

El currículo crítico como práctica de resistencia: un estudio de caso sobre la experiencia pedagógica del Pre-ICFES Popular 'Los 12 Juegos' en Suba.



Javier Arias Pinzón

Daniela María Pino Díaz

Tutora:

Cecilia Peña Rojas

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá D.C.2026

El currículo crítico como práctica de resistencia: un estudio de caso sobre la experiencia pedagógica del Pre-ICFES Popular 'Los 12 Juegos' en Suba.

Javier Arias Pinzón

Daniela María Pino Díaz

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Ciencias Sociales & Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá D.C.

2026

Contenido

Introducción	5
Capítulo I: Delimitación y propósito del estudio.....	8
1.1. Planteamiento del problema	8
1.2. Preguntas de investigación.....	10
1.3. Justificación y relevancia del estudio.....	10
1.4. Objetivos del estudio	13
Capítulo II: Estado de la cuestión y marcos de referencia	14
2.1. Revisión de literatura (antecedentes)	14
2.2. Marco teórico.....	23
Categoría 1: Currículo hegemónico y estandarización educativa	24
Categoría 2: Currículo crítico y pedagogías críticas	26
Categoría 3: Educación, territorio y saberes situados	28
Categoría 4. Tensiones curriculares en experiencias alternativas de preparación para pruebas ..	30
Capítulo III: Metodología (Enfoque de Yin).....	35
3.1. Tipo de estudio de caso	35
3.2. Enfoque metodológico	36
3.3. Técnicas de recolección de datos.....	37
3.5. Consideraciones éticas e integridad científica	40
Capítulo IV: Presentación y Análisis de los Resultados.....	41
4.1. Procedimiento de análisis	41
4.2. Triangulación teórica de la información	42
4.2.1. Fundamentos del currículo crítico: entre la educación popular y el territorio	42
4.2.2. Prácticas pedagógicas de resistencia: horizontalidad y participación	43
4.2.3. Tensiones curriculares: entre la formación crítica y la prueba Saber 11	44
4.2.4. Categorías emergentes: dimensiones no anticipadas del caso.....	45
4.3. Interpretación crítica de los resultados	47
5. Conclusiones y Recomendaciones.....	49
5. 1. Resumen de los hallazgos clave.....	49
5.2. Implicaciones prácticas y teóricas	50
5.3. Limitaciones del estudio	50
5.4. Recomendaciones para futuras investigaciones	51

Referencias.....	51
Anexos	54

Introducción

En nuestro país, la educación experimenta grandes desigualdades en términos económicos, sociales y culturales que determinan las trayectorias educativas de los jóvenes (en particular al acceso a la educación superior) de manera diferenciada. En este contexto, las pruebas estandarizadas, especialmente la Saber 11, se han conformado como mecanismos fundamentales para clasificar y seleccionar a nivel educativo. Estas pruebas no solo definen criterios de ingreso a la universidad, sino también formas concretas de organizar el sentido pedagógico y curricular. Pese a que estas evaluaciones a menudo se presentan como instrumentos meritocráticos y objetivas, varios estudios han evidenciado que lo que genera está estrechamente relacionado con las condiciones territoriales, materiales y culturales de los estudiantes, perpetuando así las desigualdades estructurales ya existentes.

Ante este panorama, han emergido en varias zonas urbanas y populares de nuestro país propuestas educativas y comunitarias que tienen como objetivo cuestionar las dinámicas hegemónicas de preparación académica y democratizar el acceso a la educación superior. Los PreICFES populares, procesos pedagógicos que se ejecutan a partir de la educación popular, el trabajo en equipo y el compromiso político con los sectores y zonas históricamente excluidas. Estas experiencias educativas, además de preparar para las pruebas estandarizadas, buscan generar espacios para la formación crítica, el diálogo de saberes y conocimientos y la reflexión sobre las realidades sociales que afectan a la juventud y al país en general.

Es por lo anterior, que el presente trabajo investigativo se desenvuelve a partir del estudio de caso único del Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos”, experiencia pedagógica y comunitaria surgida en la localidad de Suba, Bogotá, como respuesta a las desigualdades estructurales existentes en el acceso a la educación superior. Este proceso educativo se caracteriza por articular la preparación para la Prueba Saber 11 con apuestas de formación crítica, educación popular, diálogo de saberes y reconocimiento del territorio como escenario pedagógico. A diferencia de los modelos comerciales de preparación estandarizada, el Pre-ICFES Popular se construye desde principios de no lucro, organización comunitaria y formación política, buscando no solo fortalecer competencias académicas, sino también promover reflexiones críticas sobre las condiciones sociales y educativas que atraviesan a los y las jóvenes de sectores populares.

La elección de este caso responde a varias motivaciones investigativas, pedagógicas y políticas. En primer lugar, el caso representa una experiencia significativa para comprender cómo se configuran prácticas curriculares críticas en contextos atravesados por desigualdades socioeducativas y por las exigencias de evaluación estandarizada. En segundo lugar, el Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos” constituye una experiencia situada territorialmente que permite analizar las tensiones entre currículo hegemónico y currículo crítico, particularmente en escenarios donde la preparación para la prueba Saber 11 se convierte simultáneamente en necesidad práctica y en objeto de cuestionamiento político-pedagógico. Finalmente, su elección se justifica por el vacío existente en investigaciones que profundicen específicamente en las prácticas curriculares de este tipo de experiencias educativas alternativas, más allá de sus dimensiones organizativas, históricas o de acceso educativo.

El objetivo principal del estudio consiste en comprender cómo se configuran y desarrollan las prácticas curriculares críticas del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos” como experiencia educativa alternativa frente al currículo hegemónico de preparación estandarizada. Desde el punto de vista epistemológico, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, crítico e interpretativo, orientado no a explicar causalmente el fenómeno desde variables aisladas, sino a interpretar de manera profunda las relaciones pedagógicas, políticas y territoriales que estructuran la experiencia estudiada. En este sentido, se espera producir una comprensión situada sobre cómo se construyen formas alternativas de currículo en espacios comunitarios y cómo estas prácticas negocian, resisten o resignifican las lógicas dominantes de evaluación y estandarización educativa.

La relevancia de este estudio para el campo académico radica en varios aspectos. En primer lugar, aporta al campo de las pedagogías críticas y los estudios curriculares al analizar el currículo no únicamente como un conjunto técnico de contenidos, sino como una práctica social, política y cultural en disputa. En segundo lugar, contribuye a los estudios sobre educación popular y acceso a la educación superior, visibilizando experiencias comunitarias que construyen alternativas frente a las desigualdades educativas. Asimismo, el trabajo aporta a la comprensión de las tensiones entre evaluación estandarizada y formación crítica en contextos urbanos populares, aspecto aún poco desarrollado en la literatura investigativa sobre Pre-ICFES y

preuniversitarios populares en Colombia. Finalmente, el estudio permite fortalecer discusiones sobre currículo crítico, justicia curricular y territorialidad pedagógica desde experiencias concretas situadas en la ciudad de Bogotá.

En cuanto a la estructura general del informe, el documento se organiza en cinco capítulos. El primer capítulo presenta la delimitación y propósito del estudio, desarrollando el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, la justificación y los objetivos. El segundo capítulo expone el estado de la cuestión y el marco teórico, abordando categorías relacionadas con currículo hegemónico, pedagogías críticas, educación popular, territorio y tensiones curriculares frente a la estandarización educativa. El tercer capítulo describe el diseño metodológico de la investigación desde el enfoque de estudio de caso único, así como las técnicas de recolección y análisis de la información. El cuarto capítulo presenta el análisis e interpretación crítica de los resultados obtenidos durante el trabajo investigativo, identificando las principales prácticas curriculares y tensiones pedagógicas del caso estudiado. Finalmente, el quinto capítulo reúne las conclusiones, implicaciones teóricas y pedagógicas, limitaciones del estudio y recomendaciones para futuras investigaciones.

Capítulo I: Delimitación y propósito del estudio

1.1.Planteamiento del problema

En Colombia, las desigualdades políticas, económicas, culturales y sociales no solo constituyen una constante histórica, sino que funcionan como estructuras que determinan de manera sistemática el acceso, permanencia y éxito en la educación superior. Estas desigualdades se manifiestan en las condiciones materiales de vida de la población, así como en las oportunidades educativas disponibles, configurando trayectorias diferenciadas para los y las jóvenes según su origen social. En este sentido, el ingreso a la universidad no puede analizarse únicamente como producto del mérito individual, sino como un proceso mediado por relaciones estructurales desiguales. Diversos estudios evidencian que los mecanismos de admisión, particularmente en las universidades públicas, tienden a favorecer a estudiantes con mayores capitales económicos, sociales y culturales, reproduciendo así las desigualdades de origen (Martínez Garrido & Márquez Ortiz, 2024).

En este escenario, la Prueba Saber 11 se posiciona como un mecanismo vertebral en la selección de los aspirantes a la educación superior. Lejos de constituir un dispositivo neutral de medición del conocimiento y/o habilidades, esta prueba opera en condiciones desiguales que inciden directamente en los resultados obtenidos por los estudiantes. Investigaciones recientes muestran que los y las jóvenes de estratos socioeconómicos bajos alcanzan, en promedio, puntajes inferiores, no por falta de capacidades, sino por limitaciones estructurales como la falta de acceso a tecnologías, conectividad, materiales de estudio y acompañamiento pedagógico (Mosquera Mosquera, Artamónova, & Mosquera Artamonov, 2024). A ello se suma las desigualdades en la calidad de la educación básica y media, donde numerosas instituciones oficiales enfrentan insuficiencia en infraestructura, recursos didácticos, estabilidad docente y estrategias de preparación para pruebas estandarizadas, en contraste con instituciones privadas¹ que cuentan con mayores condiciones favorables.

¹ Aunque frente a este hecho podríamos decir que no todos los colegios privados son de elite o responden a estrato o clases únicamente ricas. También hay colegios privados que reciben a los hijos e hijas de ciertos sectores de la clase trabajadora o populares que logran poder pagar cierto tipo de educación privada. Además, no todos los

De esta manera, el ingreso a la educación superior se configura como un proceso profundamente desigual, atravesado por condiciones económicas, culturales e institucionales que desbordan el ámbito estrictamente escolar. En este contexto, los cursos Pre-ICFES comerciales emergen como espacios de refuerzo académico altamente valorados, pero diferencialmente accesibles, en tanto requieren recursos económicos que no están al alcance de todos los sectores sociales. Estos espacios tienden a reproducir un modelo pedagógico centrado en el entrenamiento para la prueba, la memorización de contenidos y la estandarización del aprendizaje, reforzando una lógica instrumental del conocimiento orientada al rendimiento cuantitativo.

En consecuencia, se configura un problema educativo que no solo radica en el acceso desigual a la educación superior, sino en las formas de preparación que reproducen dichas desigualdades, limitando la posibilidad de construir procesos formativos críticos, contextualizados y socialmente pertinentes. Es en este punto donde se hace necesario desplazar la mirada desde una comprensión general del fenómeno hacia el análisis de experiencias y prácticas pedagógicas concretas que intentan transformar estas condiciones.

En este marco, surgen iniciativas o casos como el Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos”, el cual se constituye como una experiencia pedagógica situada que busca tensionar las lógicas hegemónicas de preparación para la Prueba Saber 11, mediante la implementación de prácticas educativas y curriculares basadas en el no lucro, el diálogo de saberes, el reconocimiento del contexto territorial y la formación crítica de los y las estudiantes. No obstante, esta experiencia no se desarrolla al margen de las exigencias del sistema, sino que se encuentra atravesada por una tensión estructural: responder a los requerimientos de una prueba estandarizada que define oportunidades educativas, mientras se apuesta por una educación emancipadora que cuestione dichas lógicas.

A pesar de la relevancia de este tipo de experiencias y de los estudios sobre desigualdades educativas y acceso a la educación superior en Colombia, existe un vacío en la comprensión de cómo se configuran las prácticas curriculares en contextos comunitarios concretos de

colegios privados obtienen los mismos resultados en las pruebas estandarizadas e incluso pueden estar por debajo de ciertos colegios privados.

preparación académica, sobre todo en los casos de como los Pre-ICFES populares construyen propuestas curriculares críticas que tensionan el modelo hegemónico de formación para las pruebas estandarizadas. Por ello, el problema de investigación no se limita a describir la desigualdad educativa, sino a comprender cómo esta se expresa, se reproduce o se transforma en una experiencia pedagógica específica.

1.2.Preguntas de investigación

A partir de la tensión existente entre el currículo hegemónico de preparación estandarizada y las propuestas curriculares críticas y populares, la investigación de este estudio de caso único se orienta por la siguiente pregunta:

¿Cómo se configuran y desarrollan las prácticas curriculares críticas en el Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos” y qué tensiones pedagógicas y políticas emergen frente al currículo hegemónico de preparación para la prueba Saber 11?

1.3.Justificación y relevancia del estudio

La presente investigación se configura como un estudio de caso único de carácter interpretativo, centrado en comprender en profundidad las prácticas curriculares del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos” como experiencia educativa alternativa surgida en contextos de desigualdad socioeducativa.

La localidad de Suba, ubicada al noroccidente de Bogotá, es una de las más extensas y pobladas de la ciudad, con una población que supera el millón de habitantes, representando aproximadamente el 13% del total distrital. Su configuración territorial es resultado de procesos de urbanización acelerada desde la segunda mitad del siglo XX, impulsados por migraciones internas y expansión urbana, que transformaron un territorio con raíces rurales e indígenas en una zona altamente urbanizada y diversa (Alcaldía Mayor de Bogotá) (DANE, 2018)

Desde el punto de vista socioeconómico, Suba presenta una fuerte heterogeneidad: la mayor parte de su población se concentra en estratos 2 y 3, mientras que en menor proporción existen sectores de altos ingresos (estratos 5 y 6). Esta desigualdad se expresa en condiciones diferenciadas de acceso a servicios, empleo y educación, evidenciando brechas estructurales en la calidad de vida de sus habitantes (Secretaría Distrital de Planeación). En el ámbito educativo, aunque la localidad cuenta con una amplia cobertura en educación básica y media, persisten

dificultades en el acceso a la educación superior, donde factores económicos, académicos y sociales limitan las oportunidades de los jóvenes (DANE, 2018) (UNIMINUTO)

En este contexto, se han fortalecido diversas iniciativas comunitarias y organizativas que buscan responder a estas problemáticas desde el territorio, especialmente a través de procesos educativos alternativos. Entre estas experiencias surge el preicfes popular “Los 12 Juegos”, como una propuesta construida por jóvenes, estudiantes y educadores, orientada a democratizar el acceso a la educación superior. Su origen se relaciona con la necesidad de enfrentar las desigualdades en la preparación para las pruebas estandarizadas, las cuales suelen depender de la capacidad económica para acceder a cursos privados, generando exclusión educativa (Alcaldía Mayor de Bogotá)

Más allá de su función académica, este preicfes se inscribe en la tradición de la educación popular, promoviendo no solo la preparación para el examen, sino también la formación crítica, la reflexión sobre la realidad social y el fortalecimiento de procesos organizativos juveniles. En este sentido, el proyecto trasciende la lógica instrumental de las pruebas, apostando por una educación entendida como práctica de transformación social y construcción colectiva de conocimiento.

Desde el ámbito académico, el estudio aporta a la comprensión de cómo los sectores populares, ante la exclusión estructural del sistema educativo formal, construyen experiencias comunitarias que funcionan como prácticas alternativas de resistencia y producción de saberes pedagógicos críticos. Analizar el PIP de Suba permite cuestionar el currículo hegemónico de los Pre-ICFES comerciales y visibilizar experiencias emergentes que reconfiguran las relaciones entre conocimiento, poder y territorio, en diálogo con la educación popular planteada por (Freire, 2005) y (Torres Carrillo A. , 2011).

En el plano político, el PIP de Suba se constituye como una práctica de insurgencia educativa frente a un sistema que reproduce desigualdades y restringe el acceso equitativo a la educación superior. Estudiar este caso implica reconocer la como un derecho humano y político fundamental, no reducible a lógicas mercantiles ni al mérito individual. Tal como lo plantean (Apple M. W., 1997) y (Giroux H. A., 2004), el currículo dominante cumple funciones de reproducción ideológica, mientras que las iniciativas comunitarias adquieren un valor emancipador al construir horizontes alternativos desde los sectores subalternos.

Socialmente, el estudio de caso único del PIP de Suba permite visibilizar las causas estructurales que limitan el acceso a la educación superior de miles de jóvenes colombianos. Según el (DANE, 2023) menos del 40% de los egresados de colegios oficiales acceden a la educación superior, frente a más del 60% de colegios privados, lo que evidencia profundas brechas socioeducativas. Analizar cómo las comunidades se organizan para enfrentar estas restricciones permite reconocer prácticas colectivas que sostienen la esperanza y la transformación social (Martínez Boom, 2004) y (Díaz, 2010).

Desde lo pedagógico, el PIP de Suba encarna una concepción alternativa de currículo, integrando saberes académicos con prácticas culturales y territoriales, promoviendo aprendizajes situados, críticos y dialógicos. En coherencia con (Freire, 2005) y (Giroux H. A., 2004), esta experiencia aporta elementos para repensar propuestas educativas orientadas a la autonomía, el pensamiento crítico y la conciencia social transformadora.

Es por todo lo anterior que, la presente investigación se configura como un estudio de caso único, centrado exclusivamente en el Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos”, durante el periodo reciente de funcionamiento (2025) del proyecto en la localidad de Suba, Bogotá. La elección del estudio de caso como estrategia metodológica responde a la necesidad de comprender en profundidad una experiencia pedagógica situada. Tal como señalan autores como (Stake, 1995) y (Yin, 2018), el estudio de caso permite analizar fenómenos educativos complejos en su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente distinguibles. En coherencia con los propósitos del presente trabajo y con las orientaciones de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, esta investigación se asume exclusivamente como un estudio de caso de carácter cualitativo, crítico e interpretativo.

Con ello la unidad de análisis, de esta investigación, está constituida por las prácticas curriculares del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos”; en este trabajo se entiende por prácticas curriculares el conjunto de acciones, decisiones y relaciones pedagógicas mediante las cuales el currículo se concreta en contextos educativos específicos. Estas prácticas no se limitan a la transmisión de contenidos, sino que implican la selección, organización y problematización del conocimiento, así como las formas de enseñanza, evaluación y participación que se desarrollan en el aula y en otros espacios formativos. En este sentido, las prácticas curriculares están

mediadas por las condiciones sociales, culturales e institucionales, y reflejan tanto las intenciones formativas como las tensiones y posibilidades del contexto, pudiendo reproducir o transformar las dinámicas educativas existentes (Gimeno Sacristán, 1998) (Stenhouse, 1984).

Es por ello que los sujetos participantes (docentes, estudiantes y miembros de la comunidad), en este estudio único de caso, no son considerados como una unidad de análisis, sino que son fuentes de información pertinentes y necesarios para comprender estas propuestas curriculares contra hegemónicas surgidas de y para los sectores trabajadores y populares de la localidad de Suba y en última instancia de la ciudad de Bogotá.

1.4.Objetivos del estudio

Objetivo general

Comprender cómo se configuran y desarrollan las prácticas curriculares críticas del Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos” como experiencia educativa alternativa frente al currículo hegemónico de preparación estandarizada.

Objetivos específicos

1. Analizar los principios pedagógicos y políticos que orientan las prácticas curriculares del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos”.
2. Describir las metodologías pedagógicas, contenidos formativos y formas de evaluación que configuran las prácticas curriculares del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos”.
3. Interpretar las tensiones existentes entre el horizonte emancipador del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos” y las exigencias de la prueba Saber 11.

Capítulo II: Estado de la cuestión y marcos de referencia

2.1. Revisión de literatura (antecedentes)

Dentro del proceso investigativo que se ha desarrollado sobre los estudios de los Pre Icfes Populares en la ciudad de Bogotá hemos encontrado que se han adelantado desde enfoques histórico-organizativos y desde estudios sobre el ingreso a las instituciones de educación superior; en contraste con lo anterior, se encuentra un menor número de investigaciones o de estudios que profundicen específicamente en las prácticas curriculares críticas que pueden llegar a configurar estas prácticas y experiencias educativas - pedagógicas de corte alternativas frente al currículo hegemónico y comercial de preparación estandarizada para las pruebas Saber 11 en particular. En este sentido, los antecedentes adelantados y estudiados para esta investigación posibilitan el hallazgo de adelantos significativos, pero así mismo de vacíos teóricos y analíticos que justifican el presente estudio de caso.

Uno de los primeros trabajos y el cual se puede considera uno de lo más relevantes es la investigación sobre *La Reconstrucción Histórica del Pre Icfes Popular de Suba 2010 – 2014*, realizado por (Melo Forero, 2015). En este estudio, el problema central se expresó en comprender cómo esta experiencia de pre Icfes popular conforma prácticas políticas, pedagógicas y epistemológicas. Es por ello que, la pregunta problema que se planteó la autora fue la “¿De qué maneras el Pre Icfes Popular de Suba configura sus prácticas políticas, pedagógicas y epistemológicas a partir de la reconstrucción histórica de 2011-2014?” (pág. 21). Así que, el objetivo principal de este trabajo radicó en reconstruir el proceso organizativo vislumbrando su intencionalidad política y su territorialidad, aseverando que la experiencia tiene en “cuenta su intencionalidad política, el territorio en el que se desenvuelve y las estructuras del saber que descoloniza.” (pág. 4)

Desde la perspectiva metodológica, el estudio se encuadra en el paradigma socio-crítico, acogiendo la voz de los actores, señalando que esta “investigación es cualitativa y tiene en cuenta la voz de los actores para construir su análisis.” (pág. 8). Por eso se basa metodológicamente, para la documentación de la información, en “la reconstrucción colectiva de la historia en el

marco de la Investigación Acción Participativa por medio de instrumentos como la entrevista semi-estructurada, el grupo focal y la serpiente.” (pág. 8). Entre los descubrimientos se evidencia que el Pre Icfes brota como respuesta organizada ante la persistente e histórica exclusión estructural, mostrando “la necesidad de la sociedad para actuar y generar alternativas frente a lo que el Estado dejó de garantizar para todos: la educación.” (pág. 20).

Si bien este trabajo aporta de manera sustantiva al problema de investigación al evidenciar que las desigualdades en el acceso a la educación superior no solo se enuncian en las condiciones estructurales, sino también en las formas concretas de preparación académica, mostrando cómo los distintos sectores populares formulan alternativas pedagógicas frente a dichas limitaciones. En este sentido, este trabajo permite comprender que el Pre-ICFES no se limita a producir y reproducir la lógica estandarizada de la Prueba Saber 11, sino que la tensiona mediante una querella “entre lo impuesto hegemónicamente, por la institucionalidad, y lo que se entiende desde la particularidad del Pre Icfes” (pág. 19), lo cual dialoga directamente con la pregunta sobre cómo se configuran prácticas curriculares críticas. Asimismo, el estudio contribuye categorías analíticas como territorio, intencionalidad política y descolonización de estructuras que permiten interpretar dichas prácticas más allá de lo técnico, emplazándolas en un horizonte político y pedagógico emancipador.

No obstante, pese a que el documento identifica la existencia de tensiones con respecto al currículo hegemónico, su contribución posibilita un campo de estudio primordial en relación con la materialización concreta de dichas tensiones en las prácticas curriculares y pedagógicas. Es decir, si bien reconoce que el Pre-ICFES Popular de Suba resignifica los contenidos y cuestiona las lógicas de la educación formal, no se profundiza en cómo se estructuran esas transformaciones en el aula, cómo se seleccionan, organizan y enseñan los saberes – conocimientos - competencias, ni de qué forma los actores educativos, de estas experiencias populares, tratan cotidianamente los requerimientos de una prueba estandarizada con una apuesta pedagógica crítica. Mas aun, el trabajo se sitúa más en un nivel histórico, político y epistemológico que curricular, lo cual implica que las prácticas curriculares y educativas son explicadas en su intencionalidad y sentido, pero no analizadas en su desarrollo concreto y real. Esto vigoriza la necesidad de averiguar cómo estas tensiones se expresan en decisiones pedagógicas específicas, en la interacción entre educadores y estudiantes, y en las estrategias que

aprueban, paralelamente, responder a los requerimientos del sistema y sostener un horizonte emancipador, aspecto central que la presente investigación busca abordar con mayor profundidad.

En segundo lugar, la tesis titulada *Concepciones de Acceso a la Educación Superior desde la Experiencia de los Talleristas de Tres Pre Icfes Populares de la Ciudad De Bogotá*, realizado por (Montañez Cubillos & Rico Bello, 2021) concentra su estudio en las representaciones que elaboran los educadores populares sobre el acceso a la educación superior. Es por esto que, su cuestionamiento de investigación es: ¿Cuáles son las concepciones de acceso a la educación superior desde la experiencia de los talleristas de tres Pre Icfes Populares de la ciudad de Bogotá?” (pág. 10). En este sentido, el proceso investigativo adelantado por los dos autores acoge un enfoque cualitativo interpretativo y se sustenta en los instrumentos de recolección de información tales como entrevistas y revisión documental.

Los hallazgos que arroja esta investigación consisten en señalar que los Pre Icfes coinciden en mostrarse de acuerdo en que

“las limitaciones socioeconómicas que determinan el acceso a la educación superior de los jóvenes que provienen de sectores populares, en tanto, en la mayoría de las veces aspectos como: la formación recibida en la educación básica, las necesidades económicas y la poca oferta de educación pública en referencia a cupos universitarios, dificultan el acceso mayoritariamente de jóvenes de los estratos bajos.” (pág. 118)

lo que reafirma el carácter contrahegemónico contra un sistema educativo atravesado por desigualdades de clase. De igual manera, identifica algunas tensiones internas como la

“ausencia en la orientación vocacional, en tanto muchos de los jóvenes de estos barrios populares, se acercan a los procesos, pero no tienen claro si verdaderamente su interés se basa en acceder a una institución de educación superior.” (pág. 119), evidenciando desafíos organizativos y pedagógicos.

Este trabajo contribuye sustancial a nuestro problema de investigación al desplazar la comprensión del acceso desigual a la educación superior desde una perspectiva exclusivamente estructural hacia una lectura situada, experiencial y pedagógica. Por lo tanto, muestra cómo las desigualdades se personifican en las experiencias concretas del educando, quienes viven el acceso a la educación superior como una competencia en condiciones desiguales, y a que el

ingreso a la educación superior se transforma en una disputa por cupos limitados, en la que no todos los jóvenes, que tratan de entrar a la universidad, compiten en igualdad de condiciones. Asimismo, la investigación evidencia que estas desigualdades no solo afectan el ingreso, sino también las trayectorias y decisiones educativas, al señalar que las condiciones y limitaciones socioeconómicas transgreden en las aspiraciones, la vocación y en las posibilidades de permanencia de los estudiantes. De este modo, amplía la agudeza del problema al manifestar que el ingreso a la educación superior no puede minimizarse a un cálculo de capacidades individuales, sino que está profundamente determinado por factores estructurales que se enuncian en la vida cotidiana de los sujetos.

En relación con la pregunta de investigación, el estudio aporta elementos clave al demostrar que los Pre-ICFES populares no se circunscriben únicamente a la formación técnica para la prueba, sino que suscitan procesos de formación crítica, diálogo de saberes y reflexión sobre el contexto social, al tiempo que reconoce que hay una tensión constante entre la formación crítica que plantean los espacios populares y la necesidad de obtener buenos resultados en una prueba estandarizada (Montañez Cubillos & Rico Bello, 2021), lo que permite identificar las contradicciones entre las apuestas educativas críticas y las lógicas hegemónicas de evaluación. En esta misma línea, el estudio señala que “lógica favorece la reproducción de lógicas competitivas y meritocráticas que terminan por ahondar las brechas en el acceso” (pág. 100), y, por tanto, ahondar en las brechas en el acceso que entran en conflicto con las apuestas colectivas y críticas de estos procesos pedagógicos, aportando así a la comprensión de las tensiones pedagógicas y políticas que atraviesan estas experiencias.

No obstante, aunque este estudio aporta de manera importante a la comprensión política y pedagógica del acceso e ingreso a la educación superior y posibilita distinguir principios orientadores de experiencias como los Pre-ICFES populares, presenta un límite analítico en relación con la dimensión curricular de la misma experiencia educativa. En efecto, si bien permite identificar sentidos, intencionalidades y apuestas formativas críticas, así como algunos elementos asociados a las prácticas de enseñanza, estos no son desarrollados de manera sistemática en términos de contenidos, metodologías, procesos evaluativos o, en última instancia, en la configuración del currículo. En este sentido, la dimensión curricular no es el eje central del estudio, sino que aparece de manera tangencial, lo que limita la comprensión de cómo se

materializan concretamente estas propuestas en prácticas educativas específicas. Por tanto, el estudio deja abierta una línea de indagación fundamental: analizar cómo se conforma un currículo crítico dentro de un espacio que, de manera contradictoria, debe preparar a los estudiantes para la presentación de una prueba estandarizada como el Saber 11. Este vacío resulta especialmente relevante para la presente investigación, en tanto permite desplazar el análisis desde los principios discursivos hacia las prácticas curriculares concretas, así como hacia las tensiones que emergen entre una apuesta educativa emancipadora y las exigencias institucionales de estandarización y medición del rendimiento.

En tercer lugar, encontramos el estudio de caso adelantado por (Ravelo Franco, 2021) sobre la formación de los profesores o educandos en los Preuniversitarios Populares, particularmente de Ciencias Naturales; donde introduce un aspecto distinguido para la comprensión de las prácticas curriculares, al analizar cómo estos espacios de educación popular y alternativos vigorizan o limitan la formación de educadores populares. Es por ellos, que la pregunta que el autor se formuló fue la de “¿cómo los PUP pueden fortalecer o limitar la formación de educadores populares en ciencias naturales? partiendo del Estudio de Caso de la organización “Pre-Universidad Tunjuelo Popular” (pág. 1055). El objetivo principal de dicha investigación giró en “identificar fortalezas y limitaciones de la formación de educadores populares en Ciencias Naturales en los Pre Universitarios Populares.” (pág. 1054). Para el desarrollo metodológico del estudio, y para la recopilación de la información, el autor utilizó “la revisión documental y la observación; y para el análisis el método de comparación constante.” (pág. 1054)

Los descubrimientos que aporta esta investigación es la identificación de ejes de tensión en la formación docente que inciden directamente en las prácticas pedagógicas: “expandir la enseñanza de Ciencias Naturales al exterior del aula; entender al educador de esta área como un actor dialógico; asumir la gestión educativa como trabajo afectivo y colectivo; y construir un tejido social que consolide la Educación Popular.” (pág. 1054). Lo anterior es importante y oportuno para el presente estudio, pues las prácticas y experiencias curriculares no pueden entenderse alejadas de los sujetos que las efectúan. Aunque, la investigación se centra en la formación docente y en un área específica, las Ciencias Naturales, no despliega un análisis integral del currículo y las prácticas curriculares como dispositivo político-pedagógico que se encuentra en disputa contra la lógica estandarizada de las pruebas.

El trabajo de Ravelo Franco aporta significativa al problema y la pregunta de investigación al demostrar que los Preuniversitarios Populares emergen como respuestas colectivas frente a la desigualdad estructural en el acceso a la educación superior, cuestionando la supuesta neutralidad de las pruebas estandarizadas y del mérito individual. En efecto, el texto ratifica que dichas desigualdades inciden llanamente en los resultados educativos, al señalar que los antecedentes socioeconómicos “afectan [...] los resultados en pruebas estandarizadas o de admisión”, y muestra cómo estas iniciativas buscan “enfrentar el carácter excluyente de las pruebas de admisión a las universidades” (pág. 1054).

Asimismo, su importante contribución a la pregunta radica en trasladar el análisis hacia las prácticas pedagógicas concretas, al mostrar que estos espacios no se limitan a preparar para exámenes, sino que buscan cuestionar la exclusión en la educación universitaria y evitar que su acción “se transforme en simple asistencialismo” (pág. 1054), lo que permite identificar tensiones curriculares y políticas —entre formación crítica y exigencias tecnocráticas, entre horizontalidad y limitaciones organizativas— desde las cuales se conforman planteamientos educativos alternos. No obstante, el estudio presenta vacíos relevantes frente a la pregunta planteada, en tanto no profundiza de manera sistemática en la configuración específica del currículo, pese a señalar que los propios actores son los que deciden “el currículo de nuestra formación y lo ejecutamos” (pág. 1060), sin detallar sus contenidos, secuencias o formas de evaluación.

De igual forma, aunque reconoce tensiones, no analiza con suficiente profundidad cómo estas se resuelven en la práctica pedagógica cotidiana, limitándose a afirmar que “el enfoque y los contenidos de un año cambiaban al siguiente” (pág. 1060), sin explicar los criterios o reyes que orientan dichos cambios. En este sentido, persiste un vacío en la comprensión fina de las prácticas curriculares críticas en contextos comunitarios específicos y en su relación directa con la preparación para pruebas estandarizadas, lo cual refuerza la pertinencia de investigar el caso del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos” como una experiencia situada que permita profundizar en estas dinámicas.

Finalmente, encontramos el documento titulado *Pedagogía de la Lectura en Educación Popular: el Caso de los Preicfes Populares en Bogotá*, realizado por (Márquez Ortiz, 2020), el cual estudia la incidencia de las prácticas lectoras en dos preicfes populares de la ciudad de Bogotá.

La investigación tuvo como objetivo “determinar la incidencia de las prácticas lectoras en los PIP adelantados por dos colectivos de educación popular en la ciudad de Bogotá.” (pág. 4) y se guio por el cuestionamiento de “¿qué manera las prácticas lectoras adelantadas por dos preicfes populares de la ciudad de Bogotá inciden en el desarrollo de su proyecto pedagógico y social?” (pág. 5)

El enfoque de esta investigación es cualitativo, entendido como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible” (pág. 9) , y se instala en el paradigma interpretativo, pues “busca la comprensión del mundo de la vida desde la mirada de quienes lo experimentan” (pág. 10). El diseño metodológico de estudio para este trabajo fue el de “caso colectivo o de interpretación colectiva” (pág. 10), implementado con dos colectivos, el primero de ellos el Preicfes Popular Los 12 Juegos, y el Preicfes Popular También el Viento. Las técnicas empleadas fueron “la entrevista a profundidad, la observación narrativa descriptiva de las clases y el análisis de documentos” (pág. 10).

Los resultados obtenidos por la autora fueron que “las prácticas lectoras inciden significativamente en la trayectoria pedagógica y social de los preicfes de educación popular” (pág. 2), incidencia que se expresa en “dos planos -instrumental y esencial-, los cuales expresan la tensión entre lo institucional/hegemónico y lo popular/contrahegemónico” (pág. 2). El aporte que realiza el estudio es que evidencia la tensión estructural entre la preparación para las pruebas Saber 11° y la formación crítica. Sin embargo, como vacío, no ahonda en la ordenación curricular integral de un solo preicfes como estudio de caso único en específico.

En este sentido, Márquez Ortiz (2020) contribuye significativa al problema de investigación al probar que los Pre-ICFES populares surgen necesariamente como contestación a las desigualdades estructurales que hay en el acceso a la educación superior, las cuales afectan primariamente a sectores populares, por ello comenta que estos espacios brotan ante “la exclusión que el sistema educativo superior ejerce sobre un grueso de la población” (pág. 3). En este sentido, dicho trabajo investigativo corrobora que el ingreso a las universidades no está ligado exclusivamente del mérito individual, sino a las condiciones sociales desiguales, lo cual se anuda claramente con nuestro planteamiento.

Asimismo, el aporte de esta autora y su investigación a nuestra pregunta problema está en examinar las prácticas pedagógicas concretas —las prácticas lectoras— revelando que estas se

configuran como tensión estructural entre lo hegemónico y lo contrahegemónico, pues los Pre-ICFES deben responder a “los requisitos institucionales establecidos por el ICFES” por medio de las “pruebas estandarizadas Saber 11^o” (pág. 4), mientras buscan formar personas críticas capaces de “develar el orden oculto” (pág. 13) de su realidad. Esta tensión se enuncia en la convivencia de un plano instrumental encauzado al rendimiento que exige la prueba, y un plano esencial centrado en la formación crítica y transformadora de las y los sujetos.

Sin embargo, el trabajo exhibe un vacío frente a nuestra pregunta planteada, ya que, aunque caracteriza las tensiones mencionadas, no ahonda de forma metódica en la configuración y prácticas curriculares en un sentido general (incluso más allá de la lectura), ni analiza cómo dichas tensiones se plasman en la estructura curricular completa, sus secuencias, evaluaciones o articulaciones entre áreas. De igual forma, si bien reconoce problemáticas en el quehacer pedagógico —como “la falta de formación de los educadores” o “las limitaciones de tiempo y de espacios destinados a la reflexión pedagógica” (pág. 17) —, no despliega con hondonada cómo estas inciden en la transformación o reproducción de las desigualdades educativas. En consecuencia, hay un vacío en la comprensión de las prácticas curriculares críticas en contextos comunitarios específicos de preparación para la prueba Saber 11, lo que valida la oportunidad de analizar el caso del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos” para comprender de manera profunda cómo se configuran estas prácticas y qué tensiones pedagógicas y políticas emergen en su desarrollo.

En conclusión, los antecedentes examinados posibilitan atestiguar que los Pre-ICFES y Preuniversitarios Populares han sido estudiados especialmente desde tres dimensiones. En primer lugar, están estudiados o analizados desde su reconstrucción histórica y política como experiencias educativas que emergieron en el recuadro de la educación popular y como una respuesta a las desigualdades estructurales en el acceso e ingreso a la educación superior en la ciudad de Bogotá. En segundo lugar, se han estudiado desde concepciones sobre la democratización educativa y acceso universitario, destacando su carácter alternativo, no formal y contrahegemónico. Y, en tercer lugar, se han estudiado estas experiencias desde la formación de educadores populares, particularmente en el caso del estudio de (Ravelo Franco, 2021), quien logra distinguir las tensiones en la formación docente tales como “entender al educador de esta

área como un actor dialógico” y “construir un tejido social que consolide la Educación Popular” (pág. 1)

A su vez, el trabajo de (Márquez Ortiz, 2020) estudia la incidencia de las prácticas lectoras en los preicfes populares, finiquitando que estas se mueven en “dos planos –instrumental y esencial–, los cuales expresan la tensión entre lo institucional/hegemónico y lo popular/contrahegemónico” (pág. 2). Por ello evidencia que los preparativos para la prueba Saber 11 no es un adiestramiento neutral, sino un campo de querella pedagógica.

Sin embargo, pese a estos desarrollos de estudios, permanece un vacío investigativo con respecto a la comprensión sistemática de las prácticas curriculares críticas como núcleo articulador de las experiencias educativas alternativas en la ciudad de Bogotá. Si bien se han abordado las apuestas políticas, las trayectorias organizativas y las tensiones formativas, no se ha ahondado adecuadamente en el análisis estructurado del currículo como espacio donde se materializa —o se tensiona— el proyecto emancipador de estas experiencias educativas de corte alternativo. En específico, se requiere mayor desarrollo analítico respecto a:

- Los principios pedagógicos y políticos que orientan el currículo en su dimensión práctica.
- Las metodologías, contenidos y formas de evaluación que concretan dicho horizonte crítico en el aula.
- Las tensiones estructurales entre el proyecto formativo transformador y la prueba Saber 11 como dispositivo hegemónico de estandarización.

En síntesis, los antecedentes revisados conjuntamente nos admiten encontrar tres líneas de investigación sobre los que han girado los estudios de los Pre-ICFES y preuniversitarios populares en la ciudad de Bogotá: La primera línea de investigación gira sobre la reconstrucción histórica y política de estas experiencias educativas, que las sitúan como expresiones de organización comunitaria y resistencia frente a la exclusión educativa; la segunda línea de investigaciones esta orientada a comprender las concepciones de acceso a la educación superior desde la educación popular, en las cuales se problematiza el discurso del mérito individual y se enfatiza el carácter estructural de las desigualdades; y la tercera línea gira entorno la formación de educadores populares y en prácticas pedagógicas específicas, que destacan el valor del diálogo de saberes, la horizontalidad y la formación crítica.

No obstante, permanece un vacío de estudio notable con respecto al análisis metódico del currículo como dimensión estructurante de estas experiencias. En especial, son exiguos las investigaciones que examinan de manera integral cómo se diseñan, organizan y desarrollan los contenidos, las secuencias pedagógicas, las estrategias didácticas y las formas de evaluación en estos espacios, así como los criterios que orientan dichas decisiones. Asimismo, existe una limitada comprensión de cómo estas prácticas curriculares críticas se configuran en medio de tensiones concretas entre el horizonte emancipador de la educación popular —centrado en la formación de sujetos críticos y la transformación social— y las exigencias instrumentales de las pruebas estandarizadas como el Saber 11, que imponen lógicas de medición, estandarización y rendimiento.

De igual forma, son pocas las investigaciones que analizan cómo las tensiones se negocian en la práctica cotidiana, cómo inciden en las decisiones curriculares y pedagógicas, y qué efectos tienen en las trayectorias educativas de los y las estudiantes. Este vacío no solo evidencia una limitación en la literatura existente, sino que también constituye el punto de partida y la justificación del presente estudio de caso, orientado a comprender en profundidad la configuración de las prácticas curriculares críticas en el Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos” como una experiencia pedagógica situada.

2.2. Marco teórico

El marco teórico de este estudio de caso único desarrolla los fundamentos teórico-conceptuales necesarios para comprender las prácticas curriculares del Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos”, en coherencia con un enfoque cualitativo, crítico e interpretativo, con el de estudio de caso único propuesto por Yin, con la pregunta de investigación y los objetivos del estudio. Desde un enfoque cualitativo crítico y bajo la lógica del estudio de caso único, las categorías no se comprenden como compartimentos cerrados, sino herramientas teórico-analíticas que conversan con la realidad empírica del caso. En este sentido, las categorías analíticas no se consideran variables explicativas ni mucho menos dimensiones comparativas, sino como herramientas teóricas de lectura crítica que posibilitan en conversación la realidad empírica del caso estudiado con los aportes conceptuales del campo de las pedagogías críticas, la educación popular y los estudios curriculares.

Categoría 1: Currículo hegemónico y estandarización educativa

A partir de la comprensión del currículo hegemónico como un dispositivo político y cultural que organiza y legitima los saberes escolares en función de intereses dominantes (Apple M. W., 1997), es oportuno situar este debate en el contexto colombiano, específicamente en lo relacionado con las políticas de evaluación educativa. En este sentido, el papel del ICFES y de las pruebas estandarizadas ha sido central en la configuración del currículo oficial y, por tanto, hegemónico, ya que estas evaluaciones no solo calculan los aprendizajes de los educandos, sino que también orientan qué contenidos deben enseñárseles y cómo deben enseñarse (ICFES, 2018) (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Así, la estandarización educativa en Colombia ha reforzado una visión tecnocrática del currículo, que se presenta como neutral, pero que en la práctica curricular y pedagógica responde a lógicas de control, medición y comparación entre instituciones y sujetos.

Desde esta perspectiva, y retomando a McLaren (2005), el currículo hegemónico actúa como un mecanismo de reproducción ideológica que transmite valores dominantes bajo una apariencia de objetividad. En el caso colombiano, las pruebas estandarizadas han incidido directamente en la organización curricular, promoviendo la homogeneización de los procesos educativos y limitando la diversidad de saberes y contextos (Díaz Barriga, 2006) (Perrenoud, 2008).

Asimismo, diversos estudios han señalado que estas políticas de evaluación pueden contribuir a la profundización de desigualdades estructurales, al privilegiar ciertos tipos de conocimiento y desempeños medibles (Au, 2007) (Sahlberg, 2011). De este modo, la estandarización no solo evalúa, sino que también regula y condiciona la práctica pedagógica, consolidando un modelo educativo alineado con intereses económicos y políticos dominantes.

Subcategoría 1.1. Pruebas estandarizadas como mecanismo de control curricular

Las pruebas estandarizadas, como la Prueba Saber 11, operan como instrumentos privilegiados del currículo hegemónico al definir qué conocimientos son válidos y cuáles quedan proscritos. (Giroux H. , 1981) sustenta que “el currículo tradicional enfatiza la transmisión de conocimientos sin cuestionar las estructuras de poder que los sostienen” (pág. 62). En el contexto colombiano, estas pruebas se establecen en referentes indiscutibles de la calidad educativa, condicionando así los currículos escolares y orientando la enseñanza hacia el entrenamiento mecánico para el examen.

Así, este tipo de currículo fortifica la lógica de la meritocracia y responsabiliza a los sujetos por su éxito o fracaso, ocultando las desigualdades estructurales que sustentan ese éxito o fracaso. De acuerdo con (Torres, 2016), “el currículo hegemónico es funcional a la reproducción del orden social vigente, pues homogeneiza la diversidad y legitima las condiciones de dominación” (pág. 41).

(Amrein & Berliner, 2002) conceptualizan este fenómeno como washback effect, señalando que la evaluación la alta coacción de este tipo de pruebas estandarizadas lleva a “estrechar el currículo, reducir el tiempo destinado a las artes, las ciencias sociales y la creatividad, y concentrar los esfuerzos en lo que se mide” (pág. 47). De este modo, la estandarización no solo evalúa (medir), sino que regula, disciplina y ordena la enseñanza-aprendizaje y homogeneiza los contenidos, aboliendo la diversidad de contextos, memorias y saberes locales.

Por otra parte, la estandarización es una herramienta fundamental para amparar el modelo de currículo hegemónico, en la medida en que delimita qué debe enseñarse, cómo debe evaluarse y qué aprendizajes se consideran genuinos. Por ejemplo, en nuestro país, las pruebas Saber 11 del ICFES y los balances internacionales como las pruebas PISA han sido instituidas como referentes incuestionables de calidad educativa. Como lo plantea (Rangel Pereira, 2019)

“las pruebas estandarizadas se realizan desde dos ámbitos de aplicación, por un lado, la aplicación de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de otro, en el contexto nacional, las “Pruebas SABER” aplicadas por el Instituto Colombiano de Fomento De la Educación Superior ICFES, máxima entidad evaluativa en Colombia. Su importancia radica en que estas pruebas son tomadas como parámetros de medición de la calidad de la educación y sirven como insumo para determinar las políticas educativas estatales”. (pág. 376)

En síntesis, la estandarización actúa como un dispositivo de control curricular que no solo regula los aprendizajes medibles, sino que reconfigura las prácticas de enseñanza, condiciona la agencia docente, legitima desigualdades y silencia la riqueza de los saberes locales. Frente a ello, resulta fundamental pensar en experiencias curriculares críticas que, sin desconocer la existencia de estas pruebas, las reubiquen en un marco más amplio de justicia educativa y formación integral.

Subcategoría 1.2. Reproducción de desigualdades socioeducativas

Desde la teoría de la reproducción, Bourdieu y Passeron plantean que “la igualdad formal que proclama el sistema transforma, en realidad, privilegios sociales en méritos individuales” (1973, p. 38, cit. en (Ávila Francés, 2005, pág. 161); vislumbrando cómo las desigualdades educativas se reproducen y legitiman a través de los sistemas escolares formales u oficiales (privados o públicos).² Las pruebas estandarizadas legitiman esta lógica al invisibilizar las condiciones socioeconómicas y culturales de origen. De ello se deriva que “los privilegios sociales asociados al origen determinan el éxito escolar” (Ávila Francés, 2005, pág. 162) Los estudiantes con mayor capital cultural —lenguaje académico, hábitos escolares, acceso a recursos— parten con ventajas estructurales frente a los sectores trabajadores y populares.

En este sentido, el currículo hegemónico y sus dispositivos evaluativos operan como mecanismos de selección social que reproducen la desigualdad bajo el discurso del esfuerzo individual. Por ello, (McLaren, 2005) insinúa que “los mecanismos de evaluación estandarizada se convierten en instrumentos de control ideológico que legitiman la desigualdad bajo el manto de la meritocracia” (pág. 132)³

Categoría 2: Currículo crítico y pedagogías críticas

En contraposición al currículo hegemónico, el currículo crítico se plantea como un proyecto político-pedagógico orientado a la emancipación y la justicia social. Giroux (1990) sostiene que “currículo crítico debe asumirse como un espacio de emancipación, donde los estudiantes aprendan a leer el mundo como un texto abierto al cuestionamiento y la transformación” (pág. 15). En este sentido, en vez de imputar contenidos, el currículo crítico propicia el diálogo de saberes y la cimentación colectiva de conocimiento, reconociendo la territorialidad y los contextos de los sujetos. Es por esto que (Kemmis, 1998) afirma que “el currículo crítico es una

² Desde este lugar podemos enunciar y manifestar el embuste de adjudicarse que todos los educandos, de cualquier sistema educativo oficial, poseen las mismas condiciones equivalentes: bajo esa forma de “igualdad”, lo que acontece en realidad es que quienes ya disponen de capital cultural (sea este: lenguaje, hábitos culturales, acceso a recursos simbólicos) están mejor ubicados para resolver y responder a los requerimientos escolares y sus procesos evaluativos.

³ Esta aseveración demuestra que la estandarización se exhibe como un sistema “justo y objetivo”, pero que en la vida real robustece las desigualdades de origen: quienes pueden pagar cursos de preparación, acceder a materiales especializados o contar con capital cultural familiar, parten con una ventaja significativa en comparación a los que no poseen todo lo anterior. De esto se deriva que los resultados de las pruebas no manifiestan solamente aprendizajes particulares, sino igualmente condiciones socioeconómicas y culturales acumuladas, lo que reproduce inequidades en la locomoción hacia la educación superior.

práctica social que se construye colectivamente y que transforma tanto a quienes participan como al contexto en el que se desarrolla” (pág. 36).

Por su parte (Apple M. , 2000) subraya que el o un currículo crítico “no solo transmite conocimientos, sino que también debe abrir espacios para analizar cómo esos conocimientos se producen, a quién benefician y a quién excluyen” (pág. 48).

En este sentido, el currículo crítico se comprende como una práctica pedagógica y curricular situada que se edifica en la relación dialéctica entre docentes, estudiantes y contexto, reconociendo que la educación no es neutra, sino que está atravesada por relaciones de poder y condiciones sociales concretas. Desde esta óptica, el currículo deja de ser una simple transmisión de contenidos para convertirse en un instrumento que posibilita cuestionar la realidad, relacionar los saberes escolares y sociales con las experiencias de los estudiantes y suscitar procesos de reflexión, diálogo y construcción colectiva del conocimiento orientados a la comprensión crítica del mundo.

Para el caso del Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos”, esta visión se materializa en prácticas pedagógicas que articulan la preparación para la prueba Saber 11 con la formación de una conciencia crítica frente al sistema educativo y sus lógicas de estandarización. De este modo, el proceso de enseñanza aprendizaje no se limita únicamente al entrenamiento para el examen, sino que busca que los estudiantes comprendan el carácter político de estas evaluaciones, se apropien estratégicamente de sus exigencias y, al mismo tiempo, desarrollen capacidades para cuestionar las desigualdades estructurales y actuar sobre su realidad social.

Subcategoría 2.1. Educación como práctica política y emancipadora

Paulo Freire (2005) afirma que “la educación, al ser un acto político, debe organizarse desde un currículo que promueva la conciencia crítica y no la pasividad” (pág. 72); por tanto, la educación y el currículo que de ella emana no es neutral. Como no lo permite afirmar (Apple M. , 1996), “la educación no era una empresa neutral, [el] educador se veía implicado en un acto político” (pág. 8), esto significa que no existen procesos educativos y por tanto currículos castos o desprovistos de ideología, sino proyectos de sociedad en disputa (opresores y oprimidos).

Desde esta perspectiva, la educación y el currículo crítico no se limita a transmitir contenidos, sino que busca desarrollar conciencia crítica, diálogo y acción transformadora. Es por ello que currículo crítico y la educación, como acto político y emancipador, el conocimiento se construye colectivamente y se vincula con la experiencia concreta de los sujetos.

McLaren (2005) complementa esta mirada al señalar que la educación y la pedagogía crítica constituye “una práctica de resistencia que articula teoría y acción en la lucha contra las formas de opresión” (pág. 85), articulando teoría y acción. Desde este punto de vista, el currículo crítico se plasma en prácticas que reconfiguran las relaciones pedagógicas entre: el educador, educando y el contexto; de modo que el educador no es únicamente un transmisor, sino un acompañante del estudiante hacia el conocimiento de su realidad y la posibilidad de cambio; y el estudiante no es un receptor únicamente, sino un coautor del conocimiento de su realidad y del proceso transformado.

Subcategoría 2.2. Justicia curricular y formación crítica

Torres Santomé (2013) plantea que un currículo crítico y democrático debe “preocuparse por la equidad, la diversidad y la justicia social” (pág. 67). La justicia curricular implica reconocer qué saberes se incluyen, cuáles se excluyen y a quiénes beneficia dicha selección. En este sentido, el currículo crítico amplía el horizonte formativo más allá de la preparación instrumental, promoviendo sujetos históricos capaces de cuestionar y transformar su realidad. De igual modo, (Cullen, 2004) enfatiza que la educación ética y política debe ser un proceso de formación para la autonomía y la justicia social, en el que el currículo se transforme en herramienta para construir sujetos críticos capaces de intervenir en su realidad.

Categoría 3: Educación, territorio y saberes situados

La educación popular constituye un referente central para comprender experiencias educativas comunitarias como el Pre-ICFES Popular de Suba. Freire (2005) sostiene que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (pág. 74), lo que implica que el currículo debe emerger de la realidad concreta de los sujetos.

Subcategoría 3.1. Educación popular como proyecto político-pedagógico

Torres Carrillo (2020) concibe que “la educación popular se configura como un proyecto ético-político que desafía las jerarquías del saber y las lógicas del capital” (pág. 63). No se trata de una

metodología aislada, sino de un horizonte pedagógico que disputa el sentido de la educación frente a la mercantilización del saber. Siendo así que el currículo crítico no puede separarse de la praxis social y de los movimientos colectivos que lo sostienen.

Subcategoría 3.2. Territorio como categoría pedagógica

Walsh (2009) propone comprender el territorio como un espacio de memorias, identidades y luchas, y no únicamente como un lugar físico. En este marco, el currículo situado reconoce los saberes territoriales y los integra como fuentes legítimas de conocimiento, desafiando la homogeneización del currículo hegemónico.

Del mismo modo, (Walsh, 2009), desde la pedagogía decolonial, suma que “el currículo crítico implica desestabilizar las lógicas eurocéntricas de poder, saber y ser, reconociendo otros horizontes epistémicos” (pág. 26). En resultado, este tipo de currículo no se restringe a preparar solamente para pruebas o desempeños, sino que se organiza como un proyecto político–pedagógico encauzado a la justicia social y territorial.

En el contexto de la localidad de Suba, el territorio se conforma como un elemento pedagógico al ser producto de procesos históricos de existencia de pueblos originarios, de expansión urbana, desigualdad social y construcción de identidades diversas. La presencia de barrios obreros y populares, dinámicas de migración interna-externa y formas de organización social, política y comunitaria hacen de Suba un espacio de convergencia de diversas experiencias de vida que pueden ser leídas críticamente en los espacios formativos formales o informales. Es por ello, que el territorio local deja de ser un simple escenario físico y se convierte en una fuente viva de conocimiento y saberes que permite comprender cómo se configuran las relaciones sociales, económicas y culturales en contextos concretos.

De esta manera, introducir el territorio en los procesos educativos involucra reconocer los saberes locales, las vivencias de los estudiantes y las problemáticas del entorno como contenidos legítimos de aprendizaje. Así, el examen de la realidad barrial, las condiciones de ingreso a la educación, el trabajo y los servicios, así como las formas y propuestas de organización política colectiva, se convierten en instrumentos pedagógicos que fortalecen la reflexión crítica y el compromiso social. En conclusión, el territorio no solo contextualiza el aprendizaje, sino que orienta la construcción de conocimientos, currículos y prácticas pedagógicas significativas,

enlazados claramente con la vida cotidiana y las posibilidades de transformación social de los educandos y educadores.

Subcategoría 3.3. Diálogo de saberes y conocimiento situado

El diálogo de saberes permite articular conocimientos académicos con saberes comunitarios y populares. Esta perspectiva rompe con la jerarquización epistémica tradicional y reconoce la pluralidad de formas de conocer, fortaleciendo la pertinencia social del currículo crítico (Freire, 2005); (Walsh, 2009).

Categoría 4. Tensiones curriculares en experiencias alternativas de preparación para pruebas

Las experiencias de Pre-ICFES populares se configuran en un escenario de tensión permanente entre la exigencia de responder a pruebas estandarizadas y la apuesta por una formación crítica. En este sentido, las experiencias de educación popular, como el PIP de Suba, que preparan a estudiantes para las pruebas estandarizadas se constituyen como lugares privilegiados para analizar las rigideces entre formación crítica y exigencias oficiales de evaluación. En estos espacios desembocan, por un lado, la necesidad de responder a criterios de medición, rendimiento y estandarización propios de sistemas como el ICFES, y por otro, la apuesta por procesos pedagógicos y curriculares encauzados a la reflexión, la conciencia social y la transformación de las condiciones de desigualdad. Esta dualidad no solo muestra contradicciones en lo educativo, sino que también posibilita la comprensión de cómo los sujetos y las prácticas pedagógicas y curriculares negocian, resisten y resignifican dichas exigencias.

De este modo, estas experiencias permiten analizar de manera situada cómo se articulan —o entran en conflicto— las lógicas institucionales con los proyectos educativos críticos, evidenciando tanto sus límites como sus potencialidades. Así, la tensión entre formación crítica y evaluación estandarizada no es un aspecto secundario, sino que constituye el núcleo analítico del presente estudio de caso, en tanto permite problematizar el sentido de la educación, el papel del currículo y las posibilidades reales de transformación en contextos atravesados por profundas desigualdades sociales.

Subcategoría 4.1. Tensión entre preparación instrumental y formación crítica

Mientras el currículo hegemónico prioriza el rendimiento cuantitativo, las experiencias populares resignifican la preparación para la prueba como una oportunidad de reflexión crítica sobre las desigualdades estructurales que atraviesan el sistema educativo (Giroux H. A., 2004)

Subcategoría 4.2. Reconfiguración crítica de la evaluación estandarizada

Desde una perspectiva crítica, la evaluación deja de ser un mecanismo de clasificación para convertirse en un proceso formativo y colectivo. McLaren (2005) señala que “la evaluación crítica se basa en la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y transformar su realidad” (pág. 140). Por lo anterior, el evaluar desiste de ser equivalente de catalogar y se convierte en un proceso de acompañamiento y de construcción de agencia. En este sentido, los simulacros y prácticas evaluativas pueden resignificarse sin renunciar al horizonte emancipador.

Relación entre las categorías, subcategoriza y objetivos

En coherencia con el enfoque cualitativo-crítico y con el diseño de estudio de caso único (Yin, 2018), las categorías y subcategorías analíticas de esta investigación no se establecen como compartimentos rígidos ni como variables independientes, sino como dispositivos teórico-interpretativos que permiten comprender las prácticas curriculares del Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos” en su complejidad histórica, política y pedagógica. En este sentido, los objetivos específicos no se corresponden de manera lineal con una única categoría, sino que se abordan a partir de una articulación analítica entre varias de ellas, de acuerdo con los niveles de comprensión, descripción e interpretación propuestos.

El primer objetivo específico, orientado a analizar los principios pedagógicos y políticos que estructuran las prácticas curriculares del PIP, se sostiene principalmente en la Categoría 2: Currículo crítico y pedagogías críticas y en la Categoría 3: Educación popular, territorio y saberes situados. A través de la subcategoría educación como práctica política y emancipadora, se recupera la noción freiriana de la educación como acto político no neutral (Freire, 2005), lo cual permite identificar el horizonte ético-político que orienta la propuesta curricular del PIP. Esta lectura se complementa con la subcategoría justicia curricular y formación crítica, que posibilita comprender cómo el currículo del PIP se configura como una apuesta por la equidad, el reconocimiento de saberes y la formación de sujetos críticos (Giroux H. A., 2004); (Torres Santomé, 2013). Asimismo, la subcategoría educación popular como proyecto político-

pedagógico permite situar al PIP dentro de una tradición latinoamericana de resistencia educativa que disputa el sentido mercantilizado de la escolarización (Torres Carrillo A. , 2011).

El segundo objetivo específico, centrado en describir las metodologías, contenidos y formas de evaluación que materializan el currículo crítico del PIP, se articula fundamentalmente con la Categoría 3: Educación popular, territorio y saberes situados y con la Categoría 4: Tensiones curriculares en experiencias alternativas de preparación para pruebas. Desde la subcategoría diálogo de saberes y conocimiento situado, se analizan las metodologías participativas y colectivas que integran saberes académicos con saberes comunitarios y territoriales, en coherencia con la perspectiva freiriana del diálogo como fundamento epistemológico y político del acto educativo (Freire, 2005). Esta subcategoría permite comprender cómo el PIP no se limita a la transmisión técnica de contenidos evaluables, sino que construye espacios pedagógicos donde el conocimiento es problematizado desde la experiencia social de los estudiantes y desde su pertenencia territorial.

Asimismo, la subcategoría territorio como categoría pedagógica posibilita examinar cómo los contenidos no se presentan como saberes abstractos y descontextualizados, sino como herramientas para interpretar la realidad concreta de los jóvenes de Suba. En esta línea, el currículo se configura como práctica situada y no como simple entrenamiento para el rendimiento cuantitativo, en diálogo con planteamientos de la educación popular latinoamericana (Torres Carrillo A. , 2011); (Walsh, 2009).

Por su parte, desde la Categoría 4, la subcategoría preparación instrumental vs formación crítica permite interpretar las tensiones que emergen cuando una experiencia emancipadora debe, al mismo tiempo, responder a las exigencias de una prueba estandarizada. Esta tensión no se analiza como contradicción meramente técnica, sino como expresión de un conflicto estructural entre un modelo de evaluación basado en la estandarización y una propuesta formativa orientada a la conciencia crítica. En esta dimensión, los aportes de la crítica a las pruebas de alto impacto (Amrein & Berliner, 2002) permiten comprender cómo los dispositivos evaluativos pueden reducir el currículo a entrenamiento mecánico, situación que el PIP intenta resignificar sin abandonar el horizonte transformador.

Finalmente, el tercer objetivo específico, orientado a interpretar las tensiones existentes entre el horizonte emancipador del PIP y las exigencias de la prueba Saber 11, se sustenta en la

articulación transversal de todas las categorías, pero particularmente en la Categoría 1: Currículo hegemónico y estandarización educativa y en la Categoría 4. A través de la subcategoría pruebas estandarizadas como dispositivos de control curricular, se recuperan los planteamientos de (Apple M. W., 1997) y Bourdieu y Passeron para comprender cómo el currículo dominante no opera como estructura neutral, sino como mecanismo de regulación y reproducción social. Esta perspectiva permite situar la prueba Saber 11 no solo como instrumento técnico de medición, sino como dispositivo que incide en la organización de los contenidos, las metodologías y las prioridades formativas.

La subcategoría reconfiguración crítica de la evaluación permite, a su vez, analizar cómo el PIP no se limita a aceptar pasivamente la lógica evaluativa dominante, sino que la problematiza, la contextualiza y la integra dentro de un proyecto pedagógico más amplio. En este sentido, la tensión no se presenta como simple oposición binaria, sino como espacio de negociación pedagógica donde se intenta articular la preparación para el examen con la formación crítica y territorial.

En conjunto, esta articulación categorial permite responder a la pregunta de investigación, ¿Cómo se configuran y materializan las prácticas curriculares críticas en el PIP “Los 12 Juegos” y qué tensiones revelan frente a la lógica del currículo hegemónico?, desde un enfoque comprensivo e interpretativo propio del estudio de caso único (Yin, 2018). Las categorías no funcionan como variables causales, sino como marcos teórico-analíticos que posibilitan interpretar la experiencia en su complejidad histórica, política y pedagógica, garantizando coherencia entre el marco teórico, los objetivos específicos y la unidad de análisis definida.

En síntesis, estas categorías permiten analizar el Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos” como una experiencia curricular crítica situada, que disputa el sentido del currículo hegemónico y de la estandarización educativa, en coherencia con los propósitos de un estudio de caso único orientado a la comprensión e interpretación crítica del fenómeno.

OBJETIVOS VS CATEGORIAS-SUBCATEGORIAS			
1. Analizar los principios pedagógicos y políticos que orientan las prácticas curriculares del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos”.			
Categoría	Subcategorías	Aporte al objetivo	Resultado
Currículo crítico y pedagogías críticas	- Educación como práctica política y emancipadora - Justicia curricular y formación crítica	Esto nos posibilita identificar los principios ético-políticos que orientan el currículo del PIP (emancipación, justicia social, formación crítica).	Como resultados se espera el hallazgo de los fundamentos políticos, éticos y pedagógicos que sustentan el currículo del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos”.
Educación popular, territorio y saberes situados	- Educación popular como proyecto político-pedagógico - Territorio como categoría pedagógica	Esto nos ayuda a comprender el horizonte político-pedagógico del PIP como experiencia comunitaria situada.	
2. Describir las metodologías, contenidos y formas de evaluación que materializan el currículo crítico del PIP.			
Educación popular, territorio y saberes situados	Diálogo de saberes y conocimiento situado	Esto nos ayuda a analizar metodologías participativas, saberes comunitarios y construcción colectiva del conocimiento.	Como resultados se espera la descripción puntual y concreta de cómo se expresa el currículo crítico en la práctica cotidiana del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos”.
Tensiones curriculares en experiencias alternativas	Reconfiguración crítica de la evaluación estandarizada	Nos posibilita describir las formas de evaluación alternativas (simulacros resignificados, tutorías, evaluación formativa).	
Currículo crítico y pedagogías críticas	Educación como práctica política	Nos ayuda a respaldar la coherencia pedagógica entre metodología y horizonte crítico.	

Capítulo III: Metodología (Enfoque de Yin)

3.1. Tipo de estudio de caso

La construcción metodológica de esta investigación se fundamenta en el estudio de caso único, fundamentada teóricamente en la propuesta de Yin (2018), quien define este método como una investigación empírica orientada al análisis profundo de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.

En coherencia con el diseño metodológico, la unidad de análisis de esta investigación está constituida por las prácticas curriculares del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos”, entendidas como el conjunto de metodologías pedagógicas, contenidos formativos, estrategias didácticas y formas de evaluación que estructuran su propuesta educativa. Las unidades de observación corresponden a docentes, estudiantes y documentos pedagógicos del proceso formativo desarrollado durante el periodo 2026 en la localidad de Suba, Bogotá D.C.

La elección del PIP “Los 12 Juegos” como caso único se justifica bajo el criterio de ser un caso representativo o típico (Yin, 2018), pues encarna las dinámicas de las experiencias de educación popular urbana que operan en las grietas del sistema educativo hegemónico, permitiendo comprender cómo se configura un currículo crítico en medio de la tensión por la estandarización.

De acuerdo con el propósito y nivel de profundidad, este estudio se define como interpretativo-descriptivo. Siguiendo Yin (2018), los estudios de caso descriptivos tienen como objetivo presentar una narrativa completa y detallada de un fenómeno dentro de su contexto, especialmente cuando se busca comprender fenómenos contemporáneos cuyos límites con el contexto no son claramente definidos. En este sentido, la investigación no pretende establecer leyes generales, sino describir e interpretar de manera profunda las prácticas pedagógicas, las subjetividades y las resistencias que emergen en el PIP durante el periodo 2026, articulando la descripción empírica con referentes teóricos que permitan dar cuenta de los significados y dinámicas presentes en el caso estudiado.

El contexto, factor determinante en esta metodología, se caracteriza por ser un espacio comunitario y autogestionado con más de una década de trayectoria, donde la participación de colectivos juveniles y educadores populares configura un territorio de transformación social. Al

estudiar el PIP en su entorno natural (Suba), se logra capturar la complejidad de las interacciones que un método experimental o puramente estadístico ignoraría.

3.2. Enfoque metodológico

El presente estudio se inscribe en el enfoque cualitativo, el cual resulta idóneo para la comprensión de fenómenos sociales complejos donde prima la interpretación de significados y subjetividades. Al respecto, (Vasilachis de Gialdino, 2006) sostiene que la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, sus historias y comportamientos, pero sobre todo por el sentido que los actores les otorgan a sus acciones. En coherencia con el estudio de caso único, este enfoque permite una aproximación holística al Pre-ICFES Popular "Los 12 Juegos", priorizando la profundidad sobre la generalización estadística.

Desde la perspectiva de Yin (2018), el enfoque cualitativo en un estudio de caso facilita la captura de la perspectiva del participante, permitiendo que los educadores y estudiantes del PIP narren sus realidades desde sus propios marcos de referencia. No obstante, esta investigación trasciende la descripción aséptica para posicionarse desde un paradigma crítico-social. Como sugieren (Guba & Lincoln, 1994), este paradigma implica una ontología de realismo histórico, donde la realidad es comprendida como una estructura moldeada por valores sociales, políticos y culturales que deben ser cuestionados.

Aunque el enfoque metodológico no es neutral; es una apuesta por la pedagogía crítica aplicada a la investigación. Se busca identificar cómo las estructuras de poder (encarnadas en la estandarización educativa y el examen Saber 11) son tensionadas por las prácticas de resistencia del PIP. Esta postura dialógica y reflexiva exige que el investigador no sea un observador externo, sino un sujeto comprometido con la transformación de las condiciones de desigualdad que el estudio de caso busca documentar.

Si bien la investigación se posiciona desde un paradigma crítico, el proceso metodológico mantiene criterios rigurosos de análisis cualitativo que permiten garantizar la consistencia interpretativa y la transparencia en la construcción del conocimiento.

En suma, la articulación entre el enfoque cualitativo y el paradigma crítico permite que este estudio de caso único no solo documente "qué sucede" en el PIP, sino que interprete las fuerzas emancipadoras que allí subyacen. La rigurosidad cualitativa se garantiza, siguiendo a (Creswell &

Poth, 2016), a través de la inmersión en el campo y el compromiso ético con las voces situadas en el territorio de Suba.

3.3. Técnicas de recolección de datos

En coherencia con el estudio de caso único, la recolección de información se concibe como un proceso de diálogo horizontal; por tal motivo. Siguiendo a Yin (2018), se emplearán múltiples fuentes de evidencia para garantizar la robustez del estudio a través de la triangulación de datos, permitiendo que el fenómeno sea observado desde diversas perspectivas actorales. Las técnicas e instrumentos seleccionados para este estudio son:

Entrevistas semiestructuradas: Se prevé la realización de entrevistas semiestructuradas a aproximadamente 7 docentes y 10 estudiantes participantes del Pre-ICFES Popular, seleccionados mediante un muestreo intencional que privilegia actores con participación activa en el proceso formativo. Según (Vasilachis de Gialdino, 2006), la entrevista cualitativa permite acceder a la perspectiva de los sujetos respecto a sus vidas y experiencias. En los docentes, buscará indagar sobre la planeación y los sentidos del currículo crítico; en los estudiantes, explorará sus percepciones sobre el aprendizaje y la resistencia frente a la estandarización.

Grupos focales: Se realizarán encuentros colectivos diferenciados con 10 estudiantes y 7 docentes. Esta técnica favorece la interacción grupal y el surgimiento de narrativas compartidas que no siempre aparecen en la entrevista individual. Para el caso del PIP, permitirá identificar cómo se construye la identidad colectiva y la respuesta común ante las tensiones de la prueba Saber 11.

Diario de campo (Observación participante): Como técnica transversal, permitirá registrar las dinámicas pedagógicas en el aula popular. Siguiendo a Yin (2018), la observación directa en el contexto real es vital para capturar comportamientos y condiciones ambientales que los participantes podrían omitir en las entrevistas.

Análisis Documental: Esta técnica permitirá el estudio de fuentes escritas y registros producidos por el PIP "Los 12 Juegos", tales como planeaciones pedagógicas, guías de trabajo y documentos organizativos. Según (Yin, 2018), el análisis documental permite corroborar y aumentar la evidencia de otras fuentes, proporcionando detalles específicos que enriquecen la descripción del

caso. Para ello, se utilizará una matriz de revisión documental que categorizará la información según los ejes temáticos de la investigación.

La implementación de estas técnicas se fundamenta en la ética del reconocimiento propuesta por (Fraser, 2006). En el marco de esta maestría, reconocer a los docentes y estudiantes de Suba implica valorarlos como interlocutores epistémicos válidos y no como meros depósitos de información. Esta postura supera la "injusticia cultural" de la invisibilización de los saberes populares, propiciando que el proceso de recolección sea un espacio de escucha activa y reflexión conjunta. Así, la investigación se aleja de lógicas extractivistas y se compromete con una producción de conocimiento que tenga sentido y utilidad para la comunidad del PIP, respetando su autonomía y sus contextos políticos y afectivos.

Análisis de la información: El análisis de la información se realizará mediante un proceso sistemático de codificación temática, guiado por las categorías teóricas que respaldan el estudio de caso. Por ello, en un primer momento, se ejecutará una lectura comprensiva, crítica y reiterada de las entrevistas, los diarios de campo y los documentos institucionales, con el propósito de conseguir una inmersión profunda en el material empírico y encontrar patrones iniciales de sentido, recurrencias y elementos significativos en relación con el problema de investigación.

Subsiguientemente, se desplegará un proceso de codificación abierta, que posibilitará descomponer la información en unidades significativas, identificando conceptos emergentes sin imponer categorías rígidas desde el inicio. Este ejercicio facilitará la edificación progresiva de sentidos y la identificación de relaciones entre los datos. Desde esta primera fase, se procederá a la organización y agrupación de los códigos en categorías analíticas más amplias, articuladas tanto a los referentes teóricos como a los hallazgos empíricos.

En este sentido, las categorías se estructurarán en torno a ejes centrales como el currículo crítico, las metodologías pedagógicas implementadas y las tensiones entre la formación crítica y las exigencias de la evaluación estandarizada. Estas categorías no solo orientarán la interpretación de la información, sino que también permitirán evidenciar las contradicciones, resistencias y posibilidades que emergen en la práctica pedagógica, constituyéndose así en un insumo fundamental para el análisis crítico del fenómeno estudiado.

3.4. Criterios de validez y confiabilidad

Para garantizar el rigor científico del estudio, se aplicarán los criterios de validez y confiabilidad propuestos por (Yin, 2018), adaptados a la naturaleza cualitativa de la investigación:

Reflexividad del investigador: de igual forma, se incorporará un ejercicio de reflexividad investigativa mediante el registro sistemático de decisiones metodológicas y reflexiones analíticas en el diario de campo, permitiendo reconocer la influencia del investigador en la interpretación del caso. Este ejercicio se desarrollará de manera continua a lo largo de todo el proceso investigativo, posibilitando no solo la descripción de las decisiones tomadas, sino también su problematización en relación con los supuestos teóricos, las experiencias previas y los posicionamientos del investigador. De este modo, la reflexividad contribuirá a hacer explícitas las mediaciones que intervienen en la producción e interpretación de la información, fortaleciendo el rigor cualitativo, la transparencia del proceso y la coherencia entre los enfoques teóricos y las decisiones metodológicas adoptadas.

Validez de constructo: Se logrará mediante el uso de múltiples fuentes de evidencia (triangulación). Al cruzar la información obtenida en los diarios de campo, las entrevistas a docentes y estudiantes, y los grupos focales, se minimiza el sesgo subjetivo y se fortalece la cadena de evidencia.

Validez interna: Se asegura a través del proceso de revisión por informantes clave. Una vez transcritas las entrevistas, se compartirán los hallazgos preliminares con los participantes (docentes y estudiantes) para verificar que las interpretaciones reflejen fielmente sus realidades y sentidos.

Confiabilidad: Se garantizará mediante la creación de un protocolo de estudio de caso y una base de datos de la investigación (transcripciones, audios y diarios). Esto permite que el proceso sea transparente y pueda ser auditado o seguido por otros investigadores en el futuro.

Validación de los instrumentos: Los guiones de entrevista y protocolos para los grupos focales han sido diseñados en estricta coherencia con los objetivos de la investigación y el horizonte epistemológico de la Maestría en Pedagogías Críticas. La pertinencia y suficiencia de estos instrumentos han sido supervisadas y avaladas por la tutoría académica asignada por la universidad, asegurando que las preguntas propicien un diálogo ético y profundo con los sujetos del Pre-ICFES Popular "Los 12 Juegos" sin vulnerar su integridad.

3.5. Consideraciones éticas e integridad científica

La dimensión ética de este estudio de caso se fundamenta en el respeto irrenunciable a la dignidad humana y la protección de los participantes. En cumplimiento de la (Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.) del (Ministerio de Salud y Protección Social), esta investigación se clasifica como de riesgo mínimo, toda vez que no se realizan intervenciones clínicas ni experimentales, sino procesos de indagación de carácter social y pedagógico.

Cabe señalar que, en los principios éticos de la investigación social, se tendrán en cuenta principios tales como el respeto, la beneficencia y la justicia, con el fin de garantizar la protección y el bienestar de los participantes durante todo el proceso investigativo. En este sentido, se velará por el reconocimiento de su dignidad, la participación voluntaria e informada, y el manejo confidencial de la información suministrada. Asimismo, se procurará que los posibles beneficios de la investigación superen cualquier riesgo y que exista un trato equitativo hacia los participantes, fortaleciendo así la coherencia del estudio con los estándares de la ética investigativa y aportando a la legitimidad y responsabilidad social del proceso.

Bajo los principios de autonomía y transparencia, se implementaron los siguientes mecanismos:

Consentimiento y asentimiento informado: Se garantizó que cada uno de los docentes y estudiantes participantes conociera los objetivos, alcances y riesgos mínimos del estudio. Al contar con la participación de menores de edad, se recolectó el consentimiento firmado de los padres de familia junto con el asentimiento de los jóvenes, asegurando que la participación fuera voluntaria y revocable en cualquier momento.

Confidencialidad y Anonimato: En virtud de la (Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales), se aplicaron procesos de anonimización. Los nombres de los participantes fueron sustituidos por códigos o seudónimos en las transcripciones y en el informe final, protegiendo así su identidad y la de sus familias dentro del territorio de Suba.

Integridad Científica: Siguiendo el protocolo institucional, se garantiza la honestidad en el manejo de la información. Los datos recolectados en las entrevistas y grupos focales se presentan de manera fidedigna, evitando sesgos, invenciones o manipulaciones interpretativas. La

integridad se refuerza mediante el compromiso de "devolución social del conocimiento", donde los resultados no solo servirán para la obtención del título de maestría, sino que serán compartidos con el PIP "Los 12 Juegos" como un insumo para su propia reflexión pedagógica.

Finalmente, esta investigación se distancia de la lógica extractivista de la ciencia tradicional, asumiendo una ética de la responsabilidad (Fraser, 2006) donde el investigador se reconoce como un actor que influye en el contexto, comprometiéndose a que la producción del saber fortalezca los procesos comunitarios y la justicia curricular que el caso representa.

Capítulo IV: Presentación y Análisis de los Resultados

4.1. Procedimiento de análisis

El análisis de la información recolectada se realizó mediante un proceso sistemático y riguroso de codificación temática, guiado por las categorías teóricas que fundamentan el estudio de caso. Esta estrategia analítica corresponde a lo que Yin (2018) denomina construcción de explicaciones, que implica comprender el caso en su complejidad a partir de la articulación entre los datos empíricos y el marco teórico-conceptual de la investigación.

En un primer momento, se llevó a cabo una lectura comprensiva, crítica y reiterada de las entrevistas semiestructuradas, los diarios de campo y los registros de los grupos focales, con el propósito de alcanzar una inmersión profunda en el material empírico e identificar patrones iniciales de sentido, recurrencias y elementos significativos en relación con el problema de investigación. Este proceso de familiarización con los datos permitió reconocer las voces de los participantes en su singularidad, antes de proceder a cualquier categorización sistemática.

Subsiguientemente, se desplegó un proceso de codificación abierta, que posibilitó descomponer la información en unidades significativas, identificando conceptos emergentes sin imponer categorías rígidas desde el inicio. Este ejercicio facilitó la construcción progresiva de sentidos y la identificación de relaciones entre los datos. Desde esta primera fase, se procedió a la organización y agrupación de los códigos en categorías analíticas más amplias, articuladas tanto a los referentes teóricos del estudio como a los hallazgos empíricos.

Las categorías analíticas se estructuraron en torno a cuatro ejes centrales definidos desde el marco teórico: los fundamentos del currículo crítico, las prácticas pedagógicas de resistencia, las tensiones curriculares entre formación emancipadora y evaluación estandarizada, y las categorías

emergentes identificadas en los relatos de estudiantes y docentes. A estas categorías a priori se sumaron tres categorías emergentes que surgieron inductivamente del proceso analítico: la negociación crítica de la estandarización, la dimensión comunitaria y circulación del saber, y la pedagogía del vínculo.

La triangulación de datos constituyó el procedimiento central de validación analítica. Al contrastar sistemáticamente la información proveniente de las entrevistas individuales, los grupos focales y los diarios de campo, fue posible identificar regularidades, tensiones y sentidos compartidos en las prácticas curriculares, así como matices y contradicciones que enriquecen la comprensión del caso. Esta estrategia asegura que las interpretaciones no dependan de una sola fuente de evidencia, fortaleciendo así la validez del análisis.

Todo el proceso analítico se desarrolló de forma manual, sin el uso de software especializado de análisis cualitativo, aunque la organización de los códigos y categorías se apoyó en matrices de sistematización que permitieron visualizar la distribución de la información según los ejes temáticos del estudio. La trazabilidad de los hallazgos queda garantizada mediante el registro sistemático de las decisiones analíticas en el diario de campo del investigador.

4.2. Triangulación teórica de la información

Los hallazgos se presentan en diálogo permanente con las categorías teóricas del estudio, organizados de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación. El propósito de esta sección no es enumerar resultados, sino construir una lectura argumentativa que contraste lo que dicen los datos con lo que propone la academia, generando nuevas interpretaciones sobre las prácticas curriculares del PIP "Los 12 Juegos".

4.2.1. Fundamentos del currículo crítico: entre la educación popular y el territorio

Los hallazgos evidencian que el currículo del PIP "Los 12 Juegos" se configura desde una relación estrecha con el territorio y la experiencia cotidiana de los estudiantes, en coherencia con lo que Freire (2005) denomina una educación mediada por el mundo. En las entrevistas, los estudiantes expresan que el aprendizaje está vinculado a su vida en Suba: una estudiante señala que "los problemas diarios son muy frecuentes y lo que aprendemos aquí es muy importante para entenderlos" (comunicación personal, 14 de marzo, 2026), haciendo referencia a problemáticas como la contaminación del humedal de la localidad.

Esta articulación entre contenidos y realidad local se constituye como una de las marcas distintivas del PIP frente al modelo escolar tradicional. Desde la perspectiva de Walsh (2009), el territorio no es únicamente un espacio físico, sino un entramado de memorias, identidades y luchas. El diario de campo registra cómo, especialmente en las clases de lectura crítica, los docentes promueven preguntas que vinculan los textos con las problemáticas concretas de Suba, invitando a los estudiantes a posicionarse frente a situaciones de su entorno.

Sin embargo, esta articulación no es homogénea. En el espacio de ciencias sociales, predomina una mirada más global sobre procesos históricos como la Revolución Rusa o los conflictos internacionales, que no siempre logran territorializarse en la experiencia local de los estudiantes. Esta tensión entre saber situado y conocimiento universalizante evidencia lo que Apple (1997) denomina la "tradición selectiva" del currículo: la tendencia a privilegiar ciertos saberes como universales, desplazando o subordinando los saberes locales. De este modo, el PIP se configura como un espacio donde el saber situado es una construcción en disputa, más que una condición acabada.

Los docentes, por su parte, conciben su práctica pedagógica como un ejercicio que trasciende la transmisión de contenidos. Un tallerista afirma que el propósito es "ver los procesos históricos desde otras perspectivas que no se alcanzan a ver en el colegio" (comunicación personal, 14 de marzo, 2026), lo que evidencia una intención de ampliar el horizonte interpretativo del conocimiento, coherente con la concepción de Giroux (1990) del currículo crítico como espacio de emancipación donde los estudiantes aprenden a leer el mundo como un texto abierto al cuestionamiento.

4.2.2. Prácticas pedagógicas de resistencia: horizontalidad y participación

Uno de los hallazgos más relevantes del trabajo de campo fue la ruptura parcial con la disposición espacial y disciplinaria propia del aula tradicional. Los diarios de campo aportan evidencia descriptiva contundente: las clases rompen la linealidad espacial de los pupitres alineados. Los estudiantes se disponen de manera orgánica formando una "semi U" o distribuyéndose libremente al aire libre, sentados sobre el césped o resguardándose bajo la sombra de los árboles del Centro Cultural Chipacuy. Los registros del diario de campo describen de manera vívida que:

"Los docentes no mantienen una distancia marcada, sino que se ubican físicamente a niveles similares a los estudiantes: en ocasiones de pie frente al grupo, pero en otras sentados en el suelo o moviéndose entre los estudiantes... Esta flexibilidad espacial genera una sensación de mayor apertura" (comunicación personal, 14 de marzo, 2026).

Esta horizontalidad espacial dinamiza una participación discursiva libre y sin el temor asociado a la evaluación escolar tradicional.

Un estudiante señala: "Aquí uno participa de manera voluntaria, sin miedo a equivocarse... En el colegio también se participa, pero siempre hay tareas, trabajos y presión. En cambio, acá uno puede opinar libremente, conocer las ideas de los demás y aprender sin ese temor" (comunicación personal, 14 de marzo, 2026).

En términos de praxis educativa, los docentes implementan metodologías didácticas de resistencia que invierten la lógica de la evaluación instrumental. El análisis documental y las entrevistas dan cuenta de ejercicios donde los estudiantes mismos construyen colectivamente preguntas tipificadas de selección múltiple sobre temáticas críticas surgidas del debate social local, decodificando el andamiaje del examen institucionalizado en lugar de memorizar contenidos de manera mecánica.

Desde la perspectiva de McLaren (2005), las prácticas del PIP pueden comprenderse como formas de resistencia pedagógica que articulan dimensiones académicas, afectivas y relacionales del aprendizaje. La resistencia no se expresa únicamente en el rechazo al modelo escolar tradicional, sino también en la construcción de dinámicas alternativas de participación, uso del espacio y circulación de la palabra. En este sentido, las prácticas observadas evidencian una reorganización parcial de las relaciones pedagógicas tradicionales, aspecto que dialoga con las reflexiones de Apple (1997) sobre las formas de control presentes en el currículo escolar.

4.2.3. Tensiones curriculares: entre la formación crítica y la prueba Saber 11

Una de las principales tensiones identificadas en el caso se sitúa entre la formación crítica que el PIP promueve y la preparación para la prueba Saber 11. Esta tensión no es accidental ni secundaria: constituye el núcleo político-pedagógico del caso, expresando en términos concretos la contradicción entre el currículo hegemónico y el currículo crítico que la investigación busca comprender.

Los estudiantes muestran una posición elaborada frente a la prueba: reconocen su importancia instrumental como herramienta de acceso a la educación superior, pero cuestionan su capacidad para definir el conocimiento o la inteligencia. Una estudiante señala: "uno puede saber mucho, pero la prueba no define si eres inteligente" (comunicación personal, 14 de marzo, 2026); otro agrega que la prueba "puede volverse una barrera para los sueños si no se obtiene un buen puntaje" (comunicación personal, 14 de marzo, 2026). Esta conciencia crítica frente al dispositivo evaluativo evidencia lo que en el análisis se denominó la negociación crítica de la estandarización: los estudiantes no son sujetos pasivos frente al sistema, sino que lo "usan" instrumentalmente para sus fines sin dejarse absorber por su lógica definitoria.

El diario de campo registra indicios de esta tensión en el PIP: el trabajo con preguntas tipo ICFES, aunque mediado críticamente por los docentes, introduce una lógica instrumental que coexiste con la apuesta formativa emancipadora. Algunos estudiantes evidencian dificultades para sostener la atención o involucrarse en actividades que perciben como alejadas de la preparación directa para la prueba, lo que revela que la lógica hegemónica penetra incluso en los espacios que buscan cuestionarla.

Sin embargo, los docentes del PIP desarrollan estrategias de resignificación crítica de la evaluación que no se limitan al entrenamiento mecánico. La contextualización de las preguntas, la explicación detallada del formato, el uso de ejemplos cotidianos y la construcción colectiva de respuestas muestran un intento de hacer comprensible la prueba sin reducir el aprendizaje a la memorización. Un docente describe cómo los estudiantes elaboran preguntas tipo ICFES a partir de los temas trabajados, lo que permite comprender la lógica de la prueba sin subordinar completamente el proceso formativo a ella. Esta estrategia es coherente con lo que McLaren (2005) propone como evaluación crítica: un proceso formativo orientado al análisis y la comprensión de la realidad, no a la mera clasificación.

4.2.4. Categorías emergentes: dimensiones no anticipadas del caso

Las entrevistas y los grupos focales permitieron identificar dimensiones que no estaban previstas inicialmente en el marco analítico del estudio. Mediante un proceso de análisis inductivo, emergieron tres dimensiones conceptuales que no estaban contempladas en el diseño inicial; estos hallazgos, altamente significativos en los relatos de estudiantes y docentes, aportan nuevas luces para comprender y resignificar el fenómeno de las prácticas curriculares alternativas.

La primera es **la negociación crítica de la estandarización**. Más allá de comprender la prueba Saber 11 como una exigencia institucional, los estudiantes desarrollan formas particulares de relacionarse con ella, construyendo sentidos que desbordan la lógica meritocrática asociada al examen. Aunque reconocen su importancia para el acceso a la educación superior, cuestionan que este dispositivo pueda definir sus capacidades, su inteligencia o su valor como sujetos.

Esta posición muestra que los estudiantes no asumen la prueba de manera pasiva. Aunque reconocen su importancia institucional, también cuestionan sus alcances y limitaciones. En términos de Torres Santomé (2013), esta tensión permite comprender cómo los sujetos educativos disputan críticamente los criterios de legitimación del conocimiento presentes en el currículo hegemónico.

La segunda categoría emergente corresponde a **la dimensión comunitaria y la circulación del saber**. El proceso educativo del PIP se sostiene en dinámicas colectivas que trascienden la relación tradicional entre docente y estudiante. Los participantes no solo construyen aprendizajes académicos, sino también vínculos sociales y formas de organización basadas en el apoyo mutuo, invitando a otros jóvenes a participar y reconociéndose como parte de un proyecto compartido. En este marco, el saber circula comunitariamente mediante redes juveniles y dinámicas de voz a voz que posibilitan la llegada de nuevos participantes provenientes de sectores históricamente vulnerados de la periferia urbana.

De esta manera, el conocimiento adquiere un carácter relacional, solidario y autogestionado, en sintonía con los planteamientos de Alfonso Torres Carrillo (2020), quien comprende la educación popular como una práctica ético-política orientada a la construcción de comunidad, la producción de lazos solidarios y la disputa frente a las lógicas individualizantes del neoliberalismo. Desde esta perspectiva, el proceso formativo no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se articula con formas de organización social y con la construcción colectiva de sentidos en el territorio.

La tercera categoría emergente es **la pedagogía del vínculo**. Más allá de los contenidos y las metodologías, lo que los estudiantes identifican como la diferencia fundamental del PIP frente a la escuela es la calidad de la relación pedagógica: la posibilidad de equivocarse sin ser juzgados, de preguntar sin temor y de ser reconocidos como personas con saberes y experiencias valiosas. Esta pedagogía del vínculo se articula con la concepción freiriana del acto educativo como

práctica humanizadora, en la que la confianza, el diálogo y el reconocimiento mutuo son condiciones de posibilidad del aprendizaje genuino.

Esta dimensión dialoga de manera relacional con las pedagogías sentipensantes de América Latina (Pinheiro Barbosa, 2020), demostrando que el currículo crítico no opera únicamente mediante la deconstrucción analítica de conceptos ideológicos, sino a través de la restauración del lazo afectivo, la acogida del cuerpo y la validación existencial del sujeto oprimido.

4.3. Interpretación crítica de los resultados

Los hallazgos del estudio permiten afirmar que el PIP "Los 12 Juegos" configura efectivamente un currículo crítico situado, aunque atravesado por tensiones estructurales no resueltas. Esta afirmación responde al objetivo general de la investigación y se sustenta en el contraste entre las dimensiones empíricas del caso y los referentes teóricos que orientan el análisis.

En relación con el primer objetivo específico —analizar los principios pedagógicos y políticos que orientan las prácticas curriculares del PIP "Los 12 Juegos" —, los datos evidencian que la propuesta curricular se fundamenta en una concepción de la educación como acto político y emancipador (Freire, 2005; McLaren, 2005), en la educación popular como proyecto ético-político situado en el territorio (Torres Carrillo A. , 2020) y en la justicia curricular entendida como el cuestionamiento de qué saberes se incluyen, cuáles se excluyen y a quiénes beneficia dicha selección (Torres Santomé, 2013). Estos principios se expresan de manera coherente en las declaraciones de los docentes, en las percepciones de los estudiantes y en las dinámicas pedagógicas registradas en el diario de campo. No obstante, el estudio también evidencia que la materialización de estos principios en la práctica cotidiana es parcial e inconsistente, atravesada por las condiciones materiales del espacio, las diferencias en las habilidades pedagógicas de los talleristas y las prácticas escolares previamente interiorizadas.

En relación con el segundo objetivo específico —describir las metodologías, contenidos y formas de evaluación que materializan el currículo crítico—, los hallazgos muestran que el PIP "Los 12 Juegos" emplea metodologías participativas y colectivas que integran saberes académicos con saberes comunitarios y territoriales, en coherencia con la perspectiva freiriana del diálogo como fundamento epistemológico del acto educativo. El trabajo en grupos, las tertulias, las preguntas orientadas a la reflexión y la vinculación con problemáticas locales configuran prácticas pedagógicas que desbordan la lógica exclusivamente transmisiva y

evaluativa del currículo hegemónico. Sin embargo, la forma de evaluación que predomina sigue siendo la preparación para la prueba tipo ICFES, aunque resignificada mediante procesos colectivos de construcción de sentido. Esta tensión entre la evaluación crítica y la evaluación estandarizada no se resuelve, sino que se gestiona pedagógicamente en el día a día del PIP "Los 12 Juegos".

En relación con el tercer objetivo específico —interpretar las tensiones existentes entre el horizonte emancipador del PIP "Los 12 Juegos" y las exigencias de la prueba Saber 11—, los resultados confirman lo que la literatura sobre currículo crítico ya anticipaba (Apple, 1997; Giroux, 2004; McLaren, 2005): la tensión entre formación crítica y evaluación estandarizada no puede resolverse definitivamente en el interior de una experiencia educativa alternativa que opera en el margen del sistema formal. El PIP "Los 12 Juegos" no se sitúa fuera del currículo hegemónico, sino en una relación de tensión permanente con él, donde la preparación para la prueba se convierte en un terreno de disputa pedagógica en el que se negocia constantemente entre la formación crítica y la exigencia instrumental. Esta negociación, lejos de ser un fracaso del proyecto, es la condición misma de su existencia y su posibilidad de incidencia.

Los hallazgos también amplían la literatura existente en al menos dos dimensiones. En primer lugar, el concepto de pedagogía del vínculo que emerge del caso no estaba suficientemente tematizado en los antecedentes revisados, y constituye una contribución relevante para comprender qué hace posible el aprendizaje en contextos de desigualdad: no solo las metodologías o los contenidos, sino la calidad de la relación pedagógica. En segundo lugar, la categoría de negociación crítica de la estandarización complejiza la comprensión de cómo los sujetos educativos se relacionan con los dispositivos hegemónicos de evaluación: no como víctimas pasivas ni como resistentes absolutos, sino como agentes que desarrollan estrategias situadas de apropiación crítica.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se reconoce que se trata de un estudio de caso único, con alcance territorial delimitado a la localidad de Suba y con una muestra reducida de participantes, lo cual impide la generalización de los resultados a otras experiencias similares. Asimismo, el hecho de que la investigación se desarrolle en un momento particular del proceso —el periodo 2026— limita la comprensión de la trayectoria histórica del PIP "Los 12 Juegos" y de las transformaciones que ha experimentado a lo largo de sus más de diez años de existencia.

Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, sino que los ubican en su justa dimensión: aportan conocimiento profundo sobre un caso particular, cuya riqueza analítica reside precisamente en su singularidad.

5. Conclusiones y Recomendaciones

La pregunta que orientó esta investigación fue: ¿Cómo se configuran y desarrollan las prácticas curriculares críticas en el Pre-ICFES Popular de Suba "Los 12 Juegos" y qué tensiones pedagógicas y políticas emergen frente al currículo hegemónico de preparación para la prueba Saber 11? Los hallazgos permiten responder de manera fundamentada que el PIP configura un currículo crítico situado, articulado con el territorio y la vida cotidiana de los estudiantes, que promueve la participación, la construcción colectiva del conocimiento y el reconocimiento de los saberes populares. Al mismo tiempo, este proceso está atravesado por una tensión estructural no resuelta entre las exigencias de la evaluación estandarizada y el horizonte emancipador de la educación popular, tensión que los actores del PIP gestionan pedagógicamente a través de estrategias de negociación crítica, resignificación del formato evaluativo y construcción de vínculos pedagógicos basados en la confianza y el reconocimiento mutuo.

5. 1. Resumen de los hallazgos clave

El estudio permite identificar cuatro hallazgos principales. En primer lugar, el PIP "Los 12 Juegos" configura un currículo crítico situado que articula contenidos académicos con las realidades territoriales y la experiencia cotidiana de los estudiantes de Suba, aunque esta articulación es desigual según la asignatura y el tallerista que la desarrolla. En segundo lugar, el PIP desarrolla prácticas pedagógicas de resistencia frente al modelo escolar tradicional, expresadas en la horizontalidad relativa de las relaciones entre docentes y estudiantes, la participación activa como valor formativo y la construcción colectiva del conocimiento. En tercer lugar, los estudiantes del PIP desarrollan una apropiación crítica de la prueba Saber 11, reconociéndola como herramienta instrumental de acceso a la educación superior sin asumirla como criterio definitorio de su identidad o su inteligencia. En cuarto lugar, emergen tres categorías no anticipadas que enriquecen la comprensión del caso: la negociación crítica de la estandarización, la dimensión comunitaria y circulación del saber, y la pedagogía del vínculo como fundamento de la experiencia formativa.

5.2. Implicaciones prácticas y teóricas

Desde el plano práctico, los hallazgos tienen implicaciones directas para el fortalecimiento del propio PIP. La identificación de la pedagogía del vínculo como categoría central sugiere que la formación de los talleristas debería incorporar no solo herramientas didácticas para la preparación de la prueba, sino también estrategias para la construcción de relaciones pedagógicas de calidad. Asimismo, la desigualdad en la articulación territorial entre asignaturas señala la necesidad de espacios de reflexión colectiva entre los docentes del PIP que permitan fortalecer la coherencia curricular.

Desde el plano teórico, el estudio contribuye a la comprensión de las prácticas curriculares en experiencias de educación popular urbana, un campo que, como señalaron los antecedentes, ha sido insuficientemente explorado en comparación con los estudios sobre las trayectorias históricas y políticas de estas iniciativas. La categoría de negociación crítica de la estandarización constituye un aporte conceptual relevante para el campo de los estudios sobre currículo crítico y evaluación educativa, en tanto complejiza la comprensión de cómo los sujetos educativos se relacionan con los dispositivos hegemónicos de evaluación en contextos de desigualdad.

Desde el plano político, el estudio evidencia que iniciativas de educación popular como el PIP "Los 12 Juegos" configuran formas alternativas de acceso y apropiación del conocimiento frente a dinámicas estructurales de desigualdad educativa y exclusión en el acceso a la educación superior. Su existencia y su vigencia después de más de una década son evidencia de la capacidad de los sectores populares para construir respuestas colectivas a las exclusiones estructurales del sistema educativo formal.

5.3. Limitaciones del estudio

En coherencia con lo que Yin (2018) señala sobre la importancia de reconocer las limitaciones de un estudio de caso, esta investigación presenta restricciones que deben ser explicitadas. La principal limitación es la imposibilidad de generalizar los resultados a otras experiencias de Pre-ICFES popular u otras iniciativas de educación popular urbana, dado que se trata de un estudio de caso único. Los hallazgos son profundos pero particulares, y su valor reside en la comprensión del caso específico más que en su extrapolación.

Asimismo, el periodo de observación es acotado, lo que limita la comprensión de las transformaciones que el PIP ha experimentado a lo largo de su trayectoria histórica. La selección intencional de los participantes, aunque justificada metodológicamente, puede haber excluido perspectivas de estudiantes o docentes con experiencias menos consolidadas en el proceso. Finalmente, la posición del investigador como participante comprometido con la transformación social puede introducir mediaciones en la interpretación que, aunque reconocidas y trabajadas en el ejercicio de reflexividad, no pueden eliminarse completamente.

5.4. Recomendaciones para futuras investigaciones

A partir de los hallazgos y las limitaciones identificadas, se sugieren las siguientes líneas de investigación para estudios posteriores. En primer lugar, se recomienda realizar estudios comparativos con otros Pre-ICFES populares de Bogotá y otras ciudades colombianas, que permitan identificar similitudes y diferencias en la configuración de las prácticas curriculares críticas y las estrategias de negociación con la estandarización educativa.

En segundo lugar, se sugiere el desarrollo de estudios longitudinales que hagan seguimiento a las trayectorias educativas de los egresados del PIP "Los 12 Juegos", con el propósito de evaluar el impacto de la experiencia en el acceso efectivo a la educación superior y en la formación de sujetos críticos y comprometidos con la transformación social.

En tercer lugar, sería valioso profundizar en el estudio de la formación de los talleristas del PIP y de otros Pre-ICFES populares, explorando cómo se desarrollan las competencias pedagógicas necesarias para sostener un currículo crítico en condiciones de precariedad material e institucional.

Finalmente, se recomienda el desarrollo de investigaciones participativas o de investigación-acción que involucren activamente a los propios actores del PIP en la construcción del conocimiento sobre su experiencia, fortaleciendo así la dimensión del compromiso ético de socializar y construir conocimiento junto con los actores participantes que esta investigación ha asumido como principio ético fundamental

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). *Caracterización localidad de Suba*. Bogotá.

- Amrein, A., & Berliner, D. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18), 1-74.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires: Paidós. Obtenido de <https://archive.org/details/AppleMichaelConocimientoOficial>
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Paidós.
- Apple, M. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Paidós.
- Au, W. (2007). *High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis* (Vols. 36(5), 258–267). *Educational Researcher*. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, 159-174.
- Creswell, J., & Poth, C. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Cullen, C. (2004). *Crítica de las razones de educar: Educación, ética y política*. Paidós.
- DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*.
- DANE. (2023). *Boletín técnico: Educación formal en Colombia*. <https://www.dane.gov.co>.
- Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* (Vol. 28(111)). Perfiles Educativos.
- Díaz, M. (2010). *Educación y desigualdad social en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fraser, N. (2006). *La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación*. Universidad de Antioquia.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Temple University Press.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.

- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Handbook of qualitative research.
- ICFES. (2018). *Marco de referencia de la evaluación*.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Márquez Ortiz, J. A. (2020). *Pedagogía de la lectura en educación popular: el caso de los preicfes populares en Bogotá*. Bogotá: Enunciación.
- Martinez Boom, A. (2004). *La escuela en el siglo XXI: Entre la historia y la política*. Anthropos.
- Martínez Garrido, C., & Márquez Ortiz, J. A. (2024). Desigualdades en el acceso a la educación superior pública. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1-22.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. . Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (4ª ed.). Siglo XXI.
- Melo Forero, P. (2015). *La Reconstrucción Histórica del Pre Icfes Popular de Suba. 2010-2014*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Lineamientos de calidad educativa*.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (1993, 4 de octubre). *Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.pdf>
- Montañez Cubillos, C. V., & Rico Bello, D. G. (2021). *Concepciones de Acceso a la Educación Superior desde la Experiencia de los Talleristas de Tres Pre Icfes Populares de la Ciudad De Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mosquera Mosquera, J. C., Artamónova, I., & Mosquera Artamonov, J. D. (2024). Desigualdad en el sistema educativo colombiano durante la pandemia de covid-19 vista desde análisis de la prueba Saber 11. *Revista Educación en Ingeniería*, 19 (38), 1-11.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.
- Pinheiro Barbosa, L. (2020). Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 269–290.
- Rangel Pereira, J. (2019). (2019). Evaluación del diseño de las pruebas estandarizadas en el sistema educativo colombiano. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*. Obtenido de <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/3762>

- Ravelo Franco, N. A. (2021). *Contribuciones de los Preuniversitarios Populares para la Formación de Educadores en Ciencias Naturales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- República de Colombia. (2012, 17 de octubre). *Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Diario Oficial No. 48.587.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.
- Sánchez López, D. F. (2019). *Preuniversitarios Populares en Bogotá: Respondiendo las Desigualdades en el Acceso a la Educación Superior*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Secretaría Distrital de Planeación. (s.f.). *Ficha localidad de Suba*.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*. Siglo XXI.
- Torres Carrillo, A. (2020). *Educación popular y transformación social*. CLACSO.
- Torres Santomé, J. (2013). *El currículum oculto*. Morata. Obtenido de <https://www.perlego.com/es/book/1926916/el-curriculum-oculto-pdf>
- Torres, A. (2016). *Educación popular y emancipación en América Latina*. Editorial El Búho – CLACSO.
- UNIMINUTO. (s.f.). *Caracterización regional Suba*.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: In-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista Tabula Rasa*, 10, 45-66.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Los Angeles: SAGE.

Anexos

Matriz de relación entre los objetivos, las categorías -subcategorías y el resultado a obtener.

OBJETIVOS VS CATEGORIAS-SUBCATEGORIAS			
1. Analizar los principios pedagógicos y políticos que orientan las prácticas curriculares del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos”.			
Categoría	Subcategorías	Aporte al objetivo	Resultado

Currículo crítico y pedagogías críticas	• Educación como práctica política y emancipadora • Justicia curricular y formación crítica	Esto nos posibilita identificar los principios ético-políticos que orientan el currículo del PIP (emancipación, justicia social, formación crítica).	Como resultados se espera el hallazgo de los fundamentos políticos, éticos y pedagógicos que sustentan el currículo del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos”.
Educación popular, territorio y saberes situados	• Educación popular como proyecto político-pedagógico • Territorio como categoría pedagógica	Esto nos ayuda a comprender el horizonte político-pedagógico del PIP como experiencia comunitaria situada.	
2. Describir las metodologías, contenidos y formas de evaluación que materializan el currículo crítico del PIP.			
Educación popular, territorio y saberes situados	• Diálogo de saberes y conocimiento situado	Esto nos ayuda a analizar metodologías participativas, saberes comunitarios y construcción colectiva del conocimiento.	Como resultados se espera la descripción puntual y concreta de cómo se expresa el currículo crítico en la práctica cotidiana del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos”.
Tensiones curriculares en experiencias alternativas	• Reconfiguración crítica de la evaluación estandarizada	Nos posibilita describir las formas de evaluación alternativas (simulacros resignificados, tutorías, evaluación formativa).	
Currículo crítico y pedagogías críticas	• Educación como práctica política	Nos ayuda a respaldar la coherencia pedagógica entre metodología y horizonte crítico.	
3. Interpretar las tensiones existentes entre el horizonte emancipador del PIP y las exigencias de la prueba Saber 11.			
Currículo hegemónico y estandarización	• Pruebas estandarizadas	Nos ayuda a caracterizar la lógica hegemónica frente a	Como resultados se espera lograr la interpretación crítica

	como control curricular • Reproducción de desigualdades socioeducativas	la cual el PIP se posiciona críticamente.	de las contradicciones, disputas y negociaciones que atraviesan la experiencia del Pre-ICFES Popular “Los 12 Juegos”.
Tensiones curriculares en experiencias alternativas	• Preparación instrumental contra formación crítica	Nos viabiliza interpretar la tensión central del caso sin establecer relaciones causales.	
Currículo crítico y pedagogías críticas	• Justicia curricular	Nos ayuda a la lectura de la tensión desde una clave ética y política.	

Formato Entrevista

El objetivo del presente instrumento es recoger información documental en el contexto del proyecto de investigación: **“El currículo crítico como práctica de resistencia: un estudio de caso sobre la experiencia pedagógica del Pre-ICFES Popular 'Los 12 Juegos' en Suba”** en la Maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa de la universidad Santo Tomás, con el propósito de: **Comprender cómo se configuran y desarrollan las prácticas curriculares críticas del Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos” como experiencia educativa alternativa frente al currículo hegemónico de preparación estandarizada.**

La presente información sólo será usada con fines académicos e investigativos, con el objeto de formular recomendaciones que aporten a fomentar dinámicas de reconocimiento del valor mutuo e identidad en contextos multiculturales a través de la lectura y la crítica.

A continuación, se presenta la matriz de categorías relacionada con el instrumento.

Matriz de categorías				
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Participantes	Técnica
1. Analizar los principios pedagógicos y políticos que orientan las prácticas curriculares del PIP “Los 12 Juegos”.	Fundamentos del Currículo Crítico	Justicia curricular, educación como práctica política, saberes situados.	Docentes y Estudiantes	Entrevista, Grupo Focal y Análisis Documental
2. Describir las metodologías, contenidos y formas de evaluación que materializan el currículo crítico del PIP.	Prácticas de Resistencia	Metodologías participativas, contenidos propios, evaluación alternativa.	Docentes y Estudiantes	Entrevista, Diario de Campo y Análisis Documental
3. Interpretar las tensiones existentes entre el horizonte emancipador del PIP y las exigencias de la prueba Saber 11.	Estandarización y Tensiones Curriculares	Currículo hegemónico, pruebas estandarizadas como control, preparación instrumental vs. formación crítica.	Docentes y Estudiantes	Entrevista, Grupo Focal y Análisis Documental

Formato Entrevista

I. Identificación del participante					
Fecha		Hora de inicio		Hora de finalización	
Participante					
Cargo:			Tiempo vinculado al cargo		
Nombre de quién diligencia el instrumento:					

II. Cuestionario 1 Docentes
Trayectoria y Motivación: ¿Qué te motivó a ser parte de un proyecto de educación popular como “Los 12 Juegos” y cómo defines tu rol político-pedagógico aquí? Construcción Curricular: En el día a día, ¿cómo deciden qué contenidos enseñar? ¿De qué manera integran las realidades del territorio de Suba en sus clases? Resistencia Pedagógica: ¿Cómo logran que el espacio no se convierta en un simple “entrenamiento” para un examen, sino en un lugar de pensamiento crítico? Tensión con el Saber 11: ¿Qué conflictos sientes al tener que preparar a los jóvenes para una prueba estandarizada que muchas veces ignora sus contextos? Evaluación Alternativa: Más allá de los resultados del ICFES, ¿qué otros logros o transformaciones valoras en tus estudiantes?

II. Cuestionario 2 Estudiantes
Llegada al proceso: ¿Cómo llegaste a “Los 12 Juegos” y qué diferencia sentiste en el ambiente comparado con tu colegio oficial? Aprendizaje Situado: ¿Sientes que lo que aprendes aquí tiene que ver con tu vida en Suba y con tus problemas diarios? Cuéntame un ejemplo. Visión del Examen: ¿Qué piensas ahora de la prueba Saber 11? ¿Sientes que un examen define quién eres o qué tanto sabes?

Transformación Personal:

¿De qué manera las clases te han ayudado a ver la realidad del país o de tu comunidad de una forma diferente?

Sentido de Pertenencia:

Si tuvieras que explicarle a un amigo por qué este Pre-ICFES es “popular” o diferente a los demás, ¿qué le dirías?

Formato 3
FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Validación cuestionario de encuesta/entrevista (se adjunta instrumento)

Investigación:

Objetivo General:

Objetivos Específicos:

Muestra sujeta de estudio:

Ítem	CRITERIOS A EVALUAR										Observaciones
	Claridad en la redacción		Coherencia		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que se pretende		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	OBSERVACIÓN
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
ASPECTOS GENERALES							SI		NO		OBSERVACIÓN

El instrumento contiene las opciones claras y precisas para responder el cuestionario.			
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación			
Los ítems están distribuidos de forma lógica y secuencial.			
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta sugiera los ítems a añadir.			
VALIDEZ			
APLICABLE		NO APLICABLE	
OBSERVACIONES			
NOTA:			

Formato Diario de Campo

El objetivo del presente instrumento es recoger información documental en el contexto del proyecto de investigación: **“El currículo crítico como práctica de resistencia: un estudio de caso sobre la experiencia pedagógica del Pre-ICFES Popular 'Los 12 Juegos' en Suba”** en la Maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa de la universidad Santo Tomás, con el propósito de: **Comprender cómo se configuran y desarrollan las prácticas curriculares críticas del Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos” como experiencia educativa alternativa frente al currículo hegemónico de preparación estandarizada.**

La presente información sólo será usada con fines académicos e investigativos, con el objeto de formular recomendaciones que aporten a fomentar dinámicas de reconocimiento del valor mutuo e identidad en contextos multiculturales a través de la lectura y la crítica.

A continuación, se presenta la matriz de categorías relacionada con el instrumento.

<i>Matriz de categorías</i>				
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Participantes	Técnica
1. Analizar los principios pedagógicos y políticos que orientan las prácticas curriculares del PIP “Los 12 Juegos”.	Fundamentos del Currículo Crítico	Justicia curricular, educación como práctica política, saberes situados.	Docentes y Estudiantes	Entrevista, Grupo Focal y Análisis Documental
2. Describir las metodologías, contenidos y formas de evaluación que materializan el currículo crítico del PIP.	Prácticas de Resistencia	Metodologías participativas, contenidos propios, evaluación alternativa.	Docentes y Estudiantes	Entrevista, Diario de Campo y Análisis Documental

3. Interpretar las tensiones existentes entre el horizonte emancipador del PIP y las exigencias de la prueba Saber 11.	Estandarización y Tensiones Curriculares	Currículo hegemónico, pruebas estandarizadas como control, preparación instrumental vs. formación crítica.	Docentes y Estudiantes	Entrevista, Grupo Focal y Análisis Documental
--	--	--	------------------------	---

Diario de campo

Protocolo de Diario de Campo (Observación Participante)

Propósito: Registrar de manera sistemática las observaciones de campo, interacciones y reflexiones pedagógicas que emergen durante las sesiones de clase y encuentros comunitarios del PIP "Los 12 Juegos". Busca captar la materialización del currículo crítico en la cotidianidad y las resistencias que no siempre se verbalizan.

1. Carta de Presentación para Validación

Estimado/a docente:

En el marco de la investigación titulada "El currículo crítico como práctica de resistencia: un estudio de caso sobre la experiencia pedagógica del Pre-ICFES Popular 'Los 12 Juegos' en Suba", presento ante usted el protocolo de Diario de Campo.

Este instrumento ha sido diseñado bajo la técnica de observación participante, permitiendo una inmersión ética y situada en el contexto de estudio. Le solicitamos su valiosa retroalimentación para asegurar que los ejes de observación propuestos guarden coherencia con el horizonte de las pedagogías críticas y los objetivos de este estudio de caso.

2. Estructura del Diario de Campo (El Instrumento)

Ficha de registro:

Fecha y Lugar: (espacio comunitario).

Actividad observada: (Clase de X área, asamblea, taller).

Participantes: (Cantidad aproximada y ambiente general).

Dimensión de Observación	Descripción Descriptiva (Lo que sucede)	Interpretación Crítica (Relación con la teoría)
Relaciones de Poder y Horizontalidad	¿Cómo es la disposición del espacio? ¿Cómo se da el diálogo entre docente y estudiante?	¿Se evidencia una ruptura con la educación bancaria?
Vinculación con el Territorio	¿Se mencionan problemáticas de Suba o de la realidad nacional en la clase?	¿Cómo se manifiesta el "Saber Situado"?
Resistencia a la Estandarización	¿Cómo reaccionan los estudiantes ante preguntas tipo ICFES? ¿Hay críticas al examen durante la sesión?	Tensiones entre la instrucción técnica y la formación política.
Emergentes y Subjetividades	Gestos, silencios, momentos de risa o debate espontáneo.	Lo no dicho: la afectividad y el reconocimiento mutuo.

Validación Diario de campo/ ficha de observación (se adjunta instrumento)

Estimado/a docente

Le solicitamos amablemente su colaboración para revisar y validar los instrumentos de recolección de datos diseñados para nuestra investigación documental titulada "_____". Su valiosa retroalimentación nos ayudará a asegurar la validez y pertinencia de nuestros instrumentos. Por favor, revise cada sección y proporcione sus comentarios y sugerencias.

Descripción del Instrumento_

Nombre del proyecto:

Propósito del Instrumento:

CRITERIO A EVALUAR	ESCALA DE VALORACIÓN			OBSERVACIÓN
	Cumple	Cumple medianamente	No cumple	
Las secciones describen y proporcionan información valiosa para la investigación				
Da cuenta de las apreciaciones personales, opiniones desde lo observado.				
Da cuenta de las interpretaciones desde los teóricos y en relación con el objeto de estudio de la investigación				

Evidencia relatos, narraciones, impresiones, y/o narrativas de los participantes.				
Plantea preguntas y cuestionamientos a reflexionar de acuerdo con el objeto de investigación.				
Describe principales conclusiones del proceso de observación				

Sugerencias y Comentarios Generales

Por favor, proporcione cualquier sugerencia adicional o comentario general que pueda ayudar a mejorar los instrumentos de recolección de datos:

Declaración del Validador

Confirmando que he revisado y proporcionado retroalimentación sobre los instrumentos de recolección de datos presentados.

Firma:

Fecha:

Agradecemos profundamente su tiempo y colaboración en este proceso de validación.

Investigador(es):

Formato Grupo focal

El objetivo del presente instrumento es recoger información documental en el contexto del proyecto de investigación: : **“El currículo crítico como práctica de resistencia: un estudio de caso sobre la experiencia pedagógica del Pre-ICFES Popular 'Los 12 Juegos' en Suba”** en la Maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa de la universidad Santo Tomás, con el propósito de: **Comprender cómo se configuran y desarrollan las prácticas curriculares críticas del Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos” como experiencia educativa alternativa frente al currículo hegemónico de preparación estandarizada.**

La presente información sólo será usada con fines académicos e investigativos, con el objeto de formular recomendaciones que aporten a fomentar dinámicas de reconocimiento del valor mutuo e identidad en contextos multiculturales a través de la lectura y la crítica.

A continuación, se presenta la matriz de categorías relacionada con el instrumento.

Matriz de categorías				
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Participantes	Técnica
1. Analizar los principios pedagógicos y políticos que orientan las prácticas curriculares del PIP “Los 12 Juegos”.	Fundamentos del Currículo Crítico	Justicia curricular, educación como práctica política, saberes situados.	Docentes y Estudiantes	Entrevista, Grupo Focal y Análisis Documental

2. Describir las metodologías, contenidos y formas de evaluación que materializan el currículo crítico del PIP.	Prácticas de Resistencia	Metodologías participativas, contenidos propios, evaluación alternativa.	Docentes y Estudiantes	Entrevista, Diario de Campo y Análisis Documental
3. Interpretar las tensiones existentes entre el horizonte emancipador del PIP y las exigencias de la prueba Saber 11.	Estandarización y Tensiones Curriculares	Currículo hegemónico, pruebas estandarizadas como control, preparación instrumental vs. formación crítica.	Docentes y Estudiantes	Entrevista, Grupo Focal y Análisis Documental

Grupo focal:

I. Identificación de los participantes					
Fecha		Hora de inicio		Hora de finalización	
Participante					
Cargo:			Tiempo vinculado al cargo		
Nombre de quién diligencia el instrumento:					

Cuestionario grupo focal
Protocolo de Encuentro y Mediación del Grupo Focal La aplicación de esta técnica se rige por un diseño de ambiente que propicie la horizontalidad del diálogo y el intercambio de saberes. Antes de iniciar la conversación detonante, se observarán las siguientes condiciones técnicas y éticas: Configuración del Espacio Dialógico: Se dispondrá de un mobiliario en forma circular o de herradura (U), con el fin de eliminar jerarquías espaciales y garantizar el contacto visual permanente entre todos los participantes (docentes y estudiantes), fomentando un clima de confianza y escucha activa. Aseguramiento del Registro: Con el fin de garantizar la fidelidad de los testimonios y la integridad de los datos, se utilizarán dos fuentes de captura de audio (sistema principal y respaldo). El moderador llevará un diario de anotaciones para registrar elementos de la comunicación no verbal, tensiones grupales y consensos que el audio no logre captar. Condiciones de Bienestar: El espacio deberá contar con aislamiento acústico adecuado y una iluminación que favorezca la permanencia. Se dispondrá de una estación de hidratación y refrigerio como gesto de hospitalidad y reconocimiento del tiempo cedido por los participantes.

Validación Ética y Consentimiento: Como paso previo e indispensable, se verificará la firma de los consentimientos y asentimientos informados. Se recordará a los asistentes el carácter confidencial de sus aportes, la posibilidad de retirarse en cualquier momento y la protección de sus identidades mediante la anonimización de las transcripciones.

1. Bloque de Apertura (Calentamiento)

Si tuviéramos que ponerle un color o una imagen a lo que pasa dentro de las clases de "Los 12 Juegos", ¿cuál sería y por qué?

¿Qué es lo que hace que este espacio se sienta como una comunidad y no solo como una escuela de repaso?

2. Bloque de Análisis

Muchos dicen que en el Pre-ICFES solo se viene a aprender trucos para el examen. En este grupo, ¿cómo discutimos o criticamos la realidad de lo que pasa en Colombia o en Suba?

¿Cómo se deciden los temas de clase? ¿Sienten que sus voces (como estudiantes/profes) realmente cambian lo que se enseña?

3. Bloque de Tensión

Dinámica de debate: "El ICFES es la única puerta al futuro". ¿Qué tanto daño o qué tanto beneficio creen que genera esta idea en la juventud de Suba?

¿Cómo manejamos la frustración cuando un simulacro sale mal pero sentimos que hemos aprendido mucho sobre la vida y la política?

4. Bloque de Cierre

Si el Estado decidiera cerrar todos los Pre-ICFES Populares porque "no siguen la norma", ¿qué se perdería el territorio de Suba?

¿En qué momento sienten que están haciendo "resistencia" a través de la educación?

Validación cuestionario de Grupo Focal (se adjunta instrumento)

La realización de un grupo focal tiene por finalidad recabar información a través del encuentro de un grupo de personas que compartan características similares entre sí, en relación con el objetivo de interés que los convoca.		
N° de Participantes	Lugar y fecha	
Objetivo de grupo Focal:		

Cuenta con Indicaciones previas a la realización del grupo focal Si ___ No___
Se evidencia presentación del moderador, adecuación del espacio y explicación del propósito por el cual se realiza el encuentro. Si ___ No___
Explicita la confidencialidad y anonimato en el uso de la información recabada. Si ___ No___
Aclara la importancia de disponer durante el encuentro de opiniones espontáneas de los participantes, transmitiéndoles que no se trata de valorar sus respuestas. Si ___ No___
Dispone de registro de la grabación, se evidencian reporte de notas. Se evidencian temas que facilitan al moderador sostener la charla y retomar determinadas ideas que vayan surgiendo durante la misma. Si ___ No___
El moderador evidencia preguntas abiertas y generadora de opiniones por quienes participan en el grupo focal. Si ___ No___
El moderador conduce al grupo de manera que todos puedan hablar sin superponerse. Las opiniones superpuestas suelen diluirse al momento de realizar la desgrabación de los audios. Si ___ No___
Se evidencia soporte de software de análisis cualitativo: ejemplo NVivo o Atlas.ti, otro, que permiten prever como se organiza, categoriza y examina los datos de manera eficiente. Si ___ No___
Otro:

Aplicable _____ No aplicable _____

Sugerencias y Comentarios Generales

Por favor, proporcione cualquier sugerencia adicional o comentario general que pueda ayudar a mejorar los instrumentos de recolección de datos:

Declaración del Validador

Confirmando que he revisado y proporcionado retroalimentación sobre los instrumentos de recolección de datos presentados.

Firma:

Fecha:

Formato guía de revisión documental

El objetivo del presente instrumento es recoger información documental en el contexto del proyecto de investigación: **“El currículo crítico como práctica de resistencia: un estudio de caso sobre la experiencia pedagógica del Pre-ICFES Popular 'Los 12 Juegos' en Suba”** en la Maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa de la universidad Santo Tomás, con el propósito de: **Comprender cómo se configuran y desarrollan las prácticas curriculares críticas del Pre-ICFES Popular de Suba “Los 12 Juegos” como experiencia educativa alternativa frente al currículo hegemónico de preparación estandarizada.**

La presente información sólo será usada con fines académicos e investigativos, con el objeto de formular recomendaciones que aporten a fomentar dinámicas de reconocimiento del valor mutuo e identidad en contextos multiculturales a través de la lectura y la crítica.

A continuación, se presenta la matriz de categorías relacionada con el instrumento.

<i>Matriz de categorías</i>				
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Participantes	Técnica
1. Analizar los principios pedagógicos y políticos que orientan las prácticas curriculares del PIP “Los 12 Juegos”.	Fundamentos del Currículo Crítico	Justicia curricular, educación como práctica política, saberes situados.	Docentes y Estudiantes	Entrevista, Grupo Focal y Análisis Documental
2. Describir las metodologías, contenidos y formas de evaluación que materializan el currículo crítico del PIP.	Prácticas de Resistencia	Metodologías participativas, contenidos propios, evaluación alternativa.	Docentes y Estudiantes	Entrevista, Diario de Campo y Análisis Documental
3. Interpretar las tensiones existentes entre el horizonte emancipador del PIP y las exigencias de la prueba Saber 11.	Estandarización y Tensiones Curriculares	Currículo hegemónico, pruebas estandarizadas como control, preparación instrumental vs. formación crítica.	Docentes y Estudiantes	Entrevista, Grupo Focal y Análisis Documental

Guía de revisión documental

Estimado/a docente

En el marco del proceso de investigación titulado "El currículo crítico como práctica de resistencia: un estudio de caso sobre la experiencia pedagógica del Pre-ICFES Popular 'Los 12 Juegos' en Suba", acudimos a su experticia y criterio pedagógico para llevar a cabo la validación técnica del instrumento de recolección de información que se presenta a continuación.

Su valoración es fundamental para garantizar que el análisis de las fuentes documentales cumpla con el rigor metodológico exigido por la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás. Le solicitamos amablemente examinar la coherencia de las dimensiones propuestas frente a los objetivos del estudio, aportando sus observaciones para fortalecer la calidad de los hallazgos.

Descripción del Instrumento

Nombre del proyecto: El currículo crítico como práctica de resistencia: un estudio de caso sobre la experiencia pedagógica del Pre-ICFES Popular "Los 12 Juegos" en Suba.

Propósito del Instrumento: El presente instrumento tiene como fin sistematizar y analizar el contenido de los registros escritos del PIP "Los 12 Juegos" para identificar las categorías de currículo crítico, justicia curricular y resistencia pedagógica. Busca evidenciar cómo el proyecto materializa sus principios políticos en documentos tangibles que median la relación enseñanza-aprendizaje frente a las pruebas estandarizadas.

Documentos a investigar: La investigación contempla un corpus documental integrado por:

- Material Didáctico: Guías de aprendizaje, módulos de estudio y talleres diseñados por el cuerpo docente.
- Planeación Curricular: Mallas temáticas, cronogramas de área y preparadores de clase.
- Instrumentos de Evaluación: Modelos de simulacros internos y protocolos de retroalimentación pedagógica.

Validación cuestionario de Revisión Documental (se adjunta instrumento)

Estimado/a docente

Le solicitamos amablemente su colaboración para revisar y validar los instrumentos de recolección de datos diseñados para nuestra investigación documental titulada "_____". Su valiosa retroalimentación nos ayudará a asegurar la validez y pertinencia de nuestros instrumentos. Por favor, revise cada sección y proporcione sus comentarios y sugerencias.

Descripción del Instrumento

Nombre del proyecto:

Propósito del Instrumento:

Documentos a investigar:

CRITERIO A EVALUAR	ESCALA DE VALORACIÓN		OBSERVACIÓN
	SI	NO	
Población: identificar si el documento es de interés para la investigación			
Intervención: identificar si el instrumento permite establecer el tipo de metodología utilizada en las investigaciones			
Comparación: identificar si el instrumento permite comparar puntos clave en las investigaciones consultadas			
Orden y análisis: Identificar el orden la recolección, recopilación y selección información.			
Resultados: identificar si el instrumento permite recopilar los resultados más significativos y como aportan al estudio			

Sugerencias y Comentarios Generales

Por favor, proporcione cualquier sugerencia adicional o comentario general que pueda ayudar a mejorar los instrumentos de recolección de datos:

Declaración del Validador

Confirmando que he revisado y proporcionado retroalimentación sobre los instrumentos de recolección de datos presentados.

Firma:

Fecha:

Agradecemos profundamente su tiempo y colaboración en este proceso de validación.