

ENTRE EXPECTATIVAS Y LOGROS: UNA REVISIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA TEORÍA DE LA RELACIÓN CON EL SABER EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA

BETWEEN EXPECTATIONS AND ACHIEVEMENTS: A REVIEW OF EDUCATIONAL QUALITY FROM THE THEORY OF THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE IN BASIC SECONDARY EDUCATION IN COLOMBIA

Rafael Hernández Castellanos¹ / José Guillermo Ortiz Jiménez²

Recepción: 22/07/2024 / Evaluación: 22/08/2024 / Aceptación: 22/09/2024

Abstract

This reflective article addresses the quality of education in basic secondary education in Colombia from the perspective of the theory of the relationship with knowledge. It focuses on analyzing the quality of education from the perspective of the theory of the relationship with knowledge and the construction of educational expectations. This approach requires a review of the discourses and reforms that have given rise to the current concept of educational quality, as well as a review of theories of school failure to establish some of the implications that these visions have on the Colombian educational system. Bernard Charlot's theory of the relationship with knowledge offers an innovative perspective to understand educational quality and the factors that influence the so-called school failure, by complementing statistics with students' personal experiences and perceptions. This theory emphasizes the need to investigate school inequality from

an action-centered perspective, rather than limiting it to social position.

Key Words: Quality of education, relationship with knowledge, educational expectations

Resumen

Este artículo de reflexión aborda la calidad de la educación en la educación básica secundaria en Colombia desde la teoría de la relación con el saber. Se enfoca en analizar la calidad de la educación desde la perspectiva de la teoría de la relación con el saber y la construcción de expectativas educativas. Este enfoque requiere una revisión de los discursos y reformas que han dado origen al concepto actual de calidad de la educación, así como una revisión de las teorías del fracaso escolar con el fin de establecer algunas de las implicaciones que estas visiones tienen en el sistema educativo colombiano. La teoría de la relación con el conocimiento de Bernard Charlot ofrece una perspectiva innovadora para comprender la calidad educativa y los factores que influyen en el denominado fracaso escolar, al complementar las estadísticas, desde las experiencias y percepciones personales de los estudiantes. Esta teoría subraya la ne-

1 Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Doctorado en Educación. <https://orcid.org/0009-0009-6303-472X> rafaelhernandezc@usantotomas.edu.co

2 jose.ortiz@usta.edu.co

cesidad de investigar la desigualdad escolar desde una perspectiva centrada en la acción, en lugar de limitarse a la posición social.

Palabras Clave: Calidad de la educación, relación con el saber, expectativas educativas

Introducción

El sistema educativo colombiano enfrenta desafíos significativos, particularmente en la educación básica secundaria, donde se observan marcadas diferencias entre instituciones oficiales y privadas. Estas disparidades se manifiestan no solo en los resultados académicos, sino también en las trayectorias educativas y las oportunidades futuras de los estudiantes. El fenómeno conocido como “fracaso escolar” persiste como una problemática compleja que requiere un análisis profundo y multidimensional.

El concepto de “calidad de la educación” es un concepto que ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, convirtiéndose en un elemento central de las políticas educativas globales y locales. En Colombia, este concepto ha sido fuertemente influenciado por organismos internacionales y tendencias globales que priorizan la medición y la evaluación estandarizada. Sin embargo, esta perspectiva merece un análisis crítico que considere las complejidades del proceso educativo y las realidades locales.

Con las transformaciones de finales de siglo XX vino el apogeo de las evaluaciones de la calidad educativa en Latinoamérica. Fue un proceso de reestructuración de los sistemas educativos basados en la evaluación por parte de los Estados; las políticas de descentralización y autonomía escolar ya llevaban en su vientre a las políticas de evaluación. Fue el inicio de la era educativa de “devolución de responsabilidades”: el Estado central indicaba a los niveles in-

termedios de gobierno y a las escuelas que se alejaba de la gestión para evaluar los resultados.³ Si la descentralización fue la gran fuerza de cambio en los noventa, la evaluación tuvo impacto real en los dos mil.⁴ Para autores como Charlot, “El concepto nació de reflexiones sobre la reforma de la enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias en los años 60, 70 y 80 del siglo XX, en Estados Unidos y Europa, y se difundió en los años 80 y 90 del mismo siglo como un componente educativo del movimiento liberal de modernización y globalización”.⁵

Una de las nociones que más acogida tiene en la política educativa en Colombia, considera que la calidad se traduce, así, en un dispositivo de medición que desarrolla prácticas de evaluación cada vez más instrumentales.⁶ La noción de calidad, se desdibuja en la instrumentalización, producto de la aplicación de pruebas estandarizadas. Es un peligro que acecha a la propia definición de la calidad de la educación, en orden a su esencial ligazón con la evaluación. Debido a la importancia que ha adquirido la evaluación, se presenta la tentación de identificar

- 3 Weiler, Hans N. 1996. "Enfoques comparados en descentralización educativa." En *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*, editado por M. Pereyra, J. García Mínguez, M. Beas y A. Gómez, 91-118. Barcelona: Pomares.
- 4 Rivas, Axel. 2015. *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- 5 Charlot, Bernard. 2021. "Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo." *Educar em Revista* 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>.
- 6 Orozco, Juan Carlos, Alfredo Olaya, y Vivian Villate. 2009. "Soacha municipio amigo de la infancia y la adolescencia: experiencia de construcción participativa de un modelo de educación de calidad." *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 7, no. 1.

selectivamente algunas propiedades con la noción de calidad de la educación. Así se reduciría la calidad y el fin de la educación a los elementos o propiedades discrecionalmente seleccionados como representativos de la calidad educativa, con la consecuente desvalorización de aquellas propiedades no consideradas en la selección.⁷

En respuesta a los mencionados “retos de calidad” se erigió la Ley n° 115 de 1994, que organizó el sistema de educación en Colombia: la formación de maestros y maestras, los niveles de educación (básica, media y superior), los estándares curriculares, la administración, así como la intervención para atender las necesidades en la institución educativa y comunidad. Con esta norma, se creó el sistema Nacional de Evaluación de la Educación en alianza entre Ministerio de Educación y el Servicio Nacional de Pruebas ICFES, en lo que se denominó “examen de Estado” para acceder a la educación superior. Luego se incluyeron las pruebas SABER con un carácter censal y obligatorio, el propósito de la prueba es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana.

La búsqueda de la calidad educativa en Colombia ha sido un proceso evolutivo marcado por diversas reformas y políticas a lo largo de las últimas décadas. Este recorrido refleja no solo los cambios en la concepción de la calidad educativa, sino también los esfuerzos por alinear el sistema educativo colombiano con las tendencias globales y las necesidades nacionales. Desde el 2000, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE ha tenido una influencia significativa en las políticas de calidad educativa a nivel global. “PISA ha contribuido a la creación de un espacio global de medición educativa, influyendo en la definición de lo

que se considera calidad en la educación”.⁸

La calidad de la educación ha sido tradicionalmente abordada desde una mirada neoliberal, enfocada en mediciones estandarizadas del rendimiento académico y en la eficiencia de los sistemas educativos. Sin embargo, esta visión reductora tiende a obviar los factores socioculturales que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, en última instancia, inciden en la calidad de la educación.

“Es crucial recuperar una visión de la calidad educativa que trascienda los estrechos márgenes de la eficiencia y la competitividad, y que se comprometa con la construcción de una educación más justa, inclusiva y transformadora”.⁹ Esta propuesta sugiere un cambio de paradigma en la evaluación y promoción de la calidad educativa, enfatizando aspectos cualitativos y el potencial transformador de la educación en la sociedad.

Al abordar la calidad de la educación desde la teoría de la relación con el saber, se ponen de manifiesto las implicaciones que una concepción reduccionista de la calidad educativa tiene sobre la construcción de expectativas de los estudiantes en la básica secundaria. Esta perspectiva desafía la noción predominante de calidad educativa basada únicamente en indicadores cuantitativos, subrayando la importancia de comprender cómo los estudiantes se relacionan con el conocimiento, le dan sentido a su aprendizaje y se movilizan hacia el estudio. Además, enriquece las perspectivas teóricas desde las cuales se ha indagado el fenómeno del fracaso escolar. A manera de cierre, este artículo de reflexión se propone establecer intersecciones entre la teoría de

7 Ayala, J. 2015. “Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia.” *Documentos de trabajo sobre economía regional*, Núm. 217. Banco de la República.

8 Sellar, S., y B. Lingard. 2013. “The OECD and Global Governance in Education.” *Journal of Education Policy* 28 (5): 710-725.

9 Charlot, Bernard. 2021. “Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo.” *Educar em Revista* 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286.7>.

la relación con el saber y las expectativas educativas, explorando cómo estas se encuentran arraigadas en la experiencia que vive el sujeto respecto del conocimiento y el aprendizaje. Este enfoque no solo ofrece una comprensión más profunda de la calidad educativa, sino que también proporciona una base para la reflexión y el desarrollo de prácticas educativas que respondan a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes.

Calidad de la Educación

El concepto de “calidad de la educación” ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, convirtiéndose en un elemento central de las políticas educativas globales y locales. Charlot señala que “El concepto nació de reflexiones sobre la reforma de la enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias en los años 60, 70 y 80 del siglo XX, en Estados Unidos y Europa, y se difundió en los años 80 y 90 del mismo siglo como un componente educativo del movimiento liberal de modernización y globalización”.¹⁰

Charlot (2021) profundiza en el origen de este concepto, explicando que “Nació en la misma organización que inició el movimiento de reforma educativa: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos” (p. 6). Esta perspectiva sitúa el concepto de calidad educativa en un contexto más amplio de competencia económica global.

A nivel internacional, el movimiento de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, en 1990, marcó un hito importante. La UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y el PNUD establecieron que “La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa”.¹¹ Esta visión se reforzó en el año

2000 con el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar 2000, donde se propuso como objetivo central la mejora cualitativa de la educación, encaminada a lograr estándares más elevados y lograr mejores resultados del aprendizaje.

Desde el 2000, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE ha tenido una influencia significativa. Sin embargo, Charlot advierte sobre los límites de este enfoque: “Abordar la calidad de la educación de un país basándose únicamente en la referencia al programa PISA es reducir esta cuestión a la de la eficacia del aprendizaje y considerar sólo tres áreas de aprendizaje”.¹²

En Colombia, la búsqueda de la calidad educativa ha sido un proceso evolutivo marcado por diversas reformas y políticas. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) estableció que “Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo”.¹³ La Ley 115 de 1994 sentó las bases para la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación a cargo del Ministerio de Educación de la mano del Servicio Nacional de Pruebas ICFES.

La Ley 715 de 2001 reorganizó el sistema de transferencias de recursos y otorgó al Ministerio de Educación la facultad de “Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación

Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”. París: UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

12 Charlot, Bernard. 2021. “Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo.” *Educar em Revista* 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286.10>

13 Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.358, 1994. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co>.

10 Ibid

11 UNESCO. 1990. “Declaración Mundial sobre

preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional”¹⁴

Durante el período 2002-2010, se implementó en Colombia la política de Revolución Educativa dando prioridad a la cobertura en educación a poblaciones vulnerables y con Discapacidad. En 2012, se lanzó el Programa Todos a Aprender, que “busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria desde transición hasta quinto. En 2015, se introdujo el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), como una herramienta para el seguimiento de los resultados del aprendizaje de las instituciones escolares.

Sin embargo, la calidad de la educación es un concepto polisémico y en debate, la calidad de la educación “el resultado de la integración de aspectos como: organizacional institucional, recursos humanos, currículo, didáctica y resultados del aprendizaje”.¹⁵ Para la organismos internacionales como la OCDE, la calidad educativa “hace referencia a las instituciones que incentivan los logros; intelectuales, sociales, morales e intelectuales, partiendo de factores como el nivel socioeconómico, medio familiar y aprendizaje”.¹⁶

En Colombia, las pruebas Saber y la participación en las pruebas PISA se han convertido en referentes importantes para evaluar la calidad de la educación, especialmente en la básica secundaria. Las pruebas

Saber, aplicadas por el ICFES, evalúan las competencias de los estudiantes en diferentes grados, incluyendo 3°, 5°, 9° y 11°. “Las pruebas Saber son evaluaciones que se realizan periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica y media, como seguimiento de calidad del sistema educativo”.¹⁷

Por otra parte, las pruebas PISA, en las que Colombia participa desde 2006, proporcionan un punto de comparación internacional y constituyen un insumo significativo para el análisis de la calidad del sistema educativo en Colombia contribuyendo a la formulación de las políticas educativas. Sin embargo, el uso de estas pruebas como principal indicador de calidad educativa ha sido objeto de debate. Por una parte las pruebas aunque proporcionan información útil, éstas no alcanzan a captar los diferentes aspectos que intervienen en la calidad de la educación, por ejemplo aspectos de orden socioemocional de los estudiantes o la pertinencia del aprendizaje de acuerdo a los distintos contextos sociales y culturales.

“Al evitar todo contenido cultural específico, se vacía también al propio estudiante y se evalúa a un adolescente imaginario, reducido a lo que todos tienen en común en estos 80 países (o lo que estos países quisieran que sus jóvenes tuvieran en común): ser individuos que compiten en un mercado laboral interno y en una competencia económica internacional”.¹⁸

14 Congreso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715 de 2001: Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 44.654. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co>

15 Frigerio, Graciela, y Marcela Poggi. 1992. “Las instituciones educativas: Cara y ceca”.

16 OECD. 2008. “Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2. París: OECD Publishing.”

17 ICFES. 20018. *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano, Oficina Regional de América Latina y el Caribe, Banco Mundial.

18 Charlot, Bernard. 2021. “Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo.” *Educar em Revista* 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>

Esta perspectiva crítica nos invita a reflexionar sobre la necesidad de complementar los indicadores cuantitativos con enfoques más holísticos que consideren la experiencia educativa en su totalidad, incluyendo las relaciones que los estudiantes establecen con el conocimiento y cómo estas influyen en sus trayectorias educativas.

De acuerdo con lo anterior la noción de calidad corre el riesgo de desdibujarse en la instrumentalización. “Los discursos sobre la calidad de la educación que no explicitan sus criterios son, en el mejor de los casos, vacíos y, la peor, propaganda”.¹⁹ La instrumentalización tiene como consecuencia directa el desconocimiento de aspectos como las expectativas de los estudiantes sobre su educación y como a su vez estas se encuentran relacionadas con sus vivencias personales. Estas no pueden ser medidas por pruebas estandarizadas, sino que necesitan ser entendidas de una manera más detallada y dentro de su contexto. “Si solo miramos los resultados de pruebas como PISA para juzgar la educación de un país, estamos reduciendo todo a qué tan bien aprenden los estudiantes y solo en tres materias”²⁰.

En contraste, la teoría de la relación con el saber nos ofrece una visión más amplia. Nos ayuda a entender cómo los jóvenes conectan con lo que aprenden y cómo le encuentran sentido. Un concepto clave en esta teoría es la “movilización”. Este término nos permite ver a los estudiantes como participantes activos en su aprendizaje, no solo como receptores pasivos. “Un estudiante se moviliza, se pone en movimiento, cuando se involucra de lleno en una actividad, cuando usa todo lo que es y lo que sabe para aprender”.²¹

Pensemos en los adolescentes colombianos en la escuela secundaria. Están en un momento crucial de sus vidas, formando quiénes son y pensando en su futuro. Por eso, es tan importante investigar cómo construyen su relación con el conocimiento. ¿Cómo se motivan para aprender? ¿Cómo influye esto en lo que esperan lograr en sus estudios y en su vida?

Si miramos la educación desde este ángulo, podemos entender mejor qué significa realmente una educación de calidad. Va más allá de las notas y los puntajes en exámenes. Nos invita a considerar las experiencias personales de los estudiantes y cómo se conectan con lo que aprenden. Este enfoque nos puede dar una imagen más completa y humana de lo que sucede en nuestras aulas y cómo podemos mejorar la educación para nuestros jóvenes.

Trayectorias Educativas y Expectativas educativas

Las expectativas educativas desempeñan un rol fundamental en la configuración de las trayectorias académicas de los estudiantes, un fenómeno ampliamente documentado en la literatura especializada. La teoría de la reproducción social propuesta por Bourdieu y Passeron ha contribuido a comprender cómo el capital cultural y social influye en el logro del aprendizaje y a su vez en las trayectorias educativas.

Las trayectorias educativas desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que están intrínsecamente vinculadas a la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias a lo largo de su vida académica. Estas trayectorias representan un recorrido educativo que abarca desde la educación inicial hasta niveles más avanzados y, en última instancia, preparan a los estudiantes para enfrentar el mundo real y desarrollar una carrera exitosa. La trayectoria se refiere al recorrido completo que sigue un individuo

19 Ibid.

20 Ibid.

21 Charlot. 2008. *La Relación de los Alumnos con el Saber y la Escuela*. Conferencia IV Congreso de Educación, Montevideo: Instituto Candon.

desde su transición de la infancia a la adolescencia hasta su ingreso en la edad adulta. El curso de un individuo por estas etapas incluyen la educación escolar y la inserción al mercado laboral.

Para Bourdieu el concepto de “trayectoria educativa se entiende desde el fracaso escolar y hace referencia a una secuencia de posiciones que una persona o grupo ocupa en un espacio en constante cambio y evolución. Estas posiciones son influenciadas por factores como el origen socioeconómico, la cultura y el capital cultural de la persona”.²² Las trayectorias educativas pueden mantener la desigualdad social al limitar las oportunidades de las personas, pero también pueden ser puestas en cuestión a través de la adquisición de capital cultural y económico. Estas trayectorias se desarrollan de manera no lineal con el tiempo, influidas por la experiencia de vida, la etapa en el ciclo de vida, las condiciones laborales disponibles, la percepción de los límites y las posibilidades personales, así como los cambios en la sociedad y la cultura.

Desde el enfoque teórico de Bourdieu, se puede entender el presente de un estudiante como el resultado de la inculcación y socialización que se observa en las trayectorias a partir de una posición de origen que es la familia, en la cual se objetiva el capital cultural, social y económico, es a partir de estos elementos que la trayectoria educativa al final es una trayectoria de clase, en la cual va intervenir el fracaso escolar como una manifestación no solo en la escuela, sino una manifestación social, porque hace parte de la expectativa social que se construye dentro de un sistema de clases, por eso la escuela de pobres tendría más fracaso, en tanto no es la imagen de un capital cultural de las clases populares, sino de una clase media y una clase alta, donde

las clases populares presentan deficiencias para apropiarse de ese capital cultural.

Desde perspectivas teóricas como las de Bernstein se puede comprender la influencia de los códigos lingüísticos adquiridos en el entorno familiar sobre las expectativas y el rendimiento educativo. Su teoría de los códigos elaborados y restringidos ofrece una perspectiva valiosa sobre el impacto de las diferencias lingüísticas en las expectativas educativas. Sin embargo, esta teoría ha sido objeto de críticas por su potencial para estigmatizar a ciertos grupos sociales.

Por su parte, Perrenoud introdujo el concepto de “oficio de alumno, que ilumina cómo los estudiantes aprenden a navegar el sistema educativo y a formar sus expectativas en función de las demandas institucionales”.²³ Esta perspectiva es particularmente útil para comprender la formación de expectativas en el contexto escolar, aunque podría subestimar la influencia de factores externos a la escuela.

La teoría de la reproducción subrayó la influencia de la posición social de los progenitores en los resultados educativos favorables o desfavorables. La perspectiva de los códigos lingüísticos profundizó en la relación del lenguaje, específicamente los códigos amplios y restringidos, con el éxito o fracaso estudiantil. Además, la estratificación cultural expuso cómo las instituciones educativas promovieron la división cultural, resultando en procesos de exclusión y falta de éxito. Estas teorías han refinado la percepción de la función y logros de la escuela.

Gran parte de las investigaciones en evaluación y logro del aprendizaje se fundamentan el concepto de “déficit cultural” desarrollado por Bourdieu y Passeron, que clasifica a los sectores sociales, donde las clases sociales bajas se encuentran en des-

22 Bourdieu, Pierre. 1970. *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

23 Perrenoud, P. 1990. “La construcción del éxito y el fracaso escolar”. Madrid. Ediciones Morata S.A.

ventaja o en déficit, lo que nos lleva a situarnos en la comprensión que las clases bajas y medias, no mantienen la misma relación con el conocimiento que la clase alta. Esta apreciación llevó a limitar los estudios de alumnos con bajos resultados en el aprendizaje, en cuanto privilegia los conocimientos de los sectores sociales altos, haciendo olvidar que las clases populares tienen un saber práctico que las otras no poseen, en este punto es donde habría una oportunidad para todos, donde la escuela podría repensar la relación que los estudiantes establecen con el saber cómo lo propone Charlot.

El fracaso escolar alude a aspectos como: deficiencias en infraestructura de las instituciones, bajos niveles salariales en los maestros, el nivel socioeconómico y sociocultural, así como los bajos resultados del aprendizaje, que se expresan en los resultados de las pruebas estandarizadas, “el éxito escolar se debe, sobre todo, al capital cultural heredado en la familia”.²⁴ pero ellas en sí mismas evidencian un aspecto de esa realidad que es amplia y en la cual intervienen diversos factores, por ejemplo en las investigaciones sobre calidad de la educación poco se habla de la perspectiva del sujeto, el fracaso escolar, al carecer de objeto en sí, debe ser visto desde la perspectiva del sujeto.

El análisis de este fenómeno a través de investigaciones realizadas en Colombia, establecen la diferenciación institucional a partir de los resultados de las pruebas saber, profundizando las distinciones entre instituciones públicas, privadas y rurales, Guarín. “Esta diferenciación ha generado un desplazamiento de la matrícula en instituciones públicas hacia instituciones privadas”.²⁵ Esta situación se encontraría

dada por la baja calidad de las instituciones públicas en los resultados de las Pruebas Saber 11, lo que ha ocasionado que estudiantes de sectores socioeconómicos bajos paguen una educación privada para obtener mejores resultados y con ello acceder a la educación superior.

Las investigaciones que sitúan en los resultados del aprendizaje confluyen en un fenómeno denominado como “segmentación socioeducativa, que es funcional al predominio del monopolio de la educación de grupos sociales, permite el acceso a los años de formación a los diferentes grupos sociales, pero restringe el acceso a conocimientos, habilidades y pautas sociales a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo a través de la conformación de circuitos o trayectos educativa orientados a cada sector social”.²⁶ Cada institución atiende a poblaciones específicas, por ejemplo, el origen del alumno se relaciona con segmentos de menor calidad, que se traduce en problemas relacionados con la permanencia y rendimientos de menor calidad de los aprendizajes que se expresan a través de los certificados escolares.

El abordaje de las desigualdades educativas desde el logro del aprendizaje y los resultados de pruebas estandarizadas, evidencia algunos de los factores que subyacen en las disparidades educativas, lo que significa que la elección de la institución educativa en sí misma se convierte en un indicador de la posición socioeconómica y de las circunstancias de la población

Investigaciones como las de López, Virguez, Silva y Sarmiento (2017), nos acercan a una comprensión de las des-

24 Bourdieu, Pierre. 1970. *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

25 Guarín, A. Carlos M. y Posso, C. 2018. "Calidad, cobertura y costo ocultos de la

educación secundaria pública y privada en Colombia." *Revista Desarrollo y Sociedad* 81, no. 2. 137-169. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.

26 Braslavsky, C. 1984. "La discriminación educativa en Argentina". Ed. Miño y Dávila. Bs.As.

igualdades educativas, distinguiendo entre aquellos factores que se relacionan con el esfuerzo del individuo, así como aquellos que son considerados circunstanciales. De esta distinción se identifican dos ejes fundamentales: la desigualdad en el acceso a la educación, la cantidad de años de escolaridad o el nivel educativo más alto alcanzado por las personas se considera como un factor de análisis, mientras que la desigualdad en el rendimiento académico o en el logro educativo de un individuo se refiere a las disparidades en el desempeño académico de un estudiante en una materia específica.

Otras investigaciones Rozo (2017) analizan este problema a través de variables como las de efecto de colegio o vecindario; otros estudios abordan de la calidad, la igualdad y la equidad en la educación colombiana a partir del análisis de los resultados de la Prueba Saber (Duarte, Bos y Moreno, 2012). Estudios desde el ICFES, analizan la calidad y las desigualdades en los resultados académicos de los estudiantes, asociándolos a aspectos como: nivel socioeconómico de sus familias y zona geográfica de las escuelas a las que asisten (ICFES, 2012). De estas investigaciones se reconoce la relación entre desigualdades educativas y calidad de la educación.

Por su parte los aportes teóricos de Bernard Charlot nos acercan a comprender la relación entre desigualdades educativas y calidad de la educación. las expectativas educativas de los estudiantes se ven influenciadas por su ubicación socioeconómica y geográfica. “las desigualdades sociales en el ámbito de la educación son, en gran medida, el reflejo de las desigualdades sociales más generales”²⁷ Esta afirmación sugiere que las desigualdades sociales pueden influir en la calidad de la educación que los estudiantes reciben, pero sobre todo en la percepción y relación que establecen con el

saber y en el desarrollo de habilidades para incorporarse a la cultura escolar.

La investigación internacional ha demostrado consistentemente que las expectativas educativas tienen un impacto significativo en las trayectorias educativas de los estudiantes. En un estudio longitudinal realizado en Estados Unidos, Ou y Reynolds (2008) encontraron que las expectativas educativas de los estudiantes en la adolescencia temprana fueron predictores significativos de su logro educativo en la adultez temprana. En el contexto europeo, Dupriez et al. (2012) observaron que las expectativas educativas de los estudiantes están fuertemente influenciadas por su origen social y el rendimiento académico previo, y a su vez, estas expectativas influyen significativamente en sus decisiones educativas posteriores.

En el contexto colombiano, la relación entre expectativas y trayectorias educativas también ha sido objeto de estudio. Guerrero (2013) analizó la integración de minorías étnicas en el sistema educativo colombiano y encontró que las expectativas educativas de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas están significativamente influenciadas por factores socioeconómicos y culturales, lo que a su vez afecta sus trayectorias educativas.

Sin embargo, esta relación es compleja y está mediada por factores individuales, sociales y estructurales. Arias, et al. (2018), en su estudio sobre factores asociados al logro educativo en Colombia, señalan que si bien las expectativas educativas son un predictor importante del logro académico, su impacto está moderado por factores como el apoyo familiar, la calidad de la escuela y las oportunidades del contexto.

Comprender estas dinámicas es crucial para desarrollar intervenciones educativas efectivas. Como argumentan Barrera, et al. (2012) en su análisis de la calidad de la educación básica y media en Colombia, las

27 Charlot, B.1997. “De la relación con el saber: Elementos para una teoría”. Paidós.

políticas educativas deben considerar no solo el fomento de altas expectativas, sino también abordar las barreras estructurales y contextuales que pueden limitar la realización de estas expectativas.

En Brasil, Bernard Charlot lideró una investigación respaldada por la Unesco que se centró en el goce y el interés por el proceso de aprendizaje en comunidades de bajos recursos. En su enfoque, Charlot fusionó elementos biográficos e históricos para explorar detenidamente las categorías esenciales de su teoría: el placer y el deseo de aprender. Este estudio financiado por la Unesco representó un paso importante en la comprensión de las experiencias educativas en contextos desfavorecidos. (Charlot, 2008).

Investigaciones en Colombia como las de Zambrano (2013) desde una perspectiva sociológica, señalan que, aunque es innegable que las condiciones sociales tienen un impacto en el éxito o el fracaso en el aprendizaje, es igualmente crucial considerar que los deseos y el placer de aprender de un estudiante están profundamente influenciados por su entorno y el contexto en el que se desenvuelve. Dicha investigación se centra en las estrategias de aprendizaje, indagando por la perspectiva del profesor y relación con el saber, como una clave para explicar el fracaso escolar, pues supone relaciones con un saber no instituido, sino un saber resignificando en la práctica pedagógica.

Otra investigación Ibarra & Pineda (2016) toman como referente la teoría de la relación con el Saber. Este trabajo investigativo se propuso indagar sobre el sentido y la relación que le dan al saber los estudiantes de noveno grado de la educación básica secundaria en el departamento del Valle del Cauca. Identificando los diferentes agentes y escenarios presentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se distinguen los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) y a los aprendizajes de

la vida cotidiana (AVC), para establecer las sinergias que pueden darse entre estos dos tipos de aprendizaje.

La teoría de la relación con el saber de Charlot (2008) ofrece un enfoque complementario y potencialmente más integral. Charlot postula que “el sujeto se moviliza en una actividad cuando invierte en ella, cuando hace uso de sí mismo como de un recurso” (p. 62). Esta perspectiva permite examinar cómo los estudiantes construyen activamente sus relaciones con el conocimiento y, por extensión, sus expectativas educativas. La fortaleza de este enfoque radica en su capacidad para considerar tanto los factores estructurales como la agencia individual.

Esta perspectiva proporciona una comprensión más profunda y multidimensional de cómo se forman y evolucionan las expectativas educativas, integrando tanto los factores estructurales como la capacidad de acción individual de los estudiantes. Permite analizar la compleja interacción entre las condiciones sociales y la agencia personal en la configuración de las aspiraciones y proyecciones académicas, ofreciendo así una perspectiva más completa y equilibrada del fenómeno educativo.

Para concluir, si bien las teorías de Bourdieu, Bernstein y Perrenoud ofrecen valiosas perspectivas sobre cómo los factores sociales, lingüísticos e institucionales influyen en las expectativas educativas, la teoría de Charlot proporciona un marco más integral que permite considerar cómo los estudiantes construyen activamente sus relaciones con el conocimiento y sus expectativas. La relación con el saber y las expectativas educativas pueden enriquecer el terreno de las investigaciones al integrar elementos de estas perspectivas para obtener una comprensión más completa de la formación y el impacto de las expectativas educativas en las trayectorias académicas de los estudiantes.

Recomendaciones

El análisis de la calidad educativa y las expectativas estudiantiles en la educación básica secundaria colombiana, fundamentado en la teoría de la relación con el saber de Bernard Charlot, nos permite identificar aspectos claves para la investigación.

En primera instancia, se evidencian las limitaciones inherentes a las evaluaciones estandarizadas. Si bien pruebas como PISA y Saber han sido instrumentos fundamentales en la valoración de la calidad educativa en Colombia, estas no logran capturar en su totalidad la experiencia subjetiva de los educandos ni la complejidad del aprendizaje en contextos heterogéneos. Este enfoque, al privilegiar ciertos aspectos del rendimiento académico, soslaya factores cruciales como la relación personal del estudiante con el conocimiento y el entorno sociocultural que permea su proceso formativo.

Charlot (2021) presenta una perspectiva crítica sobre la calidad educativa, argumentando que la reducción de ésta a la eficacia en el aprendizaje de áreas específicas, como propone PISA, resulta insuficiente para una evaluación integral del sistema educativo. Este abordaje ignora la relevancia de factores cualitativos, como las vivencias personales de los estudiantes y su capacidad de movilización en el aprendizaje. La teoría de la relación con el saber enfatiza la importancia de una educación inclusiva y equitativa que contemple tanto indicadores cuantitativos como las experiencias individuales de los educandos.

El concepto de “movilización” propuesto por Charlot subraya la necesidad de concebir a los estudiantes como agentes activos en su aprendizaje, quienes se implican en las actividades educativas empleando sus recursos personales. Esta perspectiva amplía la visión tradicional del proceso educativo, que tiende a considerar a los estudiantes como receptores pasivos de conocimiento.

Las expectativas educativas de los estudiantes están profundamente influenciadas por su relación con el saber y su contexto socioeconómico. Estas expectativas constituyen un factor determinante en las trayectorias académicas, incidiendo no solo en el rendimiento escolar, sino también en las aspiraciones y posibilidades futuras de los educandos. La teoría de Charlot proporciona un marco conceptual para investigar cómo los estudiantes construyen estas expectativas a lo largo de su experiencia educativa.

Las desigualdades socioeconómicas y geográficas desempeñan un papel fundamental en las disparidades en el acceso a una educación de calidad y en las trayectorias educativas. Estas inequidades no solo afectan el rendimiento académico, sino también la percepción que los estudiantes tienen de su propio potencial y las oportunidades que vislumbran para su futuro. Una evaluación más holística y cualitativa de la calidad educativa podría contribuir a reducir estas brechas, reconociendo el papel de las experiencias personales en el proceso de aprendizaje.

A manera de cierre, el enfoque propuesto por Charlot invita a reconsiderar los métodos de evaluación educativa predominantes y a explorar nuevas formas de comprender y mejorar la calidad educativa en Colombia. Al valorar las experiencias subjetivas de los estudiantes y su relación activa con el conocimiento, se puede construir una educación más equitativa y transformadora, que responda a las necesidades y aspiraciones de los jóvenes en un contexto globalizado.

Referencias

- Apple, Michael W. 1989. “¿Qué enseñan las escuelas?” En *La enseñanza: su teoría y su práctica*, editado por J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, 89–115. Madrid: Akal.

- Apple, Michael W. 2018. *La política cultural del neoliberalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Arias-Velandia, N., W. U. Rincón-Báez, y J. M. Cruz-Pulido. 2018. "Factores asociados al logro educativo en Colombia: una aproximación a partir de los resultados de las pruebas Saber 11." *Revista Espacios* 39, no. 15: 112-125.
- Ayala, J. 2015. "Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia." *Documentos de trabajo sobre economía regional*, Núm. 217. Banco de la República.
- Barrera-Osorio, F., D. Maldonado, y C. Rodríguez. 2012. *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.
- Bernstein, Basil. 1971. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil. 1990. *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: El Roure.
- Bourdieu, Pierre. 1970. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1988. *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. 1990. "Espacio social y génesis de las clases." En *Sociología y cultura*, 281-310. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 2003. *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. 1984. "La discriminación educativa en Argentina". Ed. Miño y Dávila. Bs.As.
- Braslavsky, Cecilia, y Felicitas Acosta. 2001. *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO.
- Briscioli, B. 2017. "Aportes para la construcción conceptual de las 'trayectorias escolares'." *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 17, no. 3: 1-30. <https://www.cielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>.
- Buchmann, Claudia, y Ben Dalton. 2002. "Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context." *Sociology of Education* 75 (2): 99-122.
- Cervini, Rubén. 2002. "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7 (16). Consultado el 19 de noviembre de 2020. ISSN: 1405-6666.
- Charlot, Bernard. 2005. La relación con el saber: Formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Uruguay: Trilce.
- Charlot, Bernard. 1997. De la relación con el saber: Elementos para una teoría. Barcelona: Paidós.
- Charlot, Bernard. 2008. "La Relación de los alumnos con el saber y la escuela." Conferencia IV Congreso de Educación. Montevideo: Instituto Candon.
- Charlot, Bernard. 2021. "Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo." *Educar em Revista* 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.358, 1994. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co>.
- Congreso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715 de 2001: Por la cual*

- se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones.* Diario Oficial No. 44.654. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co>
- Creswell, John W., Vicki L. Plano Clark, Michelle L. Guttman, y Wendy Hanson. 2003. "Advanced Mixed Methods Research Designs." En *Handbook on Mixed Methods in the Behavioral and Social Sciences*, editado por Abbas Tashakkori y Charles Teddlie, 209-240. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cruz, Luis Edgar. 2010. "La Constitución Política de 1991 y la apertura económica." *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión XVIII* (1): 269-280. Consultado el 18 de noviembre de 2020. ISSN: 0121-6805.
- Díaz Domínguez, T., y Alemán, P. A. 2008. "La educación como factor de desarrollo." *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (23): 1-15. <https://www.re-dalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>.
- Duarte, Jesús, Soledad Bos, y Martín Moreno. 2012. Calidad, Igualdad y Equidad en la Educación Colombiana (Análisis de la prueba SABER 2009). [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Calidad-igualdad-y-equidad-en-la-educaci%C3%B3n-colombiana-\(An%C3%A1lisis-de-la-prueba-SABER-2009\).pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Calidad-igualdad-y-equidad-en-la-educaci%C3%B3n-colombiana-(An%C3%A1lisis-de-la-prueba-SABER-2009).pdf).
- Dubet, François. 2012. "Los límites de la igualdad de oportunidades." *Nueva Sociedad* 239: 42-50.
- Dupriez, Vincent, Cécile Monseur, Marie Van Campenhoudt, y Dominique Lafontaine. 2012. "Social inequalities of post-secondary educational aspirations: Influence of social background, school composition and institutional context." *European Educational Research Journal* 11 (4): 504-519. <https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.4.504>.
- Frigerio, Graciela, y Margarita Poggi. 1992. Las instituciones educativas. Cara y ceca.
- Gamboa, Luis, y Erika Londoño. 2014. "Equality of Educational Opportunities in Colombia: A Metropolitan Area Comparison." Serie Documentos de Trabajo, No. 152. Universidad del Rosario, Colombia.
- Giroux, Henry. 1983. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un análisis crítico." *Harvard Educational Review*.
- Guerrero Useda, M. E. 2013. "Integración de minorías étnicas en el sistema educativo colombiano." *Diálogo Andino* 41: 45-55. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812013000100004>.
- Guarín, A. Carlos M. y Posso, C. 2018. "Calidad, cobertura y costo ocultos de la educación secundaria pública y privada en Colombia." *Revista Desarrollo y Sociedad* 81, no. 2. 137-169. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.
- Ibarra, S., y Pineda, J. 2016. "Relación con el saber, Aprendizajes Intelectuales y Escolares (AIE) y Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC) en estudiantes de 9° grado de educación básica en instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca (Colombia)." *Revista Entramados - Educación y Sociedad* 3 (3): 93-103. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5414992.pdf>.
- ICFES. 2012. Estudios sobre calidad de la educación en Colombia. Bogotá.
- ICFES. 20018, La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política. Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano, Oficina Regional de América Latina y el Caribe, Banco Mundial.

- ICFES. 2020. Resultados históricos de las Pruebas Saber 3, 5, 9 y Saber 11. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-400767_recurso_1.pdf.
- Iregui, Ana M., Ligia Melo, y Jorge Ramos. 2006. "La educación en Colombia: Análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales." *Revista de Economía del Rosario* 9 (2): 175-238. Consultado el 19 de noviembre de 2020. ISSN: 0123-5362.
- Kao, Grace, y Marta Tienda. 1998. "Educational aspirations of minority youth." *American Journal of Education* 106 (3): 349-384.
- Khattab, Nabil. 2015. "Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters?" *British Educational Research Journal* 41 (5): 731-748.
- Llissi, M., V. Grau, M. Salinas, y C. Sebastian. 2011. "Avance, desafíos y propuestas en relación a la educación inclusiva." XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia.
- López, Patricia. 2010. "Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa." *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 36 (1): 147-158.
- López, Ángela, Andrés Virgüez, Carolina Silva, y Jaime Sarmiento. 2017. "Desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública en Bogotá, Colombia." *Lecturas de Economía* 87: 165-190.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2021. "Preguntas frecuentes pruebas Saber 11 y Saber Pro." Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-249635.html>
- Morales A., P. 2019. "Dignidad y nuevo pacto social: desplazando el cerco en tiempos revueltos y virales." *Revista Intervención*. <https://intervencion.uahurtado.cl/index.php/intervencion/articulo/view/78/96>.
- Mutuale, A. 2009. "Bernard Charlot y la práctica del saber." *Educere* 13 (44): 227-233.
- OECD. 2016. Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia. <https://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>.
- OECD. 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2019a. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- OECD. 2019b. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2021. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- OECD. 2018. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Orozco, Juan Carlos, Alfredo Olaya, y Vivian Villate. 2009. "Soacha municipio amigo de la infancia y la adolescencia: experiencia de construcción participativa de un modelo de educación de calidad." *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 7 (1).
- Ou, Suh-Ruu, y Arthur J. Reynolds. 2008. "Predictors of Educational Attainment in the Chicago Longitudinal Study." *School Psychology Quarterly* 23 (2): 199-229. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.2.199>.
- Palma, E. 2008. "Percepción y valoración de la calidad educativa de alumnos y padres en 14 centros escolares de la región metropolitana de Santiago de Chile." *Reice. Revista Iberoamericana*

- sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 6 (1): 85-103.
- Passeron, Jean-Claude. 1979. La teoría de la reproducción y el sistema escolar. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Perrenoud, Philippe. 1990. La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Dávila, Francisco L. 2018. "Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad." Actualidades Pedagógicas (71): 193-213.
- Rivas, Axel. 2015. América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rodríguez, J. 1997. "'At-Risk': A Measure of School Failure in American Education." <https://www.semanticscholar.org/paper/%22At-Risk%22%3A-A-Measure-of-School-Failure-in-American-Rodr%C3%ADguez/448d74e700259993270bc21eb11b4ec586644e70>.
- Riquelme, Graciela, Natalia Herger, y Jorgelina Sasser. 2018. Deuda social educativa con jóvenes y adultos: Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rosenthal, Robert, y Lenore Jacobson. 1968. "Pygmalion in the Classroom." The Urban Review 3 (1): 16-20.
- Rozo Alzate, Juan. 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): 33-69.
- Sánchez, F., T. Velasco, M. Ayala, y X. Pulido. 2016. "Trayectorias de permanencia, deserción y repitencia en la educación secundaria colombiana y sus factores asociados." Bogotá: Universidad de los Andes.
- Sellar, S., y B. Lingard. 2013. "The OECD and Global Governance in Education." Journal of Education Policy 28 (5): 710-725.
- Sasser, Jorgelina. 2018. "Segmentación socioeducativa y políticas educativas en espacios locales de Buenos Aires." En Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria, editado por B. Buenaventura et al., 46-56. Buenos Aires: FLACSO.
- Secretaría de Educación de Bogotá. 2019. Informe de Resultados Pruebas Saber 11. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Suárez, M. D. 2016. "Discursos de la comunidad educativa sobre el 'éxito' y 'fracaso' escolar. El caso de un centro educativo con presencia de población de nacionalidad extranjera." <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57332>.
- Terigi, Flavia. 2008. "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares." En Jóvenes y docentes en el mundo de hoy, editado por Inés Dussel y otros, 161-178. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, Flavia. 2009. Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>.
- UNESCO. 1990. "Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje". París: UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.
- UNESCO. 2020. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. París: UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.48190/9789231042893>.
- UNESCO. 2015. La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos. París: UNESCO. Recuperado de <https://>

- unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232908_spa.
- UNESCO. 2021. Guía de políticas para mejorar la calidad de la educación en contextos de crisis y emergencia. París: UNESCO.
- Vázquez Gutiérrez, Juan Pablo. 2022. "Poder simbólico, illusio y afectividad en la sociología de Pierre Bourdieu." *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* 29: e17878.
- Weiler, Hans N. 1996. "Enfoques comparados en descentralización educativa." En *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*, editado por M. Pereyra, J. García Mínguez, M. Beas y A. Gómez, 91-118. Barcelona: Pomares.
- Zambrano, A. 2013. "Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje." *Actualidades Pedagógicas* 61: 27-43.
- Zambrano Leal, A. 2014a. *Escuela y saber: Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de educación básica*. Santiago de Cali: Universidad Icesi. http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/78115.
- Zambrano Leal, A. 2014b. "Lugares, agentes y relación con el saber en estudiantes de 5° y 9° grado de educación básica en el suroccidente colombiano." *Revista Pilquen: Sección Psicopedagogía* 16 (11). Universidad Nacional de Comahue, Argentina.