



ISSN: 2448 - 6574

Desarrollo del currículo en educación básica en Colombia (1994- 2017)

Andrés Antonio Alarcón Lora
analarcon28@gmail.com

Alexander Javier Montes Miranda

Introducción

Los análisis referidos en esta ponencia son producto de la investigación “Políticas de Calidad de la Educación Básica Primaria en Colombia (1994-2015)”, considerando que la calidad de la Educación Primaria en este país ha tenido fuertes cuestionamientos especialmente por los resultados de las evaluaciones Nacionales e Internacionales, con posiciones marginales frente a otros países de Latinoamérica y del mundo. A partir de lo cual, puede deducirse un problema educativo vertebral de todo el sistema, toda vez que este nivel es el encargado de consolidar las bases de los aprendizajes esperados en todo el proceso escolar de una persona, de manera que puede comprenderse, por ello, los bajos resultados de la Educación Básica Secundaria y media, así como también los que se tienen en los niveles superiores.

Una manera de evaluar el Sistema Educativo colombiano son los resultados de las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), realizadas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), demostrando resultados deficientes en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias (ICFES. 2012). Colombia inició la presentación de sus estudiantes a esta evaluación en el 2006, desde entonces no se han notado avances importantes en materia de resultados académicos de sus estudiantes, en ninguna de las áreas evaluadas, salvo en el año 2015, donde el resultado fue levemente positivo.

Para el caso de la Educación Básica, las pruebas SABER, realizadas por el Instituto para la evaluación de la calidad de la educación (ICFES), también muestra un

panorama preocupante. En las áreas evaluadas por las pruebas nacionales en ambos casos los resultados son mayoritariamente deficientes, para el caso del lenguaje más del 60% de los estudiantes evaluados se encuentran en niveles insuficientes y mínimos lo que quiere decir que la gran mayoría de estudiantes muestra un desempeño mínimo en las competencias exigibles para el área y el grado evaluado o en su defecto no demuestra los desempeños mínimos establecidos. Ministerio de Educación Nacional (2010). La situación es mucho peor para el área de matemáticas donde los estudiantes colombianos en un porcentaje superior al 70% demuestran niveles insuficientes en las competencias evaluadas. (ICFES. 2010).

Sin embargo, desde el año 1994, posteriormente a la definición de la actual Constitución Política de Colombia ha tratado de fortalecer el sistema educativo con normas, programas y procesos que se han enfocado en procesos organizativos, curriculares, evaluativos hasta llegar a la formación del profesorado, no obstante el panorama ha permanecido a lo largo de la historia, dado que, como se evidencia en los resultados generales que se acaban de describir, seguimos cosechando resultados preocupantes para los estudiantes de todos los niveles, especialmente de la Básica Primaria.

Para el caso de este ejercicio Investigativo, se analizan paralelamente los avances en política educativa de Calidad de España y Colombia, como una manera de evaluar avances importantes en esta materia en nuestro país.

En lo que tiene que ver con la metodología, este trabajo empleó el enfoque teórico de la investigación cualitativa. Dado que el trabajo se sustenta en una visión teórica interdisciplinaria, mediante el empleo de la metodología del análisis de contenido, tomando en cuenta el modelo propuesto por Abela (1998).

La política educativa como instrumento de poder

De otro lado, dentro de los retos más importante para el análisis se consideró la comprensión de las pedagogías críticas como fundamento para la interpretación como posibilidad metodológica y pedagógica.

En este sentido, coinciden visiones del sentido de lo humano como condición primaria de la pedagogía, en lo que aportan autores como Capra (1996), Kincheloe (2008), Kincheloe (2001) Kincheloe y Berr (2004), Kincheloe (2005). Blackler (1995). Lo que pone de manifiesto la necesidad de cualquier política educativa por comprender el contexto real en el que se desarrollarán y los actores involucrados en su implementación; vistos estos como seres humanos racionales y sociales mas no como máquinas o receptores pasivos de unas ideas centralizadas que no tienen la posibilidad de interlocución.

Otro de los retos de las pedagogías críticas, tal como lo sostienen Freire y Faundez (1989), tiene que ver con el reconocimiento, participación y visibilización de los grupos sociales minoritarios a los cuales se les ha desconocido e invisibilizado su propia voz y sentido, ello lleva implícito un discurso de igualdad, justicia social y democracia, indispensables en la comprensión del fenómeno educativo en todos los niveles. Así mismo, la construcción de las identidades sociales, viene a ser un reto importante en este marco, tal como lo han propuesto (Agger, 1992; Flossner y Otto, 1998; Smith y Wexler, 1995). Sin embargo, frente a este intento por la construcción de una democracia desde y para la escuela es notable el fracaso de la política educativa, al decir de Sunker (1994) y Kincheloe (2008).

Por su parte, para autores como Apple (2001), Díaz (2010), Gimeno (1998), Gentili (1997), estas corrientes de pensamiento han influido instituciones económicas, políticas y culturales, a lo cual no escapa la escuela, generando una tensión constante entre las leyes del mercado y los valores tradicionales como condiciones determinantes de los campos cultural, social y educativo, estas tensiones plantean la discusión entre las posibilidades de privatización de las instituciones y las responsabilidades del estado en la garantía de los derechos de las personas, entre ellos el de la educación.

A lo anterior, se le suma la visible propuesta del neoliberalismo por alinear el sentido de la escuela con el mundo laboral, estamos hablando de una escuela que forme para los intereses de la empresa y para las demandas de la economía, a lo que se le ha demonizado proceso Mcdonalización. Para Whitty, Edwards, y Gewirtz (1993). Ello también ha llevado a que el discurso de la educación y de la escuela cada vez se homologue más a esta dinámica. Sin embargo, es evidente que este tipo de

visiones aíslan la garantía de una educación de calidad con equidad como lo demuestran investigaciones como las hechas por (Walford, 1992; Gewirtz y otros, 1995; Smith y Noble, 1995; Witte, 1998; Lauder y otros, 1999; Whitty, Power y Halpin, 1999; Carnoy, 2002)

En definitiva, el campo de poder económico ha determinado el educativo hasta el punto de entender la escuela desde los discursos propios de los sistemas productivos, esta noción es defendida también en las investigaciones de Marano (2004) y Williams (1997) quienes recurren al concepto de poder para profundizar en la relación antes mencionada, natural en la relación Cultura – poder.

Finalmente, para el caso de Colombia, varios estudios han tomado en cuenta esta perspectiva teórica para comprender el discurso de las competencias, nos referimos a los realizados por Niño y Gama (2014). Para quienes esta política nace en el marco de las dinámicas económicas, ligado, en el contexto colombiano, con la estandarización y la calidad de la educación.

Uno de los principales factores de crítica de esta propuesta para el caso colombiano, asociado a los propósitos de estandarización, tienen que ver con la noción de uniformidad de los saberes, además de las costumbres, valores educativos y demás sistemas culturales como lo propone Niño y Gama (2014), Torres (2011), Ritzer (1993), Del Rey (2012). Barnett (2001) y Torrado (1999).

Metodología

En lo que tiene que ver con la metodología, este trabajo empleó el enfoque teórico de la investigación cualitativa. Dado que el trabajo se sustenta en una visión teórica interdisciplinaria, mediante el empleo de la metodología del análisis de contenido. Empleando la ruta propuesta por Abela (1998) en relación con el siguiente ciclo:

Esquema Teórico: Se refiere a la construcción teórica que se utiliza como referencia para los análisis. Tipo de Muestra: Esta segunda fase consiste en la selección de los documentos y personas que serán la fuente de los datos para el análisis. Sistema de Códigos o categorías: Este proceso se construye luego de la revisión teórica y se realiza con el fin de poder sintetizar el análisis en aspectos claves para

el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Control de calidad: Tienen que ver con el proceso final de validación del análisis documental.

Para Chivatá (2000), la definición de las categorías y los códigos son formas de organizar el raciocinio para el análisis del objeto de estudio, en esta oportunidad, tal como lo plantea el autor ayudan en la configuración de la ruta de análisis documental propuesto en esta investigación.

Para la selección de los documentos en función de los objetivos de investigación y de las categorías definidas se consideraron los documentos oficiales de política de calidad educativa propuestos desde el MEN, en el periodo de tiempo determinado en la investigación, con base en los criterios de suficiencia y cantidad.

Finalmente, para el análisis de los datos cualitativos, considerando que para Gurdian (2007), representa la arista más difícil de resolver, dado que implica transformar los datos en explicaciones, interpretaciones o valoraciones sustentables, así mismo se enfrentan inquietudes asociadas a la calidad, credibilidad de dichas inferencias. Para el caso de esta Investigación, los datos se analizarán empleando el software de análisis cualitativo Atlas Ti. Versión 7.

Desarrollo de la política educativa en materia de organización del sistema educativo

Es importante resaltar que el presente análisis se realizó a partir de los Lineamientos generados en la Ley General de educación (Ley 115 de 1994)

Para contextualizar es necesario precisar que en el año 1991 la Asamblea Nacional Constituyente decretó la Constitución Política de Colombia, en el artículo 67 se propone la educación como un derecho y un servicio público que tiene una función social, en este momento los fines del sistema se centran en el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura, también es su función la formación en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Este concepto de obligatoriedad pone en manos del estado una responsabilidad que históricamente había estado asumido en gran parte por la iglesia, y pone resalta

las falencias en posibilidades de acceso al mismo sistema. De modo que el problema de cobertura se ponía en el centro de la preocupación del estado y su política. No obstante, el control, la supervisión de la calidad del mismo sistema y el cumplimiento de los fines era un tema del control y ejercicio exclusivo del estado

Así, tiene el estado la responsabilidad constitucional de garantizar la calidad y el cumplimiento de los fines de la educación, mandato base para la definición de una Ley General de Educación (Ley 115) que fue aprobada el 8 de octubre de 1994, coherente con estos principios constitucionales.

La Ley General de Educación define el concepto de la educación como 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”. (Art. 1. Ley 115 de 1994).

El artículo cuatro de esta Ley define los principios de calidad y cubrimiento del servicio, recalcando la responsabilidad del estado de velar por la calidad de este servicio, que le obliga a ejercer suprema inspección y vigilancia mediante las instituciones creadas para tal fin. “El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (Art 4 Ley 115 de 1994).

Es así, como se plantean los tres niveles de la Educación Formal, así: el Preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio, la Educación Básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La Educación Básica Primaria de cinco (5) grados y la Educación Básica Secundaria de cuatro (4) grados y la Educación Media con una duración de dos (2) grados.

En términos de calidad esta ley inicia la construcción de un plan normativo que defina las acciones, fines y procesos necesarios para dar cumplimiento a los principios constitucionales en esta materia, de este modo la primera política construida en el marco de esta ley es el Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Este

plan tiene carácter de decenal, el primero de ellos debía ser construido en dos años, a partir de la promulgación de la presente ley, cubrirá el período de 1996 a 2005 e incluirá lo pertinente para que se cumplan los requisitos de calidad y cobertura. (Art. 72. Ley 115 de 1994).

En términos curriculares esta ley también define los principios generales, inicia por la concepción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual cada establecimiento educativo debe materializar los fines, aspectos generales y proyectos mediante los cuales garantizarán educación de calidad en todos los niveles que ofrece, además de los recursos docentes didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, este proyecto, debe responder a las necesidades de los educandos y de las características de los contextos específicos de formación, además de ser factible y evaluable (Art. 73. Ley 115 de 1994).

De este modo, se materializa, en la política reciente colombiana, la idea de currículo, puntualmente, en la etapa inicial de la educación, entendido, en esta ley como “el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional” (Art.76 Ley 115 de 1994).

Dicha conceptualización curricular, es desarrollada en el decreto 1860 de 1994, el decreto 1290 de 2009, los lineamientos curriculares de las diferentes áreas y los estándares básicos de competencias, a lo cual se dedicará un capítulo especial en el presente estudio. Sin embargo, la misma ley brinda autonomía escolar en materia curricular a los Establecimientos educativos para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional, y le asigna la responsabilidad a las Secretarías de educación municipales y departamentales (Certificadas) en la asesoría para el diseño del mismo currículo (Art. 77. Ley 115 de 1994).

De la concepción del currículo a la estandarización de competencias

En 1994, año en que se expidió la Ley 115, también se conoció el decreto 1860, encargado de desarrollar las nociones de currículos planteadas en la ley general de educación en los apartes referenciados anteriormente; de esta manera se presentan los criterios para la elaboración del currículo entendido como el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos. (Art. 33. Decreto 1860 de 1994).

Esta norma establece las definiciones de los artículos 77 y 78 de la Ley 115, dada la necesidad de los Establecimientos educativos de mantener actividades de desarrollo curricular que permitan el diseño y la evaluación del currículo, en el marco de la autonomía que les confiera la ley; y, que además, estas respondan a las necesidades y características propias del medio sociocultural donde se apliquen.

No obstante la autonomía señalada, el diseño curricular debe integrar las consideraciones de este decreto: Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994, los indicadores de logro que defina el MEN (Resolución 2343 de 1996), los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares, los procedimientos para su conformación; y la organización de las diferentes áreas que se ofrezcan. (Art. 33. Decreto 1860 de 1994).

Para la comprensión de estos principios curriculares se iniciará por las definiciones específicas en materia de Planes de estudio, en coherencia con la Ley 115 desarrollados en el decreto 1860, entendido como el conjunto de áreas, asignaturas y los proyectos pedagógicos que integran el PEI, los cuales deben contener al menos los siguientes aspectos: la identificación de los contenidos, temas y problemas de cada asignatura y proyecto pedagógico, así como el señalamiento de las diferentes actividades pedagógicas; la distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando el período lectivo y el grado en que se ejecutarán las diferentes actividades; la metodología aplicable a cada una de las asignaturas y

proyectos pedagógicos, señalando el uso del material didáctico, de textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, la informática educativa o cualquier otro medio ente o soporte de la acción pedagógica; los logros para cada grado, o conjunto de grados, según los indicadores definidos en el PEI y los criterios de evaluación y administración del plan. (Art. 38. Decreto 1860 de 1994)

Hasta este momento, la política educativa había integrado diferentes conceptos respecto al diseño curricular. En primer lugar la identificación de los contenidos, temas y problemas de cada asignatura y proyecto pedagógico (Art. 38. Decreto 1860 de 1994), haciendo un énfasis especial en el desarrollo de unidades temáticas, lo cual cambió en 1996 con la Resolución 2343 de 1996, donde se plantearon los indicadores de logro por conjunto de grados, que hacía visible una nueva política en materia del modelo de formación por competencias, decisivo en las políticas actuales en el campo curricular.

Sin embargo, en el año 2002 el decreto 0230, derogado por el decreto 1290 de 2009, propone una nueva estructura del plan de estudios, manteniendo el concepto planteado en las normatividad previa; en esta nueva estructura el plan de estudios estaría integrado por: la intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas ; la distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades, los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el Proyecto Educativo Institucional, PEI, en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el MEN.

Igualmente, incluirá los criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos; el diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje ; la metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente o soporte la acción

pedagógica; indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional. (Art 3. Decreto 230 de 2002).

Como consecuencia de las normas ya señaladas en el 2006 Colombia conoce la materialización de la estandarización de competencias, orientada a construir desde el año 2002, una política curricular que tenía como meta aportar en la consolidación de la calidad educativa en este País “Alcanzar una educación de calidad para todas y todos como condición para el desarrollo de las naciones” (MEN. 2006. Pag. 8).

De manera que el primer propósito de esta política es la calidad de la educación, al respecto, oficialmente se reconoce la complejidad del concepto, a razón de la naturaleza de la labor educativa, la diversidad de actores involucrados y la multiplicidad de factores que la afectan.

A pesar de la ambigüedad en la definición del concepto, se establece como consenso de la política la definición de unas metas en función de una “situación deseada expresada en términos de lo que se espera que el estudiante logre en su paso por la escuela” (MEN. 2006. Pag. 9). Se trata de un concepto de calidad asociado con unas metas de aprendizaje, que desde el modelo de competencias se traduce en lo que se espera deba saber y saber hacer un estudiante luego de su escolaridad, lo cual debe ser evaluado a nivel interno y externo, de manera que entra a tener visibilidad otro de los factores asociados desde esta visión, como lo es la evaluación, ahora no sólo en el aula sino de un sistema que a nivel externo de cuenta de los aprendizajes reales de los estudiantes.

Conclusiones sobre la política educativa Colombiana

- El sistema educativo, define condiciones que propicien la inclusión de todas las personas al sistema educativo, no obstante existen muchas dificultades en las escuelas para la implementación de este principio que no sólo vincula a estudiantes con necesidades educativas especiales sino también a poblaciones minoritarias, grupos étnicos y cualquier población que constituya posibilidades de diferencia.

- La evaluación se asocia a las posibilidades de mejoramiento tanto de la institución como de los estudiantes, así como de generar insumos para la valoración de los aprendizajes hasta determinar la promoción de los estudiantes; no obstante, la misma política hacía prácticamente automática la promoción de los estudiantes independiente de los resultados de dicha evaluación.
- Se consideran importantes los aportes realizados por la Ley 115 de 1994 a la educación Colombiana, en materia curricular, de organización del sistema, autonomía y participación, no obstante, la definición del perfil docente ha afectado la calidad de la educación.
- Frente a la Evaluación los maestros reconocen una fortaleza en esta política en el enfoque Formativo e integral de la misma, además de la participación de todos los actores en el proceso, no obstante en el Decreto 230 de 2002, se evidencia un aporte negativo al desarrollo educativo del país por la determinación de la promoción prácticamente automática de los estudiantes, ya que ello significó bajo rendimiento académico, motivación y responsabilidad de parte del estudiante. Asunto que fue resuelto, por el decreto 1290 de 2009 que otorgó la autonomía de la definición de los criterios de la evaluación y promoción a la escuela, no obstante el MEN ha seguido, por otros medios teniendo injerencia en la promoción de los estudiantes.
- El propósito general de las políticas educativas en materia de calidad tiene que ver con el mejoramiento de los resultados de la evaluación nacional e internacional.
- Los fines de la educación en Colombia han cambiado en la política educativa, de manera explícita e implícita, y por tanto, el concepto mismo de calidad.
- La concepción de la calidad en la política educativa colombiana involucra principios de la dinámica de mercado como cliente, competencia, evaluación, estandarización, que dan cuenta de perspectivas relacionadas con los intereses económicos que soportan los procesos educativos.
- El desarrollo de la política educativa colombiana en el ciclo básico puede resumirse en un proceso cíclico que integra tres componentes, a saber: La evaluación, el currículo estandarizado y las prácticas pedagógicas.

- La estandarización es una respuesta a al campo de poder económico externo de la escuela, y su interés por universalizar los aprendizajes de los estudiantes, alineado con las tensiones ideológicas entre el neoliberalismo y neoconservadurismo. Y por tanto responde a una necesidad de medición, que viene a ser principio de la concepción de la calidad implícita en la política educativa colombiana
- El desarrollo de la política educativa en materia de evaluación separa dos enfoques principales de la evaluación. La interna realizada por la escuela y la externa, realizada por el estado, mediante su organismo evaluador (ICFES).
- La evaluación interna, que ha consolidado una especie de promoción automática, tiene implícitos concepciones de eficiencia del uso de los recursos dada la medición de la efectividad de la inversión realizada por el gobierno en materia educativa. Principios ideológicos que tienen estrecha relación con las dinámicas económicas producto de la globalización.
- La evaluación externa, ha tenido como propósito ser el instrumento del indicador de calidad primario evidente en la misma política, como son los resultados de dichas evaluaciones. Por esta razón, ha adquirido mayor desarrollo, especialmente con la implementación de la estandarización del currículo.

Bibliografía

- Abela, A. (1998). *Las técnicas del análisis de contenido: una revisión actualizada*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/s200103.pdf> [Consulta: 2016, marzo 28].
- Agger, B. (1992). *The discourse of domination: From the Frankfurt School to postmodernism*. Evanston, IL. NorthwesternUniversityPress.
- Alarcón, A. (2014). La investigación en la enseñanza del derecho para la formación de abogados. Caso universidad de Cartagena de indias periodo 1994 – 2014. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1). Colombia.

- Apple, M. (2001). *Educating the "Right-Way: Markets, Standards, and Inequality*. N. York: Routledge.
- Barber, M y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: McKinsey & Company. 2008.
- Barrios, N. (2011). *Calidad de las escuelas bolivarianas en Venezuela*. Tesis Doctoral. Universidad de León. España.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. España.
- Blackler, F. (1995). *Knowledge, knowledge work, and organization: An overview and interpretation*. Organization Studies, 16, 6.
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de rectores de universidades españolas (CRUE). Barcelona.
- Buendía, L. et al. (2000). *La mejora de la calidad en centros educativos*. En: Revista de Investigación Educativa. España: Universidad de Murcia. Vol. 18, Nº 2; pp. 647-651.
- Carnoy, M. (2002). *Lecciones del movimiento de reforma de subsidio de cupos escolares en Chile*. Opciones Pedagógicas. París: CERI.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Edición en español (1998). Barcelona: Anagrama.
- Chivatta, M. (2000). *quando nós somos o outro. Questões teóricas- metodológicas sobre os estudos comparados*. Educao y sociedades. Brazil
- Conti, T. (1997). *Organizational Assesment*. Londres: Chapman y Hall.
- De La Orden, A. (1999). *Evaluación y calidad en educación*. En revista de investigación educativa 2, (Vol. 17), Pp. 571- 579.
- De Miguel, M. (1997). *La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico*. En: Revista de Investigación Educativa. España: Universidad de Murcia. Vol. 15, Nº 2; pp. 145-178.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Diaz. J. (2010). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. volumen 12, número 2.
- Fields, C. (1994). *Total Quality for schools. A guide for implementation*. New York: Quality press.
- Flossner, G. y Otto, H. (eds.) (1998). *Towards more democracy in social services: Models of culture and welfare*. New York: De Gruyter.
- Freire, P. y Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. New York: Continuum.
- Gentili, P. (1997). *El consenso de Washington y la crisis de la educación en América*
- Gewirtz, S. Ball, S. y Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham y Philadelphia: Open University Press.
- Gimeno, J. (1998). *Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación*. En Álvarez-Uría, F. y otros y otras. (Compils.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (130-159). Madrid: La Piqueta.

- Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Editorial colección: Investigación y desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (2012). Principales resultados PISA 2012. Bogotá. Colombia.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2012). *Estudios sobre Calidad de la Educación en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Jefatura de estado Español (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. España.
- Jefatura de estado Español. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. España.
- Jefatura de estado Español . (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España.
- Jefatura de estado Español . (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. España.
- Kincheloe, J. (2001). *Describing the bricolaje: Conceptualizing a new rigor in qualitative research*. *Qualitative Inquiry*. 7 (6), pp. 679-692.
- Kincheloe, J. (2005). *On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolaje*. *Qualitative Inquiry*. 11 (3), pp. 47-49.
- Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir, Pedagogía crítica – De qué hablamos, dónde estamos*. Graó. Barcelona, España.
- Kincheloe, J. y Berry, K. (2004). *Rigor and complexity in educational research: conceptualizing the bricolaje*. London: Open University Press.
- Lago, D. Gamboa, A. y Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1). Colombia.
- Lago, D. Et al. (2012). *La calidad de la educación superior: ¿Un reto o una utopía?*. Cartagena de Indias: Alpha editores.
- Lauder, H. Hughes, D. Watson, S. Waslander, S. Thrupp, M. Strathdee, R. Simiyu, I. Dupuis, A. McGlenn, J. y Hamlin, J. (1999). *Trading in futures. Why markets in education don't work*. Buckingham y Philadelphia: Open University Press.
- Marano, M. (2004). *Michael Apple y Basil Bernstein: teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la educación y el poder*. Serie Pedagógica. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional (2010), *Revolución Educativa 2002-2010 Acciones y Lecciones*. Bogotá.
- Ministerio De Educación Nacional. (1994). *Ley 115. Por la cual se promulga la ley general de educación*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional. (1996). *Resolución 2343*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional. (1997). *Planes decenales de educación*. (1996 a 2005) y (2006- 2015). Bogotá, Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional. (2002). *Decreto 0230*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290*. Bogotá, Colombia.
- Montes, A. Gamboa, A y Lago, C. (2013). La educación básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas. *Saber Ciencia y Libertad*, 8(2), 141-155. Colombia.

- Múnera, L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. . *Saber, Ciencia y Libertas*, 9(1). Colombia.
- Municio, P. (2000). *Evaluación de la calidad en educación*. Buenos Aires: Narcea-Consudec.
- Niño, L. y Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, número 64. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Pérez, O. (2002). *Alternativas para mejorar la calidad de la educación en el estado del Táchira*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Ritzer, G. (1993). The McDonaldization thesis: Is expansion inevitable?. *International sociology*, 11(3), 291-308.
- Shargel, F. (1997). *Como transformar la educación a través de la gestión de la calidad total*. Madrid: Díaz de Santos. UNESCO. (1998) Declaración mundial sobre la educación superior siglo XXI, Visión y acción. Paris, 1998.
- Smith, T. y Noble, M. (1995). *Education Divides: Poverty and Schooling in the 1900s*. Londres: Child Poverty Action Group.
- Smith, R. y Wexler, P. (eds). (1995). *After post-modernism: Education, politics, and identity*. London: Falmer.
- Sünker, H. (1994). *Are Intellectuals the Keepers of Political Culture? Some Reflections on Politics, Morality, and Reason*, in: Farnen, R. (ed.): *Nationalism, Ethnicity, and Identity*. New Brunswick/London.
- Torrado, M. (1999). *El desarrollo de las competencias. Una propuesta para la educación colombiana*. En: *Hacia una cultura de la evaluación en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Torres, J. (2011). *La justicia Curricular*. Madrid: Morata.
- Walford, G. (1992). *Selection for Secondary Schooling*. *Nacional Commission on Education Briefing Paper 7*. Londres: National Commission on Education.
- Williams, W. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.
- Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.
- Witte, J. (1998). *The Milwaukee voucher experiment. Educational Evaluation and Policy Analysis*. 20 (4), 229-251.