaje (Smith y Ennis, 1961); en el epistémico, el conocimiento debe difundirse tal cual fue producido y no debe generarse indagación; en el consensual se abre la posibilidad de diferentes formas de enseñar en las que se diferencia entre las convencionales y no convencionales; por último, en el evolutivo, la enseñanza se ubica en una red de relaciones en la cual su objetivo es el significado y la significación. En este sentido, para esta investigación se tomó el siguiente significado de práctica de enseñanza, construido como parte del trabajo de grado de maestría fuente de esta investigación (Vera y Mora, 2020) a partir de varias personas autoras (Lucio, 1989; Merchán, 2011; Jackson, 2002):

...práctica social y es una forma específica de la práctica educativa, enmarcada en una interacción estudiante-maestro, en la cual el conocimiento no solo se reproduce sino que se produce, y en la cual el maestro tiene una alta capacidad de reflexión. Esta tiene como propósito el aprendizaje, presenta un contenido (currículo) y un análisis del proceso (evaluación) (Vera y Mora, 2020, p. 23).

Subjetividad Los individuos y, en este caso, las personas docentes, están inmersos en acontecimientos sociales y culturales, lo cual genera experiencias propias del sujeto que configuran su subjetividad. En este sentido, según Martínez (2014), la subjetividad puede definirse como “la capacidad de los individuos de constituirse a sí mismos a partir del lenguaje, la interacción y la interpretación” (p. 64).

Es importante aclarar que la subjetividad no corresponde única y exclusivamente a la personalidad del sujeto, ya que, aunque están relacionadas, esta consiste en algo que abarca más que eso, como lo expresa González (2016):

es una subjetividad que existe en un sujeto que funciona en cada momento en un ambiente, que se relaciona con él y que, por tanto, es constantemente examinado, tensionado y catalizado por su marco referencial. La subjetividad confluye en la personalidad, la actualiza, pero la subjetividad sobrepasa a ésta. (p. 58)

Subjetividad docente

Parte de la estrategia de tener prácticas de enseñanza libres y crear nuevas subjetividades consiste en el cuidado de sí. Frente a este concepto, Martínez (2014) recalca “la posibilidad del cuidado de sí como práctica pedagógica en forma de estrategia de resistencia a los ejercicios de poder” (p. 119). Foucault (citado en Martínez, 2014) interpone la parresía entre el cuidado de sí y el manejo de la verdad, en la que se configura este como un concepto que da la posibilidad de nuevas prácticas pedagógicas que contrarresten las lógicas de las prácticas mercantiles en la imposición de discursos pedagógicos, lo cual hace posible nuevas posturas y luchas que reivindiquen sus prácticas de enseñanza y sus subjetividades.

Bernstein (1998) plantea que el profesorado, a través de una postura crítica y acompañado de sus cuestionamientos, elige qué y cómo debe ser enunciado en el aula y, como reproductor y recontextualizador del discurso, este logra una suerte de dominio de su *nuevo discurso*, propio de su práctica de enseñanza y creador de su propia subjetividad. Lo anterior le permite alejarse de lo que se presenta universalmente como fundamental y lo lleva a tener prácticas ideológicas. Un ejemplo de recontextualización se evidencia en la persona participante 5 del colegio Florentino González IED, quien dice trabajar otras cosas aparte de las que reposan en los documentos oficiales, que cada docente hace lo que crea conveniente y que es elección de

cada quien ceñirse a los documentos que inicialmente se diseñan siguiendo unos estándares (sujeto 10, 12 de Septiembre de 2019).

En esta recontextualización, Zizek (2001) presenta dos etapas: la *auténtica*, en la que se reconoce la identidad de los sujetos al respetar las ideas en el gobierno de sus acciones, y la *distorsión*, en donde las ideas del sujeto se ignoran para legitimar actos de dominación; el autor también afirma que sin la dominación no se podría expresar la identidad de los sujetos, así que cuando las decisiones del personal docente se distorsionan mediante objetivos ideologizados, la práctica de enseñanza y, por ende, la subjetividad de la persona docente se ven afectadas, obligándola a rechazar lo fundamental y lo ideológico.

Sin embargo, a pesar de que existe una crítica y oposición subjetiva del estándar en las dos instituciones, se presenta de igual manera una reivindicación subjetiva de este en afirmaciones relacionadas con respecto a que la prueba es necesaria, válida, exige unos mínimos académicos, entre otros. Esta reivindicación se puede evidenciar en lo indicado por la persona participante 2 del Colegio Florentino Gonzalez IED:

Pues es una forma de organizar los colegios, como de exigir una parte... digamos académica para que todos los estudiantes estén viendo lo mismo y que todos los profesores se vean obligados a ver lo mismo, entonces pues... por una parte la organización es positiva (sujeto 7, 12 de septiembre de 2019)

Asimismo, en los documentos revisados se presentan iniciativas con respecto a la realización de simulacros de pruebas estandarizadas, así como de evaluar de acuerdo con los estándares, los cuales están incorporados en plan de estudios. En algunos casos se tienen en cuenta en el currículo estándares manejados por el MEN y el ICFES, parámetros de la prueba PISA y parámetros del Marco Común Europeo en el caso de Inglés. Prueba de ello se puede encontrar en el SIE del Colegio Agustín Nieto Caballero y en el proyecto de área de Inglés del Colegio Florentino Gonzalez IED:

Cada año los estudiantes del ciclo de Educación Media participarán en simulacros de pruebas Saber 11 (Exámenes de Icfes) como preparación para la presentación del examen definitivo al terminar el grado 11°. Los estudiantes del grado décimo participarán en los exámenes de Saber 11 en los términos que ha definido el ICFES (a manera de experiencia y sin valor definitivo); la participación en estos exámenes es en el CANC de carácter obligatorio. (Colegio Agustín Nieto Caballero, 2019b, p.11).

La base teórica del documento de área Inglés del colegio Florentino González se fundamenta en lo planteado desde el Marco Común Europeo para la competencia comunicativa y sus subcompetencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje Inglés (Colegio Florentino Gonzalez, 2019b).

Responsabilidad docente

La responsabilidad docente ha sido trabajada de distintas formas en la educación. Se ha relacionado con responsabilidades asignadas de forma externa, rendición de cuentas, autoeficacia y con sentimientos personales con respecto a su labor (Lauermann y Karabenick, 2013; Cáceres et al., 2021).

La responsabilidad personal docente ha sido definida por Lauermann y Karabenick (2013) como “*un sentido de obligación interna y compromiso de producir o prevenir*” determinados resultados (p.13). En esta responsabilidad, el profesorado asume como propios desafíos profesionales y se genera una dinámica que está orientada a producir resultados educativos (Cáceres et al., 2021).

En este sentido, la responsabilidad personal docente excluye las demandas profesionales externas que son realizadas, por ejemplo, por parte de las instituciones y los entes gubernamentales, que, aunque son cumplidas, no son asumidas como propias o como parte de la misión vocacional por el profesorado. Esta responsabilidad genera una dinámica que puede ser de dos tipos: por un lado, las personas docentes realizan acciones y generan dispositivos encaminados a cumplir los resultados educativos propuestos y, por otro lado, pueden evitar situaciones o acciones que no les permitan acercarse al cumplimiento de dichos resultados (Cáceres et al., 2021).

Este tipo de responsabilidad docente se ha diferenciado de la rendición de cuentas y la autoeficacia. En la rendición de cuentas se asume que el profesorado es responsable de los resultados obtenidos por sus estudiantes pero no se tiene en cuenta si el personal docente se siente personalmente responsable de este aspecto, ya que, para ser considerada responsabilidad personal, el profesorado se debe esforzarse sin necesidad de control externo y asumir como una responsabilidad personal la situación, con la que experimenta motivación interna y autorregulación. Por otro lado, la autoeficacia es aquella que está relacionada con la creencia del profesorado con respecto a su capacidad para producir determinados resultados, pero no necesariamente con que asuma una responsabilidad personal para llegar a ellos (Cáceres et al., 2021).

Resistencia y nuevas subjetividades

La resistencia del sujeto con respecto al poder se puede presentar de diferentes maneras. Según Rojas y Leyton (2014), la resistencia de un sujeto frente a determinadas regulaciones —como lo pueden ser las pruebas estandarizadas— se expresa en prácticas de cuidado de sí. En este sentido, el cuidado de sí puede ser una práctica pedagógica que funcione como una estrategia de resistencia frente a los ejercicios de poder (Martínez, 2014). Y, en relación con el cuidado de sí, se encuentra la *parresía*, la cual presenta la posibilidad de nuevas prácticas que permitan contrarrestar prácticas que se encuentran en el poder, como lo son las mercantiles. En este sentido, según Foucault (citado en Martínez, 2014), la parresía es:

Una forma de actividad verbal en la que el hablante tiene una relación específica con la verdad a través de la franqueza, una cierta relación con su propia vida a través del peligro, un cierto tipo de relación consigo mismo o con otros a través de la crítica (autocrítica o crítica a otras personas) y una relación específica con la ley moral a través de la libertad y el deber. (p. 122)

La crítica, por su parte, es también considerada como una posibilidad de resistencia, ya que, según Foucault (citado en Martínez, 2014), mediante el trabajo crítico es posible ver los límites del poder, saber y el sujeto, pensar la educación desde diferentes alternativas educativas y preguntarse por la posibilidad de otras formas de vida.

3. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Dadas las características de la investigación, se abordó un paradigma interpretativo a través de un modelo analítico narrativo, con el fin de identificar comportamientos propios de la persona y comprender la enseñanza en tanto actividad humana, comprensión, que, tal y como lo plantea Gadamer (2001), solo se da mediante el diálogo, la escucha y el reconocimiento de la otredad.

Dada la importancia de tener una mirada hermenéutica en donde se dé importancia a la interpretación de lo fáctico, de los hechos reales y de los fenómenos que ocurren dentro del contexto educativo, la investigación se ubicó dentro de procedimientos epistemológicos de carácter cualitativo hermenéutico que, mediante su aplicación, permitieron realizar una interpretación de las posibles afectaciones relacionadas con los conceptos que encierran las categorías investigadas, tanto de la práctica de enseñanza como de la subjetividad (Heidegger citado por De la Maza, 2005).

Se realizó un estudio de caso múltiple en dos instituciones: el colegio Agustín Nieto Caballero, institución privada ubicada en el municipio de Chía (Cundinamarca), la cual cuenta con aproximadamente 175 estudiantes en los niveles de básica, secundaria y media y 19 docentes, y el Colegio Florentino Gonzalez IED, institución oficial ubicada en la localidad de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá, que cuenta aproximadamente con 1300 estudiantes en los niveles de preescolar, básica, secundaria y media y 56 docentes.

Se diseñaron y aplicaron dos técnicas de investigación: revisión documental y entrevista. La revisión documental se realizó a través de un instrumento que consistió en una matriz que indagaba por la relación

de las políticas institucionales con los estándares manejados tanto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como por el ICFES. A nivel institucional, se revisaron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), proyectos de área, planes operativos anuales, Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE), planes de estudio, documentos del Día de la Calidad Educativa (Día E), actas de consejo académico, directivo y de reuniones de profesores y profesoras.

En cuanto a las entrevistas, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada para la cual se diseñó el instrumento guía de entrevista. Esta guía estaba dividida en las secciones de: Estándares de calidad del MEN y componentes de ICFES, Proyecto Educativo Institucional, Práctica de enseñanza, Evaluación, Índice Sintético de Calidad Educativa, Pruebas Saber 11 y Preguntas complementarias. En cada una de las secciones se tenían en cuenta preguntas a partir de las cuales se lograra identificar diferentes aspectos propios de la práctica de enseñanza y la subjetividad docente, así como sus cambios y particularidades.

A partir de esta guía, en primera medida se realizó un proceso de validación a través de la realización de 4 pilotajes, en los cuales se entrevistaron 4 docentes de otras instituciones educativas de la ciudad de Bogotá que orientaran en educación media asignaturas relacionadas con las pruebas Saber. Como producto de esta revisión se generaron cambios en las preguntas para que tuvieran mayor comprensión por parte de las personas participantes.

Luego, en octubre de 2019, se aplicaron las entrevistas a cinco docentes de cada institución educativa, quienes, de acuerdo con los objetivos de la investigación se seleccionaron a conveniencia a partir de 2 criterios: docentes que se desempeñarán en el nivel media secundaria y docentes que orientaran asignaturas relacionadas con las áreas evaluadas por el ICFES en la prueba Saber 11. En el caso del Colegio Agustín Nieto Caballero, se escogieron 5 de 10 profesores y profesoras que cumplieran con estos criterios y, en el caso del Colegio Florentino González IED, se seleccionaron 5 de 20 profesoras y profesores que cumplieran con los criterios, para una total de 50 % y 25 % respectivamente.

Para la toma de los datos se cumplió con todos los estándares éticos correspondientes para este tipo de investigación. En primera instancia, se solicitó autorización a las directivas de las instituciones para llevar a cabo las entrevistas y, antes de cada entrevista, las personas participantes leyeron y firmaron un consentimiento informado. En estas entrevistas se realizaron las preguntas de la guía de entrevista y se formularon algunas nuevas interrogantes que permitieran conocer cómo son las afectaciones que se presentan sobre la práctica de enseñanza y la subjetividad docente a partir de la prueba Saber 11 y lo que esta exige.

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas y de las revisiones documentales fueron transcritos en la herramienta Documentos de Google Drive y se realizó una reducción de datos a través del software NVIVO versión 11 y 12. En este programa se codificaron las categorías inductivas centrales en la investigación: práctica de enseñanza y subjetividad docente y, a su vez, subcategorías deductivas que permitieran sustentar las primeras y hacer un análisis más preciso de los resultados. A partir de la revisión de esta categorización se obtuvieron macrocategorías, categorías y subcategorías.

Para llevar a cabo el análisis, se realizó una triangulación entre los datos obtenidos por medio del análisis documental, las entrevistas semiestructuradas y las categorías de investigación planteadas para la codificación, para ello se asignaron, en el programa NVIVO, las subcategorías a las transcripciones de las entrevistas y los documentos revisados para determinar la frecuencia y la cobertura de cada una de las categorías y las subcategorías. Asimismo, se compararon los resultados de esta investigación con respecto a la teoría y los resultados de otras investigaciones.

Es importante aclarar que para los propósitos de este artículo solamente se consideraron los códigos resultantes que dieran cuenta de las relaciones entre la resistencia, las posturas críticas y la práctica de enseñanza ambivalente en el momento de la investigación, ya que en el estudio se tomó en cuenta otro aspecto que no se consideró para la realización de este artículo, como lo fue la relación entre las pruebas estandarizadas y la trayectoria de las personas docentes, pues esta daba cuenta de la experiencia del profesorado en otras

instituciones y no con respecto a la que se encontraban en el momento de la investigación, de la cual se tomaron los documentos que fueron revisados y analizados.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Previo al análisis de los resultados y la discusión de estos es importante referenciar que el presente artículo es producto de una investigación que tenía como principal objetivo investigar cómo afecta la prueba estandarizada Saber 11 la práctica de enseñanza y las subjetividades de las personas docentes de educación media de dos colegios de Chía y Bogotá. Para responder a esta pregunta se plantearon objetivos específicos: caracterizar los documentos institucionales y propios del manejo del profesorado relacionados con las pruebas estandarizadas Saber 11 (objetivo 1), identificar qué aspectos de la práctica de enseñanza son afectados por las pruebas estandarizadas en las instituciones objetivo (objetivo 2) y analizar cómo se ve afectada la subjetividad docente a partir de la prueba estandarizada Saber 11 (objetivo 3).

Después de plantear la metodología de investigación y establecer las categorías de esta, se obtuvieron los resultados que se presentarán a continuación. En la investigación inicial se tuvieron como macrocategorías la afectación subjetivante de la persona docente, la postura subjetiva docente, la afectación de la práctica de enseñanza del personal docente y la postura crítica frente al estándar.

Dentro de estas macrocategorías se tenían las siguientes categorías:

1. 1. Afectación subjetivante de la persona docente: afectación subjetivante de las pruebas estandarizadas y afectación subjetivante de la libertad de cátedra.
2. Postura subjetiva de la persona docente: oposición subjetiva del estándar y reivindicación subjetiva del estándar.
3. Afectación de la práctica de enseñanza de la persona docente: relación práctica de enseñanza-estándar, obligatoriedad práctica de enseñanza según estándar, responsabilidad docente de los resultados de pruebas estandarizadas, relación pruebas estandarizadas-trayectoria docente, prácticas de enseñanza libre y relación práctica de enseñanza-PEI.
4. Postura crítica frente al estándar: actitud crítica frente al estándar y no responsabilidad docente- resultados pruebas estandarizadas.

A partir de esta categorización surge el análisis que se realizará a continuación, el cual se organizó en los apartados de relación entre la práctica de enseñanza y el estándar, relación entre la práctica de enseñanza y la responsabilidad docente, actitud crítica y resistencia docente y, por último, subjetividad docente.

Relación entre la práctica de enseñanza y el estándar

Se evidencian relaciones entre la práctica de enseñanza, el PEI y los estándares, ya que los proyectos educativos están contruidos bajo los estándares del MEN y del ICFES y las personas docentes de ambas instituciones adoptan este documento como guía pedagógica. Esto puede observarse claramente en el PEI del Colegio Agustín Nieto Caballero, en el cual se señala que la evaluación y el trabajo de cada estudiante se realizará de acuerdo a sus resultados, los cuales deben ser monitoreables y medibles. Asimismo indica que el aprendizaje del alumnado se basa en competencias, las cuales se centran en saber trabajar en diferentes ambientes, situaciones y en equipo, dominar más de dos idiomas, desarrollar habilidades de comunicación, ser capaz de llegar a metas, entre otros (Colegio Agustín Nieto Caballero, 2019a).

En los proyectos de área de las instituciones, por ejemplo, en el de Ciencias Naturales del Colegio Florentino Gonzalez (2019a) se menciona que las competencias a desarrollar en los estudiantes están basadas

en los estándares de calidad del Ministerio de Educación, en donde se desarrollan los conocimientos propios del área de ciencias naturales desde tres aspectos: entorno vivo, entorno físico y ciencia, tecnología y sociedad.

Asimismo, el profesorado relaciona la práctica de enseñanza y el estándar en tres aspectos, principalmente: planeación, competencias a trabajar y evaluación; tal y como lo menciona la persona participante 2 del colegio Florentino Gonzalez:

Lo primero que nosotros hacemos en área cuando nos solicitan el plan de estudios es referirnos a estos documentos de los derechos básicos de aprendizaje y de los estándares de calidad del Ministerio Educación Nacional para hacer la malla curricular (sujeto 7, 12 de septiembre de 2019)

En los resultados también se observa que en los colegios se presenta obligatoriedad con respecto al estándar, la cual proviene principalmente de un interés institucional por tener en cuenta estos en sus políticas educativas y de la percepción del personal docente sobre la existencia de una obligatoriedad de incluirlos dentro de sus prácticas de enseñanza. Con respecto a lo anterior, el profesorado afirma que su práctica debe realizarse de acuerdo con los estándares en aspectos como los planes de estudio y la realización de evaluaciones estandarizadas.

Como evidencia de ello estas son algunas respuestas de las personas entrevistadas a través de comunicaciones personales con respecto a la obligatoriedad que tienen de realizar sus prácticas de acuerdo a los estándares: “sí hay un cierto rigor o cierta necesidad de cumplir con unos parámetros o con unas competencias que tienen que ver con el ICFES y tienen que ver con el Ministerio de Educación” (sujeto 5, 9 de septiembre de 2019); “pues me vería obligado en la medida en que toda nuestra malla curricular y el plan de estudios está basado en los estándares de calidad y es lo que evalúa el ICFES” (sujeto 7, 12 de septiembre de 2019). Con respecto a la realización de evaluaciones estandarizadas, la persona participante 1 del colegio Florentino Gonzalez señala: “cada uno de los docentes prepara una evaluación por período que tiene 10 preguntas con opción múltiple y única respuesta y es muy parecida a la que hace el ICFES” (sujeto 6, 12 de septiembre de 2019).

Esta obligatoriedad ha generado que en estas dos instituciones educativas se presente el fenómeno referenciado en la teoría *teaching to the test*, el cual se evidencia de forma generalizada en varias instituciones de Colombia y el mundo (Falabella, 2016; Fernández et al., 2017; Guevara-Araiza et al., 2019). En este fenómeno, las instituciones enfocan gran parte de la tarea de sus docentes en la preparación del estudiantado para las pruebas estandarizadas y se les responsabiliza casi totalmente por los resultados que obtengan en ellas (García, 2006; Bustamante, 2016; Pinto, 2019).

Esto ha generado que se dejen de lado otros aspectos importantes del currículo que no son evaluados por este tipo de pruebas y que se descuide la formación integral del alumnado, siendo este último un aspecto fundamental en la educación de niños, niñas y adolescentes, que se considera debería ser un foco importante de la educación (Falabella, 2016; Cáceres et al., 2021).

A pesar de lo mencionado anteriormente con respecto a una estrecha relación entre la práctica de enseñanza y el estándar, también se identifica una práctica de enseñanza libre, que se aleja de lo exigido por los estándares. Las personas docentes perciben esto debido a que, según ellas, se presenta libertad con respecto a la construcción de sus currículos, selección de ejes temáticos y escogencia de sus prácticas evaluativas; incluso en una de las instituciones afirman tener total libertad para la escogencia de sus cursos. Un ejemplo de la obligatoriedad y su relación con la práctica libre se encontró en la voz del participante 3 del Colegio Florentino González IED quien enuncia:

...aquí hay una libertad de la práctica de aula, pero esta práctica está regulada por unos acuerdos de área, estos acuerdos de área están regulados por unas políticas institucionales, esas políticas institucionales están mediadas por unas políticas públicas que habla de los estándares de cada una de las áreas (sujeto 8, 12 de septiembre de 2019).

La libertad experimentada por el profesorado se puede explicar debido a que, según Masschelein y Simons (2014), las maestras y los maestros se sienten libres, ya que consideran que eligieron una labor alejada de un

ámbito productivo y decidieron implicarse con un área del conocimiento para hacerlo público, guiados y guiadas por el amor y el deseo de explorar. A pesar de esto, el estado ha encontrado la forma de domesticar a la persona docente y neutralizar esta libertad, al regular y privatizar su trabajo, lo cual se puede observar en la relación entre la práctica y el estándar, así como la obligatoriedad de este.

Es en esta divergencia mostrada anteriormente es en la que se centra este artículo de investigación, pues las personas docentes en un mismo contexto aluden prácticas relacionadas con el estándar, incluso con obligatoriedad de por medio y, al mismo tiempo, presentan prácticas de enseñanza libre, por lo cual se podría decir que se presenta una *práctica de enseñanza ambivalente*, el cual es el concepto central propuesto en el presente artículo.

Relación entre la práctica de enseñanza y la responsabilidad docente

Esta ambivalencia de la práctica de enseñanza se puede observar en otros aspectos abordados en la investigación. Con respecto a la responsabilidad de los resultados, el personal docente manifiesta que lo obtenido por el alumnado en la prueba Saber 11 es adjudicado a su labor de forma implícita por las directivas del colegio.

En este sentido, algunas de las personas docentes entrevistadas mencionan que se sienten directamente responsables, por ejemplo, cuando se abordan en reuniones de profesores los resultados de las áreas evaluadas y su relación con las asignaturas que orientan; cuando se realizan comparaciones de los resultados de los últimos años con respecto al nivel local y nacional; por último, cuando las directivas invitan al profesorado a tener en cuenta los resultados de estas pruebas en la planeación académica del siguiente año. Esto se puede evidenciar en una referencia realizada por la persona participante 1 del Colegio Agustín Nieto Caballero:

Sí nos han dicho que se puede mejorar aún más nuestros resultados, comparando de pronto como tal otras áreas, pero no digamos implicándolo a uno como tal en el resultado de los chicos, sino informándonos acerca de que se puede mejorar (sujeto 1, 9 de septiembre de 2019).

De la misma manera, en lo mencionado por la persona participante 1 del colegio Florentino González:

Directamente no se le está diciendo al docente que debe mejorar su práctica, pero sí indirectamente cuando llegan los resultados de las pruebas Saber siempre se está como mirando de forma estadística quiénes son los que mejor les va o quiénes son los que más bajo les ha ido (sujeto 6, 12 de septiembre de 2019).

En estos casos se evidencia una responsabilidad ligada a la rendición de cuentas, ya que las personas docentes perciben una responsabilidad atribuida por un externo con respecto a los resultados en estas pruebas estandarizadas (Cáceres et al., 2021).

También se evidencia que en algunos casos es el mismo cuerpo docente el que se responsabiliza de los resultados obtenidos por su alumnado y hasta se afecta emocionalmente con los resultados de este, sean positivos o negativos. Esto se puede observar en la intervención de la persona participante 4 del colegio Florentino Gonzalez:

Si los resultados son bajos los docentes tendemos a mejorar en eso y empezamos a revisar un poco... abrimos una página de internet, la página del ICFES y empezamos a mirar qué es lo que están preguntando, cuáles son los componentes, cómo puedo mejorar, le dice a los chicos que mejoren, le sugiere que vaya a las páginas, que hagan pruebas, que hagan simulacros (sujeto 9, 12 de septiembre de 2019).

En este caso, se evidencia una responsabilidad del personal docente, ya que el profesorado presenta una obligación interna y un compromiso con respecto al resultado, la cual está relacionada con una motivación personal para generar acciones en búsqueda de un mejoramiento de los resultados, incluso de forma autónoma (Lauermann y Karabenick, 2013; Cáceres et al., 2021).

A pesar de la responsabilidad mencionada anteriormente, se evidencia una postura de no responsabilidad del personal docente con respecto a los resultados, ya que una parte argumenta que estos están relacionados con aspectos culturales y sociales y no únicamente con su labor. Por ejemplo, la persona participante 4 del

Colegio Florentino Gonzalez menciona que “los resultados no dependen exclusivamente de los maestros, eso es lo que nosotros no reflexionamos, los resultados de la prueba ICFES dependen de muchísimos más elementos y de muchísimas más variables” (sujeto 9, 12 de Septiembre de 2019).

Con respecto a esta responsabilidad, se considera que proviene de discursos transmitidos de manera oral y escrita, provenientes principalmente de directivas, entidades coordinadoras y familias que están respaldadas por su posición en un campo de fuerzas y por actores superiores en este campo, como el MEN y el ICFES (Bourdieu citado en García, 2006). Asimismo, los medios de comunicación realizan un aporte importante a la atribución de responsabilidad a través de noticias relacionadas con *rankings* y calidad de la educación, en las cuales se señala a las personas docentes como factor principal que influye sobre los resultados de pruebas estandarizadas (Pinto, 2019; El Tiempo, 2019; Zubiría, 2019).

Actitud crítica y resistencia docente

Parte de la postura del profesorado con respecto a los resultados ilustra el concepto de *prácticas de enseñanza ambivalente*, debido a que se trata de una evaluación en la que prima la hegemonía del estándar. Por ello es importante señalar que se presenta una postura crítica de las personas docentes, develada mediante una oposición subjetiva al estándar que está relacionada con opiniones del profesorado con respecto a la prueba Saber 11, quienes indican que esta es muy cuadrículada, que sus componentes son muy sesgados y que les parece incorrecto medir de la misma manera todo el estudiantado.

Esta actitud crítica también se evidencia en las actas del *día E*, ya que se presentan discusiones que muestran posturas de resistencia. En el colegio Florentino González IED, las personas docentes asumen una posición de desobediencia civil y de resistencia con respecto a lo abordado en los documentos orientadores del MEN y proponen una discusión pedagógica con respecto a la intención del MEN con este día y los parámetros que se deberían considerar para medir la calidad educativa. Una muestra de lo anterior es la presión que sintieron cuando, según uno de ellos:

los directivos docentes de este colegio trataron por todos los medios de obligarnos a responder de manera literal, textual y estricta, a las exigencias que hacía el Ministerio de Educación Nacional con respecto al *día E*, y los directivos de esta institución propendieron por todos los medios, intentaron por todos los medios fijar un número en porcentaje para que lo superáramos en el siguiente año (sujeto 9, 12 de septiembre de 2019).

Esta actitud crítica, según Biesta (citado en Biesta, 2016), surge debido a que la práctica de enseñanza tiene un propósito, en el cual el profesorado juega un rol fundamental para definir lo que se considera deseable o pertinente, lo que convierte su papel en un asunto de juicio y no únicamente en una cuestión de ejecución de políticas y currículos. Estos juicios se relacionan con el *para qué* de la educación, así como sus objetivos y sus medios.

Asimismo, la postura crítica y de resistencia del personal docente, que lo lleva a tener una *práctica de enseñanza ambivalente*, se puede entender desde el planteamiento de Scott (2004), quien, frente a esta ideología social dominador-dominado, pone de manifiesto dos tipos de discursos. Un discurso oculto que representa una crítica al poder a espaldas de quien domina, en el cual el profesorado lleva a cabo en secreto prácticas de enseñanza libres, que mantiene fuera de vista y en secreto al interior de sus aulas; y un discurso público, en el cual realizan el cumplimiento de las políticas educativas hegemónicas mediante lenguajes de aceptación debido a la presión laboral y social, y realizan su práctica de enseñanza con base a los estándares, en el cual, “ya sea por prudencia, por miedo o por el deseo de buscar favores, le dará a su comportamiento público una forma adecuada a las expectativas del poderoso” (Scott, 2004, p. 25).

5. CONCLUSIONES

Es importante dar inicio a las conclusiones reconociendo que, en el proceso de responder la pregunta de investigación “¿Cómo afecta la prueba estandarizada Saber 11 la práctica de enseñanza y las subjetividades de las y los docentes de educación media de dos colegios de Chía y Bogotá?”, se cumplieron los objetivos específicos de la investigación.

Para el objetivo 1 se lograron caracterizar los documentos institucionales, tales como el PEI, proyectos de área y documentos de evaluación institucional, en los cuales se evidenció una relación amplia con los estándares establecidos por entes gubernamentales.

En relación al objetivo 2, se identificó la forma en que la subjetividad y la práctica de enseñanza son afectadas por la estandarización de la educación, en los diferentes momentos determinados en la metodología y en la triangulación de los resultados. La estandarización se encuentra de forma transversal en diferentes aspectos de la práctica de enseñanza, ya que está inmersa en las planeaciones que realiza el docente en el currículo, los objetivos y en la evaluación de estudiantes.

En relación con el objetivo 3, se encuentran diferentes afectaciones sobre la subjetividad de la persona docente, las cuales se evidencian en las diversas posiciones del profesorado frente a esta estandarización, tales como una reivindicación del estándar, una oposición al este, así como unas prácticas de resistencia frente a la estandarización.

Los resultados de la investigación realizada permiten apuntar que, debido a la práctica de enseñanza libre y a la actitud crítica y oposición mostrada por las personas docentes frente a la estandarización de la educación, existe una práctica ambivalente. Esta práctica se presenta de varias formas en el entorno educativo, por un lado se reconoce al estándar como algo importante en el contexto educativo, pero al interior de la práctica de enseñanza se le deja de lado mostrando cierta oposición al condicionamiento que este tiene con el profesorado y su actuar en el aula.

En este sentido, a partir de las evidencias analizadas en esta investigación, se puede concluir que las afectaciones sobre la práctica de enseñanza tienen diversas fuentes y giran alrededor de la estandarización no solo de las evaluaciones, sino de los diferentes aspectos educativos que pueden llegar a ser estandarizados, tales como: los currículos institucionales que son producto de procesos de estandarización a nivel nacional, los sistemas de evaluación impuestos a nivel institucional, la comparación de los resultados a nivel nacional, los parámetros de promoción de estudiantes, etc. Por lo tanto, de no existir este tipo de evaluación estandarizada, de igual manera se encontraría la ambivalencia en las prácticas de enseñanza, la cual se podría observar en la práctica en relación a lo que se ordena y lo que las personas docentes asumen hacer al reaccionar a lo que les ordenan y, lo que es estándar y lo que el profesorado decide realizar en el aula.

El concepto de *práctica de enseñanza ambivalente* se construye y teoriza a partir de los resultados encontrados en relación a actitudes críticas, posturas de resistencia, relaciones de poder y procesos de subjetivación del personal docente entrevistado y de los documentos analizados en la investigación. Una vez el profesorado pone en consideración el discurso que tiene que enunciar, tal y como lo expresa Biesta (2016), antepone a su práctica de enseñanza un examen de juicio y no se limita a la ejecución de políticas y currículos.

En el análisis de los resultados se encontró que, tal y como lo plantea Bernstein (1998), el cuerpo docente, a través de una postura crítica, reproduce y recontextualiza los discursos pedagógicos y elige qué y cómo deben ser enunciados en el aula. El aporte de Scott (2004) para esta teorización es el manejo del discurso por parte del profesorado, ya que este manejo representa una crítica a las relaciones de poder, en las que llevan a cabo prácticas de enseñanza libres, alejadas de la supervisión y control, mientras que, en su discurso público, cumplen con las políticas educativas estandarizadas mediante lenguajes de aceptación debido a la presión laboral y social.

La teorización del concepto de *práctica de enseñanza ambivalente* puede ser soportada por Martínez (2014) cuando relaciona la práctica de enseñanza con el cuidado de sí, y lo muestra como una estrategia de resistencia

a los ejercicios de poder que se dan al interior del contexto educativo. Martínez (2014) se apoya en Foucault al interponer la parresía entre el cuidado de sí y el manejo de la verdad, la cual configura como una posibilidad de nuevas prácticas pedagógicas que contrarresten la imposición de discursos pedagógicos.

Como parte de las conclusiones, se considera necesario tomar en cuenta los planteamientos de Žižek (2001), donde afirma que sin la dominación no se podría expresar la identidad de los sujetos, así que cuando las decisiones del profesorado se distorsionan mediante objetivos ideologizados, la práctica de enseñanza y, por ende, la subjetividad de la persona docente, se ven afectadas, lo que la obliga a rechazar lo fundamental y lo ideológico. Esto pudo observarse claramente en esta investigación, pues es a partir de la dominación establecida a través de los estándares que el sujeto-docente expresa su identidad, al llevar a cabo sus prácticas libres y de resistencia.

Se considera que esta ambivalencia, más que ser eliminada, debe ser reconocida por la comunidad educativa como potencial: es parte de la enseñanza, le permite una actualización permanente al personal docente, pues alimenta su reflexión y se considera una práctica de resistencia. Asimismo, corresponde al juicio del profesorado, el cual debe ser tomado como fundamental en la educación. Por esta razón, se sugiere que este tipo de investigaciones sean realizadas en los diversos ámbitos educativos, para reconocer las afectaciones que se dan sobre la práctica de enseñanza a partir de lo que es estipulado por ministerios e instituciones en relación a los estándares y lo que se debe cumplir en los diferentes contextos escolares.

RECOMENDACIONES

A partir de la realización del estudio quedan presentes varias interrogantes que pueden llegar a ser estudiadas y descritas en futuras investigaciones. En este sentido, se sugiere investigar si en otras instituciones de Colombia y el mundo se presentan afectaciones en la práctica de enseñanza y la subjetividad docente a partir de las pruebas estandarizadas y cómo son estas afectaciones. Asimismo, se considera importante determinar si se presentan prácticas de enseñanza ambivalente en otras instituciones y, de ser así, analizar cómo se podría explicar la existencia de esta práctica en ellas.

De la misma manera, se considera que sería relevante incluir en el estudio la afectación de otros participantes de la comunidad educativa, como el alumnado y el personal directivo docente, ya que son parte activa y fundamental de cada institución educativa. Por consiguiente, se sugiere investigar cómo y cuáles aspectos de la estandarización educativa afectan a estudiantes y personal directivo docente en cuanto a su subjetividad y, en el caso del estudiantado, cómo pueden verse afectados sus procesos de formación.

En este sentido, es pertinente señalar que la investigación a la cual hace referencia este artículo sugiere considerar en próximos artículos la posición del personal directivo docente dentro de la aplicación de las entrevistas, ya que ellos son sujetos inmersos en relaciones de poder, tienen a su cargo la dirección de las instituciones y establecen y gestionan las políticas educativas. Tener en cuenta estas entrevistas ampliará los resultados y análisis de estos mismos, ya que sus decisiones y formas de actuar pueden ser también resultados de la constitución de subjetividades propias o de las personas docentes que tienen a su cargo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arzola-Franco, D. (2017). Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México. *Educación*, 26(50), 28-46. <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.002>
- Ayala-García, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana*, (217), 1-29. <https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/3188>
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Ediciones Morata.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>

- Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, 1, 75-90. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re2006/re2006-05.html>
- Bustamante, G. (2016). Sobre el concepto de campo en Bourdieu. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 49-66. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.sccb>
- Cáceres, C., Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 175-188. <https://doi.org/10.6018/reifop.402761>
- Colegio Agustín Nieto Caballero. (2019a). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.
- Colegio Agustín Nieto Caballero. (2019b). *Sistema Institucional de Evaluación (SIE)*.
- Colegio Florentino Gonzalez. (2019a). *Proyecto de área Ciencias Naturales*.
- Colegio Florentino Gonzalez. (2019b). *Proyecto de área Inglés*.
- Corsi, L., García, M., Jiménez, M. y Niño, J. (2012). *Factores asociados a desempeños destacados y no destacados en las pruebas Saber 11 (2009-2)*, [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12371>
- Cuesta, O. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 54-71. <https://doi.org/10.21500/16578031.3292>
- De la Maza, L. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*, 46(1-2), 122-138. <https://doi.org/10.4067/S0049-34492005000100006>
- El Tiempo. (2019, 6 de diciembre) ¿Por qué Colombia no logra levantar cabeza en las pruebas Pisa? *El Tiempo*. <https://bit.ly/3ezOWHb>
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 107-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Fernández, F., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Gadamer, H. (2001). *Hermenéutica, estética e historia*. Ediciones Sígueme.
- García, J. (2006). Educación y reproducción cultural: el legado de Bourdieu. *Praxis educativa*, 2(2), 71-77. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/513>
- Gómez, C. (2016). Clasificación de colegios según las Pruebas Saber 11 del ICFES: un análisis usando modelos marginales (MM). *Sociedad y Economía*, (30), 69-89. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i30.3901>
- González, L. (2016). Subjetividad en las organizaciones educativas: la subjetividad en la ENMSL. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 55-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410003>
- Guevara-Araiza, A., Martínez-Chairez, G. y Ríos-Cepeda, V. L. (2019). Las pruebas estandarizadas. Usos escolares de sus resultados. *Ra Ximhai*, 15(5), 67-82. <https://doi.org/10.35197/rx.15.05.2019.04.ag>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2019). *Guía de orientación Saber 11 2019-1*. ICFES. <https://bit.ly/3kyVglS>
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Jiménez, D. (2014). Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar. *Pedagogía y Saberes*, (41), 63-74. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys63.74>
- Lauermann, F. y Karabenick, S. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes [El significado y la medición del sentido de responsabilidad de los docentes por los resultados educativos]. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001>
- León, R. (2004). Calidad educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7274>

- Lucio, A. (1989). Educación, Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46.
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación. Una lectura desde el dispositivo*. Editorial Universidad de La Salle.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Merchán, F. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista Española de Pedagogía*, (250), 521-535. <https://bit.ly/3wTlOkI>
- Murillo, F. (2010). ¿Quiénes son los Responsables de los Resultados de las Evaluaciones?: Hacia un Planteamiento de Valor Agregado en Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 4-9. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4734>
- Pinto, S. (2019, 4 de diciembre). “Los colombianos deberían marchar contra los Profesores por los malos resultados en pruebas PISA”?. *La otra cara*. <https://bit.ly/3xRxF3L>
- Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial Valdivia), 205-221. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- Rozo, A. (2017). La educación secundaria y sus dos dimensiones. Efectos del barrio y del colegio sobre los resultados Saber 11. *Revista de Economía del Rosario*, 20(1), 33-68. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.6148>
- Sánchez, M. y Del Sagrario Corte Cruz, F. (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 43(1), 97-124. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27026416001.pdf>
- Saura, G. y Muñoz, J. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 43-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5686424>
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era.
- Smith, O. y Ennis, R. (1961). *Language and Concepts in Education [Lenguaje y conceptos en educación]*. Editorial Rand McNally
- Velasco, T. (2014). ¿Edificar o educar? Impacto de los megacolectivos en pruebas estandarizadas Saber 11°. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (74), 181-223. <https://doi.org/10.13043/dys.74.4>
- Vera, K. y Mora, J (2020). Influencia de la prueba Saber 11 sobre la práctica de enseñanza y la subjetividad docente en dos colegios de Chía y Bogotá. [Tesis de maestría inédita], Pontificia Universidad Javeriana.
- Zizek, S. (2001). *El espinoso sujeto: el centro ausente de la ontología política*. Ediciones Paidós.
- Zubiría, J. (2019, 9 de diciembre). ¿Por qué nos rajamos en Pisa? *Semana*. <https://bit.ly/3hRX7k9>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Vera-Olave, K. T. y Mora-López, J. M. (2022). Práctica de enseñanza ambivalente como resistencia a la estandarización de la educación. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47670>