



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

**Entre Expectativas y Logros: Relación con el saber y Calidad Educativa en la Básica
secundaria en las instituciones oficiales del distrito Capital**

Rafael Hernández Castellanos

Bogotá D.C., 16 de junio de 2025



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

**Entre Expectativas y Logros: Relación con el saber y Calidad Educativa en la Básica
secundaria en las instituciones oficiales del distrito Capital**

Rafael Hernández Castellanos

Director

PhD. José Guillermo Jiménez

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Bogotá D.C., 16 de junio de 2025

Tesis aprobada por: _____

Director de la tesis: Dr. José Guillermo Ortiz Jiménez

Jurados:

Dr.

Dr. Carlos Jilmar Díaz Soler Jurado Nacional

Dr.

Agradecimientos

Al concluir esta etapa académica, deseo expresar mi gratitud a todas las personas que hicieron posible este trabajo de investigación doctoral. Agradezco especialmente a mi director de tesis José Guillermo Ortiz Jiménez por su invaluable orientación, paciencia y apoyo constante a lo largo de este proceso, sobre todo por la amistad y la sabiduría.

A mi Padre por creer siempre en mí, por los consejos y la complicidad, a mi familia, gracias por su comprensión, ánimo y amor incondicional durante los momentos más desafiantes. A Sttefany Moreno, mi compañera de vida, por su incondicional apoyo intelectual y emocional, por sus valiosas contribuciones a mis reflexiones académicas y por ser un pilar fundamental durante las largas jornadas de investigación.

A mi hijo Federico, el amor infinito, quien me hace creer que otra educación y sociedad puede ser posible. Finalmente, mi gratitud a todos los participantes y colaboradores del estudio, sin cuya generosa contribución este trabajo no habría sido posible.

Dedicatoria

A mi hijo, el impulso más poderoso en este viaje académico y personal. A mi familia, refugio constante y motor de mis aspiraciones, por sostenerme en cada paso de este viaje académico, por enseñarme que la perseverancia y el esfuerzo. Este trabajo representa mucho más que una investigación académica: es el testimonio de un camino de introspección donde la educación formal se entrelazó con las lecciones de vida. Cada entrevista realizada, cada dato analizado, cada teoría estudiada resonó con mis propias experiencias, obligándome a cuestionar, repensar y reconstruir no solo mi objeto de estudio, sino mi propia relación con el conocimiento.

Tabla de contenido

Introducción	15
Capítulo 1. Contexto del planteamiento del problema.....	19
1.1. Planteamiento del problema y pregunta de investigación	21
1.2. Hipótesis.....	21
1.3. Objetivos	21
1.3.1. <i>Objetivo General</i>	21
1.3.2. <i>Objetivos Específicos</i>	21
1.4. Justificación de la investigación.....	21
Capítulo 2. Estado del Arte	25
2.1. Políticas Educativas y Calidad de la Educación Colombia: Una Mirada desde la Relación con el Saber.....	31
2.2. Calidad de la Educación en Colombia: De los Marcos Internacionales a las Pruebas Estandarizadas	34
2.3. Tensiones y Críticas al Concepto Hegemónico de Calidad Educativa	36
2.4. Relación con el Saber, Trayectorias Educativas y Expectativas en la básica secundaria	42
Capítulo 3. Marco Metodológico para el Análisis Relación con el saber y Calidad Educativa en la Básica secundaria en las instituciones oficiales del distrito Capital	50
3.1. Paradigma de Investigación	50
3.2. Metodología	51
3.2.1. <i>Fase 1: análisis cuantitativo de datos secundarios</i>	52
3.2.1.1. Justificación Epistemológica del Uso de Datos Secundarios.....	52
3.2.1.2. Representatividad y Alcance Poblacional.	52
3.2.1.3. Validez Constructo.....	52
3.2.1.4. Estrategia Analítica Multidimensional.....	53
3.2.1.4.1. <i>Análisis Descriptivo Contextualizado</i>	53
3.2.1.4.2. <i>Análisis Territorial Comparativo</i>	53

3.2.1.4.3. <i>Análisis de Factores Asociados</i>	53
3.2.1.5. Herramientas Estadísticas Empleadas.....	53
3.2.2. <i>Fase 2: análisis cualitativo</i>	54
3.2.2.1. Fundamentación Teórica de la Selección de Casos.	54
3.2.3. <i>Fase 3: integración e interpretación</i>	54
3.2.3.1. Triangulación Metodológica.	54
3.2.3.2. Construcción de Tipologías Interpretativas.....	55
3.3. Diseño de la Investigación	55
3.3.1. <i>Criterios de Rigor y Validez</i>	55
3.3.1.1. Coherencia Teórica.	55
3.3.1.2. Transferibilidad Analítica.	55
3.4. Contexto de la Investigación y Selección de Informantes	56
3.5. Técnicas de recolección e Instrumentos de Recolección de Datos	58
3.5.1. <i>Limitaciones y alcances</i>	60
3.5.1.1. Limitaciones de Datos Secundarios.	60
3.5.1.2. Temporalidad.	60
3.5.1.3. Representatividad Cualitativa.	60
3.6. Consideraciones éticas	60
Capítulo 4. Particularidades de la educación básica secundaria en el Distrito Capital.....	63
4.1 Hacia una comprensión integral de las trayectorias educativas en Colombia:	
Expectativas, Movilización y Relación con el Saber en Colombia	63
4.2. Movilización y expectativas educativas: impulsores de las trayectorias	69
4.3. Evaluación educativa y su impacto en las trayectorias y expectativas	71
4.4. La Relación con el Saber en Contexto: Características de la Población Educativa	
Bogotana	85
Capítulo 5. Análisis crítico de los indicadores de calidad en la educación básica	
secundaria	94
5.1. Análisis crítico de los indicadores de calidad en la educación básica secundaria	
colombiana: la perspectiva del capital cultural	99

5.1. La Relación con el Saber en Contextos Educativos Bogotanos (Análisis cualitativo)	109
5.1.1. <i>El Saber cómo "Apertura de Horizontes"</i>	109
5.1.2. <i>Estrategias de Apropiación del Conocimiento</i>	110
5.1.3. <i>Dualidad Motivacional: Tensión entre la Instrumentalización y Apropiación Significativa del Saber</i>	111
5.1.3.1. La Educación como Capital de Movilidad.....	111
5.1.3.2. Dimensión Intrínseca: El Saber como Expansión de Horizontes.....	111
5.1.4. <i>"Ser y Llegar a Ser" - La Construcción Identitaria a través del Saber</i>	113
5.1.4.1. "Brecha Rendimiento - Potencial".	113
5.1.5. <i>La Construcción del Sujeto Epistémico: Saberes, Sentidos e Identidad</i>	114
5.1.6. <i>"Mediaciones que Educan" - Voces Docentes y la Construcción Social del Saber</i> ..	115
5.1.7. <i>Trayectorias Vocacionales Complejas</i>	116
5.1.8. <i>"Motivación Vocacional "</i>	117
5.2. Transmisión Intergeneracional: El Legado Familiar de la Vocación Educativa ...	117
5.2.1. <i>Orientación al Servicio: La Docencia como Proyecto de Transformación Social</i>	118
5.2.2. <i>Expectativas Docentes y Efectos en la Movilización</i>	119
5.2.3. <i>Observación Sistemática del Desempeño Estudiantil: Entre la Neutralidad Aparente y la Construcción Social del Mérito</i>	120
5.2.4. <i>Sesgos en la Construcción de Expectativas</i>	121
5.2.5. <i>Evolución Epistémica Hacia Concepciones Contextualizadas en los docentes</i>	124
5.2.6. <i>Implementación de Estrategias Diferenciadas de Movilización</i>	124
5.2.7. <i>Conciencia Crítica Sobre Desigualdades Estructurales</i>	127
5.2.8. <i>Construcción de Expectativas Transformadoras</i>	129
5.2.9. <i>Horizontes Familiares - Expectativas y Mediaciones en las Voces de Padres de Familia</i>	130
5.2.10. <i>Expectativas Educativas y Construcción de Aspiraciones: La Familia como Agente de Movilización hacia el Saber</i>	131
5.2.10.1. Expectativas Educativas y Construcción de Aspiraciones. Experiencia Biográfica como Fundamento de Expectativas.....	131
5.2.10.2. Proyección de Movilidad Social.	131

5.2.10.3. Dimensiones Constitutivas de las Expectativas Familiares.	132
5.2.10.4. Modalidades de Acompañamiento Familiar. Estrategias Adaptativas de Acompañamiento.	133
5.2.10.5. Valoración Social del Saber. Concepciones Complejas del Conocimiento.	134
5.2.10.5. Síntesis: Expectativas como Mediación Transformadora.	134
5.3. Triangulación Metodológica y Construcción de Tipologías Interpretativas en el Estudio de la Relación con el Saber.	135
5.3.1. <i>Fundamentación Teórica de la Triangulación</i>	135
5.3.2. <i>Triangulación Metodológica: Convergencias, Divergencias y Expansiones</i>	136
5.3.2.1. Brechas Territoriales en Desempeño Académico.	136
5.3.2.2. Efectos de Mediaciones Docentes.	137
5.3.2.3. Expectativas vs. Posibilidades Percibidas.	137
5.3.2.4. Apoyo Familiar: Capital Cultural vs. Modalidades Alternativas.	138
5.3.2.5. Expansiones: Explicación de Patrones Cuantitativos- Trayectorias Resilientes en Contextos Adversos.	138
5.3.2.6. Efectos Diferenciados de Programas Innovadores.	139
5.3.3. <i>Contribuciones a la Teoría de la Relación con el Saber</i>	139
5.3.3.1. Extensiones Conceptuales.	139
5.3.3.2. Operacionalización Empírica.	140
5.3.3.3. Validación de Diseños Mixtos Secuenciales. Efectividad del Diseño DEXPLOS.	140
5.3.3.4. Replicabilidad Metodológica.	140
5.3.3.5. Limitaciones de la Integración.	141
5.3.3.5.1. <i>Limitaciones Temporales</i>	141
5.3.3.5.2. <i>Limitaciones de Escala</i>	141
Capítulo 6. Conclusiones	142
6.1. Hallazgos Principales y Confirmaciones Empíricas	142
6.2. Diversidad en las Formas de Relación con el Saber	142
6.3. Papel Transformador de las Innovaciones Pedagógicas	143
6.4. Implicaciones para la Política Educativa	143
6.5. Recomendaciones Específicas por Niveles de Intervención.	144

6.6. Reflexiones Finales y Contribución al Campo	145
6.7. Horizonte de Esperanza	145
Referencias.....	151
Anexos	164

Índice de Figuras

Figura 1. Tasa de Cobertura por nivel Educativo (2015-2023)	63
Figura 2. Análisis de cohorte por Estrato socioeconómico.....	64
Figura 3. Tasa de Tránsito entre Niveles Educativos en Bogotá (2015-2023).....	65
Figura 4. Expectativas Educativas por Estrato Socioeconómico.....	66
Figura 5. Principales Causas de Abandono Escolar.....	67
Figura 6. Comparación de Resultados PISA 2018-2022	72
Figura 7. Puntaje promedio en Lectura crítica según el tipo de establecimiento	74
Figura 8. Promedio de la prueba saber 3,5 y 9 según características del contexto.....	75
Figura 9. Índice de pobreza multidimensional para Estudiantes (IPM-E).....	86
Figura 10. Evolución de Tasas de Eficiencia Interna (2015-2022).....	87
Figura 11. Evolución de la tasa de deserción Escolar (2015-2022).....	88
Figura 12. Evolución del puntaje global saber 11 por sector Educativo (2019- 2023) ...	89
Figura 13. Puntaje global saber 11 (2022) – colegios Comparables por Estrato	91
Figura 14. Factores asociados al desempeño académico por localidad (2023)	100

Índice de Tablas

Tabla 1. Fuentes consultadas en el estado del arte	25
Tabla 2. Distribución de los documentos académicos por Categoría y Subcategoría.....	25
Tabla 3. Aportaciones al Estado del Arte	29
Tabla 4. Dimensiones de la relación con el saber según Bernard Charlot	43
Tabla 5. Fases de la Investigación.....	56
Tabla 6. Población Objetivo	57
Tabla 7. Evolución del desempeño de Colombia en PISA (2006-2022).....	94
Tabla 8. Dimensiones de la relación con el saber según Charlot	95
Tabla 9. Promedio global Pruebas Saber 11° (2019-2023)	96
Tabla 10. Resultados por áreas en Pruebas Saber 11° (2023)	96
Tabla 11. Resultados Pruebas Saber 9° por niveles de desempeño (2022)	97
Tabla 12. Factores contextuales ignorados por las evaluaciones estandarizadas	97
Tabla 13. Factores relacionales asociados al rendimiento académico en Colombia.....	98
Tabla 14. Características socioeconómicas de las localidades analizadas (2023)	103
Tabla 15. Puntaje promedio en Pruebas Saber 11 por localidad (2023).....	103
Tabla 16. Distribución de estudiantes por niveles de desempeño en matemáticas (2023)	104
Tabla 17. Factores asociados al desempeño académico por localidad (2023)	104
Tabla 18. Características institucionales y recursos educativos por localidad (2023) ...	105
Tabla 19. Indicadores de accesibilidad por localidad (2023)	106
Tabla 20. Caracterización de circuitos educativos en las localidades analizadas	106
Tabla 21. Desempeño en Lenguaje por localidad (2023).....	107
Tabla 22. Desempeño en Matemáticas por localidad (2023)	107
Tabla 23. Desempeño en Ciencias Naturales por localidad (2023)	108
Tabla 24. Evolución del puntaje promedio en Pruebas Saber 11 por localidad (2021- 2023)	108

Resumen

Las dinámicas del aprendizaje en la educación básica secundaria colombiana revelan una relación significativa entre rendimiento académico y aspiraciones educativas de los estudiantes. Este fenómeno puede analizarse desde la perspectiva de la teoría de Bernard Charlot, cuya propuesta enriquece la discusión sobre los factores que intervienen en la construcción de conocimiento y su relación con el desarrollo habilidades, no solo académicas, sino para la vida. El contexto de las instituciones educativas oficiales en Bogotá constituye un terreno fértil para estas reflexiones, donde convergen elementos sociales, culturales y experiencias individuales. Esta interacción configura un escenario único en el que cada estudiante desarrolla estrategias de aprendizaje y construye significados propios en su relación con el saber.

El análisis detallado de estos procesos, sustentado en la teoría de la relación con el saber, permite identificar cómo los estudiantes movilizan sus recursos internos y elaboran estrategias para integrarse a las dinámicas escolares. Este enfoque resulta especialmente valioso para interpretar los resultados de evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales, al ofrecer una perspectiva más que va más allá de la mera cuantificación del rendimiento académico. Esta investigación aborda dos fenómenos clave en la educación colombiana: la calidad educativa y el fracaso escolar. Se centra en las expectativas educativas como elemento central de análisis, explorando su interrelación con la construcción del saber y el logro académico. A diferencia de los enfoques tradicionales basados en variables estructurales, este estudio privilegia las experiencias y percepciones de Padres, estudiantes y educadores contribuyendo a una comprensión más integral de las realidades educativas del país.

Palabras clave: Calidad de la educación; expectativas educativas; relación con el saber; logro en el aprendizaje; Básica secundaria

Abstract

The learning dynamics in Colombian basic secondary education reveal a significant relationship between academic performance and students' educational aspirations. This phenomenon can be analyzed from the perspective of Bernard Charlot's theory, whose proposal enriches the discussion about factors that intervene in knowledge construction and its relationship with the development of skills, not only academic but also for life. The context of official educational institutions in Bogotá constitutes fertile ground for these reflections, where social and cultural elements converge with individual experiences. This interaction configures a unique scenario in which each student develops learning strategies and constructs their own meanings in their relationship with knowledge.

The detailed analysis of these processes, grounded in the theory of the relationship with knowledge, allows for the identification of how students mobilize their internal resources and elaborate strategies to integrate into school dynamics. This approach proves especially valuable for interpreting the results of national and international standardized assessments, by offering a perspective that goes beyond the mere quantification of academic performance. This research addresses two key phenomena in Colombian education: educational quality and school failure. It focuses on educational expectations as a central element of analysis, exploring their interrelation with knowledge construction and academic achievement. Unlike traditional approaches based on structural variables, this study privileges the experiences and perceptions of parents, students, and educators, contributing to a more comprehensive understanding of the country's educational realities.

Keywords: Educational quality; educational expectations; relationship with knowledge; learning achievement; basic secondary education.

Introducción

La educación básica secundaria en Colombia se encuentra en una encrucijada que revela tensiones profundas entre los discursos de calidad educativa dominantes y las realidades complejas que experimentan estudiantes, docentes y familias en las instituciones oficiales del país. Desde la implementación de la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el sistema educativo colombiano ha experimentado transformaciones sustanciales orientadas por organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, que han posicionado la medición estandarizada como el principal referente de calidad educativa. Esta evolución ha configurado un paradigma donde las pruebas SABER y PISA se han convertido en los instrumentos privilegiados para evaluar el desempeño del sistema, generando políticas educativas centradas en el mejoramiento de indicadores cuantitativos.

Sin embargo, los persistentes resultados por debajo de los estándares internacionales evidencian la complejidad de un fenómeno que trasciende la mera transmisión de conocimientos medibles. Los datos de PISA 2022 muestran que Colombia obtuvo 409 puntos en lectura, 383 en matemáticas y 407 en ciencias, todos significativamente por debajo del promedio OCDE, mientras que las brechas entre instituciones públicas y privadas, entre contextos urbanos y rurales, y entre diferentes estratos socioeconómicos, revelan un sistema educativo profundamente segmentado que reproduce y legitima desigualdades sociales preexistentes.

Esta investigación surge del reconocimiento de que la comprensión tradicional de la calidad educativa, anclada en indicadores cuantitativos, resulta insuficiente para captar la complejidad de los procesos que configuran las trayectorias educativas en contextos de desigualdad. La persistente correlación entre origen socioeconómico y resultados académicos sugiere la existencia de fenómenos más profundos relacionados con las formas específicas en que los estudiantes construyen su relación con el saber, desarrollan expectativas sobre su futuro educativo y se movilizan hacia el aprendizaje en contextos institucionales y territoriales diferenciados.

La teoría de la relación con el saber, desarrollada por Bernard Charlot, ofrece un marco interpretativo alternativo que permite comprender estos procesos desde una perspectiva multidimensional. Charlot propone que la relación con el saber se construye en la intersección de tres dimensiones fundamentales: la epistémica, que refiere a las formas de apropiación del conocimiento; la identitaria, relacionada con la construcción del sí mismo a través del

aprendizaje; y la social, que abarca las mediaciones interpersonales que configuran el acceso al saber. Esta perspectiva teórica, complementada por los aportes de Pierre Bourdieu sobre reproducción social y capital cultural, y los desarrollos de François Dubet sobre la experiencia escolar, permite analizar cómo se configuran trayectorias educativas diferenciadas que no pueden explicarse exclusivamente desde determinismos sociológicos ni voluntarismos individualistas.

El problema central que aborda esta investigación radica en la compleja articulación entre expectativas educativas, indicadores de calidad y formas específicas de relación con el saber en la educación básica secundaria de las instituciones oficiales del Distrito Capital. Se busca comprender cómo se configura lo que denominamos "desigualdad de expectativas", fenómeno mediante el cual estudiantes con potencial académico similar desarrollan proyecciones de futuro significativamente diferentes según factores territoriales, institucionales y familiares, y cómo estas expectativas se articulan con formas específicas de movilización hacia el saber que pueden trascender las limitaciones estructurales del contexto.

La relevancia de esta investigación se fundamenta en la necesidad de desarrollar comprensiones más integrales de los procesos educativos que orienten políticas y prácticas pedagógicas más efectivas. Los hallazgos preliminares sugieren que las intervenciones educativas más transformadoras son aquellas que logran generar lo que Charlot denomina "momentos de ruptura epistémica", experiencias que reconfiguran la relación del estudiante con el conocimiento y amplían sus horizontes de posibilidad. La identificación y análisis de estos procesos resulta fundamental para el diseño de estrategias educativas que promuevan la equidad sin sacrificar la excelencia académica.

Para abordar esta problemática, la investigación utiliza un diseño metodológico mixto secuencial explicativo (DEXPLOS) que combina el análisis cuantitativo de bases de datos secundarias del ICFES (Saber 9° y 11°), PISA 2022, SMECE 2023 y DANE, con un análisis cualitativo profundo basado en entrevistas semiestructuradas con estudiantes, docentes y padres de familia de instituciones oficiales de Bogotá. Esta aproximación metodológica permite identificar patrones estructurales de desempeño y expectativas para posteriormente profundizar en los procesos subjetivos de construcción de sentido que los generan, articulando perspectivas macro y microsociales en la comprensión del fenómeno educativo.

La fase cuantitativa se concentra en el análisis de indicadores de desempeño académico, características socioeconómicas familiares, recursos institucionales y expectativas educativas en

una muestra representativa de estudiantes de educación básica secundaria en Bogotá, prestando particular atención a las diferencias territoriales entre localidades como Engativá, Suba, Ciudad Bolívar y Fontibón, que representan circuitos educativos diferenciados según el marco teórico de la segmentación socioeducativa territorial. La fase cualitativa profundiza en las experiencias y narrativas de 36 participantes seleccionados según criterios de máxima variación que incluyen casos típicos, desviantes y críticos, permitiendo explorar la diversidad de formas en que se configura la relación con el saber en contextos diversos.

Es importante reconocer las limitaciones inherentes a este diseño investigativo. La concentración territorial en el Distrito Capital limita la transferibilidad de los hallazgos a contextos rurales o urbanos de menor escala, mientras que el carácter transversal de la mayoría de los datos impide establecer relaciones causales definitivas entre variables. Sin embargo, el estudio contribuye significativamente al campo de la sociología de la educación al operacionalizar empíricamente conceptos tradicionalmente abstractos como la movilización escolar y la relación con el saber, generando evidencia empírica sobre la viabilidad de implementar programas educativos innovadores en sistemas públicos de educación.

La estructura de esta tesis se organiza en seis capítulos que desarrollan progresivamente el análisis desde la contextualización del problema hacia hallazgos específicos y conclusiones. El Capítulo 1 presenta el contexto del problema de investigación, incluyendo el planteamiento específico, la pregunta de investigación, los supuestos que orientan el estudio, los objetivos propuestos y la justificación tanto del problema como de la investigación misma. El Capítulo 2 desarrolla el estado del arte y la cuestión teórica que respalda la investigación, articulando los principales enfoques conceptuales sobre relación con el saber, expectativas educativas y calidad de la educación en el contexto latinoamericano y colombiano. El Capítulo 3 presenta el marco metodológico, detallando el diseño mixto secuencial y los criterios de rigor que orientan la investigación. El Capítulo 4 caracteriza las particularidades de la educación básica secundaria en el Distrito Capital, analizando las condiciones específicas que configuran las experiencias educativas en este contexto. El Capítulo 5 presenta el análisis crítico de los indicadores de calidad educativa, integrando hallazgos cuantitativos y cualitativos en una comprensión comprehensiva del fenómeno. Finalmente, el Capítulo 6 desarrolla las conclusiones, implicaciones para la política educativa y recomendaciones para futuras investigaciones.

Los autores que sustentan teóricamente esta investigación incluyen principalmente a Bernard Charlot, cuya teoría de la relación con el saber constituye el marco interpretativo central; Pierre Bourdieu, cuyos aportes sobre reproducción social y capital cultural permiten comprender las dimensiones estructurales del fenómeno; François Dubet, cuya perspectiva sobre la experiencia escolar enriquece la comprensión de las dinámicas institucionales; Flavia Terigi, cuyos desarrollos sobre trayectorias educativas aportan elementos para el análisis de los recorridos estudiantiles; y Jorgelina Sasser, cuyos trabajos sobre segmentación socioeducativa territorial resultan fundamentales para comprender las dinámicas espaciales de la desigualdad educativa. Complementariamente, se incorporan aportes de autores como Paulo Freire sobre educación transformadora, Philippe Perrenoud sobre evaluación educativa, y Jean-Yves Rochex sobre movilización escolar, configurando un marco teórico interdisciplinario que permite abordar la complejidad del fenómeno desde múltiples perspectivas.

Esta investigación aspira a contribuir al desarrollo de concepciones más integrales de la calidad educativa que reconozcan tanto las dimensiones estructurales como subjetivas de los procesos educativos, orientando hacia políticas y prácticas pedagógicas que promuevan la democratización efectiva del acceso a relaciones significativas con el conocimiento, especialmente en contextos de desigualdad social donde la educación constituye una de las principales herramientas de transformación social.

Capítulo 1. Contexto del planteamiento del problema

El análisis del fracaso escolar ha estado tradicionalmente dominado por perspectivas estructuralistas que privilegian variables socioeconómicas y limitaciones sistémicas como factores explicativos centrales. Sin embargo, esta aproximación, aunque necesaria, resulta insuficiente para comprender la complejidad de los procesos educativos contemporáneos. Como señala Charlot (2008), "el fracaso escolar no existe; lo que existe son alumnos que han fracasado, situaciones de fracaso, historias escolares que terminan mal" (p. 34), introduciendo así una dimensión subjetiva fundamental que trasciende los determinismos sociológicos tradicionales.

El marco teórico desarrollado por Charlot sobre la relación con el saber aporta una perspectiva innovadora al reconocer que "la relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un 'contenido de pensamiento', una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., relacionados de alguna manera con el aprender y el saber" (Charlot, 2008, p. 131). Esta conceptualización multidimensional permite comprender cómo la subjetividad del estudiante opera como mediación fundamental en los procesos de aprendizaje, donde las expectativas personales pueden funcionar tanto como catalizadores como inhibidores del éxito académico.

El contexto latinoamericano experimentó transformaciones sustanciales hacia finales del siglo XX, caracterizadas por la implementación de sistemas evaluativos articulados con reformas neoliberales que redefinieron radicalmente la concepción de calidad educativa. Como argumenta Rivas (2015), "se puede identificar este como el inicio de una nueva era educativa, el Estado reconfiguró su rol, delegando responsabilidades operativas mientras fortalecía su función evaluadora" (p. 91). Este período marcó la emergencia de lo que Charlot (2021) critica como la instrumentalización del concepto de calidad, señalando que "el concepto nació de las reflexiones sobre la reforma de la enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias en los años 60, 70 y 80 del siglo XX, en Estados Unidos y en Europa, y se difundió en los años 80 y 90 del mismo siglo como un componente educativo del movimiento liberal de modernización y globalización" (p. 1).

En Colombia, esta transformación se materializó a través de políticas que, siguiendo los planteamientos de organismos internacionales, establecieron la evaluación estandarizada como principal indicador de calidad. Como documenta el Ministerio de Educación Nacional (2022), la evaluación se considera "un elemento central en la mejora de la calidad educativa y se percibe como una herramienta fundamental para el sistema en su conjunto" (p. 45). Sin embargo, esta

reducción de la calidad a indicadores cuantitativos ha generado lo que Díaz Barriga (2020) identifica como una problemática fundamental: "las pruebas estandarizadas evalúan solo una fracción de lo que constituye una educación de calidad" (p. 83).

La perspectiva de Charlot ofrece un marco interpretativo alternativo para comprender el fracaso escolar desde una óptica más integral, privilegiando la experiencia del estudiante y las formas específicas en que este construye significado en su relación con el saber. Esta aproximación reconoce que, como establece el autor, "el fracaso escolar es una experiencia que vive el alumno y que interpreta, una situación que construye en su historia personal y singular" (Charlot, 1997, p. 17). Esta reconceptualización permite trascender explicaciones deterministas para incorporar la dimensión de sentido como elemento constitutivo de las trayectorias educativas.

Particularmente relevante resulta la comprensión de cómo las expectativas educativas operan como mediaciones fundamentales en la construcción de la relación con el saber. Los datos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SMECE, 2023) revelan que "la brecha en las 'expectativas de educación superior' entre localidades con diferentes niveles socioeconómicos es menor que la brecha en resultados académicos" (p. 145), sugiriendo que incluso en contextos desfavorecidos, los estudiantes mantienen aspiraciones educativas relativamente altas. Esta evidencia problematiza las explicaciones lineales del fracaso escolar y abre interrogantes sobre los procesos específicos mediante los cuales se configuran las trayectorias educativas diferenciadas.

El problema central que emerge de esta revisión conceptual radica en la persistente desarticulación entre los discursos de calidad educativa dominantes, centrados en indicadores cuantitativos, y las realidades complejas que experimentan los actores educativos en la construcción cotidiana de sus relaciones con el saber. Esta desconexión se manifiesta particularmente en las instituciones oficiales del Distrito Capital, donde coexisten estudiantes que, compartiendo condiciones socioeconómicas similares, desarrollan expectativas educativas y formas de movilización hacia el saber significativamente diferentes. Como documenta el SMECE (2023), "el 78% de estudiantes de estratos 1-2 aspiran a educación superior, proporción que aumenta solo al 85% en estratos 4-5" (p. 134), evidenciando que las aspiraciones educativas no se corresponden mecánicamente con las posibilidades objetivas del contexto.

1.1. Planteamiento del problema y pregunta de investigación

¿Cuáles son las relaciones entre la construcción del saber, los procesos de movilización y las expectativas educativas de los estudiantes de educación básica secundaria en Colombia?

1.2. Hipótesis

Las relaciones entre la construcción del saber, los procesos de movilización y las expectativas educativas en la educación básica secundaria colombiana configuran un sistema complejo y multidimensional que trasciende los determinismos socioeconómicos tradicionales. Esta articulación opera a través de mediaciones específicas (familiares, docentes e institucionales) que pueden generar trayectorias educativas diferenciadas incluso en contextos estructuralmente similares, donde la dimensión subjetiva de la relación con el saber funciona como factor de movilización que puede amplificar o compensar las limitaciones del capital cultural tradicional.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Analizar las relaciones entre la construcción del saber, los procesos de movilización y las expectativas educativas de los estudiantes de educación básica secundaria en las instituciones oficiales del Distrito Capital.

1.3.2. Objetivos Específicos

Explorar cómo los factores socioeconómicos y demográficos influyen en la construcción del saber, los procesos de movilización y las expectativas educativas.

Identificar las relaciones entre la construcción del saber, los procesos de movilización y las expectativas educativas.

Indagar sobre las expectativas educativas de los estudiantes de la básica secundaria en las instituciones oficiales del distrito capital.

1.4. Justificación de la investigación

El sistema educativo colombiano ha experimentado transformaciones profundas desde finales del siglo XX, caracterizadas por la implementación de mecanismos evaluativos

estandarizados y la redistribución de responsabilidades administrativas que buscaron potenciar el desempeño estudiantil y la eficiencia institucional. Como documenta Rivas (2015), este período marcó "el inicio de una nueva era educativa, el Estado reconfiguró su rol, delegando responsabilidades operativas mientras fortalecía su función evaluadora" (p. 91). Sin embargo, esta transformación privilegió indicadores cuantificables y métricas estandarizadas que, según Charlot (2021), responden a "un componente educativo del movimiento liberal de modernización y globalización" (p. 1) que reduce la complejidad educativa a resultados medibles.

Esta orientación hacia la cuantificación ha relegado a un segundo plano las vivencias personales y, particularmente, el vínculo que cada estudiante construye con el conocimiento. Los resultados persistentemente bajos de Colombia en evaluaciones internacionales —409 puntos en lectura, 383 en matemáticas y 407 en ciencias en PISA 2022, todos por debajo del promedio OCDE— evidencian las limitaciones de un enfoque que, como señala Díaz Barriga (2020), evalúa "solo una fracción de lo que constituye una educación de calidad" (p. 83). La urgencia de esta investigación se fundamenta en una paradoja reveladora identificada en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SMECE, 2023): mientras persisten brechas significativas en resultados académicos entre diferentes contextos socioeconómicos, "el 78% de estudiantes de estratos 1-2 aspiran a educación superior, proporción que aumenta solo al 85% en estratos 4-5", sugiriendo que las expectativas educativas no se corresponden mecánicamente con las posibilidades objetivas del contexto.

Esta evidencia problematiza las explicaciones deterministas del fracaso escolar y revela la necesidad urgente de comprender los procesos subjetivos que median entre condiciones estructurales y trayectorias educativas. La investigación responde a vacíos significativos en la comprensión de los fenómenos educativos colombianos desde perspectivas que trasciendan el determinismo sociológico, encontrando en la teoría de la relación con el saber desarrollada por Charlot (2008) un marco interpretativo que permite comprender cómo "el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un 'contenido de pensamiento', una actividad, una relación interpersonal [...] relacionados de alguna manera con el aprender y el saber" (p. 131) configura trayectorias educativas diferenciadas.

Esta perspectiva teórica resulta particularmente relevante para el contexto colombiano, donde coexisten experiencias educativas exitosas en contextos estructuralmente adversos, como lo evidencian los colegios distritales con programa de Bachillerato Internacional que "muestran

mejores resultados no solo en pruebas estandarizadas (superando en 42 puntos el promedio distrital en pruebas Saber 11), sino también en indicadores de permanencia escolar" (Velásquez, 2021, p. 98). Estos casos desafían explicaciones lineales del éxito educativo y demandan marcos interpretativos que incorporen la dimensión subjetiva como factor constitutivo, contribuyendo al desarrollo conceptual de lo que denominamos "desigualdad de expectativas", fenómeno que opera independientemente de la desigualdad de oportunidades y que puede explicar trayectorias educativas resilientes que trascienden limitaciones estructurales.

La complejidad de estos procesos requiere aproximaciones metodológicas igualmente sofisticadas, razón por la cual esta investigación implementa un diseño mixto secuencial explicativo (DEXPLOS) que permite abordar el fenómeno desde múltiples perspectivas complementarias. Como establecen Creswell y Plano Clark (2018), este diseño es particularmente apropiado para "explorar los resultados cuantitativos previos, buscando explicaciones y profundizando en las razones detrás de los patrones observados" (p. 234). La integración de análisis cuantitativos de bases de datos representativas (ICFES, PISA, SMECE, DANE) con análisis cualitativos profundos permite identificar tanto patrones estructurales como procesos de construcción de sentido que operan como mediaciones entre condiciones objetivas y experiencias subjetivas, constituyendo una innovación metodológica en el contexto de la investigación educativa colombiana donde predominan estudios que privilegian una u otra perspectiva sin integrarlas sistemáticamente.

El Distrito Capital constituye un laboratorio natural para esta investigación dado que concentra "circuitos educativos diferenciados" (Sassera, 2022) que reflejan dinámicas más amplias del sistema educativo colombiano. El análisis comparativo entre localidades como Ciudad Bolívar, con "puntajes promedio 15-20% inferiores" a localidades como Engativá, revela cómo las desigualdades territoriales se traducen en experiencias educativas diferenciadas que van más allá de las diferencias en recursos materiales. Factores como el "tiempo promedio de desplazamiento" —que en Ciudad Bolívar (43.7 minutos) casi duplica el de Suba (22.4 minutos)— configuran no solo condiciones materiales de acceso sino también formas específicas de relación con la institución educativa que pueden incidir en la construcción de expectativas y procesos de movilización.

Los hallazgos esperados de esta investigación tienen implicaciones directas para el diseño de políticas educativas que trasciendan la obsesión por indicadores cuantitativos para incorporar

dimensiones cualitativas de la experiencia educativa. Como documenta el SMECE (2023), factores como el clima escolar, donde "el 81% de los estudiantes en colegios oficiales expresan sentirse felices en sus entornos escolares", constituyen condiciones fundamentales para la construcción de relaciones significativas con el saber que los sistemas de evaluación tradicionales no capturan. La investigación contribuye al desarrollo de políticas de equidad educativa que reconozcan cómo "las mediaciones familiares trascienden las limitaciones del capital cultural tradicional" y cómo "estrategias docentes diferenciadas" pueden generar procesos de movilización que amplíen horizontes de posibilidad para estudiantes en contextos diversos.

Esta perspectiva resulta fundamental para un país que aspira a convertirse en "el más educado de América Latina" pero que requiere estrategias que reconozcan la diversidad de formas de aprender y relacionarse con el conocimiento. Los resultados de esta investigación tienen potencial de transferibilidad a contextos urbanos latinoamericanos con características similares, contribuyendo al desarrollo de marcos interpretativos regionales que superen la importación acrítica de modelos evaluativos diseñados para realidades diferentes. La investigación aporta elementos conceptuales y metodológicos para estudios comparativos que permitan identificar tanto especificidades nacionales como patrones regionales en la construcción de relaciones con el saber en contextos de desigualdad.

En última instancia, esta investigación responde a la urgencia de humanizar los discursos sobre calidad educativa, reconociendo que detrás de cada indicador estadístico existen estudiantes con historias particulares, expectativas específicas y formas singulares de relacionarse con el conocimiento que merecen ser comprendidas, valoradas y potenciadas por un sistema educativo verdaderamente democrático e inclusivo. La realidad educativa colombiana demanda esta comprensión profunda de cómo las proyecciones y anhelos de los estudiantes moldean su aproximación al conocimiento, y cómo esta interacción repercute en su trayectoria académica y desarrollo integral, trascendiendo así la cuantificación del aprendizaje para privilegiar las experiencias significativas que revelen las realidades y aspiraciones del estudiantado de básica secundaria.

Capítulo 2. Estado del Arte

En la elaboración del estado del arte, se tuvo en cuenta diferentes fuentes documentales, consulta en bases de datos y repositorios en español e inglés desde el año 2012. Los documentos académicos identificados son: artículos científicos, libros y tesis de maestría y doctorado, así como memorias de congresos y reportes de investigación. Los referentes epistemológicos se presentan de manera ascendente, abordando primero el contexto internacional, seguido del nacional y regional. A continuación, se detalla esta información en la Tabla 1.

Tabla 1.

Fuentes consultadas en el estado del arte

Fuente	Cantidad	Porcentaje %
Tesis Doctorales	4	5%
Artículos científicos	60	83%
Capítulos de libros	10	12%
Total	72	100

Nota. Elaboración propia (2023)

Para llevar a cabo la revisión, fue necesario organizar diversas categorías y subcategorías que permitieran encontrar un referente epistemológico para fundamentar el objeto de investigación. De acuerdo con Elliot (1990), estas categorías se clasifican como apriorísticas: las primeras abordan un tópico general, mientras que las segundas desglosan dicho tópico en aspectos más específicos. Esta información se presenta de manera detallada en la Tabla 2.

Tabla 2.

Distribución de los documentos académicos por Categoría y Subcategoría

Categoría	Subcategoría	Cantidad	Porcentaje (%)
Calidad de la Educación	Individual/hogar	10	9
	Escolar/colegio	12	11
	Institucional	15	14
Relación con el saber	Aprendizaje y tipos de conocimiento	12	11
	Contexto social y cultural	13	12
	Movilización	6	5

Expectativas educativas	Percepciones y creencias de los docentes.	10	9
	Autoconcepto y autoeficacia de los estudiantes.	5	
		12	4
	Orígenes socioeconómicos y culturales.		11
Trayectorias Educativas	Capital cultural	14	13
Total		109	100

Nota. Elaboración propia (2023)

La primera categoría corresponde a la **calidad de la educación** y sus respectivas subcategorías. Este concepto, actualmente en debate, es definido por Palma (2008) como la respuesta de la educación a las condiciones complejas de la sociedad contemporánea. Dichas condiciones incluyen aspectos de orden científico, cultural, tecnológico, económico y político, que ubican a los ciudadanos en contextos de exclusión cuando no cuentan con las competencias necesarias para afrontar estas demandas.

La calidad de la educación puede ser entendida también como el resultado de la integración de aspectos como: organizacional institucional, recursos humanos, currículo, didáctica y resultados del aprendizaje (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). Finalmente, para la OCDE (2008) la calidad educativa, hace referencia a las instituciones que incentivan los logros; intelectuales, sociales, morales e intelectuales, partiendo de factores como el nivel socioeconómico, medio familiar y aprendizaje.

La calidad de la educación ha sido analizada desde múltiples enfoques, entre los cuales destacan las características de los docentes, la infraestructura escolar, los contenidos curriculares y la administración educativa. Asimismo, esta calidad se vincula estrechamente con contextos de pobreza y exclusión social. Parra (2013) plantea interrogantes fundamentales: *¿Qué factores inciden en la calidad educativa?* y *¿Qué explica que algunos estudiantes accedan a una educación de mayor calidad que otros?*

Responder a estas preguntas, requiere de un enfoque que nos sitúa en la perspectiva de la calidad de la educación centrada en el logro del aprendizaje y los factores que emergen de ella:

1. **Nivel individual/hogar:** Se refiere a las particularidades del estudiante, producto de su entorno familiar, incluyendo los factores socioeconómicos y culturales.

2. **Nivel escolar/colegio:** Resalta la influencia significativa que tienen los recursos, la gestión y otros factores, es el efecto tipo de institución educativa y su relación con la calidad educativa.
3. **Nivel institucional:** Se enfoca en las normas, incentivos y políticas educativas del contexto municipal, así como en la forma en que estas son apropiadas y aplicadas por las instituciones escolares (García, 2013).

La segunda categoría se denominó **relación con el saber:** El aprendizaje es un proceso personal, que involucra no solo la adquisición de conocimientos, sino también la construcción de significados y la transformación del sujeto. Charlot (2001) aprender no es solamente adquirir saberes, en el sentido escolar y académico del término, sino también apropiarse de prácticas, de formas relacionales, de imágenes, de identidades, de formas de aprendizaje se excluyen entre sí, sino que se interrelacionan de manera constante, los tipos de conocimiento que se relacionan con el aprendizaje se pueden definir en:

Conocimiento teórico o epistémico: El aprendizaje implica la apropiación de conceptos, teorías y principios, este tipo de aprendizaje se relaciona con lo que tradicionalmente se considera como conocimiento académico. Charlot (2007) señala que "el saber-objeto, objetivado, es un saber que puede ser enunciado sin evocar el contexto de su apropiación" (p. 103).

Conocimiento práctico o experiencial: Constituye el "saber-hacer" y la aplicación práctica del conocimiento, el aprendizaje también involucra el desarrollo de habilidades y competencias prácticas. Charlot (2007) afirma que "aprender puede ser también dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente" (p. 104).

Conocimiento relacional o identitario: Este tipo de aprendizaje está vinculado al desarrollo personal y social del individuo, ya que implica la construcción de su identidad y la interacción con los otros y con el mundo que lo rodea. Charlot (2001) afirma que "*aprender es también aprender a ser alguien, es decir, construir su identidad personal*" (p. 21).

De acuerdo con lo anterior, en el aprendizaje confluyen diferentes tipos de aprendizaje, pero también factores que serán centrales en esta investigación como:

Contexto sociocultural del aprendizaje: Esta categoría analiza la manera como el entorno social y cultural inciden en el proceso de aprendizaje y en la relación con el saber.

Vygotsky (1978) destacó la relevancia del contexto sociocultural en el desarrollo de habilidades cognitivas y la adquisición de conocimientos. Por su parte, Charlot (2000) afirma que el aprendizaje siempre ocurre en un contexto donde confluyen factores de orden social, cultural, económico y familiar que juegan un papel central en la manera como los estudiantes se relacionan con el saber.

Movilización: *“la movilización implica movilizarse 'desde el interior'; uno se moviliza para alcanzar un objetivo que le es importante, que resulta motivante para el estudiante”* (Charlot, 2001, p. 62). Sin embargo, la motivación no puede entenderse únicamente como un fenómeno individual, en ella intervienen factores sociales y culturales. Esto significa que los estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos carecen en la mayoría de los casos de motivación hacia el logro y el éxito escolar debido a las bajas expectativas de movilidad social y la falta de referentes de éxito en su contexto cercano.

La tercera categoría se denominó **expectativas educativas**: Las expectativas educativas se refieren a las creencias y anticipaciones que los estudiantes tienen sobre sus logros y desempeño académico. Estas expectativas influyen en la manera como los estudiantes asumen el proceso de aprendizaje y en los resultados educativos. Las expectativas educativas son construcciones cognitivas y afectivas que los individuos desarrollan respecto a sus trayectorias y logros educativos futuros, influenciadas por su relación personal con el saber, el contexto sociocultural y las experiencias de aprendizaje previas.

Las expectativas educativas se relacionan con varios factores en la vida del individuo, como su historia personal, las perspectivas familiares y las ideas sobre por qué y cómo elegir una carrera. También incluyen los vínculos con otras personas, la autoimagen, las expectativas sobre el futuro, el rendimiento académico, y las aspiraciones sociales, vocacionales y profesionales. Estas expectativas están vinculadas a los modelos de vida y los valores que se siguen, y en general, forman parte de la construcción de la propia vida, influenciada por el contexto espacial, temporal y afectivo (Falavigna y Arcanio, 2011).

La cuarta categoría se denominó **Trayectorias educativas**: Según Bourdieu y Passeron (1970) las trayectorias educativas se refieren al recorrido de los estudiantes en el sistema educativo formal, que va desde la educación inicial hasta la educación superior. Los autores sostienen que estas trayectorias no son neutrales ni producto del mérito individual, sino que están profundamente influenciadas por en las oportunidades de los estudiantes no solo dependen de sus

esfuerzos individuales, sino que están significativamente moldeadas por el entorno familiar (capital cultural, las redes sociales (Capital social) y los recursos económicos con los que cuentan (capital económico).

Las trayectorias educativas se comprenden como un complejo tejido que conecta elementos estructurales, institucionales y personales (Briscioli, 2016). Este enfoque nos permite obtener una visión amplia de la vida de un individuo, explorando diversas dimensiones y factores que forman parte de su experiencia. A través de este enfoque, se ha observado que el ambiente educativo en el hogar de origen de los estudiantes ejerce una influencia en las direcciones que toman sus recorridos educativos.

Tabla 3.

Aportaciones al Estado del Arte

Tendencias	Tensiones	Vacíos
La teoría de la relación con el saber ha explorado cómo los niños de primaria desarrollan su relación inicial con el saber y cómo esto afecta su trayectoria educativa. En la educación secundaria, se ha investigado cómo la relación con el saber influye en la elección de asignaturas y en la motivación académica. El enfoque teórico de teoría la relación con el saber se ha aplicado a la comprensión de las desigualdades educativas, centrándose en las diferentes formas de relación con el saber, estudiando como el origen social es un factor que incide, pero no es determinante en el logro del aprendizaje. La teoría de la relación con el saber se ha aplicado a la formación de profesores en el desarrollo de estrategias para que los docentes puedan	Aplicaciones de la teoría de la relación con el saber con metodologías cualitativas y cuantitativas, el reto de alternar está en la complementariedad de estos enfoques para tener un panorama más amplio entre la relación de factores que pueden cuantificarse y aquellos que son propios de la subjetividad y que inciden en la relación con el saber. Otra de las tensiones se sitúa en las generalizaciones teóricas y las particularidades culturales y del contexto social, lo que ha llevado a muchos a diversas interpretaciones y aplicaciones de la teoría de Charlot en los diferentes sistemas educativos. El determinismo social es otro de los factores que se encuentra en tensión con la teoría de la relación con el saber, las teorías de la	La teoría de Charlot puede aplicarse al estudio de las trayectorias educativas, explorando cómo la relación con el saber influye en las decisiones educativas y los caminos que toman los estudiantes a lo largo de su vida académica, lo cual lleva a considerar, que es necesario desarrollar investigaciones que permitan comprender el impacto de las experiencias desde la educación inicial y la relación con el saber y su influencia en las trayectorias educativas posteriores. En relación con las trayectorias educativas se requiere desarrollar investigaciones que se sitúen en la interacción entre la relación con el saber y los puntos de transición críticos, por ejemplo, la transición entre los diferentes niveles educativos hasta llegar al más alto.

identificar y comprender las diferentes relaciones con el saber que presentan sus estudiantes, y cómo adaptar sus prácticas pedagógicas, indagando a su vez por la relación que los docentes tienen con el saber.

reproducción y del fracaso escolar establecen que el origen socioeconómico es un factor decisivo en las trayectorias educativas y el logro del aprendizaje, por otra parte, desde la perspectiva teórica de la relación con el saber el origen social es un factor, pero no decisivo en el desarrollo de capacidades y agenciamiento con el conocimiento. En relación con el logro en el aprendizaje y las pruebas estandarizadas hay una tensión fuerte sobre el uso de los resultados y las generalizaciones producto de las estadísticas, la teoría de la relación con el saber es subjetiva, por lo cual no puede ser captada desde la generalización de las evaluaciones estandarizadas.

Se requieren investigaciones que permitan establecer relaciones con el saber y la manera cómo esta relación puede impactar en las expectativas que los estudiantes tienen sobre su educación y su futuro académico. A su vez resulta pertinente indagar por el papel de la relación con el saber en la brecha entre las expectativas educativas y los logros reales. Es relevante indagar por los factores que inciden en la formación de expectativas educativas y cómo estas, a su vez, moldean las trayectorias educativas. Este es un aspecto en cual se encuentra un vacío en las investigaciones. Se requiere profundización y exploración en las investigaciones desde el concepto de "movilización" en el proceso de aprendizaje, el cual hace referencia a cómo los estudiantes se involucran y agencian de manera activa su educación. Por lo tanto, se hace necesario indagar por las relaciones que puedan dar entre la movilización, relación con el saber y los factores contextuales como el entorno escolar y familiar. De este aspecto sería sugerente reflexionar los posibles nexos entre expectativas educativas y movilización.

En lo relacionado con los antecedentes se considera una publicación de Charlot (2021) Calidad de la educación un concepto ambiguo, donde se presentan elementos importantes para esta investigación acercándonos a las principales reformas educativas a nivel internacional y la manera como estas dieron un significado a la calidad de la educación incidiendo en las reformas educativas de finales de siglo XX en los países latinoamericanos.

Siguiendo a Charlot (2021) "En el modelo neoliberal, la calidad educativa se reduce a indicadores cuantitativos, como puntajes en pruebas estandarizadas, mientras se deja de lado aspectos cualitativos y contextuales" (Verger et al., 2019, citado en Charlot, 2021, p. 5). Desde el año 2000, se implementan las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la OCDE en el mundo, lo cual ha ejercido una notable influencia en las políticas educativas globales relacionadas con la calidad. Como señalan Sellar y Lingard (2013): "PISA ha contribuido a la creación de un espacio global de medición educativa, influyendo en la definición de lo que se considera calidad en la educación" (p. 712).

En Colombia, es esencial replantear la calidad educativa más allá de los indicadores cuantitativos y las evaluaciones estandarizadas. Se debe adoptar un enfoque que incluya la relación con el saber, las expectativas educativas y su vínculo con las realidades locales, la diversidad cultural y los diversos aspectos del desarrollo humano. En esta vía la presente investigación constituye un aporte en la discusión sobre la calidad educativa, ofreciendo un marco más integral y significativo para abordarla en Colombia desde la perspectiva teórica de Charlot. Esto requiere desarrollar políticas y prácticas que reconozcan la diversidad de experiencias y contextos de aprendizaje, valorando no solo los resultados académicos, sino también el proceso mediante el cual se construye y adquiere sentido el conocimiento para los estudiantes.

2.1. Políticas Educativas y Calidad de la Educación Colombia: Una Mirada desde la Relación con el Saber

La evolución de las políticas educativas en Colombia durante el período 1990-2025 refleja un proceso de transformación institucional y pedagógica orientado a mejorar la calidad educativa. Este documento analiza las principales reformas, programas y estrategias implementadas por los distintos gobiernos para enfrentar los desafíos educativos del país.

La década de 1990: Descentralización y Nuevos Marcos Normativos La Constitución de 1991 y la Ley General de Educación. La Constitución Política de 1991 estableció la educación

como un derecho fundamental y un servicio público con función social. El artículo 67 de la Constitución declaró: "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura" (Constitución Política de Colombia, 1991).

La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) desarrolló estos principios constitucionales, estableciendo un marco normativo integral para la educación colombiana. Como señala Cajiao (2004):

La Ley General de Educación constituyó un hito en la historia educativa del país, pues por primera vez se disponía de un marco normativo integral, construido con amplia participación social, especialmente del magisterio colombiano (p. 43).

El primer Plan Decenal de Educación (1996-2005) representó un esfuerzo importante por establecer políticas educativas de largo plazo con participación ciudadana. Según el Ministerio de Educación Nacional (1996): "El Plan Decenal se propone como un pacto social por la educación que compromete al Estado, la sociedad y la familia para asegurar a todos los colombianos una educación de calidad" (p. 7).

Este plan estableció como prioridades la universalización de la educación básica, el mejoramiento de la calidad educativa y la descentralización de la gestión.

2002-2010: Revolución Educativa durante los dos períodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez, se implementó la política denominada "Revolución Educativa", orientada principalmente a aumentar la cobertura, mejorar la calidad y la eficiencia del sector.

Estándares de Competencias y Evaluaciones se definieron estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía, que buscaban establecer referentes claros sobre lo que los estudiantes debían aprender. Como indica Vélez (2003), entonces ministra de Educación: "Los estándares de competencias constituyen uno de los parámetros que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado en su paso por el sistema educativo" (p. 3).

Se fortaleció el sistema nacional de evaluación con las pruebas SABER en los grados 3°, 5°, 9° y 11°, buscando monitorear la calidad educativa. Según el Ministerio de Educación Nacional (2006): "Las evaluaciones periódicas se constituyeron en un mecanismo para obtener información sobre los resultados de la acción educativa en los estudiantes y tomar decisiones para su mejoramiento" (p. 12).

2010-2018: Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad durante los gobiernos de Juan Manuel Santos, se implementaron políticas orientadas a convertir a Colombia en "el país más educado de América Latina en 2025".

El Programa Todos a Aprender (PTA), iniciado en 2012, buscó transformar las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas con bajo desempeño. Como señala Gómez-Restrepo (2016): "El PTA constituye una estrategia integral que aborda simultáneamente la formación de docentes, el acompañamiento situado, los materiales educativos y la gestión escolar, elementos fundamentales para mejorar los aprendizajes de los estudiantes" (p. 56).

La implementación gradual de la jornada única escolar buscó aumentar el tiempo de aprendizaje de los estudiantes. Según el Ministerio de Educación Nacional (2015): "La Jornada Única es una estrategia de mejoramiento basada en la gestión del tiempo escolar que busca que los estudiantes permanezcan más tiempo en el establecimiento educativo" (p. 4).

En 2015 se creó el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), una herramienta que combina cuatro componentes: Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente escolar. Para Paredes (2016): "El ISCE permitió a las instituciones educativas contar con un indicador objetivo que integra diversos aspectos de la calidad educativa y facilita el establecimiento de metas de mejoramiento" (p. 78).

2018-2022: Educación de Calidad para un Futuro con Oportunidades para Todos durante el gobierno de Iván Duque, se implementaron políticas orientadas a mejorar la calidad educativa en todos los niveles.

2022-2025: Transformación Educativa para la Equidad y la Paz Con el gobierno de Gustavo Petro, las políticas educativas dieron un giro hacia la equidad y la transformación social.

La trayectoria de las políticas educativas orientadas a la calidad en Colombia durante el período 1990-2025 muestra una evolución desde enfoques centrados en la cobertura y la normatividad, hacia perspectivas más integrales que consideran la equidad, la pertinencia y la transformación pedagógica.

Los diversos gobiernos han implementado políticas con diferentes énfasis, pero la preocupación por la calidad educativa ha sido una constante. Sin embargo, persisten desafíos importantes relacionados con la equidad, la pertinencia y la articulación de los diferentes niveles educativos.

2.2. Calidad de la Educación en Colombia: De los Marcos Internacionales a las Pruebas Estandarizadas

El concepto de calidad educativa en Colombia ha experimentado una evolución significativa desde la década de 1990, siendo moldeado tanto por organismos internacionales como por las particularidades del contexto nacional. Esta reconstrucción analiza cómo se ha configurado este concepto, con especial énfasis en la perspectiva de medición de resultados a través de pruebas estandarizadas como PISA y SABER 11.

Marco Internacional: Configuración del Concepto de Calidad Educativa UNESCO y la Educación para Todos. La UNESCO ha sido uno de los organismos más influyentes en la construcción del concepto de calidad educativa a nivel mundial. En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), se estableció que:

"La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad se traduce en resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados" (UNESCO, 1990, p. 43).

El Banco Mundial ha promovido una visión de la calidad educativa vinculada estrechamente al desarrollo económico y la competitividad. Según Heyneman (2004): "El Banco Mundial ha considerado la calidad educativa principalmente en términos de resultados medibles que puedan vincularse con el desarrollo económico y la formación de capital humano" (p. 456). Esta perspectiva ha sido determinante en la adopción de sistemas de medición estandarizados en Colombia, como mecanismos para evaluar el retorno de la inversión educativa.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha ejercido una influencia decisiva en la conceptualización de la calidad educativa a través de las pruebas PISA. Según la OCDE (2005):

La calidad de los sistemas educativos puede ser evaluada a través de la medición de competencias y habilidades que los estudiantes han adquirido y pueden aplicar a situaciones de la vida real. Estas competencias son indicadores más fiables del bienestar económico y social futuro que el simple número de años de escolarización (p. 17).

Colombia, en su proceso de adhesión a la OCDE iniciado en 2013, intensificó la adopción de estos enfoques evaluativos como parte de su política educativa.

Durante la década de 1990, el concepto de calidad educativa en Colombia experimentó una transición desde un enfoque centrado en la cobertura hacia uno más orientado a los resultados. Como señala Cajiao (2004): "Durante la primera mitad de la década de 1990, la preocupación central fue garantizar el acceso a la educación. Sin embargo, a partir de 1995, comenzó a evidenciarse un giro hacia la calidad como centro de las políticas educativas" (p. 38).

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) estableció en su artículo 4 que:

"Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo [...]. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación" (Congreso de la República de Colombia, 1994). Sin embargo, esta ley no definió explícitamente qué se entendía por calidad educativa, dejando el concepto abierto a interpretaciones.

A partir del año 2002, con la implementación de la "Revolución Educativa", el Ministerio de Educación Nacional (MEN) comenzó a consolidar una visión de la calidad educativa fuertemente asociada a resultados medibles. Según Vélez (2003), entonces ministra de Educación:

La calidad se entiende como la capacidad del sistema para lograr que todos o la gran mayoría de los estudiantes alcancen niveles satisfactorios de competencias para realizar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el mundo productivo (p. 7).

Esta definición marcó un hito al vincular explícitamente la calidad con el desarrollo de competencias medibles, sentando las bases para un sistema educativo orientado hacia resultados evaluables mediante pruebas estandarizadas.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) ha sido fundamental en la operacionalización del concepto de calidad educativa en Colombia. A partir de su reestructuración en 2009 mediante la Ley 1324, el ICFES asumió un papel protagónico en la definición práctica de la calidad a través de las pruebas estandarizadas. Como señala Pedraza (2017):

El ICFES pasó de ser una entidad aplicadora de exámenes a convertirse en un instituto dedicado a la evaluación de la educación en todos los niveles, con la responsabilidad de diseñar, implementar y analizar evaluaciones que definen, en la práctica, qué se entiende por calidad educativa en Colombia (p. 112).

En este contexto de la calidad educativa en Colombia Las pruebas SABER 11 se han consolidado como el principal referente nacional para medir la calidad de la educación media en Colombia. Según el ICFES (2015):

"Las pruebas SABER 11 evalúan las competencias desarrolladas por los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar, constituyendo un indicador de la calidad del sistema educativo que permite identificar fortalezas y debilidades para orientar procesos de mejoramiento" (p. 9).

Esta concepción ha sido criticada por diversos académicos. Montenegro (2013) señala:

"La reducción de la calidad educativa a los resultados en pruebas estandarizadas representa una visión limitada que desconoce dimensiones fundamentales del proceso educativo como la formación ciudadana, el desarrollo socioemocional y el pensamiento crítico" (p. 78).

La participación de Colombia en las pruebas PISA desde 2006 ha reforzado la concepción de la calidad educativa vinculada a resultados comparables internacionalmente. De acuerdo con García-Jaramillo y Maldonado (2016):

"La incorporación de Colombia a PISA representó un punto de inflexión en la política educativa nacional, al adoptar explícitamente estándares internacionales como referentes de calidad y orientar las reformas educativas hacia la mejora en estos indicadores" (p. 43). Los resultados generalmente bajos de Colombia en estas pruebas han generado presiones políticas para implementar reformas orientadas a mejorar estos indicadores, reforzando así la concepción de calidad vinculada al desempeño en evaluaciones estandarizadas.

2.3. Tensiones y Críticas al Concepto Hegemónico de Calidad Educativa

Diversos académicos colombianos han cuestionado la reducción de la calidad educativa a resultados en pruebas estandarizadas. Martínez Boom (2016) argumenta:

El discurso de la calidad educativa en Colombia ha sido colonizado por una racionalidad técnico-instrumental que privilegia lo medible y cuantificable, desplazando dimensiones fundamentales como la formación ética, política y ciudadana que son constitutivas de una educación de calidad (p. 37).

Las críticas a las pruebas estandarizadas como principal indicador de calidad apuntan a sus limitaciones inherentes. Según Díaz-Barriga (2020):

Las pruebas estandarizadas evalúan solo una fracción de lo que constituye una educación de calidad. Aspectos como la capacidad de trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la creatividad o la responsabilidad social quedan fuera de estos instrumentos de medición (p. 83).

En años recientes, han surgido propuestas para ampliar la concepción de calidad educativa más allá de los resultados en pruebas estandarizadas. Quintero (2022) propone:

"Un concepto de calidad educativa para Colombia debe articular al menos tres dimensiones: la pertinencia social y cultural, la equidad en el acceso y los resultados, y la eficacia en términos de logros de aprendizaje, no solo cognitivos sino también socioemocionales y ciudadanos" (p. 118).

El desafío actual consiste en desarrollar un concepto de calidad educativa que, sin desconocer la importancia de los resultados medibles, incorpore dimensiones cualitativas igualmente importantes. Según Rincón-Trujillo (2023):

La calidad educativa en el contexto colombiano actual requiere un equilibrio entre la evaluación de resultados mediante instrumentos estandarizados y la valoración de procesos formativos que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (p. 152).

La reconstrucción del concepto de calidad educativa en Colombia revela una evolución marcada por la influencia de organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, que han orientado la concepción hacia los resultados medibles a través de pruebas estandarizadas como PISA y SABER 11.

Esta concepción, institucionalizada por el Ministerio de Educación Nacional y operacionalizada por el ICFES, ha generado tensiones con visiones alternativas que abogan por un concepto más integral que incorpore dimensiones no fácilmente cuantificables del proceso educativo. El desafío pendiente consiste en desarrollar un concepto de calidad educativa que, manteniendo el rigor evaluativo, trascienda la reducción a resultados en pruebas estandarizadas y abarque las múltiples dimensiones que constituyen una educación verdaderamente transformadora.

El concepto de *calidad educativa* se ha convertido en un elemento central de las políticas educativas globales y colombianas en las últimas décadas. Sin embargo, como señala Bernardo Charlot (2021), este concepto no es neutro ni meramente técnico, sino que responde a lógicas históricas, económicas y políticas específicas. El presente ensayo analiza las reformas educativas internacionales y las implementadas en Colombia desde la década de 1990, interpretándolas desde la perspectiva crítica de Charlot sobre la calidad educativa. Se argumenta que las reformas colombianas, al igual que las internacionales, han estado fuertemente influenciadas por el

paradigma neoliberal de la calidad educativa, priorizando la competitividad económica sobre una visión más integral de la educación.

Según Charlot (2021), el concepto de "calidad educativa" no surgió de manera espontánea, sino que emergió en un contexto histórico particular. El autor rastrea sus orígenes:

"El concepto nació de las reflexiones sobre la reforma de la enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias en los años 60, 70 y 80 del siglo XX, en Estados Unidos y en Europa, y se difundió en los años 80 y 90 del mismo siglo como un componente educativo del movimiento liberal de modernización y globalización, en un entorno de intensa competencia económica, que moviliza las Matemáticas y las Ciencias como instrumentos de riqueza y poder" (Charlot, 2021, p. 1).

La aparición del concepto está vinculada con el lanzamiento del Sputnik por la URSS en 1957, evento que generó preocupación en Occidente por el posible avance tecnológico soviético y sus implicaciones para la competencia económica y militar. Como respuesta, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) intensificó sus esfuerzos para reformar la enseñanza de las matemáticas y las ciencias, constituyendo las bases de lo que eventualmente se denominaría "calidad educativa" (Charlot, 2021).

En Estados Unidos, documentos como *Una nación en riesgo* (1983) y *Educación a los estadounidenses para el siglo XXI* (1983) evidenciaron que el interés por la calidad educativa no era principalmente pedagógico, sino económico y competitivo. Como se expresó claramente en uno de estos informes: "Estados Unidos no debería convertirse en un dinosaurio industrial. [...] Debemos dedicar años de nuestra educación a la década de 1960 para el mundo del siglo XXI" (National Science Board, 1983, citado en Charlot, 2021, p. 4).

Este enfoque se globalizó en las décadas de 1980 y 1990, cuando organizaciones internacionales como el Banco Mundial, el FMI y la OCDE comenzaron a promover reformas educativas basadas en esta noción de calidad vinculada a la competitividad económica. Como señala Imen (2010), "estos organismos han utilizado su poder de financiamiento para condicionar las políticas educativas de los países, especialmente los de América Latina, imponiendo una agenda que prioriza la *calidad* medida en términos de eficiencia y resultados" (p. 45).

Colombia, al igual que otros países latinoamericanos, no fue ajena a esta tendencia global. El país comenzó a adoptar el discurso de la calidad educativa a partir de los años 90,

coincidiendo con la apertura económica y la implementación de políticas neoliberales (Miñana y Rodríguez, 2003).

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) ya incorporaba elementos de este discurso, aunque todavía mantenía una visión relativamente amplia de la educación. Sin embargo, como señala Martínez Boom (2004) "a partir de los años noventa, las reformas educativas en Colombia tomaron un giro decisivo hacia la racionalidad económica, priorizando la eficiencia, los resultados medibles y la competitividad por encima de otros aspectos formativos" (p. 189).

Este giro se profundizó con la implementación del Plan Decenal de Educación 1996-2005, que enfatizaba la necesidad de mejorar la "calidad" mediante evaluaciones estandarizadas, y especialmente con el Acto Legislativo 01 de 2001 y la Ley 715 del mismo año, que reformaron el sistema de transferencias y establecieron un enfoque de gestión empresarial para las instituciones educativas (Estrada, 2002).

En el contexto educativo colombiano, las reformas implementadas desde los años 90 encarnan plenamente las características que Charlot (2021) identifica como elementos distintivos de las políticas de calidad educativa neoliberales surgidas en la década de los 80. La materialización de estas políticas se evidencia claramente en cuatro aspectos fundamentales: primero, la configuración de un "mercado escolar concurrente" basado en la premisa de que "la competencia conduce a una mayor calidad" (Charlot, 2021, p. 8), visible en la promoción de la autonomía institucional mediante los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que permiten la diferenciación y competencia entre centros educativos; segundo, la implementación de un sofisticado sistema de evaluación externa a través de las pruebas SABER e ICFES, que representa la paradójica combinación de delegación de responsabilidades a nivel local con intensificación del control centralizado; tercero, la transformación del rol docente "de misionero o funcionario a profesional", bajo el paradigma de que "haga lo que quiera, pero dé resultados" (Charlot, 2021, p. 9), cristalizado en el controvertido sistema de incentivos para docentes basado en rendimiento; y finalmente, la integración de Colombia al circuito internacional de medición educativa mediante su participación en las pruebas PISA desde 2006, consolidando así la adhesión del país a un modelo global de calidad educativa fundamentado en la evaluación estandarizada y la competitividad como principios rectores.

Como explica Díaz (2004), estas reformas "responden más a exigencias de organismos internacionales que a necesidades detectadas por la comunidad educativa nacional" (p. 78). Igualmente, Libreros (2002) señala que "la calidad educativa en Colombia se ha reducido a indicadores cuantitativos que poco dicen sobre los procesos formativos reales" (p. 102).

La Ley 715 de 2001 constituye un punto de inflexión en la implementación del modelo de calidad educativa descrito por Charlot. Esta ley, que reorganizó el sistema de transferencias, también introdujo principios de gestión empresarial en la educación, estableciendo:

- Un sistema de financiamiento por capitación (asignación por estudiante).
- Estándares de calidad medibles mediante pruebas estandarizadas.
- Mayor autonomía para las instituciones educativas, pero con mayor control de resultados.

Como señala Estrada (2005):

La Ley 715 representa la consolidación del enfoque neoliberal en la educación colombiana, donde la calidad se entiende principalmente como eficiencia en la gestión de recursos y obtención de resultados medibles, en detrimento de una visión más integral de los procesos educativos (p. 45).

Por su parte, el Decreto 1290 de 2009, que reglamentó la evaluación del aprendizaje, reforzó esta tendencia al establecer un sistema de evaluación basado en el logro de estándares, promoviendo lo que Charlot (2021) critica como "un sistema de producción piloteado a partir de los resultados" (p. 9).

Estos desarrollos legislativos reflejan lo que Charlot (2021) identifica como una característica fundamental de las políticas de calidad educativa: el paso "de un orden jerárquico a priori a una evaluación a posteriori de los resultados" (p. 8).

Una de las aportaciones más valiosas del análisis de Charlot (2021) es su señalamiento de la inherente ambigüedad del concepto de calidad educativa. Como él mismo afirma:

Calidad de la educación es una expresión que puede referirse a cuestiones muy diferentes, incluso si están correlacionados. Puede cuestionar la pertinencia de las políticas educativas. Se puede cuestionar la organización y funcionamiento de dos establecimientos escolares. Puede plantear la cuestión del comportamiento, de dos valores y de la formación de dos países y de dos docentes (Charlot, 2021, p. 10).

Esta ambigüedad ha permitido que, en Colombia, como en otros países, se implementen políticas educativas que, bajo el paraguas de la "calidad", responden principalmente a intereses económicos y políticos. Un ejemplo claro de esta situación es la adopción acrítica de los criterios de evaluación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que Colombia ha integrado desde 2006. Al respecto, Charlot (2021) cuestiona:

"¿Por qué no validamos también nuestras enseñanzas en Historia, Geografía, Literatura, Filosofía, Artes, Educación Física? ¿Será que no son importantes para juzgar la calidad de la educación? ¿Por qué tampoco les interesan las tasas de suicidio o de consumo de drogas entre los jóvenes de 15 años?" (p. 13). En Colombia, esta reducción de la calidad educativa a las áreas evaluadas por PISA (Lectura, Matemáticas y Ciencias) se refleja en la estructura de las pruebas SABER, que priorizan estas mismas áreas, y en los planes de mejoramiento institucional que frecuentemente se centran en mejorar los resultados en estas pruebas, descuidando otras dimensiones formativas.

Las políticas educativas más recientes en Colombia, como el Plan Decenal de Educación 2016-2026 y el programa "Colombia la más educada" (2014-2018), mantienen en gran medida la lógica descrita por Charlot. Si bien incorporan elementos discursivos como la equidad y la paz, el énfasis en la medición de resultados y la competitividad sigue presente.

Como señala Pulido (2017): "A pesar de los cambios en el discurso, las políticas educativas recientes en Colombia continúan fundamentadas en el paradigma de la calidad como competitividad económica, priorizando los resultados en pruebas estandarizadas como principal indicador de éxito" (p. 112).

El análisis de las reformas educativas en Colombia desde la perspectiva de Charlot revela cómo el país ha adoptado un paradigma de calidad educativa estrechamente vinculado a la competitividad económica y a la lógica neoliberal. Este paradigma, impulsado por organismos internacionales como la OCDE, ha configurado las políticas educativas colombianas desde los años 90, priorizando la eficiencia, la evaluación de resultados y la competencia sobre otros aspectos formativos.

Como advierte Charlot (2021), es necesario explicitar los criterios que utilizamos al hablar de calidad educativa, para evitar discursos vacíos o manipuladores. En Colombia, esto implica cuestionar críticamente las bases conceptuales de las reformas educativas y plantear la

pregunta fundamental que sugiere el autor: “¿qué educación, para formar qué tipo de ser humano, en qué sociedad, para qué mundo, qué vida, ¿qué futuro?” (Charlot, 2021, p. 15).

Este cuestionamiento es urgente en un contexto donde, como señala Mejía (2020), "la educación colombiana enfrenta el desafío de superar una visión instrumental y economicista para responder a las necesidades de una sociedad que busca superar conflictos históricos y construir una paz duradera" (p. 145). Las reformas educativas en Colombia deben aspirar a una concepción más amplia de la calidad, que valore no solo los resultados medibles en ciertas áreas, sino también la formación ética, ciudadana, artística y crítica de los estudiantes.

2.4. Relación con el Saber, Trayectorias Educativas y Expectativas en la básica secundaria

La teoría de la relación con el Saber desarrollada por Bernard Charlot constituye un punto de partida fundamental para comprender cómo los estudiantes construyen significados frente al conocimiento escolar. Charlot (1992) define esta relación como "una relación de sentido y, en consecuencia, de valor entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber" (p. 93). Esta perspectiva permite superar visiones deterministas que han dominado el campo educativo, especialmente aquellas que reducen el fracaso escolar a carencias socioeconómicas o déficits cognitivos.

Para Charlot (1997), el núcleo de su propuesta teórica reside en la pregunta: "¿Qué es lo que incita a un niño a trabajar? ¿Qué es lo que lo impulsa a aprender, a tener éxito en la escuela?" (p. 21). Estas interrogantes fundamentan lo que él denomina movilización escolar, permitiendo analizar por qué algunos estudiantes, incluso en condiciones sociales adversas, logran establecer una relación productiva con el saber escolar.

La teoría de la relación con el Saber desarrollada por Bernard Charlot constituye un punto de partida fundamental para comprender cómo los estudiantes construyen significados frente al conocimiento escolar. Charlot (2008) define esta relación como:

El conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un 'contenido de pensamiento', una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., relacionados de alguna manera con el aprender y el saber (p. 131).

Esta perspectiva multidimensional permite superar visiones deterministas que han dominado el campo educativo, especialmente aquellas que reducen el fracaso escolar a carencias socioeconómicas o déficits cognitivos.

La teoría de Charlot identifica tres dimensiones fundamentales e interconectadas en la relación con el saber:

Tabla 4.

Dimensiones de la relación con el saber según Bernard Charlot

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES
EPISTÉMICA	Se refiere a cómo el estudiante se relaciona con el conocimiento como "objeto" de aprendizaje y las formas de apropiación que desarrolla.	• Tránsito de la no-posesión a la posesión del saber • Procesos cognitivos de apropiación • Diferentes figuras del aprender: contenidos intelectuales, dominio de actividades y dispositivos relacionales
IDENTITARIA	Aborda cómo el aprendizaje se vincula con la historia personal, proyectos de vida e identidad del sujeto.	• El aprendizaje como construcción de sí mismo • Impacto en la autoimagen del aprendiz • Transformación del sujeto a través de lo que aprende
SOCIAL	Explora cómo las relaciones con otros (docentes, pares, familia) median y configuran la relación con el saber.	• Mediación de figuras significativas • Contextualización del aprendizaje • Papel del entorno en la vinculación con el conocimiento

Nota. Elaboración propia con base en Charlot (2001, 2008) y Charlot et al., (1992).

Para Charlot (1997), el núcleo de su propuesta teórica reside en la pregunta: "¿Qué es lo que incita a un niño a trabajar? ¿Qué es lo que lo impulsa a aprender, a tener éxito en la escuela?" (p. 21). Estas interrogantes fundamentan lo que él denomina movilización escolar, permitiendo analizar por qué algunos estudiantes, incluso en condiciones sociales adversas, logran establecer una relación productiva con el saber escolar.

En contraste con teorías que privilegian factores estructurales, Charlot (1997) propone una mirada que enfatiza la dimensión subjetiva: "El fracaso escolar no es simplemente un fenómeno objetivo de no adquisición de conocimientos; implica experiencias subjetivas de pérdida de sentido de la actividad escolar" (p. 11). Esta reconceptualización resulta crucial para comprender las trayectorias educativas diversas que se observan incluso en contextos socioeconómicos similares.

El concepto de movilización desarrollado por Charlot trasciende la noción tradicional de motivación. Como señala el propio autor (2001), "el concepto de movilización implica la idea de movimiento desde el interior; movilizarse es poner recursos en movimiento. Movilizarse es reunir sus fuerzas para hacer uso de sí como recurso" (p. 62). Esta distinción resulta fundamental para comprender las dinámicas subjetivas que orientan las trayectorias educativas de los estudiantes.

La movilización escolar está intrínsecamente vinculada a las expectativas educativas. Charlot, Bautier y Rochex (1992) evidencian esta articulación al afirmar que "las lógicas de la movilización escolar se construyen en referencia a imaginizaciones de futuro que movilizan o desmovilizan al sujeto en su relación presente con los saberes" (p. 73). Esta perspectiva revela cómo las proyecciones sobre el futuro configuran el sentido que los estudiantes atribuyen a su experiencia escolar presente.

Las expectativas educativas funcionan como "brújulas subjetivas" (Rochex, 2004, p. 105) que orientan las decisiones y estrategias desplegadas por los estudiantes a lo largo de sus trayectorias. Sin embargo, estas expectativas no son construcciones puramente individuales, sino que están fuertemente influenciadas por factores socioculturales. Como argumenta Charlot (2005), "la socialización en el hogar y la escuela es un factor clave que influye en las expectativas educativas de los estudiantes", estableciendo un puente entre las disposiciones sociales y las construcciones subjetivas de sentido.

El concepto de trayectorias educativas ha emergido como una herramienta analítica potente para comprender los recorridos de los estudiantes a través del sistema educativo. Como señala Terigi (2007), "la noción de trayectoria escolar permite reconocer los recorridos reales que los sujetos desarrollan en el sistema escolar, que pueden alejarse considerablemente de los recorridos esperados por el sistema" (p. 4). Esta distinción entre trayectorias teóricas y reales resulta fundamental para analizar cómo se configuran los itinerarios educativos en contextos de desigualdad.

Las trayectorias educativas no son meros recorridos institucionales, sino procesos complejos donde se entrelazan determinaciones estructurales y construcciones subjetivas de sentido. La relación con el saber, las expectativas educativas y los procesos de movilización intervienen directamente en la configuración de estas trayectorias. Como afirma Terigi (2014), "el desafío actual no consiste en explicar el fracaso sino en remover las barreras que impiden el

cumplimiento del derecho a la educación, garantizando trayectorias continuas y completas para todos los estudiantes" (p. 221).

La temporalidad emerge como dimensión fundamental para comprender las trayectorias educativas. Núñez y Litichever (2015) señalan que "hablar de trayectorias implica incorporar la temporalidad como dimensión analítica, entendiendo los fenómenos educativos no como estados sino como procesos que se despliegan diacrónicamente" (p. 24). Esta perspectiva procesual permite analizar cómo las relaciones con el saber y las expectativas se transforman a lo largo del tiempo, configurando patrones específicos de movilización escolar.

La intersección entre construcción del saber, movilización y expectativas educativas se manifiesta con particular intensidad en el contexto de las desigualdades educativas. Tradicionalmente, estas desigualdades han sido analizadas desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, como señala Dubet (2012), "el ideal de igualdad de oportunidades no supone una superación de las desigualdades de posición, sino que se centra en el mérito de los individuos", naturalizando las distancias sociales existentes.

Charlot (1997) propone un desplazamiento significativo al afirmar que "las desigualdades sociales en el ámbito de la educación son, en gran medida, el reflejo de las desigualdades sociales más generales" (p. 21). Sin embargo, su teoría permite trascender el determinismo sociológico al reconocer que estas desigualdades se traducen en formas específicas de relación con el saber que no son mecánicas ni unívocas.

La noción de "desigualdad de expectativas" emerge como un complemento necesario al análisis tradicional centrado en la desigualdad de oportunidades. Charlot (2005) señala que "el discurso escolar dominante está diseñado para estudiantes de clases altas y, como resultado, los estudiantes de clases bajas pueden sentir que no son parte de este discurso". Esta exclusión simbólica afecta directamente la autoimagen académica de los estudiantes y sus expectativas educativas, configurando patrones específicos de movilización (o desmovilización) escolar.

El análisis de las relaciones entre construcción del saber, movilización y expectativas educativas se enriquece al establecer un diálogo entre las teorías de Bourdieu y Charlot. Mientras Bourdieu (1970) enfatiza que "el éxito escolar se debe, sobre todo, al capital cultural heredado en la familia", Charlot busca comprender cómo, incluso en condiciones de desventaja social, algunos estudiantes logran establecer relaciones significativas con el saber escolar.

Bourdieu (1984) plantea que:

La trayectoria escolar de un estudiante no solo está determinada por su dotación de capacidades cognitivas, sino también por la forma en que se percibe a sí mismo como estudiante y por la posición que ocupa en la estructura social y simbólica del sistema educativo (p. 36).

Esta perspectiva encuentra eco en los planteamientos de Charlot (2000), quien sostiene que "la autoimagen es un elemento clave en la construcción de la identidad de los estudiantes y en su capacidad para enfrentar y superar los obstáculos que se presentan en su trayectoria escolar" (p. 88).

La teoría de la reproducción social desarrollada por Bourdieu y Passeron (1970) sostiene que la educación reproduce las desigualdades sociales, convirtiéndolas en desigualdades que parecen naturales o inherentes a los individuos. Sin embargo, Charlot introduce matices significativos al señalar que, aunque las condiciones sociales tienen un impacto innegable en el éxito o fracaso escolar, es igualmente crucial considerar que "los deseos y el placer de aprender de un estudiante están profundamente influenciados por su entorno y el contexto en el que se desenvuelve" (Zambrano, 2013).

Este diálogo teórico permite comprender cómo las expectativas educativas y los procesos de movilización median entre las determinaciones estructurales y las construcciones subjetivas de sentido, configurando trayectorias educativas diversas incluso en contextos socioeconómicos similares.

El análisis del fracaso escolar desde la perspectiva de la relación con el saber permite superar explicaciones deterministas, reconociendo la dimensión de sentido inherente a los procesos educativos. Como enfatiza Charlot (2008): "El fracaso escolar no existe; lo que existe son alumnos que han fracasado, situaciones de fracaso, historias escolares que terminan mal" (p. 34). Esta reconceptualización resulta fundamental para comprender las trayectorias interrumpidas no como deficiencias individuales, sino como manifestaciones de relaciones problemáticas con el saber escolar.

La perspectiva de Charlot (1997) enfatiza que "el fracaso escolar es una experiencia que vive el alumno y que interpreta, una situación que construye en su historia personal y singular" (p. 17). Esta dimensión experiencial revela cómo las trayectorias educativas están atravesadas por procesos de construcción de sentido que pueden favorecer u obstaculizar la movilización escolar.

El análisis de las causas del abandono escolar evidencia la relevancia de la teoría de la relación con el saber. Los datos muestran que, aunque las dificultades económicas constituyen un factor predominante (31%), la falta de interés/motivación (22%) emerge como un elemento significativo directamente vinculado a la relación problemática con el saber escolar. Como señala Hernández (2012), "la desmotivación no es una causa sino un síntoma de un problema más profundo: la ruptura de sentido en la relación con el saber escolar" (p. 248).

Las transiciones entre niveles educativos constituyen momentos críticos donde se redefinen las trayectorias escolares. Como argumenta Gimeno Sacristán (1997), "las transiciones entre niveles educativos constituyen momentos críticos en los que se redefinen las trayectorias escolares, especialmente para aquellos estudiantes cuyos recursos culturales y sociales no coinciden con los valorados por la institución" (p. 156). Estos momentos de transición frecuentemente revelan y amplifican las tensiones en la relación con el saber, reconfigurando las expectativas educativas y los procesos de movilización.

Las evaluaciones estandarizadas como PISA y SABER representan un espacio privilegiado para analizar la intersección entre construcción del saber, expectativas educativas y procesos de movilización escolar. Como señala Perrenoud (2008), "el éxito y el fracaso escolar son realidades socialmente construidas, en su definición de conjunto, tanto como en la atribución de un valor a cada alumno, a través de prácticas de evaluación" (p. 21).

Las pruebas estandarizadas se sitúan en la exigencia de la apropiación de una cultura escolar donde, como argumenta Bourdieu (1998), "los exámenes y pruebas estandarizadas son herramientas de evaluación diseñadas para favorecer a aquellos que han adquirido el capital cultural dominante", convirtiendo las desigualdades culturales en desigualdades escolares.

Sin embargo, desde la perspectiva de la relación con el saber, los resultados de estas pruebas también pueden interpretarse como indicadores de formas específicas de movilización escolar. Como evidencia el informe PISA 2018, "los estudiantes que tienen una mayor autoimagen académica y se sienten más seguros de sí mismos en su capacidad para aprender tienden a obtener mejores resultados en las pruebas" (OCDE, 2019, p. 31).

La interpretación de los resultados de estas evaluaciones desde la teoría de la relación con el saber permite trascender explicaciones deterministas, reconociendo cómo las expectativas educativas y los procesos de movilización median entre los condicionamientos socioculturales y el desempeño académico.

La teoría de la relación con el saber desarrollada por Bernard Charlot ofrece un punto de partida estructural para comprender cómo los estudiantes construyen significados frente al conocimiento escolar. Charlot (2008) define esta relación como "el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un 'contenido de pensamiento', una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., relacionados de alguna manera con el aprender y el saber" (p. 131). Esta relación se manifiesta en tres dimensiones interconectadas:

Desde esta perspectiva, aprender no es simplemente adquirir información, sino construir sentido en la intersección entre el mundo, los otros y uno mismo. Bautier y Rochex (1998) sostienen que "este sentido (o su ausencia) determina fundamentalmente los procesos de movilización educativa" (p. 34).

Las trayectorias educativas representan la manifestación temporal y biográfica de la relación con el saber constituyendo la dimensión prospectiva de la relación con el saber, acercándonos a la comprensión sobre las expectativas educativas en los estudiantes.

Como señalan Khattab y Modood (2018), "las expectativas no son simples 'deseos' sino construcciones complejas que retroalimentan la relación con el saber y orientan las trayectorias educativas" (p. 526). Las expectativas educativas pueden entenderse desde capacidad de aspirar del estudiante, siguiendo a Appadurai (2004), las expectativas representan "una capacidad cultural desigualmente distribuida que permite proyectar horizontes educativos" (p. 69). Este autor sostiene que "la capacidad de aspirar, como capacidad cultural, tiende a fortalecer a aquellos que ya tienen otros tipos de ventajas" (p. 68).

Las expectativas son un puente temporal: Ray (2006) estableciendo "conexiones entre la experiencia presente del saber con proyecciones futuras, dotando de sentido al esfuerzo actual" (p. 412). Según esta autora, "las aspiraciones forman el punto de referencia con el cual los individuos toman decisiones al comparar diferentes escenarios futuros" (p. 409).

Las expectativas pueden ser comprendidas desde factores subjetivos y estructurales Bourdieu (1990) explica que las expectativas se configuran como "la interiorización de la objetividad, que produce una exteriorización de la interioridad" (p. 96), estableciéndose en la intersección entre deseos personales y oportunidades estructuralmente disponibles.

Como señala Bernard Charlot (2006), "la relación con el saber es el conjunto organizado de las relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que surge del 'aprender' y del saber" (p.129).

Esta perspectiva nos permite analizar no solo resultados académicos, sino comprender cómo los estudiantes construyen significados en su paso por la escuela.

Capítulo 3. Marco Metodológico para el Análisis Relación con el saber y Calidad Educativa en la Básica secundaria en las instituciones oficiales del distrito Capital

3.1. Paradigma de Investigación

Esta investigación se fundamenta en el paradigma pragmático, el cual constituye el marco filosófico más apropiado para estudios de métodos mixtos que buscan comprender fenómenos educativos complejos desde múltiples perspectivas epistemológicas. Como establece Creswell (2014), el paradigma pragmático "se enfoca en las consecuencias de la investigación, en las preguntas planteadas más que en los métodos, y en el uso de enfoques plurales para derivar conocimiento sobre el problema" (p. 11). Esta perspectiva paradigmática resulta coherente con el objetivo de analizar las relaciones entre la construcción del saber, los procesos de movilización y las expectativas educativas, fenómenos que requieren tanto la identificación de patrones estructurales como la comprensión profunda de significados subjetivos.

El pragmatismo epistemológico permite trascender las dicotomías tradicionales entre enfoques positivistas y constructivistas, reconociendo que "la realidad social se construye tanto objetiva como subjetivamente, y que ambas dimensiones son necesarias para una comprensión integral de los fenómenos educativos" (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, p. 17). En el contexto específico de esta investigación, esta perspectiva paradigmática facilita la articulación entre los aportes de la sociología crítica de Bourdieu sobre reproducción social y las contribuciones de la teoría de la relación con el saber de Charlot sobre construcción subjetiva de sentido, evitando reduccionismos tanto estructuralistas como voluntaristas.

Desde el pragmatismo, la validez del conocimiento se evalúa no por su correspondencia con criterios epistemológicos abstractos, sino por su capacidad para generar comprensiones útiles que orienten la transformación de las prácticas educativas. Como argumenta Dewey (1938), "el valor de una idea está determinado por su capacidad para resolver problemas y generar consecuencias beneficiosas" (p. 87). Esta perspectiva resulta particularmente relevante para una investigación que aspira no solo a describir las relaciones entre expectativas educativas y calidad, sino a generar conocimientos que contribuyan al diseño de políticas educativas más equitativas y efectivas.

3.2. Metodología

En la metodología de enfoque mixto secuencial, se combinan tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo en un mismo estudio. Creswell (2003) Desarrolla esta metodología caracterizada por la recopilación de datos cuantitativos, seguido de los datos cualitativos, y finalmente la integración de ambos tipos de datos para explicar los resultados. En este diseño, se busca primero establecer una relación causal entre las variables cuantitativas y luego profundizar en la comprensión de los procesos desde los datos cualitativos. (Ortega y Heras, 2021).

Los diseños DEXPLOS tienen grandes potencialidades en el análisis de las representaciones sociales en la construcción de expectativas educativas en estudiantes de educación básica secundaria. El diseño mixto secuencial se considera una metodología adecuada para desarrollar el proyecto de investigación titulado *Entre Expectativas y Logros: Relación con el saber, evaluación y calidad educativa en la básica secundaria en Colombia*.

La articulación conceptual tiene importantes implicaciones, permite integrar perspectivas subjetivas con procesos estructurales. Bourdieu y Passeron (2009) señalan la necesidad de "articular las disposiciones subjetivas con las condiciones objetivas que las producen y que ellas tienden a reproducir" (p. 43).

Introduce la dimensión temporal: Comprende los fenómenos educativos como procesos biográficos situados. Elder et al. (2003) argumentan que "el análisis del curso de vida permite captar cómo las vidas humanas son influenciadas por contextos sociales y trayectorias cambiantes a lo largo del tiempo" (p. 10).

Permite un análisis multinivel: Conecta experiencias individuales con procesos institucionales. Bonal (2005) destaca la importancia de "articular los niveles micro y macro para comprender cómo las políticas educativas afectan y son reinterpretadas en las experiencias cotidianas de los actores" (p. 99).

Orienta metodologías mixtas: Creswell (2003) justifica el diseño DEXPLOS al señalar que "algunos fenómenos complejos requieren tanto un análisis de patrones estructurales como una comprensión profunda de significados subjetivos" (p. 208).

El análisis de datos desarrollado en esta investigación se fundamenta en el diseño metodológico mixto secuencial explicativo (DEXPLOS), coherente con el objetivo de analizar las relaciones entre la construcción del saber, los procesos de movilización y las expectativas

educativas en la educación básica secundaria del Distrito Capital. Como señala Creswell (2003), este diseño permite "primero establecer una relación causal entre las variables cuantitativas y luego profundizar en la comprensión de los procesos desde los datos cualitativos" (p. 208). La articulación conceptual de este enfoque permite integrar perspectivas subjetivas con procesos estructurales, como argumentan Bourdieu y Passeron (2009) al señalar la necesidad de "articular las disposiciones subjetivas con las condiciones objetivas que las producen y que ellas tienden a reproducir" (p. 43).

3.2.1. Fase 1: análisis cuantitativo de datos secundarios

3.2.1.1. Justificación Epistemológica del Uso de Datos Secundarios.

La utilización de bases de datos secundarias del ICFES (Saber 9° y 11°), PISA 2022, SMECE 2023 y DANE se fundamenta en la necesidad de abordar el fenómeno educativo desde una perspectiva que trascienda las limitaciones de estudios con muestras reducidas. Como argumenta Charlot (2008), "la relación con el saber no puede comprenderse únicamente desde experiencias singulares, sino que requiere un análisis de los patrones estructurales que configuran las condiciones de posibilidad para establecer vínculos significativos con el conocimiento" (p. 131).

3.2.1.2. Representatividad y Alcance Poblacional.

Las bases de datos utilizadas cubren prácticamente la totalidad del sistema educativo oficial del Distrito Capital, evitando sesgos de selección que podrían presentar muestras primarias. El SMECE 2023 incluye datos de 743,035 estudiantes en el sector oficial (SMECE, 2023, p. 13), permitiendo análisis representativos por localidades, estratos socioeconómicos y tipos institucionales.

3.2.1.3. Validez Constructo.

Los instrumentos ICFES y PISA han sido validados internacionalmente, permitiendo comparaciones confiables. Como señalan Hopfenbeck et al. (2018), "las evaluaciones PISA ofrecen una base de datos detallada y compleja que permite explorar las relaciones entre el rendimiento estudiantil y diversos factores contextuales" (p. 499). Sin embargo, siguiendo la perspectiva crítica de Charlot (2021), estos instrumentos se interpretan no como medidas

absolutas de "calidad", sino como indicadores de formas específicas de relación con saberes disciplinares particulares.

3.2.1.4. Estrategia Analítica Multidimensional.

3.2.1.4.1. Análisis Descriptivo Contextualizado.

Se realizó caracterización detallada de la población educativa bogotana, considerando las tres dimensiones de la relación con el saber propuestas por Charlot (2008): epistémica (formas de aproximación al conocimiento), identitaria (construcción de autoimagen académica) y social (mediaciones relacionales en el aprendizaje) (p. 131).

3.2.1.4.2. Análisis Territorial Comparativo.

Siguiendo los aportes de Sassera (2022) sobre segmentación socioeducativa territorial, se desarrolló análisis comparativo entre las localidades de Engativá, Fontibón y Ciudad Bolívar, identificando circuitos educativos diferenciados (p. 46-56). Este análisis permitió operacionalizar el concepto de "trayectorias educativas" de Terigi (2007), distinguiendo entre trayectorias teóricas y reales (p. 4).

3.2.1.4.3. Análisis de Factores Asociados.

Se examinaron variables del capital cultural familiar (nivel educativo de madres, libros en el hogar, acceso a internet) como predictores de desempeño, interpretando estos resultados desde la perspectiva de Bourdieu (1997) sobre reproducción social como "principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico" (Chacón et al., 2015, p. 7) y la crítica de Charlot (2008) a los determinismos sociológicos.

3.2.1.5. Herramientas Estadísticas Empleadas.

- **Estadística descriptiva estratificada** por localidad, estrato socioeconómico y tipo institucional
- **Análisis de correlaciones** entre variables contextuales y resultados académicos
- **Análisis de tendencias temporales** (2019-2023) para identificar patrones evolutivos
- **Construcción de índices sintéticos** como el Índice de Infraestructura Educativa e Índice de Pobreza Multidimensional para Estudiantes (SMECE, 2023)

3.2.2. Fase 2: análisis cualitativo

3.2.2.1. Fundamentación Teórica de la Selección de Casos.

La fase cualitativa se diseñó para profundizar en los hallazgos cuantitativos que requerían explicación adicional, particularmente aquellos casos que desafiaban patrones esperados de determinismo sociológico. Como señala Charlot (2001), "la movilización escolar no puede explicarse únicamente por variables estructurales, sino que requiere comprender las construcciones singulares de sentido que desarrollan los estudiantes" (p. 62).

Siguiendo los criterios de Creswell y Plano Clark (2018), "en un diseño secuencial explicativo, los investigadores identifican intencionalmente a los participantes para la fase cualitativa basándose en los resultados cuantitativos que necesitan mayor explicación" (p. 189).

Casos Típicos: Estudiantes cuyas trayectorias confirman patrones esperados de correlación entre origen socioeconómico y desempeño académico, para comprender los mecanismos específicos de esta relación.

Casos Desviantes: Estudiantes con altas expectativas educativas, pero bajo rendimiento académico, y viceversa, para explorar las tensiones entre aspiraciones subjetivas y condiciones objetivas.

Casos Críticos: Estudiantes de instituciones con programas innovadores (como IB en colegios distritales) que evidencian transformaciones en la relación con el saber.

3.2.3. Fase 3: integración e interpretación

3.2.3.1. Triangulación Metodológica.

La integración de hallazgos cuantitativos y cualitativos se realizó siguiendo el principio de "complementariedad" propuesto por Greene et al. (1989), donde cada método aporta una perspectiva específica al fenómeno estudiado (p. 255-274):

Convergencia: Los datos cuantitativos sobre brechas territoriales en desempeño académico convergen con testimonios cualitativos sobre barreras de accesibilidad y diferencias en clima escolar entre localidades.

Divergencia: Las expectativas educativas relativamente altas identificadas cuantitativamente en todos los estratos contrastan con narrativas cualitativas sobre limitaciones percibidas, evidenciando la tensión entre aspiraciones subjetivas y posibilidades objetivas.

Expansión: Los hallazgos cualitativos amplían la comprensión de los patrones cuantitativos, explicando por qué ciertos estudiantes en condiciones adversas logran desarrollar trayectorias exitosas.

3.2.3.2. Construcción de Tipologías Interpretativas.

Basándose en la integración de datos cuantitativos y cualitativos, se desarrollaron tipologías de:

Circuitos Educativos Territoriales: Intermedio-alto (Engativá), Intermedio (Fontibón), Desfavorecido (Ciudad Bolívar), caracterizados no solo por recursos disponibles sino por formas específicas de relación con el saber que promueven, siguiendo la conceptualización de Sassera (2022) sobre segmentación socioeducativa territorial.

Perfiles de Movilización Escolar: Desde alta movilización con condiciones favorables hasta movilización resiliente en contextos adversos, explicando trayectorias diferenciadas dentro de contextos similares, operacionalizando el concepto de movilización de Charlot (2001).

3.3. Diseño de la Investigación

Esta metodología se caracteriza por su enfoque secuencial, lo que significa que se lleva a cabo en dos fases distintas: primero se realiza la fase cuantitativa y luego la fase cualitativa:

3.3.1. Criterios de Rigor y Validez

3.3.1.1. Coherencia Teórica.

La interpretación de resultados mantiene coherencia con el marco teórico de la relación con el saber, evitando reduccionismos deterministas. Los indicadores cuantitativos se interpretan como manifestaciones de relaciones subyacentes con el conocimiento, no como medidas definitivas de capacidades individuales, siguiendo la perspectiva crítica de Charlot (2008) al fracaso escolar.

3.3.1.2. Transferibilidad Analítica.

Siguiendo los criterios de Lincoln y Guba (1985), se proporciona "descripción densa" de contextos y procesos (p. 316), facilitando la transferibilidad de hallazgos a contextos urbanos similares en América Latina, sin pretender generalización estadística universal.

Tabla 5.*Fases de la Investigación*

<i>Fase</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Métodos</i>
<i>Fase Cuantitativa</i>	1. Relación entre calidad de la educación y factores socioeconómicos y demográficos - Análisis cuantitativo para determinar correlaciones entre indicadores de la calidad de la educación y nivel de ingresos y el origen socioeconómico de los estudiantes.	- Uso de datos cuantitativos del IFCES 2023 y PISA 2022.
	2. Impacto de los resultados del aprendizaje en la calidad de la educación - Análisis estadístico-resultados de la calidad educativa en relación con las trayectorias educativas.	- Uso de medidas de rendimiento académico y tasas de graduación y tránsito hacia la educación superior en función de variables socioeconómicas y demográficas.
<i>Fase Cualitativa</i>	3. Expectativas educativas de los estudiantes - Explorar las expectativas educativas de estudiantes de básica secundaria en Colombia a través de entrevistas y grupos focales.	- Indagación sobre metas académicas, percepciones sobre la utilidad de la educación y aspiraciones educativas y profesionales.
	4. Identificación de barreras psicológicas, culturales, sociales y económicas - Identificación de barreras que los estudiantes enfrentan en relación con la calidad de la educación.	- Métodos cualitativos para identificar barreras que afectan las trayectorias y expectativas educativas.
<i>Integración de Datos</i>	5. Combinar resultados cuantitativos y cualitativos - Integración de hallazgos cuantitativos y cualitativos relación entre variables socioeconómicas y demográficas, expectativas y la calidad de la educación, posibles barreras de los estudiantes.	- Proporcionar una comprensión integral mediante la combinación de datos estadísticos y cualitativos obtenidos en las fases anteriores.

Nota. Elaboración propia (2025)

3.4. Contexto de la Investigación y Selección de Informantes

Esta indagación se llevará a cabo en instituciones oficiales distritales de Bogotá, se implementarán bases de datos proporcionadas por el ICFES saber 9 y 11 y pruebas PISA 2022.

Las evaluaciones PISA ofrecen una base de datos detallada y compleja que permite explorar las relaciones entre el rendimiento estudiantil y diversos factores contextuales (Hopfenbeck et al., 2018, p. 499).

Por su parte, las pruebas Saber 9 "ofrecen información valiosa sobre el desempeño académico de los estudiantes colombianos en el nivel de educación básica secundaria, permitiendo análisis comparativos y longitudinales" (ICFES, 2020, p. 12).

En la fase cualitativa la selección de informantes se fundamenta en el muestreo intencional, siguiendo el diseño secuencial explicativo (DEXPLOS). Según Creswell y Plano Clark (2018): "En un diseño secuencial explicativo, los investigadores identifican intencionalmente a los participantes para la fase cualitativa basándose en los resultados cuantitativos que necesitan mayor explicación. Esta selección permite una exploración en profundidad de los resultados inesperados o significativos de la fase cuantitativa" (p. 189).

Tabla 6.

Población Objetivo

<i>Grupo</i>	<i>Población Objetivo</i>	<i>Criterios de Selección</i>	<i>Total, de Participantes</i>
<i>Estudiantes</i>	Estudiantes de básica secundaria y media (grados 9 a 11) en Colombia	- 5 estudiantes con altas expectativas educativas, pero bajo rendimiento académico de diferentes localidades de la ciudad de Bogotá. - 5 estudiantes con bajas expectativas educativas pero alto rendimiento académico. - 5 estudiantes con concordancia entre sus expectativas y rendimiento (alto-alto o bajo-bajo) de diferentes localidades de la ciudad de Bogotá.	15 estudiantes
	Docentes de las instituciones educativas distritales.	- 3 docentes de instituciones con alta calificación en evaluaciones estandarizadas de la ciudad de Bogotá. - 3 docentes de instituciones con baja calificación en evaluaciones estandarizadas de la ciudad de Bogotá.	6 docentes
<i>Docentes</i>			

<i>Padres/Tutores</i>	Padres o tutores de los estudiantes seleccionados	- 1 padre/tutor por cada estudiante seleccionado (15 en total).	15 padres/Tutores
<i>Total</i>			45 participantes

Nota. Elaboración propia (2025)

Distribución geográfica y socioeconómica: El estudio se centrará en la ciudad de Bogotá, como principal centro urbano del país, siendo un contexto diverso y representativo para el estudio de la calidad de la educación y las expectativas educativas en la básica secundaria. Se seleccionarán participantes de diferentes localidades de Bogotá para asegurar una representación variada de la ciudad. Se incluirán participantes de instituciones educativas públicas y privadas.

De acuerdo con Pérez Martínez et al. (2018), "La coexistencia de instituciones públicas y privadas en Bogotá ofrece un panorama único para analizar las diferencias en expectativas educativas y logros académicos" (p. 203). Se asegurará la representación de diferentes estratos socioeconómicos, considerando la estratificación socioeconómica oficial de Bogotá. Según Sánchez-Torres y Melo-Becerra (2020), "La estratificación en Bogotá, que va del 1 al 6, permite un análisis detallado de cómo las condiciones socioeconómicas influyen en las expectativas y logros educativos" (p. 87).

3.5. Técnicas de recolección e Instrumentos de Recolección de Datos

El enfoque metodológico mixto secuencial explicativo (DEXPLOS), en su fase cualitativa emplea técnicas de recolección de datos que permiten profundizar en los resultados cuantitativos obtenidos previamente. Para este estudio sobre expectativas educativas y calidad de la educación básica secundaria en Bogotá, se han seleccionado las siguientes técnicas:

1. *Entrevistas Semiestructuradas (para estudiantes, docentes y padres/tutores)*

Las entrevistas semiestructuradas se eligen técnica principal dada la flexibilidad para explorar en profundidad percepciones y experiencias de los participantes. Según Galletta (2013):

Las entrevistas semiestructuradas son particularmente útiles cuando se busca comprender el mundo vivido de los sujetos desde su propia perspectiva. Esta técnica permite al investigador seguir una guía de preguntas predeterminadas, pero también ofrece la libertad de explorar temas emergentes durante la conversación (p. 24).

En el contexto de un estudio mixto, Creswell y Plano Clark (2018) argumentan que:

"Las entrevistas semiestructuradas en la fase cualitativa de un diseño explicativo secuencial permiten al investigador indagar sobre los resultados cuantitativos previos, buscando explicaciones y profundizando en las razones detrás de los patrones observados" (p. 234).

2. *Grupos Focales (para docentes)*

Los grupos focales se seleccionan como técnica complementaria, especialmente útil para recoger las perspectivas colectivas de los docentes. Según Krueger y Casey (2015): Los grupos focales son idóneos para explorar las actitudes, sentimientos y creencias de un grupo sobre un tema específico. Permitiendo establecer puntos de encuentro y desencuentro entre docentes, ofreciendo una visión más amplia del contexto escolar.

En el marco de una investigación mixta, Morgan (2014) señala: "Los grupos focales en la fase cualitativa de un estudio mixto pueden ayudar a interpretar y contextualizar los hallazgos cuantitativos, especialmente cuando se trata de comprender procesos sociales complejos como la educación" (p. 156).

La elección de estas técnicas se alinea con el enfoque metodológico mixto y permite una exploración profunda de las expectativas educativas, la relación con el saber y las percepciones de calidad educativa en el contexto específico de Bogotá. Como señalan Teddlie y Tashakkori (2009): "En un diseño secuencial explicativo, las técnicas cualitativas deben seleccionarse con el propósito específico de iluminar y expandir los resultados cuantitativos, permitiendo una comprensión más holística del fenómeno estudiado" (p. 231).

Estas técnicas de recolección de datos permitirán obtener información rica y detallada que complementará y profundizará los hallazgos cuantitativos, facilitando una comprensión integral del panorama educativa en la básica y media secundaria de la ciudad de Bogotá.

3. *Entrevistas Semiestructuradas.*

Como señala Galletta (2013), "las entrevistas semiestructuradas son particularmente útiles cuando se busca comprender el mundo vivido de los sujetos desde su propia perspectiva" (p. 24). Estas fueron diseñadas para explorar las tres dimensiones de la relación con el saber:

- Dimensión epistémica: indagación sobre formas de aproximación al conocimiento, gusto por aprender, construcción de sentido en los aprendizajes
- Dimensión identitaria: exploración de autoimagen académica, expectativas educativas, proyecciones de futuro

- Dimensión social: análisis de mediaciones familiares, docentes y de pares en la construcción del vínculo con el saber

3.5.1. Limitaciones y alcances

3.5.1.1. Limitaciones de Datos Secundarios.

Si bien las bases de datos utilizadas ofrecen amplitud poblacional, no fueron diseñadas específicamente para captar las dimensiones de la relación con el saber, requiriendo interpretaciones inferenciales. Como señala Díaz Barriga (2020), "las pruebas estandarizadas evalúan solo una fracción de lo que constituye una educación de calidad" (p. 83).

3.5.1.2. Temporalidad.

El diseño transversal de la mayoría de los datos no permite establecer relaciones causales definitivas, aunque el análisis de tendencias temporales aporta elementos sobre evolución de patrones, como evidencian los datos del SMECE (2021-2023).

3.5.1.3. Representatividad Cualitativa.

La muestra cualitativa, si bien teóricamente fundamentada siguiendo los criterios de Creswell y Plano Clark (2018), se limita a las tres localidades del Distrito Capital, requiriendo cautela en extrapolaciones a contextos rurales o urbanos de menor escala.

Esta fundamentación metodológica, sustentada en Teddlie y Tashakkori (2009) para diseños mixtos secuenciales, garantiza que el análisis desarrollado sea coherente con los objetivos investigativos planteados y contribuya efectivamente a la comprensión de las complejas relaciones entre construcción del saber, movilización escolar y expectativas educativas en el contexto específico de la educación básica secundaria en Bogotá.

3.6. Consideraciones éticas

En la investigación educativa, especialmente cuando se trabaja con menores, la ética es fundamental. Esta guía aborda las principales consideraciones éticas que todo investigador debe seguir, basadas en los principios del Informe Belmont (1979) el consentimiento informado es esencial en la investigación ética. No se trata solo de firmar un documento, sino de un proceso de comunicación clara y comprensible. Los participantes, ya sean estudiantes, padres o docentes, deben comprender el objetivo del estudio, procedimientos beneficios y riesgos. Es fundamental

que entiendan que la colaboración en la investigación es voluntaria, por lo tanto, pueden retirarse en cualquier sin ninguna repercusión.

Cuando se trata de menores de edad, el panorama ético se vuelve aún más complejo. El consentimiento de los padres o tutores es fundamental; pero, aun así, se debe respetar la autonomía emergente de los jóvenes participantes. Esto se traduce en buscar no solo el consentimiento parental, sino también el asentimiento informado del menor. Los formularios y explicaciones deben adaptarse a su edad y nivel de comprensión, utilizando un lenguaje claro y accesible. Es fundamental recordar que, incluso con el consentimiento de los padres, si un menor decide no participar, su decisión debe ser respetada.

La protección de la privacidad y confidencialidad es de gran importancia cuando trabajamos con poblaciones vulnerables como los menores. Todos los datos recopilados deben ser tratados con el máximo cuidado y confidencialidad. Sin embargo, es igualmente importante comunicar a los participantes los límites de esta confidencialidad, especialmente en situaciones donde se revele información sobre riesgos o daños potenciales.

Antes de embarcarse en cualquier proyecto de investigación, es crucial obtener la aprobación de un comité de ética. Este paso no es una mera formalidad burocrática, sino una salvaguarda crucial que asegura que la investigación cumple con los más altos estándares éticos y protege adecuadamente a todos los participantes, especialmente a los más vulnerables.

El consentimiento informado es un principio ético esencial en la investigación con personas. Según Nolen y Putten (2007): "El consentimiento informado en la investigación educativa implica proporcionar a los participantes información clara y comprensible sobre el propósito del estudio, los procedimientos, los riesgos y beneficios potenciales, y el derecho a retirarse en cualquier momento" (p. 401).

Para este estudio:

- a) Se desarrollarán formularios de consentimiento informado adaptados a cada grupo de participantes (estudiantes, padres/tutores, docentes).
- b) Los formularios se redactarán en un lenguaje claro y accesible, evitando jerga técnica.
- c) Se explicará verbalmente el contenido del formulario a todos los participantes, asegurando su comprensión.
- d) Se dará el tiempo suficiente para que los participantes lean, se informen y hagan preguntas, para decidir si quieren participar.

e) Se hará énfasis en que la participación es voluntaria y que los participantes pueden retirarse sin consecuencias negativas.

La participación de menores en la investigación implica consideraciones éticas adicionales. Como señalan Felzmann et al., (2010) "en la investigación con menores, es crucial obtener tanto el consentimiento de los padres/tutores como el asentimiento del menor, respetando así la autonomía emergente del niño o adolescente" (p. 68).

Para este estudio:

- a) Se solicitará el consentimiento informado de padres o tutores de los estudiantes.
- b) Además del consentimiento parental, se buscará el asentimiento informado de los estudiantes, respetando su capacidad de decisión.
- c) Se emplearán formularios de asentimiento ajustados a la edad y capacidad de comprensión de los estudiantes.
- d) Se explicará el estudio a los estudiantes en un lenguaje apropiado para su edad, asegurando que entiendan su papel en la investigación.
- e) Se respetará la decisión del menor de no participar, incluso si los padres han dado su consentimiento.

La garantía de la privacidad de los participantes, especialmente de los menores, es crucial. Según Coyne (2010) "en la investigación con niños y adolescentes, es esencial garantizar la confidencialidad de la información recopilada, a menos que se revele información que indique que el menor está en riesgo" (p. 452).

Medidas a implementar:

- a) Todos los datos se anonimizan, utilizando códigos en lugar de nombres.
- b) Los datos se guardarán de manera segura, con acceso limitado exclusivamente al equipo de investigación.
- c) Se aclarará a los participantes los límites de la confidencialidad, particularmente en situaciones donde se pueda revelar información relacionada con riesgos o daños.

Capítulo 4. Particularidades de la educación básica secundaria en el Distrito Capital

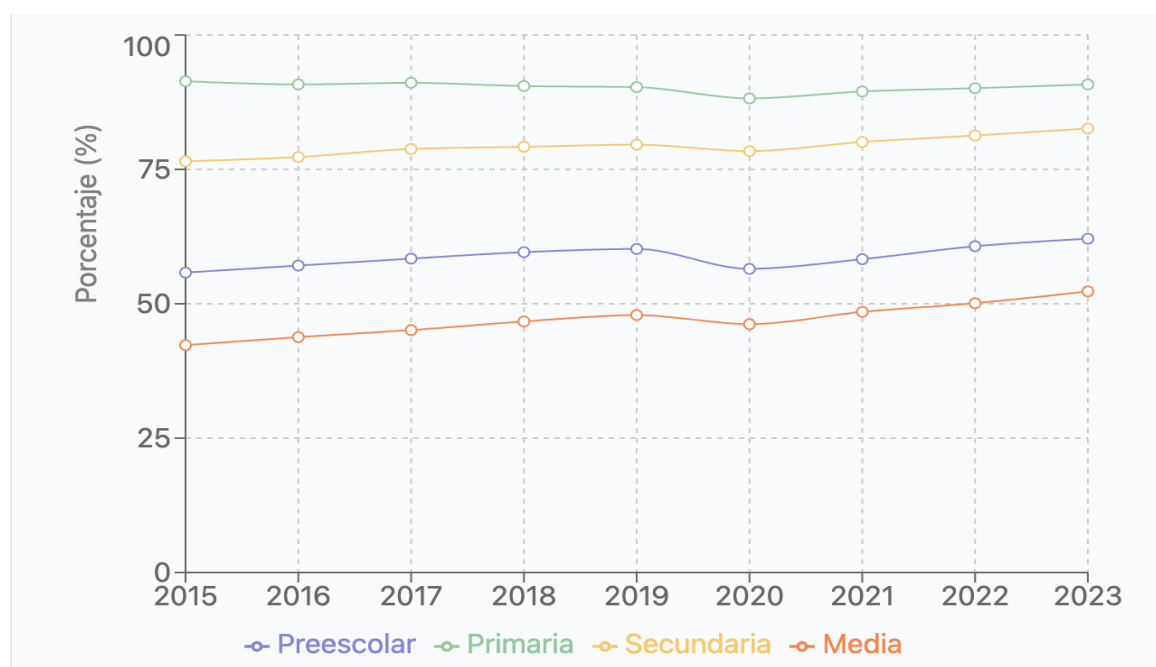
4.1 Hacia una comprensión integral de las trayectorias educativas en Colombia:

Expectativas, Movilización y Relación con el Saber en Colombia

El presente análisis examina las trayectorias educativas en Colombia y Bogotá, considerando su relación con la teoría de la relación con el saber de Bernard Charlot, las expectativas educativas y la movilización escolar. Los datos visualizados provienen de las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)

Figura 1.

Tasa de Cobertura por nivel Educativo (2015-2023)



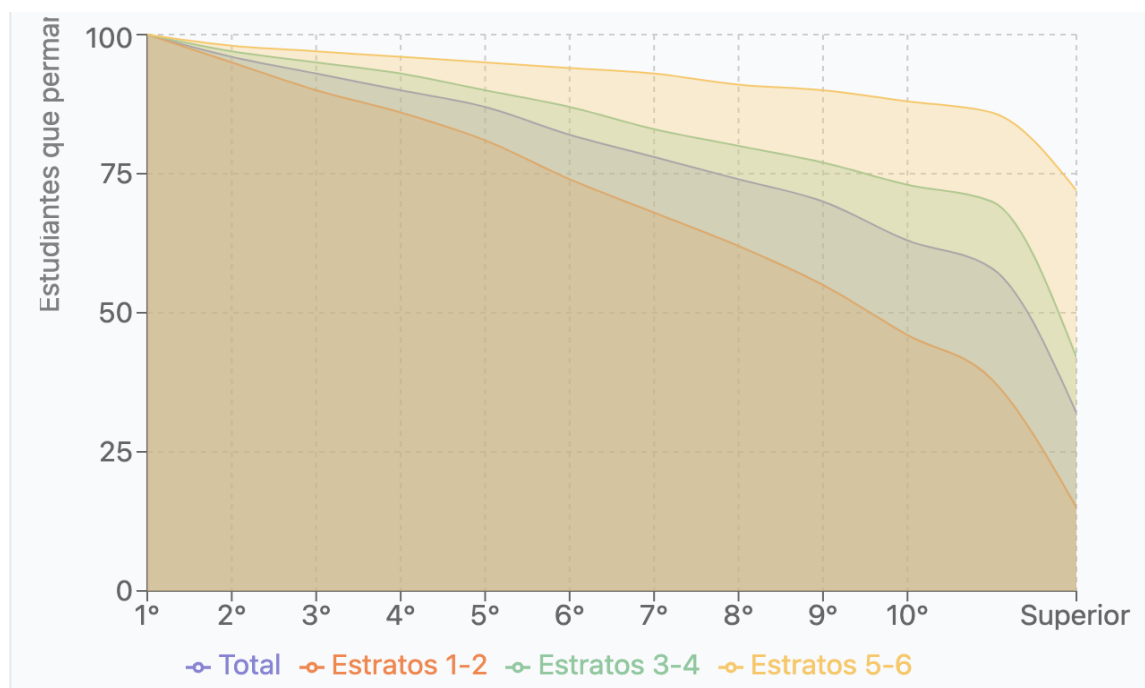
Nota. Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023). *Estadísticas de educación básica y media.* Bogotá, Colombia: Oficina Asesora de Planeación y Finanzas.

La disparidad en las tasas de cobertura entre los diferentes niveles educativos refleja lo que Charlot (2008) denomina "puntos de ruptura" en la relación con el saber. La significativa diferencia entre la cobertura en primaria (cercana al 90%) y la educación media (apenas superior al 50%) ilustra cómo la relación con el saber se reconfigura en los diferentes momentos de la trayectoria educativa. Como señala Charlot (2007), "las rupturas en las trayectorias escolares se

producen con frecuencia en las transiciones entre niveles educativos, donde se modifican tanto las exigencias académicas como las formas de relación con el saber" (p. 45).

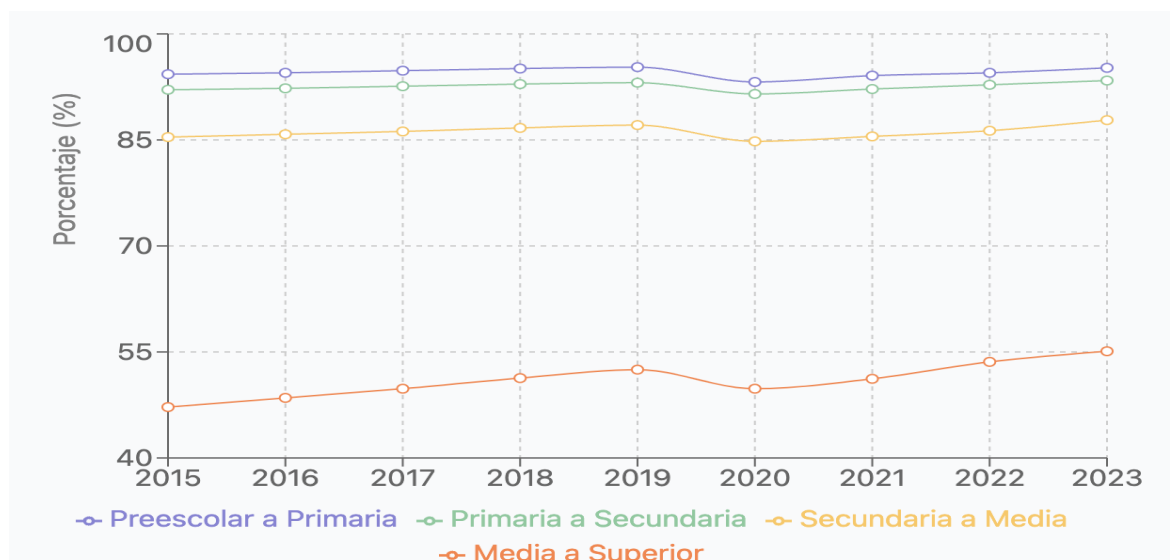
Figura 2.

Análisis de cohorte por Estrato socioeconómico



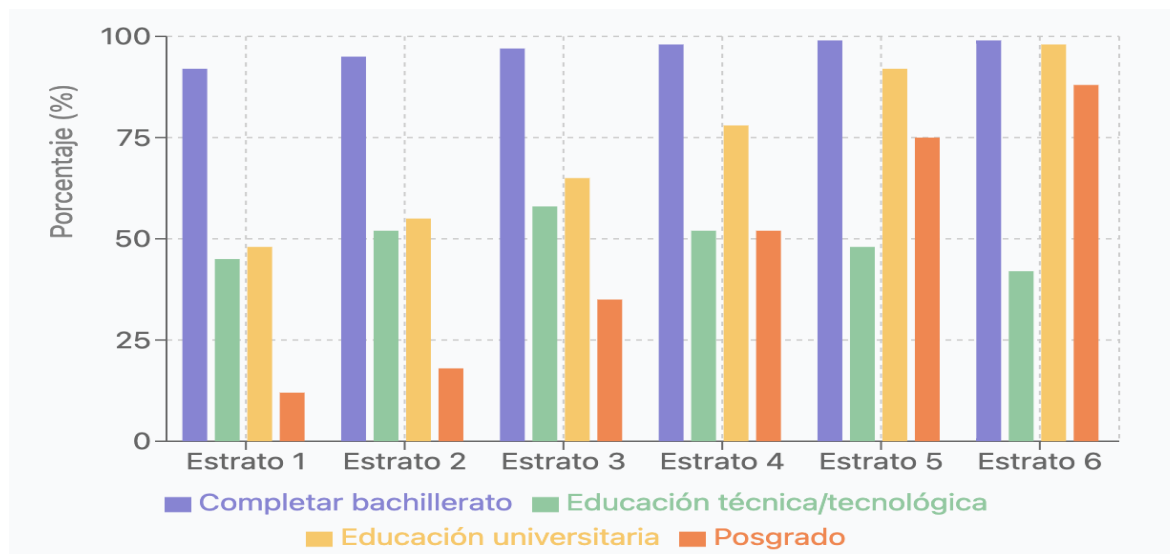
Nota. Elaboración propia con datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023). *Encuesta Nacional de Deserción Escolar*. Bogotá, Colombia: Dirección de Metodología y Producción Estadística.

El análisis de cohorte evidencia cómo las trayectorias educativas se bifurcan significativamente según el estrato socioeconómico, observándose que de cada 100 estudiantes de estratos 1-2 que inician la educación primaria, solo 38 completan el bachillerato y apenas 15 acceden a educación superior, en contraste con los 86 y 72 estudiantes de estratos 5-6, respectivamente. Esta divergencia ilustra lo que Terigi (2014) denomina "trayectorias no encauzadas", que se distancian del recorrido esperado por el sistema educativo. Desde la perspectiva de Charlot (2001), estas diferencias no pueden explicarse únicamente por determinismos sociológicos, sino que deben analizarse en términos de la relación con el saber: "Las diferencias de posición social se traducen en diferencias en la relación con el saber y la escuela, pero esta traducción no es mecánica ni unívoca" (p. 28).

Figura 3.*Tasa de Tránsito entre Niveles Educativos en Bogotá (2015-2023)*

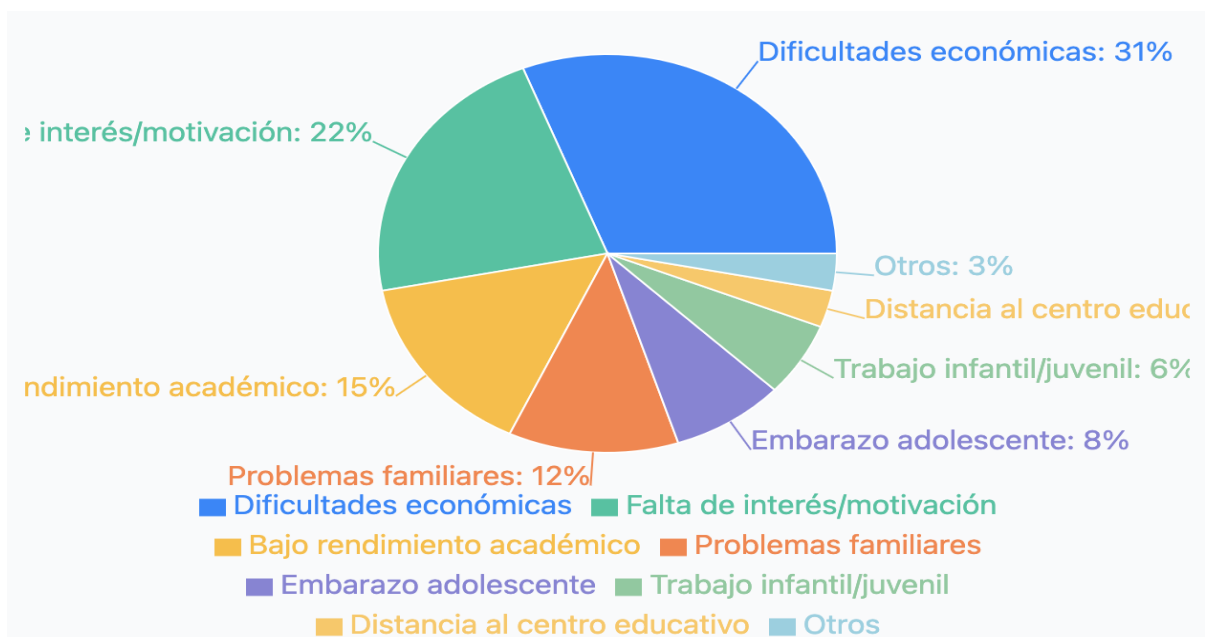
Nota. Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED, 2023). *Caracterización del sector educativo de Bogotá.* Bogotá, Colombia: Oficina Asesora de Planeación.

Las tasas de tránsito entre niveles educativos en Bogotá muestran un patrón consistente de reducción progresiva, con una caída particularmente abrupta en la transición hacia la educación superior (55.1% en 2023). Como señala Kaplan (2006), "las transiciones educativas son momentos críticos en los que se redefinen las trayectorias y se evidencian las desigualdades estructurales" (p. 58). Desde la perspectiva de la movilización escolar de Charlot, estos momentos de transición implican una reconfiguración del sentido atribuido a la experiencia educativa. Según Charlot et al. (1992), "la movilización escolar se debilita cuando el estudiante no logra establecer una relación significativa con los nuevos saberes que enfrentará en el siguiente nivel educativo" (p. 43).

Figura 4.*Expectativas Educativas por Estrato Socioeconómico*

Nota. Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022). *Encuesta Nacional de Expectativas Educativas*. Bogotá, Colombia: Subdirección de Desarrollo Sectorial.

La distribución de expectativas educativas según estrato socioeconómico revela una correlación directa entre posición social y horizonte educativo imaginado, especialmente en relación con la educación universitaria y postgrados. Mientras que la expectativa de completar bachillerato es alta en todos los estratos (>90%), las aspiraciones a niveles superiores de formación muestran brechas significativas: sólo 12% de estudiantes de estrato 1 aspira a postgrados, frente al 88% del estrato 6. Este fenómeno ilustra lo que Bourdieu (1997) denomina "causalidad de lo probable", donde las expectativas subjetivas tienden a ajustarse a las posibilidades objetivas. Sin embargo, Charlot (2008) matiza esta visión determinista al señalar que "las expectativas no son mera interiorización de probabilidades objetivas, sino construcciones singulares de sentido que implican tanto dimensiones sociales como subjetivas" (p. 74).

Figura 5.*Principales Causas de Abandono Escolar*

Nota. Elaboración propia con datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023). *Encuesta Nacional de Deserción Escolar*. Bogotá, Colombia: Dirección de Metodología y Producción Estadística.

Las principales causas de abandono escolar reflejan la complejidad del fenómeno del fracaso escolar, que no puede reducirse a un único factor. Aunque las dificultades económicas constituyen el motivo predominante (31%), la falta de interés/motivación (22%) emerge como un factor significativo que remite directamente a la teoría de la relación con el saber. Como señala Charlot (2008), "el fracaso escolar no es simplemente un fenómeno objetivo de no adquisición de conocimientos; implica experiencias subjetivas de pérdida de sentido de la actividad escolar" (p. 34). La falta de interés/motivación, desde esta perspectiva, puede interpretarse como una forma específica de relación con el saber caracterizada por lo que Charlot denomina "desmovilización", donde el estudiante no logra encontrar sentido a la actividad escolar. Como argumenta Hernández (2012), "la desmotivación no es una causa sino un síntoma de un problema más profundo: la ruptura de sentido en la relación con el saber escolar" (p. 248).

Para el caso de la educación básica secundaria y media en Colombia, existen desigualdades de acceso y permanencia que se traducen en bajas tasas de graduación, especialmente en zonas de residencia con menor nivel socioeconómico. Sumado a ello la oferta

educativa no suele adaptarse de manera adecuada a los intereses y aspiraciones de los jóvenes, y en ocasiones no logra desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar las etapas de sus vidas y abordar los desafíos que se les presentarán en el futuro. Algunos ejemplos que respaldan esta afirmación son la menor oferta y cobertura de educación en zonas rurales, la influencia de factores socioeconómicos, culturales y educativos en el acceso y la persistencia en el tránsito a la educación superior, la crisis actual que ha afectado los aprendizajes y la exclusión educativa, y la falta de representación de ciertos grupos en la educación. La educación básica secundaria y la media enfrenta desafíos en cuanto a la equidad de acceso y permanencia, y en cuanto a la oferta educativa que se ajuste a las necesidades de los estudiantes (Mora, 2016).

La comprensión de las relaciones entre construcción del saber, procesos de movilización y expectativas educativas en las trayectorias de estudiantes colombianos exige un análisis que integre tanto las dimensiones estructurales como las subjetivas de la experiencia escolar.

Las investigaciones en Colombia, como las de Zambrano (2013), han evidenciado que "aunque es innegable que las condiciones sociales tienen un impacto en el éxito o el fracaso en el aprendizaje, es igualmente crucial considerar que los deseos y el placer de aprender de un estudiante están profundamente influenciados por su entorno y el contexto en el que se desenvuelve". Esta perspectiva enfatiza la importancia de analizar las estrategias de aprendizaje y la relación con el saber como claves para explicar las trayectorias educativas diversas.

Ibarra y Pineda (2016) han explorado "el sentido y la relación que le dan al saber los estudiantes de noveno grado de la educación básica secundaria en el departamento del Valle del Cauca", distinguiendo entre aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) y aprendizajes de la vida cotidiana (AVC). Esta distinción resulta fundamental para comprender cómo las trayectorias educativas se configuran en la intersección entre las exigencias institucionales y los saberes contruidos en contextos extraescolares.

La persistente correlación entre estrato socioeconómico y trayectorias educativas exitosas constituye un desafío fundamental para el sistema educativo colombiano. Como evidencian Gamboa y Londoño (2014), "la elección de la institución educativa en sí misma se convierte en un indicador de la posición socioeconómica y de las circunstancias de la población", profundizando las disparidades educativas.

Sin embargo, la perspectiva de la relación con el saber permite trascender explicaciones deterministas, reconociendo cómo las expectativas educativas y los procesos de movilización median entre los condicionamientos socioculturales y las trayectorias educativas singulares.

El análisis de las relaciones entre construcción del saber, procesos de movilización y expectativas educativas en las trayectorias de estudiantes colombianos evidencia la necesidad de superar explicaciones deterministas del fracaso escolar, reconociendo tanto las condiciones estructurales que configuran oportunidades desiguales como los procesos subjetivos de construcción de sentido.

Las trayectorias educativas emergen como procesos complejos donde intervienen múltiples factores: desde la distribución desigual de capital cultural y económico hasta las formas específicas de relación con el saber que configuran patrones particulares de movilización escolar. Las expectativas educativas funcionan como mediadores cruciales entre las determinaciones sociales y las experiencias singulares, configurando horizontes de significación que orientan las prácticas escolares cotidianas.

La persistente correlación entre estrato socioeconómico y trayectorias educativas exitosas constituye un desafío fundamental para el sistema educativo colombiano. Sin embargo, la perspectiva de la relación con el saber permite identificar espacios de agencia y transformación que escapan a lógicas puramente reproductivas.

Como señala Charlot (2008), "no basta con garantizar el acceso a la escuela; es necesario asegurar que la experiencia escolar tenga sentido para todos los estudiantes, independientemente de su origen social" (p. 92). Esta afirmación señala el horizonte de políticas e intervenciones educativas que, atendiendo tanto a condiciones materiales como a procesos subjetivos de relación con el saber, puedan contribuir a garantizar trayectorias educativas continuas y significativas para todos los estudiantes.

4.2. Movilización y expectativas educativas: impulsores de las trayectorias

La educación es un factor clave para el desarrollo personal y social de los individuos, y su calidad puede influir en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes. En Colombia, como en muchos otros países, se han identificado diferencias en los resultados escolares y trayectorias académicas de los estudiantes, que pueden estar relacionados con factores personales, sociales, culturales, familiares y escolares. Desde esta perspectiva es importante analizar cómo las expectativas educativas de los estudiantes de educación básica secundaria en Colombia pueden

influir en su relación con el saber y su motivación hacia el aprendizaje y cómo esto puede estar relacionado con los resultados en las pruebas nacionales (Saber 9) y las evaluaciones internacionales (PISA).

La movilización social que se expresa en trayectorias educativas guarda una estrecha relación con la motivación y el interés por el aprendizaje, constituyendo un factor clave para comprender el éxito académico de los estudiantes. Los estudiantes con expectativas educativas más altas tienden a obtener mejores resultados en pruebas estandarizadas debido a que tienen una mayor motivación intrínseca para aprender, se esfuerzan más en sus estudios y adoptan estrategias de estudio más efectivas.

Además, las expectativas educativas positivas pueden influir en la autoconfianza de los estudiantes, lo que a su vez puede mejorar su desempeño. Según Charlot (1997), la motivación es un elemento crucial en la reproducción social, ya que los estudiantes que carecen de motivación para tener éxito en la escuela se enfrentan a un mayor riesgo de perpetuar la posición social de sus padres. En este sentido, sostiene que "la motivación es una función del contexto social, las expectativas y el deseo de movilidad social de los estudiantes". Esto implica que la motivación no es simplemente una cuestión individual, sino que está influenciada por factores sociales y culturales más amplios.

A esta perspectiva del sujeto se suman los aportes teóricos desarrollados por Dubet (2013), quien señala que el término experiencia se emplea con el propósito de investigar la subjetividad de los individuos, es decir, cómo estos recurren a sus convicciones, su sentido de libertad y su singularidad, entre otros aspectos. Los individuos explican y revelan sus acciones, lo que a su vez nos permite comprender su contexto social. De hecho, es el concepto de experiencia en sí mismo el que nos permite poner de manifiesto el carácter intrínsecamente social del individuo, al analizar las acciones que lleva a cabo.

Las expectativas educativas y los resultados académicos se influyen mutuamente en un ciclo que puede ser tanto virtuoso como vicioso. Por un lado, los buenos resultados en pruebas estandarizadas pueden brindarles a los estudiantes oportunidades adicionales y abrir puertas a instituciones educativas de mayor prestigio. Los puntajes elevados pueden aumentar la autoestima y la confianza de los estudiantes en sus habilidades académicas, alentándolos a perseguir carreras más ambiciosas. Esto, a su vez, puede impulsar sus expectativas educativas, llevándolos a establecer metas más altas y a esforzarse por alcanzarlas.

Por otro lado, los resultados bajos pueden socavar la autoestima y la confianza de los estudiantes, haciendo que se sientan poco motivados hacia el aprendizaje, lo que puede conducir a la reducción de sus expectativas educativas y a una percepción limitada de sus futuras oportunidades. Además, los resultados de estas pruebas pueden influir en las decisiones de los educadores y los padres, a menudo conduciendo a rutas educativas más restringidas para aquellos que obtienen puntajes más bajos.

4.3. Evaluación educativa y su impacto en las trayectorias y expectativas

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), la evaluación se considera un elemento central en la mejora de la calidad educativa y se percibe como una herramienta fundamental para el sistema en su conjunto. Su propósito principal es medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes y cómo este evoluciona, siguiendo estándares tanto nacionales como internacionales. Además, busca fomentar prácticas efectivas de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la secundaria, al mismo tiempo que apoya los esfuerzos de mejora de las instituciones educativas.

Después de 1980, la educación se centró en la calidad, flexibilidad, eficacia y eficiencia, relacionándose con la sociedad de aprendizaje y la economía del conocimiento. Esto se basó en la sociedad de medición que surgió en el siglo XX. En los años sesenta, surgieron conceptos clave como el logro y el fracaso escolar. Las encuestas de medición resaltaron las diferencias en resultados entre instituciones, estudiantes y conocimientos. Después de 1990, las reformas escolares se centraron en competencias, estándares y logros.

En el período reciente de cuatro años, se llevó a cabo una revisión y rediseño de las pruebas Saber en la educación básica en Colombia, y se reanudó su implementación en los grados 3°, 5°, 7° y 9°. Un aspecto destacado es la inclusión de un seguimiento longitudinal a los estudiantes, una iniciativa única en la región. Estas pruebas, que se aplican de manera muestral, se suman a la evaluación censal de Saber 11° y a la evaluación en el aula de naturaleza formativa llamada "Evaluar para Avanzar".

Tanto las pruebas PISA como las pruebas Saber 9 son herramientas de evaluación diseñadas para medir el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes áreas del conocimiento. Sin embargo, existen algunas similitudes y diferencias entre estas dos pruebas. La prueba PISA se enfoca en evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades en situaciones novedosas, mientras que las pruebas Saber 9 están diseñadas para

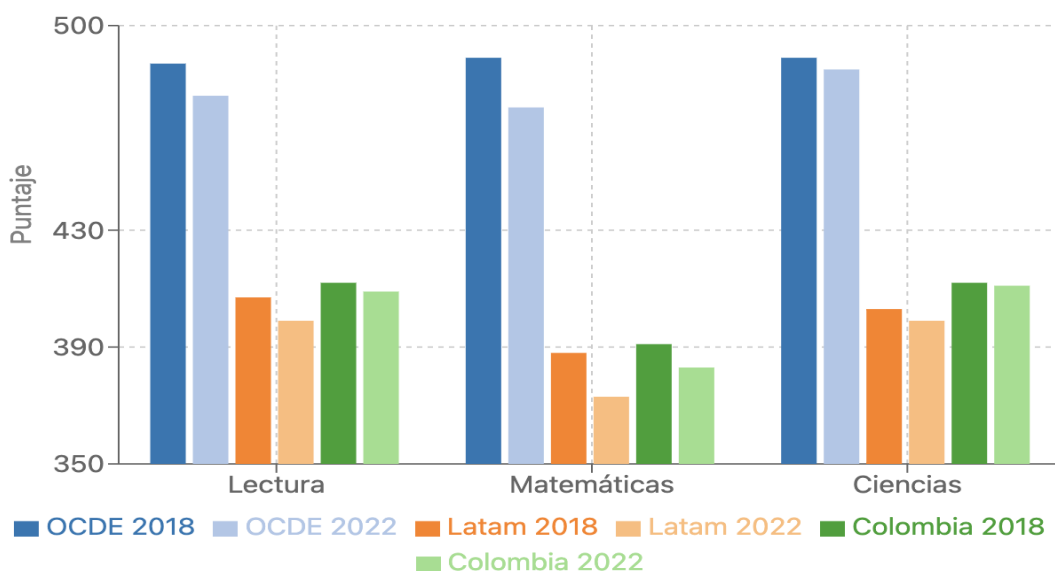
evaluar el desempeño de los estudiantes en relación con los estándares de aprendizaje establecidos en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

En cuanto a las similitudes, ambas pruebas se centran en la evaluación de habilidades y conocimientos adquiridos en la educación básica y media. La prueba PISA y las pruebas Saber 9 tienen como objetivo evaluar el desempeño académico de los estudiantes en diferentes áreas del conocimiento, y se utilizan como herramientas para mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Sin embargo, también hay diferencias importantes entre estas dos pruebas. Mientras que las pruebas Saber evalúan competencias específicas del conocimiento en áreas como las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales y el lenguaje, PISA evalúa la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades en situaciones nuevas y desconocidas que puedan encontrarse en la vida cotidiana y en situaciones más amplias. Una de las diferencias más notables es que PISA se enfoca en la evaluación de habilidades transversales y la capacidad de los estudiantes para aplicar su conocimiento en situaciones del mundo real, mientras que Saber 9 se centra más en la evaluación del conocimiento teórico en áreas específicas.

Figura 6.

Comparación de Resultados PISA 2018-2022



Nota. Comparación de resultados PISA 2018 y 2022 entre OCDE, Latinoamérica y Colombia. Fuente: Elaboración propia con datos de Nota país OCDE - PISA 2022.

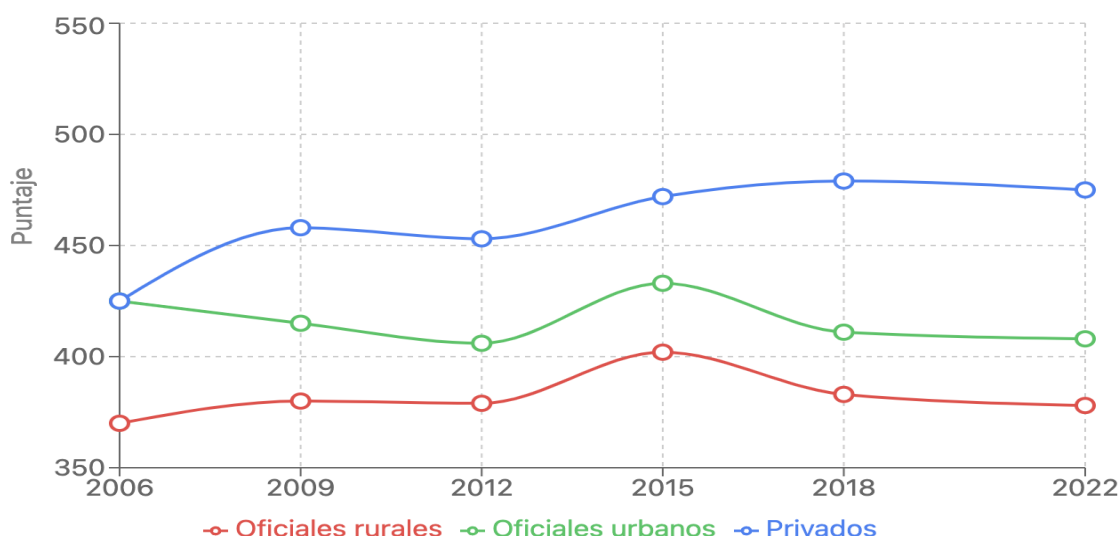
El análisis de la Figura 6 revela patrones significativos en el rendimiento de los estudiantes colombianos en las pruebas PISA 2018. Los datos muestran que Colombia se encuentra considerablemente por debajo del promedio de los países de la OCDE en las tres áreas evaluadas: lectura, matemáticas y ciencias.

En lectura, aproximadamente el 50% de los estudiantes colombianos alcanzaron el Nivel 2, considerado el nivel básico de competencia, frente a un porcentaje significativamente mayor en el promedio de la OCDE. Esta brecha resulta particularmente relevante desde la perspectiva de la relación con el saber de Charlot, pues la lectura representa una de las herramientas fundamentales para establecer relaciones significativas con el conocimiento escolar.

En matemáticas, solo el 35% de los estudiantes alcanzaron el Nivel 2, lo que representa la brecha más amplia con respecto al promedio de la OCDE. Este dato es particularmente preocupante si consideramos que las habilidades matemáticas son fundamentales para la configuración de trayectorias educativas exitosas, especialmente en campos STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

En ciencias, aproximadamente el 50% alcanzó el nivel básico, manteniendo una brecha importante con el promedio de la OCDE. Este porcentaje, aunque superior al de matemáticas, sigue evidenciando limitaciones en la capacidad de los estudiantes colombianos para establecer relaciones significativas con el conocimiento científico.

Estos resultados, desde la perspectiva de Charlot, no deberían interpretarse meramente como "fracasos" en términos de adquisición de conocimientos, sino como indicadores de formas específicas de relación con el saber que los estudiantes colombianos han desarrollado en estos dominios. La diferencia de rendimiento entre áreas (mejor en lectura y ciencias que en matemáticas) sugiere que existen patrones diferenciados de movilización escolar según el tipo de conocimiento, lo que podría relacionarse con las dimensiones epistémica, identitaria y social de la relación con el saber.

Figura 7.*Puntaje promedio en Lectura crítica según el tipo de establecimiento*

Nota. Elaboración propia con datos de OCDE (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. OECD Publishing.

La Figura 7 evidencia una brecha significativa en los resultados de lectura crítica entre los diferentes tipos de establecimientos educativos en Colombia. Los datos revelan que:

1. Las instituciones educativas privadas obtienen resultados notablemente superiores a las oficiales (públicas).
2. Dentro del sector oficial, las instituciones urbanas superan ampliamente a las rurales.
3. La brecha entre instituciones privadas y oficiales rurales es la más pronunciada.

Esta segmentación en los resultados según el tipo de establecimiento confirma lo que Bralavsky (1985) denomina "segmentación socioeducativa", un fenómeno mediante el cual el sistema educativo permite el acceso a los años de formación a diferentes grupos sociales, pero restringe el acceso a conocimientos, habilidades y pautas sociales de calidad según el segmento del sistema al que se pertenece.

Desde la perspectiva de Bourdieu, estos resultados podrían interpretarse como evidencia de la reproducción social a través del sistema educativo, donde las instituciones educativas reflejan y perpetúan las desigualdades sociales existentes. Sin embargo, la teoría de la relación

con el saber de Charlot nos invita a considerar también cómo estas diferencias institucionales configuran distintas formas de relación con el conocimiento.

Las instituciones privadas, que generalmente atienden a estudiantes de estratos socioeconómicos más altos, no solo ofrecen mejores recursos materiales, sino que también promueven formas de relación con el saber más valoradas académicamente. En contraste, las instituciones oficiales rurales, que suelen atender a poblaciones vulnerables, enfrentan tanto limitaciones materiales como desafíos para establecer conexiones significativas entre el conocimiento escolar y las experiencias y saberes de sus estudiantes.

Esta brecha institucional tiene implicaciones directas para las trayectorias educativas de los estudiantes. Aquellos que asisten a instituciones privadas desarrollan expectativas educativas más altas y tienen mayores probabilidades de seguir trayectorias educativas extensas y prestigiosas. En cambio, los estudiantes de instituciones oficiales, especialmente rurales, tienden a desarrollar expectativas más limitadas y trayectorias educativas más cortas o menos valoradas socialmente.

Figura 8.

Promedio de la prueba saber 3,5 y 9 según características del contexto

Variable de contexto	Categoría	3°	5°	9°
Sexo	Hombre	398	396	398
	Mujer	402	404	402
NSE	NSE 1	368	369	365
	NSE 2	393	390	395
	NSE 3	442	436	431
	NSE 4	452	456	451
Sector	No oficial	458	454	451
	Oficial	388	389	390
Zona	Rural	374	372	370
	Urbana	411	411	408

Nota. Resultados de las pruebas saber 3,5,7 y 9, esta prueba fue aplicada de manera censal en diferentes instituciones educativas del contexto colombiano en el año 2022. ICFES (2022).

El análisis de la Figura 8, que muestra los resultados de las pruebas Saber 3, 5, 7 y 9 aplicadas de manera censal en diferentes instituciones educativas de Colombia en 2022, revela patrones consistentes de desigualdad según características contextuales:

1. Se observa una clara relación entre el nivel socioeconómico (NSE) y los resultados académicos, evidenciando que a medida que aumenta el NSE, mejoran los puntajes en las pruebas.
2. La brecha entre el NSE alto y bajo se mantiene a través de todos los grados evaluados, sugiriendo que las desigualdades no se reducen, sino que tienden a persistir a lo largo de la trayectoria escolar.
3. Se observa también una brecha consistente entre zonas urbanas y rurales, así como entre instituciones no oficiales (privadas) y oficiales (públicas).

Estos resultados, vistos desde la perspectiva de la relación con el saber de Charlot, permiten un análisis que trasciende la mera constatación de la reproducción social. Los estudiantes de contextos socioeconómicos bajos no solo enfrentan desventajas materiales, sino que también desarrollan formas específicas de relación con el saber escolar que pueden dificultar su éxito académico.

La teoría de Charlot nos invita a considerar cómo las experiencias de estos estudiantes con el conocimiento escolar están mediadas por sus condiciones de vida, sus referentes culturales y sus expectativas de futuro. No se trata simplemente de que carezcan de capital cultural en el sentido bourdieusiano, sino de que pueden establecer relaciones con el saber que no son fácilmente reconocidas o valoradas por la institución escolar.

Esta perspectiva permite comprender por qué algunos estudiantes, incluso en contextos desfavorables, logran desarrollar trayectorias educativas exitosas. La clave estaría en las formas específicas de movilización que estos estudiantes desarrollan, en cómo logran encontrar sentido en el aprendizaje escolar a pesar de las condiciones adversas, y en cómo construyen expectativas educativas que desafían los determinismos sociales.

Los datos de las pruebas Saber revelan también que las brechas tienden a ampliarse en los grados superiores, lo que sugiere que las trayectorias educativas se van diferenciando progresivamente, en parte como resultado de las expectativas educativas que los estudiantes van construyendo a partir de sus experiencias escolares previas.

El análisis de las desigualdades educativas requiere abarcar diferentes dimensiones, entre ellas, la desigualdad de oportunidades y la desigualdad de expectativas. La desigualdad de oportunidades se refiere a las diferencias en el acceso a recursos y oportunidades que tienen las personas debido a factores como su origen socioeconómico, género, raza, entre otros, mientras la

desigualdad de expectativas se refiere a las diferencias en las aspiraciones y metas que tienen las personas, las cuales pueden estar influenciadas por su entorno social y cultural.

Ambas perspectivas teóricas están relacionadas, ya que la desigualdad de oportunidades puede afectar las expectativas de las personas, limitando su capacidad para aspirar a ciertos trabajos o niveles educativos. Por ejemplo, si una persona no tiene acceso a una educación de calidad debido a su origen socioeconómico, es menos probable que aspire a una carrera profesional que requiera una educación universitaria.

De esta manera, la pregunta por la ¿desigualdad de oportunidades? o ¿desigualdad de expectativas? interpela y enriquece el debate sobre las desigualdades educativas. Es importante reconocer que estas dos perspectivas teóricas más que diferenciarse tienen puntos de intersección. Así como la desigualdad de expectativas también puede afectar la desigualdad de oportunidades, la desigualdad de oportunidades incide de manera directa sobre la desigualdad de expectativas. Consideremos el caso de una persona que no tiene expectativas de éxito en la vida debido a su entorno social y cultural; por lo tanto, es menos probable que busque oportunidades para mejorar su situación. Las expectativas pueden influir en las decisiones que toman las personas y en su capacidad para aprovechar las oportunidades que se les presentan.

Los datos analizados de las Figuras 1, 2 y 3 proporcionan evidencia empírica de cómo estas desigualdades se materializan en el sistema educativo colombiano. Las brechas persistentes entre instituciones privadas y públicas, entre zonas urbanas y rurales, y entre diferentes niveles socioeconómicos, confirman que las desigualdades estructurales siguen configurando trayectorias educativas diferenciadas.

Los datos analizados revelan patrones persistentes de desigualdad en el sistema educativo colombiano, que se manifiestan en las brechas de rendimiento entre diferentes tipos de instituciones y niveles socioeconómicos. Estas brechas no son simplemente el resultado de diferencias en recursos materiales o capital cultural, sino que también implican formas específicas de relación con el saber, patrones de movilización escolar y construcción de expectativas educativas.

Sin embargo, la teoría de la relación con el saber de Charlot complementa el análisis bourdieusiano al introducir la dimensión subjetiva y la experiencia del sujeto en su relación con el aprendizaje. Este enfoque permite comprender cómo, incluso en condiciones sociales

similares, los estudiantes pueden desarrollar trayectorias educativas diversas en función de las relaciones específicas que establecen con el saber y las formas de movilización que desarrollan.

Las expectativas educativas emergen como un elemento mediador entre la relación con el saber y las trayectorias educativas. Estas expectativas no son meras proyecciones abstractas, sino construcciones de sentido que orientan las prácticas presentes y configuran formas específicas de movilización escolar que, a su vez, inciden en las trayectorias educativas.

La evidencia presentada en las figuras analizadas sugiere que las expectativas educativas están fuertemente condicionadas por factores estructurales como el tipo de institución a la que se asiste o el nivel socioeconómico, pero también invita a considerar cómo, dentro de cada segmento, existen variaciones significativas que podrían explicarse por las formas específicas de relación con el saber que desarrollan los estudiantes.

Es crucial recordar que las pruebas estandarizadas evalúan un conjunto específico de habilidades y conocimientos, y no capturan completamente el potencial y el valor de cada estudiante. Por lo tanto, es esencial utilizar estos resultados como una herramienta para mejorar el sistema educativo en lugar de como un juicio definitivo sobre las capacidades de los individuos.

Los resultados de las pruebas PISA y Saber analizados en este documento muestran que aún queda un largo camino por recorrer para reducir las desigualdades educativas en Colombia. Sin embargo, la perspectiva teórica articulada aquí sugiere que cualquier esfuerzo en esta dirección debe abordar tanto las condiciones estructurales que reproducen las desigualdades como las formas específicas en que los estudiantes construyen relaciones con el saber, se movilizan hacia el aprendizaje y desarrollan expectativas educativas.

La educación básica secundaria en Bogotá presenta características distintivas que la diferencian del resto del país, determinadas por la condición de capital, sus dinámicas sociales, económicas y culturales particulares, así como por las políticas educativas distritales implementadas a lo largo de los años.

Bogotá, como Distrito Capital, concentra la mayor oferta educativa del país y presenta indicadores educativos generalmente superiores al promedio nacional. Según datos de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), "la tasa de cobertura neta en educación secundaria

en Bogotá alcanza el 78,86%, superior al promedio nacional del 72,3%" (SED, 2022, p. 45). Esta ventaja comparativa se explica por varios factores:

En primer lugar, la concentración de recursos: "El gasto público por estudiante en Bogotá es aproximadamente 1,5 veces mayor que el promedio nacional, lo que permite mayores inversiones en infraestructura, alimentación escolar y recursos pedagógicos" (Bonilla, 2021, p. 89). Esta concentración de recursos ha permitido desarrollar proyectos educativos innovadores y fortalecer la capacidad institucional.

En cuanto a la organización administrativa, "el sistema educativo distrital cuenta con una estructura descentralizada en 20 Direcciones Locales de Educación (DILE), que permiten una gestión más cercana a las realidades territoriales de cada localidad" (García, 2020, p. 124). Esta estructura facilita la implementación de políticas educativas diferenciadas según las necesidades específicas de cada zona.

Otra particularidad significativa es la implementación de la jornada única: "Bogotá ha avanzado más rápidamente que el resto del país en la implementación de la jornada única, alcanzando una cobertura del 42% en secundaria para 2022, frente al 25% del promedio nacional" (SED, 2022, p. 67). Esta política ha buscado reducir la deserción escolar y mejorar la calidad educativa mediante el aumento del tiempo de permanencia de los estudiantes en las instituciones.

La diversidad socioeconómica y cultural también marca una diferencia: "La educación secundaria en Bogotá atiende a una población estudiantil altamente heterogénea, con marcadas diferencias socioeconómicas entre localidades, lo que genera desafíos específicos para la equidad educativa" (Rincón, 2019, p. 56). La segregación socioespacial de la ciudad se refleja en el sistema educativo, generando circuitos diferenciados de calidad.

Finalmente, es relevante mencionar que "el Distrito Capital ha desarrollado programas específicos de educación media fortalecida que buscan mejorar la transición hacia la educación superior, implementando énfasis académicos y articulaciones con instituciones de educación superior desde años más tempranos que en el resto del país" (Gómez, 2018, p. 142). Estas iniciativas responden a la necesidad de preparar mejor a los estudiantes para su futura inserción académica y laboral.

La educación básica secundaria en Bogotá, a pesar de contar con ventajas comparativas respecto al resto del país, enfrenta problemáticas significativas que afectan la calidad educativa y la experiencia formativa de los estudiantes.

Una de las problemáticas más críticas es la deserción escolar. Según Álvarez (2020), "la tasa de deserción en educación secundaria en Bogotá alcanza el 3,7%, siendo especialmente alta en grado séptimo (4,2%) y noveno (4,5%), coincidiendo con momentos críticos del desarrollo adolescente" (p. 78). Esta deserción está asociada a múltiples factores:

"La falta de pertinencia del currículo respecto a los intereses y expectativas de los adolescentes es una de las principales causas de abandono escolar en secundaria. Los estudiantes no encuentran conexión entre lo que aprenden y su proyecto de vida" (Martínez, 2021, p. 45).

La violencia escolar constituye otro factor problemático. De acuerdo con la Encuesta de Clima Escolar realizada por la SED (2021), "el 42% de los estudiantes de secundaria en Bogotá reporta haber sido víctima de alguna forma de bullying, y el 23% señala que estos episodios ocurren de manera recurrente" (p. 34). Esta situación afecta directamente el bienestar estudiantil y el clima escolar.

Existe una marcada diferenciación en calidad y resultados entre instituciones educativas públicas y privadas, así como entre instituciones ubicadas en localidades con distintos niveles socioeconómicos. Mientras el promedio de puntajes en pruebas Saber 9° en colegios de estratos 5 y 6, principalmente privados, es de 391, en colegios públicos de localidades vulnerables apenas alcanza 312 puntos" (Sarmiento, 2020, p. 112).

Esta segregación no solo se refleja en resultados académicos sino también en infraestructura. Como señala Gómez (2019):

Los colegios de secundaria en localidades como Usme, Ciudad Bolívar y Bosa presentan déficits significativos en infraestructura tecnológica, laboratorios y espacios deportivos, mientras que en localidades como Chapinero, Teusaquillo y Usaquén los estándares son comparables con promedios internacionales (p. 87).

A pesar de que Bogotá cuenta con el cuerpo docente más cualificado del país en términos de formación académica, persiste un déficit en competencias pedagógicas específicas para abordar los desafíos de la adolescencia y la juventud contemporánea. El 62% de los docentes de secundaria reconoce no haber recibido formación específica para trabajar con población adolescente (Rodríguez, 2021, p. 132).

Las prácticas pedagógicas tradicionales siguen predominando: "Los estudios observacionales sobre prácticas pedagógicas en aulas de secundaria en Bogotá muestran que el 73% de las clases siguen un modelo transmisivo, con baja participación estudiantil y escasa contextualización" (Díaz, 2020, p. 98).

La desarticulación curricular constituye un problema estructural, el tránsito de primaria a secundaria genera una ruptura pedagógica y organizativa que afecta negativamente el desempeño académico y la adaptación escolar. El modelo de profesor de área en secundaria, frente al profesor generalista de primaria, implica que los estudiantes deben adaptarse a múltiples estilos de enseñanza sin contar con acompañamiento adecuado (Pérez, 2021, p. 65).

Esta desarticulación se agrava en la transición hacia la educación media: "El 57% de los estudiantes de grado noveno en Bogotá considera que no ha recibido suficiente información y orientación para tomar decisiones informadas sobre la elección de modalidad en la educación media" (SED, 2022, p. 78).

La articulación entre la educación básica secundaria, la educación media y la educación superior representa uno de los desafíos más significativos del sistema educativo distrital, y a la vez, uno de los campos donde se han implementado más innovaciones en los últimos años. Bogotá ha desarrollado diversos modelos de articulación que buscan facilitar la transición entre niveles educativos. Según Gómez (2020):

El programa de Media Fortalecida ha sido la estrategia más ambiciosa de articulación en el Distrito, permitiendo que estudiantes de educación media cursen asignaturas con reconocimiento de créditos académicos en IES. Para 2021, el 65% de las IED participan en alguna modalidad de este programa (p. 154).

El programa de Media Integral constituye otra estrategia relevante: A diferencia de la Media Fortalecida, que se centra en la homologación de créditos académicos, la Media Integral busca ofrecer campos de profundización académica que enriquezcan la formación de los estudiantes sin estar necesariamente vinculados a programas específicos de educación superior" (Casas, 2021, p. 76).

Estos programas han generado resultados positivos: "Las evaluaciones de impacto muestran que los estudiantes que participan en programas de articulación tienen una probabilidad 23% mayor de ingresar a la educación superior en el año siguiente a su graduación" (Díaz-Granados, 2022, p. 109).

A pesar de estos avances, persisten importantes desafíos. Como señala Ramírez (2021):

La articulación se ha concentrado principalmente en la educación media, con escasa vinculación curricular desde la básica secundaria. Esta desconexión genera que muchos estudiantes lleguen a grado décimo sin las competencias básicas necesarias para aprovechar los programas de articulación (p. 132).

Otro desafío significativo es la inequidad en el acceso: “Los programas de articulación no han logrado superar la segregación educativa preexistente. Los colegios ubicados en localidades de mayor vulnerabilidad tienen menor probabilidad de contar con convenios con universidades de alta calidad, reproduciendo así las desigualdades sociales” (Londoño, 2020, p. 87).

La sostenibilidad de los programas también constituye un problema: “Los cambios de administración distrital han afectado la continuidad de las políticas de articulación, generando incertidumbre tanto en instituciones educativas como en estudiantes. Cada nueva administración ha tendido a renombrar y reorganizar los programas, dificultando su consolidación” (Parra, 2021, p. 45).

La formación para el trabajo desde la educación básica secundaria ha cobrado relevancia en las políticas educativas distritales. Según Moreno (2022) “la incorporación de competencias laborales generales en el currículo de básica secundaria busca desarrollar habilidades como trabajo en equipo, resolución de problemas y comunicación efectiva, que serán fundamentales independientemente de la trayectoria posterior del estudiante” (p. 67).

El programa de "Escuela-Ciudad-Escuela" representa una iniciativa destacable “este programa ha permitido vincular a estudiantes de secundaria con experiencias de aprendizaje en entornos laborales reales, a través de visitas, pasantías cortas y proyectos colaborativos con empresas e instituciones, fortaleciendo su comprensión del mundo productivo” (Torres, 2021, p. 92).

La formación técnica desde edades tempranas también ha sido promovida “el convenio SENA-SED ha permitido que estudiantes desde grado octavo participen en programas de iniciación técnica, facilitando una orientación vocacional temprana y desarrollando competencias específicas en áreas con demanda laboral” (Ramírez, 2022, p. 76).

No obstante, esta orientación hacia la formación para el trabajo ha recibido críticas “existe el riesgo de que una excesiva orientación hacia competencias laborales en edades tempranas limite el desarrollo de pensamiento crítico y formación integral. La secundaria no

debe reducirse a preparar trabajadores, sino ciudadanos críticos con capacidad de aprendizaje permanente" (Martínez, 2020, p. 54).

En respuesta a estas críticas, han surgido enfoques más equilibrados “los modelos más exitosos de formación para el trabajo en secundaria son aquellos que logran integrar el desarrollo de competencias técnicas con una sólida formación académica y ciudadana, evitando la falsa dicotomía entre preparación para la universidad o para el trabajo" (García, 2021, p. 123).

El programa IB en colegios distritales representa una apuesta por la democratización de la educación de alta calidad, tradicionalmente restringida a instituciones privadas de élite. Esta iniciativa ha demostrado que, con el apoyo adecuado, estudiantes de contextos vulnerables pueden alcanzar estándares académicos internacionales (p. 76).

Actualmente, los colegios distritales que cuentan con autorización oficial para impartir alguno de los programas del Bachillerato Internacional son:

El Programa de los Años Intermedios (PAI) del IB, implementado en colegios como Leonardo Posada Pedraza y Venecia, ha sido particularmente relevante para la educación básica secundaria, ofreciendo un marco curricular centrado en la indagación, la contextualización y el desarrollo de habilidades para la vida que contrasta con los enfoques tradicionales predominantes en la educación pública (Montoya, 2022, p. 112)

La implementación de estos programas ha generado resultados significativos. Según un estudio realizado por Velásquez (2021):

Los estudiantes de colegios distritales con programa IB muestran mejores resultados no solo en pruebas estandarizadas (superando en 42 puntos el promedio distrital en pruebas Saber 11), sino también en indicadores de permanencia escolar (reducción de deserción en 3,2 puntos porcentuales) y acceso a educación superior (incremento del 27% en admisión a universidades acreditadas) (p. 98).

Jiménez (2023) destaca otros impactos cualitativos:

Más allá de los resultados académicos, la implementación del IB en colegios distritales ha transformado las prácticas pedagógicas, las relaciones docente-estudiante y la cultura institucional. El enfoque en la indagación, el pensamiento crítico y la dimensión internacional ha permitido superar el modelo transmisivo tradicional, empoderando tanto a estudiantes como a docentes (p. 143).

La incorporación de programas como el IB en colegios públicos desafía la noción de que la educación de alta calidad solo es posible en instituciones privadas de élite

La experiencia de los colegios distritales con IB demuestra que el factor determinante no es el origen socioeconómico de los estudiantes, sino el modelo pedagógico, la formación docente y el compromiso institucional. Estos programas han permitido romper el determinismo social que asocia calidad educativa con capacidad de pago (Peñaloza, 2022, p. 132).

Sin embargo, persisten desafíos importantes: “El riesgo de crear 'islas de excelencia' dentro del sistema público es real. La concentración de recursos adicionales, docentes más capacitados y estudiantes seleccionados puede reforzar inequidades dentro del mismo sistema distrital si no se acompaña de estrategias de transferencia y escalamiento” (Sánchez, 2021, p. 87).

Uno de los mayores aportes de estos modelos ha sido la transformación de las prácticas pedagógicas en la educación básica secundaria:

El enfoque en la indagación, la interdisciplinariedad y el aprendizaje contextualizado que caracteriza al Programa de los Años Intermedios del IB ofrece un modelo alternativo para abordar la problemática de desconexión curricular y baja motivación que afecta a la educación secundaria tradicional (Montoya, 2022, p. 118).

Rodríguez (2023) por su parte señala:

Los docentes de colegios distritales con programas diferenciados como el IB reportan una transformación profunda en su práctica profesional, pasando de ser transmisores de contenido a facilitadores del aprendizaje. El 78% indica haber incorporado metodologías activas y evaluación formativa incluso en grupos que no participan oficialmente en estos programas (p. 93).

Un aspecto crítico para evaluar el potencial transformador de estos modelos es su sostenibilidad:

El alto costo de los programas IB (cerca de USD 11,500 anuales por institución), la necesidad de reducir el tamaño de los grupos, la inversión en recursos didácticos y tecnológicos, y la formación docente especializada representan desafíos presupuestarios significativos para una eventual expansión (Velásquez, 2021, p. 103).

4.4. La Relación con el Saber en Contexto: Características de la Población Educativa Bogotana

La educación contemporánea enfoca sus esfuerzos no solo en transmitir conocimientos, sino en comprender cómo los estudiantes establecen vínculos significativos con el saber a lo largo de sus trayectorias educativas. Este análisis interpretativo explora el panorama educativo de Bogotá a través del "Informe de Resultados de Evaluación 2023 SMECE" para examinar las complejas relaciones que establecen los estudiantes con el conocimiento, sus trayectorias educativas y las expectativas que desarrollan en su paso por el sistema educativo.

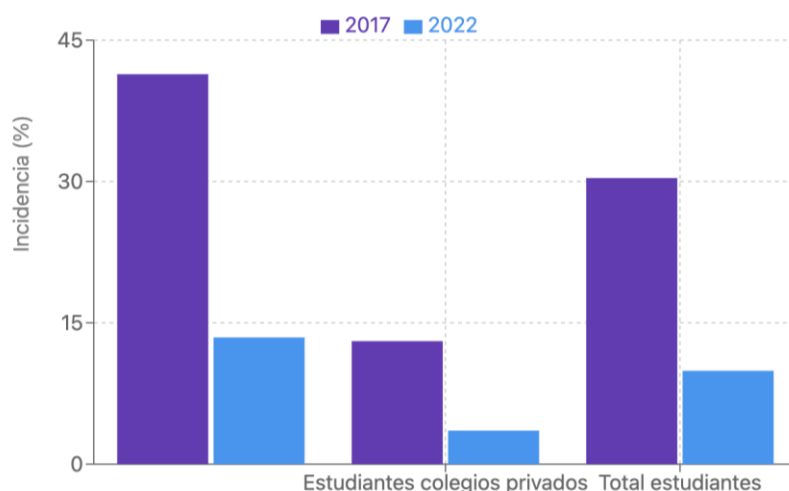
El contexto demográfico de Bogotá, según el informe SMECE 2023, muestra una transformación importante que afecta directamente la relación con el saber. La ciudad experimenta "una reducción gradual en la población de menor edad, lo que evidencia un cambio demográfico, que se traduce en un envejecimiento poblacional y una reducción en la población en edad escolar" (p. 12). Esta transformación implica una oportunidad para el sistema educativo de establecer relaciones más personalizadas con el saber, aprovechando "la posibilidad de tener infraestructura disponible para implementar la jornada única" (p. 12).

La distribución de matrícula muestra que para 2023, Bogotá contaba con 743,035 estudiantes en el sector oficial, con una tendencia decreciente en todos los tipos de matrícula (p. 13). Este fenómeno puede interpretarse, desde la perspectiva de Terigi (2010), como una modificación en las condiciones que configuran las "trayectorias educativas teóricas" previstas por el sistema.

La relación con el saber no es homogénea; está profundamente vinculada a factores socioeconómicos. El Índice de Pobreza Multidimensional para Estudiantes (IPM-E) revela que "la incidencia de pobreza multidimensional es del 13,45% para estudiantes que estudian en colegios públicos, mientras que para los estudiantes de colegios privados es del 3,56%" (p. 117). Esta disparidad establece condiciones desiguales para la construcción de la relación con el conocimiento.

Figura 9.

Índice de pobreza multidimensional para Estudiantes (IPM-E)



Nota. Elaboración propia Informe SMECE 2023, secretaria de Educación del Distrito

Como se observa en el gráfico, ha habido una reducción significativa en la pobreza multidimensional entre 2017 y 2022, lo que representa un avance importante para las condiciones que facilitan la relación con el saber. Sin embargo, la persistente brecha entre estudiantes de colegios públicos y privados sigue configurando experiencias educativas diferenciadas, afectando los modos en que los estudiantes construyen significados en sus procesos de aprendizaje.

Rochex (2004) señala que la relación con el saber está mediada por las condiciones materiales y simbólicas del entorno del estudiante. Esto se evidencia en el informe cuando muestra que "los estudiantes que tienen computador en casa presentan puntuaciones promedio mayores en el examen Saber 11 en comparación con los estudiantes que no tienen computador" (p. 136).

Las trayectorias educativas reflejan el recorrido que realizan los estudiantes a través del sistema educativo. El informe SMECE evidencia tanto logros como desafíos en este ámbito. Un indicador crucial son las tasas de cobertura, que muestran disminuciones preocupantes: "El nivel de básica secundaria es el único cuyo indicador superó el 100% en todos los años del periodo. El promedio más alto se observa en básica secundaria (110,6%), seguido de básica primaria (105%) y media vocacional (95,08%). El promedio de preescolar es de 84,34%" (p. 20).

Estos datos sugieren que, como propone Terigi (2007), existe una discrepancia entre las "trayectorias teóricas" (aquellas previstas por el sistema) y las "trayectorias reales" (los recorridos efectivos que realizan los estudiantes). Las tasas de cobertura neta refuerzan esta lectura: "con una tasa de cobertura neta global de 91,3%; es decir que, de cada 100 niños matriculados, aproximadamente 91 se encuentran en el grado correspondiente a su edad" (p. 21).

El análisis de las tasas de eficiencia interna revela aspectos cruciales de las trayectorias educativas:

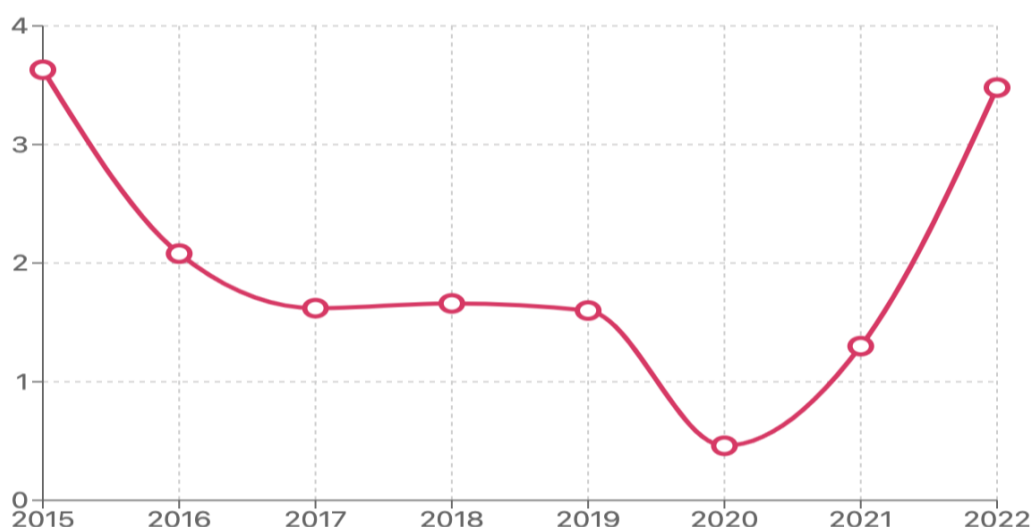
Figura 10.

Evolución de Tasas de Eficiencia Interna (2015-2022)



Nota. Elaboración propia Informe SMECE 2023, secretaria de Educación del Distrito

Este gráfico ilustra cómo las tasas de eficiencia interna han fluctuado en el período 2015-2022, con un comportamiento particularmente interesante durante y después de la pandemia. La tasa de aprobación aumentó significativamente en 2019 (97,50%) y se mantuvo relativamente alta en 2020 (94,39%), posiblemente relacionado con las políticas de flexibilización en la evaluación durante la emergencia sanitaria. Sin embargo, para 2021 se evidencia un retorno a los niveles pre-pandemia, lo que sugiere que las medidas de flexibilización fueron temporales y no lograron consolidarse como prácticas permanentes del sistema.

Figura 11.*Evolución de la tasa de deserción Escolar (2015-2022)*

Nota. Elaboración propia Informe SMECE 2023, Secretaría de Educación del Distrito

El gráfico muestra una evolución preocupante en la tasa de deserción escolar. Durante 2020, en plena pandemia, se registró la tasa más baja (0,46%), posiblemente debido a las estrategias de retención implementadas y a la flexibilización académica. Sin embargo, en 2022 se observa un repunte alarmante (3,48%), casi igualando los niveles de 2015. Este fenómeno evidencia lo que Terigi (2010) denomina "trayectorias escolares reales", que se alejan de las trayectorias teóricas o esperadas, mostrando discontinuidades que afectan la progresión regular de los estudiantes en el sistema educativo.

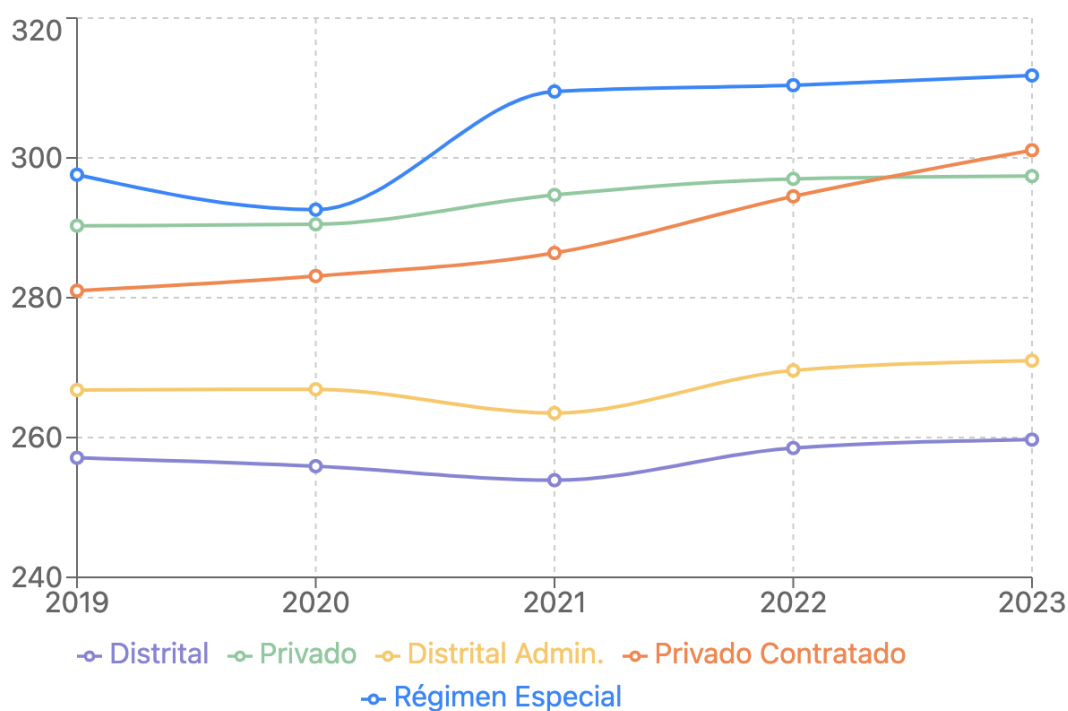
Particularmente interesante resulta el análisis de las trayectorias educativas completas, evidenciado en el programa "Jóvenes a la U", que según la investigación de la Universidad de los Andes "aumentó la probabilidad de estudiar en un programa o Institución de Educación Superior acreditada; el mayor impacto se observa en la educación técnica profesional con un aumento de 10 puntos porcentuales y en formación universitaria de 32 puntos porcentuales" (p. 145). Este programa muestra cómo las políticas educativas pueden transformar las trayectorias, especialmente "entre los jóvenes mayores de 21 años, en relación con los menores" (p. 145), favoreciendo lo que Terigi (2009) denomina "trayectorias educativas diversificadas".

Las expectativas educativas constituyen un componente fundamental de la relación con el saber. Representan las proyecciones que los estudiantes, docentes y familias construyen sobre el futuro educativo y profesional.

El informe SMECE evidencia una relación entre el nivel educativo de las madres y el desempeño académico de los estudiantes: "Se observa una tendencia creciente tanto en estudiantes de colegios oficiales como no oficiales a tener mayores puntuaciones, entre más alta sea la escolaridad de la madre" (p. 143). Este hallazgo refleja lo que Bourdieu (1997) denomina "expectativas subjetivas", que se configuran en relación con las posibilidades objetivas del entorno familiar.

Figura 12.

Evolución del puntaje global saber 11 por sector Educativo (2019- 2023)



Nota. Elaboración propia Informe SMECE 2023, Secretaría de Educación del Distrito

Como se evidencia en el gráfico, existen diferencias significativas en el desempeño académico según el sector educativo. Sin embargo, para un análisis completo de las expectativas educativas, es fundamental considerar el papel del contexto socioeconómico. La brecha entre colegios oficiales y no oficiales no solo refleja diferencias en calidad educativa, sino también en

las condiciones que configuran las expectativas de los estudiantes sobre su futuro académico y profesional.

Resulta particularmente revelador que los colegios privados con matrícula contratada y los de régimen especial muestren las tendencias de crecimiento más pronunciadas, sugiriendo que ciertos modelos mixtos de gestión educativa podrían estar generando mejores condiciones para la construcción de expectativas académicas elevadas entre los estudiantes.

El programa "Jóvenes a la U" representa un mecanismo para transformar expectativas educativas, especialmente para poblaciones vulnerables: "Un impacto relevante que se puede observar para la cohorte analizada es el aumento del acceso a la educación superior por parte de los grupos poblacionales más vulnerables" (p. 145). Este programa materializa el concepto de "horizonte de expectativas" propuesto por Koselleck (1993), al ampliar las posibilidades futuras percibidas por los estudiantes.

El informe también revela la importancia de las habilidades socioemocionales en la configuración de expectativas. Los resultados del Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) ofrecen "información respecto al estado de estas en la sociedad en general" (p. 87), mostrando su impacto en la construcción de proyecciones futuras. Como señala Dubet (2005), las expectativas no son solo académicas, sino que integran dimensiones sociales y emocionales fundamentales para la construcción de sentido en la experiencia escolar.

El clima escolar constituye un factor determinante en la construcción de la relación con el saber. La Encuesta de Clima Escolar (ECE) 2023 evidencia que "la mayoría de los estudiantes de los colegios de la ciudad consideran que sus compañeros respetan la diversidad, y especialmente, tienen un trato equitativo entre hombres y mujeres" (p. 70-71). Este ambiente de respeto favorece lo que Rochex (2004) denomina una "relación de sentido" con los aprendizajes escolares.

Resulta significativo que "alrededor del 81% de los estudiantes en colegios oficiales y el 80% de los estudiantes en colegios no oficiales expresan sentirse felices en sus entornos escolares" (p. 72). Este bienestar emocional constituye una condición fundamental para establecer una relación positiva con el saber, como señala Charlot (2000) al enfatizar la dimensión identitaria de la relación con el conocimiento.

Sin embargo, existen preocupaciones respecto a la infraestructura: "en relación con la suficiencia de los baños para todos los estudiantes, el 43,5% de los estudiantes de colegios oficiales y el 39,7% de los estudiantes de colegios no oficiales consideran insuficientes estas

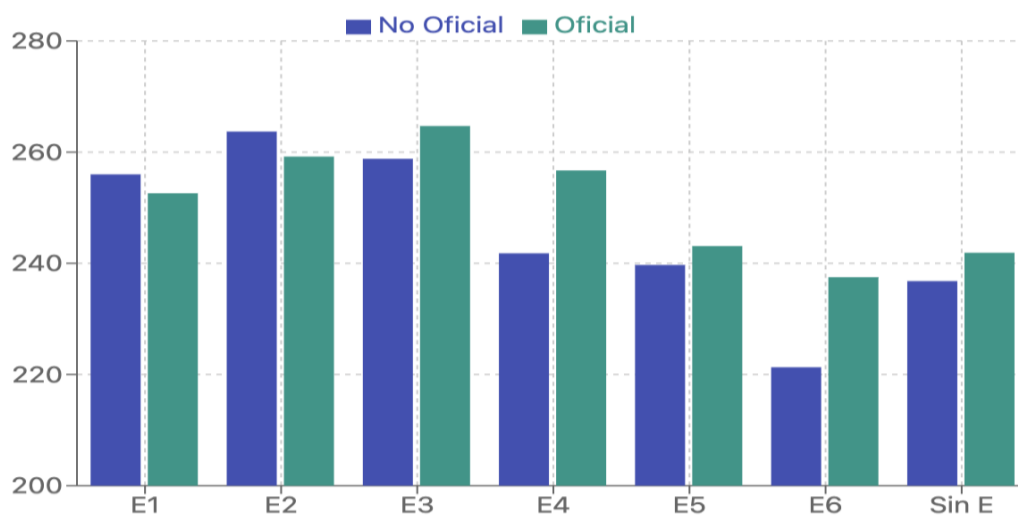
instalaciones" (p. 73). Estas condiciones materiales inciden en la experiencia educativa y, por extensión, en la relación con el saber, reflejando lo que Dubet y Martuccelli (1998) denominan "pruebas escolares" que los estudiantes deben enfrentar en su trayectoria.

Los resultados de las pruebas estandarizadas ofrecen una ventana para comprender la relación de los estudiantes con los saberes disciplinares. En el examen Saber 11, "los colegios no oficiales presentan mejor desempeño en todas las áreas evaluadas entre 2019 y 2023" (p. 134), evidenciando disparidades en el acceso al conocimiento.

Particularmente revelador resulta el análisis cuando se controlan factores socioeconómicos:

Figura 13.

Puntaje global saber 11 (2022) – colegios Comparables por Estrato



Nota. Elaboración propia Informe SMECE 2023, Secretaría de Educación del Distrito

Este gráfico proporciona una visión reveladora sobre la relación con el saber cuándo se controlan las variables socioeconómicas. Al comparar colegios con características similares por estrato, se observa que las diferencias entre sectores se minimizan e incluso se invierten en algunos casos. Particularmente notable es que en el estrato 3, los estudiantes de colegios oficiales (264,7 puntos) superan a los de colegios no oficiales (258,8 puntos). Este hallazgo cuestiona la percepción generalizada sobre la superioridad inherente de la educación privada y confirma lo que Charlot (2006) postula: la relación con el saber no está determinada por la naturaleza institucional del centro educativo, sino por las condiciones en que se construye el vínculo con el conocimiento.

Los resultados por área muestran dimensiones específicas de la relación con el saber:

"En el área de matemáticas, se aprecia un aumento en la dispersión de los puntajes entre 2019 y 2023... en ciencias sociales y competencias ciudadanas [se observa] la disminución de la desviación estándar" (p. 134). Esta variabilidad refleja lo que Beillerot (1998) denomina como "procesos diferenciales de apropiación del saber", que varían según las áreas de conocimiento y los contextos de aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas constituyen un elemento fundamental en la configuración de las trayectorias educativas y la relación con el saber. El informe SMECE ofrece evidencia sobre prácticas colaborativas entre docentes:

Respecto a las prácticas de colaboración entre docentes, se observan diferencias sustanciales entre colegios oficiales y no oficiales. Mientras que el 67% de los docentes en colegios oficiales informa nunca observar clases de sus colegas ni proporcionar retroalimentación, tan solo el 29% de los docentes en colegios no oficiales no hace uso de esta práctica pedagógica (p. 77).

Estas diferencias en las prácticas colaborativas inciden en lo que Terigi (2010) denomina como "condiciones pedagógicas" para el sostenimiento de trayectorias escolares. La colaboración docente puede favorecer la detección temprana de dificultades y la implementación de estrategias diversificadas para atender la heterogeneidad de los estudiantes.

El informe también revela diferencias en las prácticas de involucramiento familiar: "Mientras que el 59,1% de los docentes en colegios oficiales señalan que todos o la mayoría de los padres asisten a las reuniones convocadas por los docentes, esta cifra asciende al 82,5% en colegios no oficiales" (p. 78). Este dato refleja lo que Narodowski (1999) denomina como "alianza escuela-familia", fundamental para el sostenimiento de trayectorias escolares continuas.

El análisis del informe SMECE 2023 a través de las lentes conceptuales de la relación con el saber, las trayectorias educativas y las expectativas, revela un panorama complejo y desafiante para el sistema educativo bogotano.

Las políticas educativas deben orientarse hacia el reconocimiento de la diversidad de trayectorias y relaciones con el saber. Como sugiere el informe al recomendar el "diseño de estrategias específicas que aborden las particularidades de cada sector educativo, para ajustar las intervenciones que maximicen los beneficios en toda la población educativa" (p. 122).

El cierre de brechas educativas, objetivo central de la política educativa distrital, requiere comprender que las diferencias en los resultados académicos reflejan no solo desigualdades en el acceso a recursos, sino también en las formas de construir significado en la experiencia escolar. Como señala Charlot (2006), el fracaso escolar no es solo un "déficit de conocimientos", sino una experiencia que el estudiante vive, interpreta y que tiene efectos en su identidad.

Finalmente, el sistema educativo bogotano debe avanzar hacia un modelo que, como propone el informe, "promueve el mejoramiento permanente, y permite que la comunidad educativa reconozca la evaluación como un proceso que aporta y estimula a lograr la excelencia educativa" (p. 104). Este enfoque permitiría transformar las trayectorias educativas en experiencias significativas donde cada estudiante pueda construir una relación positiva y duradera con el saber.

Capítulo 5. Análisis crítico de los indicadores de calidad en la educación básica secundaria

La evaluación de la calidad educativa se ha convertido en una práctica fundamental para los sistemas educativos a nivel mundial. En Colombia, como en muchos países, los indicadores cuantitativos han adquirido un papel preponderante en la medición de la calidad educativa, siendo las pruebas estandarizadas (PISA a nivel internacional y Saber a nivel nacional) los instrumentos principales para esta evaluación.

Estos sistemas de medición responden a una lógica global de estandarización que, según Charlot (2008), refleja una visión economicista de la educación, donde el conocimiento se transforma en mercancía y los indicadores cuantitativos se convierten en herramientas para medir la "eficiencia" del sistema educativo. Como señala el autor:

La lógica neoliberal considera a la educación como un bien económico que debe ser administrado por la racionalidad que caracteriza a los mercados. [...] La calidad se redefine entonces en términos de aquellas competencias y conocimientos que sirven a las necesidades del desarrollo económico (Charlot, 2008, p. 23).

Las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) de la OCDE se han convertido en un referente mundial para evaluar la calidad de los sistemas educativos. Colombia ha participado regularmente en estas evaluaciones desde 2006, y si bien ha mostrado mejoras graduales, sus resultados continúan por debajo del promedio de la OCDE.

Tabla 7.

Evolución del desempeño de Colombia en PISA (2006-2022)

ÁREA/AÑO	2006	2009	2012	2015	2018	2022
LECTURA	385	413	403	425	412	409
MATEMÁTICAS	370	381	376	390	391	383
CIENCIAS	388	402	399	416	413	407

Nota. Elaboración propia con datos de la OCDE (2022)

Los resultados de PISA 2022 muestran que Colombia obtuvo 409 puntos en lectura, 383 en matemáticas y 407 en ciencias, todos por debajo del promedio OCDE (476, 472 y 485 puntos respectivamente). Adicionalmente, los datos revelan que aproximadamente el 50% de los estudiantes colombianos no alcanza el nivel mínimo de competencias en matemáticas, el 47% en lectura y el 45% en ciencias (OCDE, 2023).

Esta situación plantea interrogantes sobre la efectividad del sistema educativo colombiano, pero también sobre la validez de estas pruebas como indicadores absolutos de calidad. Como señala Díaz Barriga (2020):

Las pruebas estandarizadas como PISA evalúan solo una parte del espectro educativo, generalmente aquellas competencias que son fácilmente medibles y comparables, dejando de lado aspectos fundamentales de la formación integral como la creatividad, el pensamiento crítico o los valores éticos (p. 76).

Bernard Charlot (2008) propone una crítica profunda a la lógica de los indicadores cuantitativos que dominan la evaluación educativa. Para este autor, la educación no puede reducirse a un conjunto de competencias medibles, ya que el proceso educativo implica una relación con el saber que trasciende lo puramente instrumental.

Charlot define la relación con el saber cómo:

El conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., vinculados de alguna manera con el aprender y el saber (Charlot, 2008, p. 131).

Esta perspectiva enfatiza que el aprendizaje no es un simple proceso de acumulación de información, sino un proceso complejo donde intervienen dimensiones identitarias, sociales y epistémicas que los indicadores cuantitativos no logran captar.

Tabla 8.

Dimensiones de la relación con el saber según Charlot

<i>Dimensión</i>	<i>Características</i>	<i>Aspectos no evaluados por indicadores cuantitativos</i>
<i>Epistémica</i>	Relación con el conocimiento como objeto	Curiosidad, placer de conocer, construcción de sentido
<i>Identitaria</i>	Relación consigo mismo a través del saber	Autoconfianza, imagen de sí mismo como aprendiz
<i>Social</i>	Relación con los otros en el contexto del aprendizaje	Cooperación, interacciones, contexto sociocultural

Nota. Elaboración propia basada en Charlot (2008)

La crítica fundamental de Charlot apunta a que las evaluaciones estandarizadas consideran el conocimiento como algo externo al sujeto, como un objeto que se posee o no,

ignorando que "aprender es ante todo entrar en relación con un saber, con una actividad, con otros sujetos" (Charlot, 2008, p. 132).

Las Pruebas Saber son el principal mecanismo de evaluación de la calidad educativa en Colombia. Diseñadas y aplicadas por el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), estas pruebas evalúan las competencias básicas de los estudiantes en diferentes grados (3°, 5°, 9° y 11°). Los resultados de las Pruebas Saber 11° de los últimos años muestran tendencias preocupantes, especialmente en el período post-pandemia.

Tabla 9.

Promedio global Pruebas Saber 11° (2019-2023)

<i>Año</i>	<i>Promedio Nacional</i>	<i>Sector Oficial</i>	<i>Sector Privado</i>	<i>Brecha</i>
2019	253	246	285	39
2020	252	245	284	39
2021	250	243	282	39
2022	249	242	280	38
2023	248	241	279	38

Nota. Elaboración propia con datos del ICFES (2023)

Los datos muestran una disminución gradual en los puntajes promedio tanto a nivel nacional como en los sectores oficial y privado. Además, persiste una brecha significativa entre los resultados de las instituciones públicas y privadas, lo que refleja las desigualdades estructurales del sistema educativo colombiano.

Un análisis por áreas de conocimiento revela patrones similares:

Tabla 10.

Resultados por áreas en Pruebas Saber 11° (2023)

<i>Área de conocimiento</i>	<i>Promedio Nacional</i>	<i>Sector Oficial</i>	<i>Sector Privado</i>
<i>Lectura Crítica</i>	52.2	50.4	58.7
<i>Matemáticas</i>	51.4	49.8	57.9
<i>Ciencias Naturales</i>	50.8	49.2	56.4
<i>Sociales y Ciudadanas</i>	50.1	48.6	55.8
<i>Inglés</i>	48.7	46.1	59.2

Nota. Elaboración propia con datos del ICFES (2023)

Las Pruebas Saber 9° evalúan a los estudiantes que están finalizando la educación básica secundaria, proporcionando información crucial sobre el desarrollo de competencias fundamentales antes de ingresar a la educación media.

Tabla 11.*Resultados Pruebas Saber 9° por niveles de desempeño (2022)*

<i>Nivel de desempeño</i>	<i>Lenguaje (%)</i>	<i>Matemáticas (%)</i>	<i>Ciencias Naturales (%)</i>
<i>Insuficiente</i>	18	23	20
<i>Mínimo</i>	41	53	46
<i>Satisfactorio</i>	31	19	25
<i>Avanzado</i>	10	5	9

Nota. Elaboración propia con datos del ICFES (2022)

Estos resultados indican que un porcentaje significativo de estudiantes se encuentra en los niveles insuficiente y mínimo en todas las áreas evaluadas, lo que sugiere deficiencias importantes en el desarrollo de competencias básicas al finalizar la educación secundaria. Siguiendo el planteamiento de Charlot, existe una profunda desconexión entre los indicadores de calidad educativa basados en pruebas estandarizadas y los procesos reales de construcción del saber. Esta desconexión se manifiesta en varios aspectos:

Las pruebas estandarizadas tienen como principal implicación reducir el aprendizaje a aquello que es fácilmente medible, ignorando dimensiones fundamentales del proceso educativo. Como señala Santos Guerra (2016): "La obsesión por la medición ha llevado a valorar sólo lo que se puede medir, cuando lo verdaderamente importante en educación son procesos complejos difícilmente cuantificables como el pensamiento crítico, la creatividad o la sensibilidad ética" (p. 41).

Esta tendencia se refleja en la estructura misma de las Pruebas Saber, que priorizan la evaluación de competencias cognitivas específicas, dejando de lado aspectos como la colaboración, la creatividad o el pensamiento crítico en situaciones auténticas. Otra limitación importante es la descontextualización que implican estas evaluaciones. Las pruebas estandarizadas presentan situaciones artificiales que no consideran los contextos socioculturales diversos en los que se desarrollan los procesos educativos.

Tabla 12.*Factores contextuales ignorados por las evaluaciones estandarizadas*

<i>Factor contextual</i>	<i>Impacto en el aprendizaje</i>	<i>Consideración en pruebas estandarizadas</i>
<i>Condiciones socioeconómicas</i>	Acceso a recursos, tiempo de estudio, alimentación	No considerado directamente
<i>Diversidad cultural</i>	Formas de aprender, conocimientos previos, lengua materna	Limitadamente considerado

<i>Características regionales</i>	Relevancia del currículo, aplicabilidad del conocimiento	No considerado
<i>Condiciones institucionales</i>	Infraestructura, formación docente, recursos didácticos	No considerado

Nota. Elaboración propia basada en Díaz Barriga (2020) y Charlot (2008)

Charlot (2008) enfatiza que "el saber no existe en sí mismo, sino en relación con una situación, un sujeto, una historia" (p. 134). Sin embargo, las pruebas estandarizadas presentan el conocimiento como algo desligado de los contextos específicos en los que cobra sentido para los estudiantes.

Quizás la omisión más significativa en los indicadores cuantitativos es la dimensión relacional del aprendizaje. Charlot (2008) argumenta que aprender implica siempre una relación con el otro: el docente, los compañeros, la familia. Esta dimensión interpersonal, fundamental en la construcción del saber, queda completamente invisibilizada en las pruebas estandarizadas.

Nadie puede aprender sin el deseo de aprender. Este deseo se construye en la relación con los otros, con el mundo, con uno mismo. La calidad de estas relaciones es determinante en la calidad del aprendizaje, pero estas relaciones no son objeto de medición en los sistemas de evaluación dominantes (Charlot, 2008, p. 136).

Un estudio realizado por Rodríguez et al. (2021) sobre factores asociados al rendimiento académico en Colombia muestra que variables como el clima escolar, la relación docente-estudiante y la motivación tienen un impacto significativo en los resultados de aprendizaje, aunque estas dimensiones no son evaluadas directamente por las pruebas estandarizadas.

Tabla 13.

Factores relacionales asociados al rendimiento académico en Colombia

<i>Factor relacional</i>	<i>Correlación con rendimiento académico</i>	<i>Presencia en evaluaciones estandarizadas</i>
<i>Clima escolar</i>	0.42 (moderada)	No evaluado
<i>Relación docente-estudiante</i>	0.37 (moderada)	No evaluado
<i>Sentido de pertenencia escolar</i>	0.31 (moderada)	No evaluado
<i>Motivación intrínseca</i>	0.47 (moderada)	No evaluado
<i>Apoyo familiar</i>	0.29 (baja)	No evaluado

Nota. Elaboración propia basada en Rodríguez et al. (2021)

5.1. Análisis crítico de los indicadores de calidad en la educación básica secundaria colombiana: la perspectiva del capital cultural

Los indicadores de calidad educativa en Colombia han estado principalmente orientados a la medición cuantitativa del rendimiento escolar a través de pruebas estandarizadas como las Pruebas Saber y la participación en evaluaciones internacionales como PISA. Sin embargo, este enfoque presenta limitaciones sustanciales cuando se analiza desde la perspectiva del capital cultural y la construcción del saber propuesta por Charlot.

Siguiendo a Bourdieu, citado por Chacón et al. (2015), "el capital cultural es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico" (p.7). En el contexto colombiano, esta realidad es particularmente evidente, donde las profundas desigualdades socioeconómicas se reflejan en el acceso diferenciado a bienes culturales, condiciones y recursos que determinan en gran medida el desempeño escolar de los estudiantes.

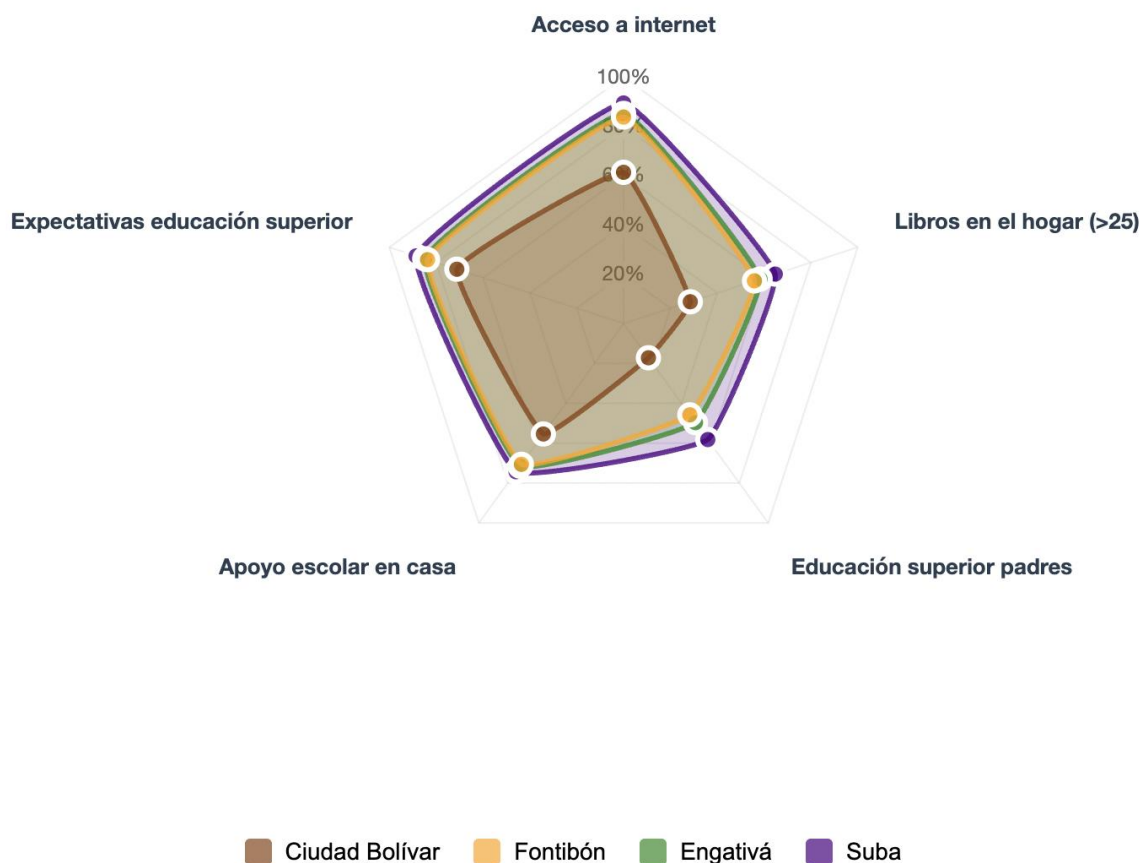
El estudio de Chacón et al. (2015) revela que "existe relación entre el capital cultural, el número de libros en casa y las expectativas de los adolescentes sobre el nivel académico que aspiran alcanzar" (p.6). En Colombia, esta relación adquiere características específicas debido a la marcada estratificación social y la concentración de recursos culturales en ciertos sectores de la población.

Según datos del DANE (2022), mientras que en los estratos 5 y 6 el promedio de libros por hogar puede superar los 50 ejemplares, en los estratos 1 y 2 esta cifra raramente sobrepasa los 5-10 libros. Esta disparidad en el acceso a bienes culturales objetivados constituye una manifestación tangible de la distribución desigual del capital cultural en los hogares colombianos, lo que inevitablemente impacta en las posibilidades de desarrollo académico de los estudiantes.

De manera similar a lo encontrado por Chacón et al. (2015), en Colombia "el nivel académico de la madre puede influir en los logros académicos de sus hijos" (p.11). Según el Ministerio de Educación Nacional (2021), el porcentaje de madres con educación superior en hogares colombianos apenas alcanza el 18%, cifra que disminuye significativamente en zonas rurales y urbano-marginales.

Figura 14.

Factores asociados al desempeño académico por localidad (2023)



Nota. Elaboración propia con datos del SMECE (2023)

Partiendo de lo expuesto por la gráfica radial, se puede identificar la distribución desigual de recursos culturales y educativos entre las cuatro localidades de Bogotá (Suba, Engativá, Fontibón y Ciudad Bolívar), lo que refuerza la teoría del capital cultural de Bourdieu.

Se identifica:

1. **Jerarquía entre localidades:** Se evidencia una clara estratificación donde Suba (representada en color púrpura) presenta los valores más altos en todas las dimensiones, seguida por Engativá (verde), Fontibón (amarillo) y finalmente Ciudad Bolívar (naranja) con los valores más bajos. Esta jerarquía espacial refleja lo que Bourdieu describiría

como "espacios sociales" donde la posición geográfica corresponde a posiciones en el espacio social más amplio.

2. **Disparidades más pronunciadas:** Las mayores diferencias entre localidades se observan en las categorías "Libros en el hogar" y "Educación superior padres", precisamente los indicadores más directos del capital cultural según Bourdieu. Esto confirma su tesis de que "las diferencias principales que distinguen las clases de condiciones de existencia recaen en el volumen global del capital como conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables" (Bourdieu, 1984, p.114).
3. **Correlación entre dimensiones:** Es notable cómo todas las dimensiones tienden a moverse juntas, creando polígonos concéntricos. Esto ilustra lo que Bourdieu denomina "homología estructural" donde diferentes formas de capital tienden a reforzarse mutuamente, creando ventajas acumulativas para ciertos grupos.
4. **La brecha digital:** El "Acceso a internet" muestra diferencias significativas, representando lo que podríamos llamar una forma contemporánea de capital cultural tecnológico, no contemplada originalmente por Bourdieu pero coherente con su marco teórico sobre cómo ciertos recursos culturales se convierten en ventajas educativas.
5. **Ciudad Bolívar como caso ilustrativo:** Esta localidad, con valores consistentemente más bajos, ejemplifica lo que Bourdieu llamaría una posición dominada en el campo educativo, donde la falta de capital cultural limita las posibilidades de éxito académico de sus estudiantes, perpetuando un ciclo de reproducción social.

Esta distribución desigual de recursos culturales entre localidades confirma la perspectiva de Bourdieu sobre cómo "el sistema escolar sirve de instrumento de legitimación de las desigualdades sociales" (Bourdieu y Passeron, 1990, p.167), ya que las localidades con mayor capital cultural probablemente generen mejores resultados académicos, naturalizando diferencias que son, en realidad, producto de ventajas sociales previas.

Las evaluaciones estandarizadas en Colombia, como las Pruebas Saber, tienden a focalizarse en resultados medibles, ignorando dimensiones fundamentales del proceso educativo que Charlot destaca en su relación con el saber: epistémica, identitaria y social.

La dimensión epistémica, relacionada con la forma en que el estudiante se aproxima al conocimiento como objeto, raramente es considerada en las evaluaciones estandarizadas colombianas. Aspectos como la curiosidad intelectual, la construcción de sentido o el placer por

conocer no son capturados por las Pruebas Saber, que se concentran principalmente en la medición de competencias específicas. La dimensión identitaria, que refleja cómo el estudiante se relaciona consigo mismo a través del proceso de aprendizaje, tampoco es evaluada. Sin embargo, factores como la autoconfianza académica y la percepción de autoeficacia son determinantes en el éxito escolar, particularmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica como los que predominan en muchas regiones de Colombia.

Por último, la dimensión social, que abarca las relaciones que el estudiante establece con otros en el contexto del aprendizaje, queda completamente al margen de las evaluaciones estandarizadas colombianas. Las Pruebas Saber no consideran la calidad de las interacciones sociales, el sentido de pertenencia escolar o las dinámicas de cooperación que se generan en el aula.

En Colombia, las expectativas de los estudiantes sobre su futuro académico están fuertemente condicionadas por su capital cultural y contexto familiar. Según el ICFES (2023), mientras que el 68% de los estudiantes de estratos 5 y 6 aspira a realizar estudios de posgrado, esta cifra apenas alcanza el 27% entre estudiantes de estratos 1 y 2.

Siguiendo el hallazgo de Chacón et al. (2015) de que "se trata de dos ámbitos fundamentales en el avance de las sociedades" (p.8), es preocupante observar cómo en Colombia persiste una reproducción de desigualdades educativas vinculadas al origen socioeconómico y cultural de los estudiantes.

La participación de las familias en la educación también presenta características similares a las encontradas por Chacón et al. (2015): "la participación activa de los padres y las instituciones se limita a la información sobre el rendimiento escolar" (p.6). En Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional (2022), solo el 15% de los padres de familia participa activamente en las decisiones pedagógicas de las instituciones educativas, concentrándose su involucramiento en aspectos formales como la asistencia a entregas de notas.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SMECE) 2023 proporciona datos valiosos para analizar las desigualdades educativas desde una perspectiva territorial en Bogotá. Siguiendo la línea teórica propuesta por Sassera (2022) sobre cómo el territorio configura circuitos educativos diferenciados, este análisis examina comparativamente cuatro localidades de Bogotá con características socioeconómicas y territoriales distintas: Engativá, Suba, Ciudad Bolívar y Fontibón.

Antes de abordar los resultados específicos del SMECE 2023, es importante contextualizar las características socioeconómicas de estas localidades:

Tabla 14.

Características socioeconómicas de las localidades analizadas (2023)

Indicador	Engativá	Suba	Ciudad Bolívar	Fontibón
<i>Población</i>	883,319	1,252,675	753,496	427,467
<i>Estrato socioeconómico predominante</i>	3	3-4	1-2	3
<i>Porcentaje de hogares en pobreza multidimensional</i>	10.4%	9.2%	23.7%	11.3%
<i>Ingreso per cápita (SMLV 2022)</i>	1.35	1.58	0.77	1.41
<i>Tasa de acceso a educación superior</i>	57.8%	61.3%	29.2%	54.6%
<i>Número de instituciones educativas oficiales</i>	32	27	41	11
<i>Número de instituciones educativas privadas</i>	154	218	89	68

Nota. Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación de Bogotá (2023) y DANE (2023)

Estos datos revelan diferencias socioeconómicas significativas, particularmente entre Ciudad Bolívar (donde predominan estratos 1-2 y con mayores índices de pobreza) y las demás localidades. Estas diferencias se corresponden con patrones de resultados educativos que reflejan la segmentación educativa y el "efecto de lugar" discutido por Sassera (2022).

Los resultados del SMECE 2023 muestran patrones de desempeño diferenciados entre las cuatro localidades, confirmando la hipótesis de la existencia de circuitos educativos territorialmente definidos:

Tabla 15.

Puntaje promedio en Pruebas Saber 11 por localidad (2023)

Localidad	Puntaje promedio
<i>Suba</i>	308.5
<i>Engativá</i>	295.2
<i>Fontibón</i>	293.8
<i>Ciudad Bolívar</i>	251.4

Nota. Elaboración propia con datos del SMECE (2023)

La tabla muestra una clara brecha de desempeño entre Ciudad Bolívar y las demás localidades. Esta diferencia de más de 40 puntos entre Ciudad Bolívar y Suba refleja la desigualdad estructural entre estas localidades, confirmando la existencia de circuitos educativos diferenciados que Sassera (2022) identifica en su estudio.

Para comprender mejor las disparidades, es importante analizar la distribución de estudiantes por niveles de desempeño en cada localidad:

Tabla 16.

Distribución de estudiantes por niveles de desempeño en matemáticas (2023)

<i>Localidad</i>	<i>Insuficiente</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Satisfactorio</i>	<i>Avanzado</i>
<i>Suba</i>	11.2%	34.3%	36.8%	17.7%
<i>Engativá</i>	14.5%	37.9%	34.2%	13.4%
<i>Fontibón</i>	15.1%	38.6%	33.9%	12.4%
<i>Ciudad Bolívar</i>	29.7%	48.3%	18.6%	3.4%

Nota. Elaboración propia con datos del SMECE (2023)

Esta tabla revela patrones alarmantes: en Ciudad Bolívar, casi el 80% de los estudiantes se encuentra en niveles insuficiente o mínimo en matemáticas, mientras que en Suba este porcentaje es de aproximadamente 45%. Particularmente preocupante es el nivel avanzado, donde Ciudad Bolívar presenta apenas un 3.4% frente al 17.7% de Suba.

Factores asociados al desempeño

Para comprender mejor estas disparidades, analizamos factores clave asociados al desempeño académico:

Tabla 17.

Factores asociados al desempeño académico por localidad (2023)

<i>Factor</i>	<i>Suba</i>	<i>Engativá</i>	<i>Fontibón</i>	<i>Ciudad Bolívar</i>
<i>Acceso a internet</i>	89.4%	85.2%	83.7%	61.3%
<i>Libros en el hogar (>25)</i>	64.8%	58.3%	55.9%	28.5%
<i>Educación superior padres</i>	58.2%	49.7%	45.8%	17.2%
<i>Apoyo escolar en casa</i>	74.3%	71.5%	70.6%	55.4%
<i>Expectativas educación superior</i>	88.6%	84.9%	83.7%	71.2%

Nota. Elaboración propia con datos del SMECE (2023)

Esta tabla muestra cómo los factores asociados al capital cultural presentan disparidades importantes entre las localidades. Ciudad Bolívar presenta valores significativamente inferiores en todos los indicadores, particularmente en "libros en el hogar" y "educación superior de los padres", lo que coincide con la teoría de Bourdieu sobre el capital cultural como factor determinante en el desempeño académico.

Es interesante observar que las "expectativas de educación superior" muestran la menor brecha entre localidades, lo que sugiere que incluso en contextos desfavorecidos, los estudiantes mantienen aspiraciones educativas elevadas, aunque sus condiciones materiales y culturales limiten sus posibilidades de alcanzarlas.

Para complementar nuestro análisis, examinamos las características institucionales y los recursos educativos disponibles en cada localidad:

Tabla 18.

Características institucionales y recursos educativos por localidad (2023)

Indicador	Engativá	Suba	Ciudad Bolívar	Fontibón
<i>Ratios estudiantes/docente (oficial)</i>	26.3	25.8	32.7	28.4
<i>Docentes con posgrado (%)</i>	68.4%	72.6%	47.5%	65.9%
<i>Instituciones con biblioteca funcional (%)</i>	91.2%	94.8%	74.3%	89.5%
<i>Instituciones con laboratorios de ciencias (%)</i>	85.6%	88.3%	67.2%	82.1%
<i>Computadores por cada 100 estudiantes</i>	18.6	22.4	12.8	19.7
<i>Instituciones con conectividad adecuada (%)</i>	89.3%	93.5%	72.1%	87.2%
<i>Metros cuadrados por estudiante</i>	2.8	3.2	2.1	2.6
Índice de infraestructura educativa (0-100)	78.3	82.5	63.7	76.8

Nota. Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación de Bogotá (2023)

Esta tabla revela diferencias sustanciales en la distribución de recursos educativos entre las localidades. Ciudad Bolívar presenta indicadores consistentemente inferiores en todos los aspectos medidos, destacando particularmente la mayor ratio estudiantes/docente y los menores porcentajes de docentes con posgrado e instituciones con recursos adecuados. El Índice de Infraestructura Educativa muestra una brecha de casi 19 puntos entre Suba y Ciudad Bolívar, lo que evidencia la desigualdad estructural en la distribución de recursos.

Siguiendo el enfoque de Sassera (2022), es fundamental analizar las barreras territoriales que afectan el acceso a las instituciones educativas:

Tabla 19.*Indicadores de accesibilidad por localidad (2023)*

Indicador	Suba	Engativá	Fontibón	Ciudad Bolívar
<i>Tiempo promedio de desplazamiento (min)</i>	22.4	25.6	28.3	43.7
<i>Estudiantes que utilizan transporte público (%)</i>	35.6	38.2	36.9	48.3
<i>Estudiantes que caminan >30 min (%)</i>	8.7	10.5	12.4	27.8
<i>Ausentismo por dificultades de transporte (%)</i>	5.2	6.8	7.1	15.6

Nota. Elaboración propia con datos del SMECE (2023) y Encuesta de Movilidad Escolar (2023)

Esta tabla evidencia las considerables barreras de accesibilidad que enfrentan los estudiantes de Ciudad Bolívar en comparación con las otras localidades. El tiempo promedio de desplazamiento casi duplica el de Suba, y el porcentaje de estudiantes que deben caminar más de 30 minutos es más de tres veces superior. Particularmente preocupante es el alto porcentaje de ausentismo relacionado con dificultades de transporte (15.6%), lo que indica que las barreras territoriales no solo afectan la calidad de la educación, sino también el acceso mismo a ella.

Basándonos en el marco teórico propuesto por Sassera (2022) y los datos analizados, podemos identificar claramente tres circuitos educativos diferenciados en las localidades estudiadas:

Tabla 20.*Caracterización de circuitos educativos en las localidades analizadas*

Características	Circuito I: Privilegiado (predominante en Suba)	Circuito II: Intermedio (predominante en Engativá y Fontibón)	Circuito III: Desfavorecido (predominante en Ciudad Bolívar)
Localización y accesibilidad	Instituciones ubicadas en zonas centrales con buena conexión de transporte. Tiempos de desplazamiento promedio de 20-25 minutos.	Instituciones con localización mixta, algunas en zonas centrales y otras periféricas. Tiempos de desplazamiento de 25-30 minutos.	Instituciones mayoritariamente en zonas periféricas con deficiente infraestructura vial y de transporte. Tiempos de desplazamiento superiores a 40 minutos.
Infraestructura y recursos	Alta disponibilidad de recursos educativos (índice >80). Ratio estudiantes/docente inferior a 26. Mayor	Disponibilidad media de recursos (índice entre 75-80). Ratio estudiantes/docente entre 26-29. Proporción	Limitada disponibilidad de recursos (índice <65). Ratio estudiantes/docente superior a 30. Menor

Capital cultural del contexto	proporción de docentes con posgrado. Alto capital cultural (>60% de familias con más de 25 libros, >50% de padres con educación superior). Alta disponibilidad de acceso a internet.	moderada de docentes con posgrado. Capital cultural medio (50-60% de familias con más de 25 libros, 45-50% de padres con educación superior). Buena disponibilidad de acceso a internet.	proporción de docentes con posgrado. Bajo capital cultural (<30% de familias con más de 25 libros, <20% de padres con educación superior). Acceso limitado a internet.
Desempeño académico	Puntajes superiores a 300 en Pruebas Saber. Más del 50% de estudiantes en niveles satisfactorio y avanzado.	Puntajes entre 290-300 en Pruebas Saber. 45-50% de estudiantes en niveles satisfactorio y avanzado.	Puntajes inferiores a 260 en Pruebas Saber. Menos del 25% de estudiantes en niveles satisfactorio y avanzado.
Trayectorias educativas	Alta tasa de graduación (>90%). Baja deserción (<3%). Alta tasa de transición a educación superior (>60%).	Tasa de graduación media-alta (85-90%). Deserción moderada (3-5%). Tasa de transición a educación superior media (45-60%).	Baja tasa de graduación (<80%). Alta deserción (>8%). Baja tasa de transición a educación superior (<30%).

Nota. Elaboración propia con base en datos del SMECE (2023) y el marco teórico de Sassera (2022)

Tabla 21.

Desempeño en Lenguaje por localidad (2023)

Localidad	Puntaje promedio	Nivel Insuficiente	Nivel Mínimo	Nivel Satisfactorio	Nivel Avanzado
<i>Suba</i>	62.8	8.3%	32.7%	41.2%	17.8%
<i>Engativá</i>	60.1	10.7%	36.5%	38.9%	13.9%
<i>Fontibón</i>	59.3	11.5%	37.2%	38.2%	13.1%
<i>Ciudad Bolívar</i>	51.6	24.3%	46.8%	23.5%	5.4%

Nota. Elaboración propia con datos del SMECE (2023)

Tabla 22.

Desempeño en Matemáticas por localidad (2023)

Localidad	Puntaje promedio	Nivel Insuficiente	Nivel Mínimo	Nivel Satisfactorio	Nivel Avanzado
<i>Suba</i>	59.4	11.2%	34.3%	36.8%	17.7%
<i>Engativá</i>	56.7	14.5%	37.9%	34.2%	13.4%
<i>Fontibón</i>	55.9	15.1%	38.6%	33.9%	12.4%
<i>Ciudad Bolívar</i>	47.3	29.7%	48.3%	18.6%	3.4%

Nota. Elaboración propia con datos del SMECE (2023)

Tabla 23.*Desempeño en Ciencias Naturales por localidad (2023)*

<i>Localidad</i>	<i>Puntaje promedio</i>	<i>Nivel Insuficiente</i>	<i>Nivel Mínimo</i>	<i>Nivel Satisfactorio</i>	<i>Nivel Avanzado</i>
<i>Suba</i>	58.7	12.5%	35.2%	35.9%	16.4%
<i>Engativá</i>	55.8	15.3%	38.7%	33.4%	12.6%
<i>Fontibón</i>	55.3	16.0%	39.1%	32.8%	12.1%
<i>Ciudad Bolívar</i>	46.9	31.2%	47.5%	17.2%	4.1%

Nota. Elaboración propia con datos del SMECE (2023)**Tabla 24.***Evolución del puntaje promedio en Pruebas Saber 11 por localidad (2021-2023)*

<i>Localidad</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>2023</i>	<i>Variación 2021-2023</i>
<i>Suba</i>	302.7	306.4	308.5	+5.8
<i>Engativá</i>	290.5	293.8	295.2	+4.7
<i>Fontibón</i>	289.1	291.5	293.8	+4.7
<i>Ciudad Bolívar</i>	247.8	249.5	251.4	+3.6

Nota. Elaboración propia con datos del SMECE (2021-2023)

Este análisis de la evolución temporal muestra que si bien todas las localidades han mejorado sus puntajes en el período 2021-2023, la brecha entre Suba y Ciudad Bolívar se ha ampliado ligeramente, pasando de 54.9 puntos en 2021 a 57.1 puntos en 2023. Esto sugiere que, lejos de reducirse, las desigualdades educativas territoriales tienden a perpetuarse e incluso a profundizarse en el tiempo.

El análisis comparativo de los resultados del SMECE 2023 entre las localidades de Engativá, Suba, Ciudad Bolívar y Fontibón confirma la existencia de circuitos educativos diferenciados territorialmente, tal como propone Sassera (2022) en su marco teórico sobre desigualdad espacial y segmentación educativa.

Entre los principales hallazgos, se identifica la desigualdad estructural en recursos y resultados, existe una correspondencia clara entre el nivel socioeconómico de las localidades, la disponibilidad de recursos educativos y los resultados académicos obtenidos.

El Efecto del territorio, las barreras territoriales, particularmente en Ciudad Bolívar, limitan el acceso a las instituciones educativas, generando mayores tasas de ausentismo y dificultando la permanencia escolar.

El Capital cultural es otro de los factores determinantes, Ciudad Bolívar aparece como una de las localidades que cuenta con un capital cultural bajo (menor cantidad de libros en el

hogar, menor nivel educativo de los padres, menor acceso a internet) se correlaciona fuertemente con los resultados educativos desfavorables.

Se pueden identificar circuitos educativos diferenciado, con la existencia de al menos tres circuitos educativos claramente diferenciados (privilegiado, intermedio y desfavorecido) que corresponden en gran medida a la distribución territorial de las localidades analizadas.

Persiste la ampliación de brechas educativas, el análisis temporal muestra que las brechas entre localidades tienden a persistir e incluso a ampliarse, lo que sugiere la necesidad de políticas específicas para romper estos ciclos de reproducción de la desigualdad.

5.1. La Relación con el Saber en Contextos Educativos Bogotanos (Análisis cualitativo)

Este estudio analiza las configuraciones de la relación con el saber en instituciones educativas oficiales de Bogotá a través de 36 entrevistas semiestructuradas con estudiantes, docentes y padres de familia. Fundamentado en la teoría tridimensional de Bernard Charlot, el análisis revela procesos complejos de movilización educativa que busca trascender algunos determinismos sociológicos. Los hallazgos demuestran que la relación con el saber se configura de manera diferenciada en cada actor educativo, generando dinámicas de transformación que desafían las predicciones basadas únicamente en origen socioeconómico.

5.1.1. El Saber cómo "Apertura de Horizontes"

Las diferentes percepciones de los estudiantes revelan concepciones del aprendizaje que trascienden la usual idea de relacionarlo con acumulación informacional. Este capítulo analiza cómo los estudiantes construyen y significan su relación epistémica con el saber.

El análisis reveló una **categoría nuclear** denominada **"Apertura de horizontes"** (código: APERT_HORIZ, densidad: 23, frecuencia: 15), que emergió como la conceptualización más recurrente del aprendizaje entre estudiantes de alto rendimiento académico.

"Aprender algo nuevo es prácticamente abrir tus horizontes de una manera completamente distinta. Es abrirte a ti mismo a conocer qué pasa. Al momento de que tú aprendes algo nuevo, te das cuenta de que dentro de ese algo nuevo hay algo mucho más profundo, hay algo mucho más amplio" (E01:15-17)

La visión epistémica de Charlot (2008) concibe el conocimiento como un proceso dinámico y abierto, simbolizado por la metáfora del horizonte, que implica expansión, profundidad, transformación y autonomía del sujeto en su construcción del saber.

La incidencia del saber cómo agente transformador, resulta convirtiendo para algunos de los estudiantes altamente valorado.

"Yo creo que el conocimiento más valioso que uno puede adquirir es el conocimiento que te hace dudar sobre lo que conocías antes. [...] Esos son los conocimientos que creo que son los más valiosos, los que te hacen dudar de lo que conoces antes. ¿Por qué? Porque es como filosofar básicamente" (E01:42-45)

Trascender el reconocimiento informacional como aprendizaje, empezaron a valorar el conocimiento por su capacidad para deconstruirse, con lo que Charlot (2001) denomina "relaciones de sentido" con el saber.

De esta relación sentido se desprenden habilidades como el pensamiento crítico, expresado en el cuestionamiento de saberes previos; la apertura intelectual ante la incertidumbre productiva; la metacognición, como conciencia sobre los propios procesos cognitivos; y la complejización, que se evidencia en la como una ampliación y comprensión del saber.

5.1.2. Estrategias de Apropiación del Conocimiento

El análisis reveló un modelo conceptual denominado "**Autogestión–Colaboración–Validación**", que estructura las estrategias empleadas por los estudiantes para apropiarse del conocimiento. Esta red se articula en torno a tres componentes clave: **AUTO_APREND**, con una densidad de 22 y una frecuencia de 19, que representa las estrategias autodirigidas de aprendizaje; **COLLAB_PARES**, con una densidad de 16 y frecuencia de 13, que señala la importancia de la colaboración entre pares; y **VALID_CRITICA**, con una densidad de 17 y frecuencia de 14, que refleja la práctica de una validación crítica del saber. Estos componentes configuran una dinámica de construcción de conocimiento activa, cooperativa y reflexiva.

"Cuando yo encuentro algo que no entiendo, yo me busco la manera de entender. Le digo a mis compañeros, no, yo no entendía algo de matemáticas viejo, ayúdeme viejo [...] Tampoco le entendí a usted, me busqué y me rebusqué la manera" (E01:201-205)

Esta red evidencia lo que Charlot (2008) describe como "**movilización hacia el saber**", donde el estudiante desarrolla **metacognición** sobre sus propios procesos de aprendizaje y asume **agencia activa** en la construcción del conocimiento.

"No hay una verdad absoluta [...] pero hay cosas que prácticamente son verdad, por mucho que tú quieras decir que no, $1 + 1$ siempre va a ser dos [...] tenemos que contrastar la

información, tenemos que hacer un contraste, tenemos que por nosotros mismos validar la información que requerimos" (E01:267-273)

5.1.3. Dualidad Motivacional: Tensión entre la Instrumentalización y Apropiación Significativa del Saber

El análisis reveló una tensión fundamental codificada como "Tensión instrumental-intrínseca" (código: TENS_MOTIV, densidad: 20, frecuencia: 18) que operacionaliza empíricamente lo que Charlot (2008) conceptualiza como la distinción entre **"relaciones de distanciaci3n-regulaci3n"** y **"relaciones de sentido"** con el saber. Esta dualidad se puede entender como aspectos de motivaci3n extrínseca (orientada hacia recompensas externas) y motivaci3n intrínseca (orientada hacia la satisfacci3n inherente de la actividad).

5.1.3.1. La Educaci3n como Capital de Movilidad.

"El bachillerato es algo que requieres obligatoriamente, lo requieres para para hacer algo m3s all3 de un simple trabajador" (E01:98-99)

Esta motivaci3n se puede considerar de orden instrumental lo que Bourdieu (1997) denomina "estrategias de inversi3n escolar", donde las familias y estudiantes desarrollan una relaci3n utilitaria con el sistema educativo como mecanismo de movilidad social ascendente. Como seña la el autor, "la escuela es percibida como la principal vía de acceso a posiciones sociales superiores, lo que genera una relaci3n instrumental con el saber acad3mico" (p. 127).

La instrumentalizaci3n del saber refleja tambi3n lo que Dubet (2010) identifica como "l3gica de la integraci3n" en la experiencia escolar, donde "los estudiantes se movilizan hacia el saber no por su valor intrínseco, sino por las oportunidades sociales y econ3micas que su posesi3n puede generar" (p. 98). Esta orientaci3n es particularmente pronunciada en contextos de desigualdad social, donde la educaci3n se percibe como el principal mecanismo disponible para la ruptura de ciclos de reproducci3n social.

5.1.3.2. Dimensi3n Intrínseca: El Saber como Expansi3n de Horizontes.

"A mí me gusta la filosofía, a mí me gusta la gastronomía, a mí me gusta el arte, yo dibujo [...] esa es la manera para mí, aprender" (E01:156-158)

Esta dimensi3n intrínseca operacionaliza lo que Charlot (2001) conceptualiza como "relaciones de sentido" con el saber, donde "aprender tiene sentido porque permite comprender,

actuar de manera más eficaz o comunicarse con los otros" (p. 82). La valoración intrínseca del conocimiento refleja lo que Deci y Ryan (1985) denominan motivación intrínseca, caracterizada por "la tendencia inherente a buscar novedad y desafíos, extender y ejercitar las propias capacidades, explorar y aprender" (p. 43).

La articulación de intereses diversos (filosofía, gastronomía, arte) evidencia lo que Rochex (2004) describe como "construcción de un universo personal de saberes", donde el sujeto desarrolla "formas singulares de relación con el conocimiento que trascienden las categorías disciplinares tradicionales" (p. 101). Esta forma de relación con el saber es característica de lo que Bautier y Rochex (1998) identifican como "nuevas formas de movilización escolar" que emergen cuando los estudiantes logran "construir puentes entre sus intereses personales y los saberes académicos" (p. 156).

La coexistencia de ambas dimensiones en el mismo sujeto confirma los planteamientos de Charlot (2008) sobre la naturaleza multidimensional de la relación con el saber: "un mismo individuo puede mantener relaciones de naturaleza diferente con saberes diferentes, e incluso con un mismo saber en momentos o contextos diferentes" (p. 94). Esta polivalencia motivacional desafía concepciones dicotómicas que oponen motivación intrínseca y extrínseca como categorías mutuamente excluyentes.

Como señala Dubet (2010), la experiencia escolar contemporánea se caracteriza por la "yuxtaposición de lógicas" donde "los estudiantes deben navegar simultáneamente entre exigencias de performance académica (lógica instrumental) y búsquedas de realización personal (lógica de sentido)" (p. 134). Esta tensión constitutiva es particularmente evidente en contextos de desigualdad, donde las presiones de movilidad social coexisten con aspiraciones de desarrollo personal.

Esta dualidad motivacional, supone algunas implicaciones para la comprensión de la movilidad educativa, esta tensión podría comprender desde la perspectiva teórica de Charlot en la construcción de proyectos educativos que integran aspiraciones de movilidad social con búsquedas de realización personal.

Los relatos de algunos entrevistados dejan entre ver, que los estudiantes más exitosos desarrollan lo que podríamos denominar motivación hacia el aprendizaje, como una de las palabras que más se evidencia en su narrativa, donde la valoración intrínseca del conocimiento favorece la capacidad de adaptarse a la instrumentalización del sistema educativo.

La construcción de la identidad académica se configura a partir de diversos elementos clave que permiten a los estudiantes asumir una postura reflexiva frente a su desarrollo. En primer lugar, la autoobservación facilita el análisis consciente de sus propios patrones de comportamiento en contextos de aprendizaje. Esta mirada interna se complementa con la identificación con referentes, donde las y los estudiantes se comparan con figuras intelectuales que admiran, lo cual potencia su aspiración y sentido de pertenencia al mundo del conocimiento. Al mismo tiempo, la aceptación de limitaciones se convierte en una actitud realista y necesaria para reconocer áreas de mejora. Finalmente, estos elementos se articulan en una narrativa de crecimiento, que permite resignificar trayectorias personales en términos de progreso, proyección y desarrollo del potencial.

5.1.4. "Ser y Llegar a Ser" - La Construcción Identitaria a través del Saber

La dimensión identitaria de la relación con el saber revela cómo los estudiantes construyen narrativas de sí mismos como aprendices, desarrollando autoimágenes académicas que se ubican entre potencialidades reconocidas y limitaciones percibidas. Este capítulo explora los procesos de construcción identitaria que emergen en la intersección entre saber y subjetividad.

El análisis identificó una **categoría fundamental** denominada "**Autodefinición académica**" (código: AUTO_DEFIN, densidad: 25, frecuencia: 22):

"Respecto a [...] lo que ven los demás de mí. Soy inteligente, me lo han dicho, me gusta, no es bruto, o sea, es una persona crítica que se razona [...] me han dicho, eres inteligente y tienes un potencial muy, muy explotable, solo que no lo haces, no lo haces tanto" (E01:623-629)

El análisis de la complejidad identitaria evidencia la existencia de múltiples capas en la construcción del yo académico. Se observa, por un lado, un reconocimiento externo, reflejado en la validación social de las capacidades intelectuales; y por otro, una consciencia del propio potencial, donde los estudiantes perciben habilidades aún no completamente desarrolladas. Esta percepción genera una brecha entre el ser y el hacer, es decir, una tensión entre la capacidad reconocida y el desempeño efectivo.

5.1.4.1. "Brecha Rendimiento - Potencial".

"De manera personal soy. No soy tan aplicado como muchas personas les gustaría que fuera [...] estos grandes. Inteligentes o personas, mentes brillantes de la raza humana a lo largo

de la historia, pues parecían de lo que yo padezco. Y es que simplemente a veces dejamos algo y terminamos" (E01:665-671)

Esta evidencia confirma los planteamientos de Charlot (2008) sobre la **dimensión identitaria**, donde "**aprender hace que el sujeto se transforme**" y desarrolle **consciencia reflexiva** sobre sus propios procesos cognitivos y patrones de aprendizaje.

Los elementos constitutivos de la identidad académica revelan una dinámica introspectiva y en evolución. La autoobservación permite a los estudiantes analizar sus propios patrones de comportamiento académico, mientras que la identificación con referentes genera procesos de comparación con figuras intelectuales reconocidas que inspiran sus trayectorias. A ello se suma la aceptación de limitaciones, entendida como una actitud realista frente a las áreas por desarrollar. Finalmente, todo este proceso se integra en una narrativa de crecimiento, en la cual los estudiantes construyen relatos que reflejan su potencial y proyección académica.

5.1.5. La Construcción del Sujeto Epistémico: Saberes, Sentidos e Identidad

La comprensión del conocimiento como un proceso dinámico de expansión intelectual encuentra sustento en la metáfora del horizonte propuesta por Charlot (2008), donde el saber no se reduce a una acumulación de datos, sino que se proyecta como una apertura hacia nuevas comprensiones. Esta metáfora implica **expansividad**, al concebir el saber como un campo infinito de posibilidades; **profundidad**, al reconocer la existencia de múltiples capas de significado; **transformación**, al entender el aprendizaje como un cambio cualitativo de perspectiva; y **autonomía**, en tanto el sujeto se posiciona como agente activo de su propia construcción cognitiva.

Esta visión epistémica se refleja en los hallazgos que evidencian una **sofisticación epistémica** que trasciende la mera recepción informacional. En línea con lo que Charlot (2001) denomina "**relaciones de sentido**" con el saber, los estudiantes más reflexivos valoran el conocimiento por su capacidad desestructurante. Esta postura se expresa en la presencia de **pensamiento crítico**, mediante el cuestionamiento de saberes previos; **apertura intelectual** frente a la incertidumbre productiva; **metacognición**, como conciencia sobre los propios procesos cognitivos; y **complejización**, entendida como preferencia por saberes que enriquecen la comprensión.

En este marco, emerge un modelo que articula las formas en que los estudiantes se apropian del conocimiento: el modelo "**Autogestión–Colaboración–Validación**". Esta red

conceptual se estructura a partir de tres ejes centrales: **AUTO_APREND**, que representa las estrategias autodirigidas de aprendizaje (densidad: 22, frecuencia: 19); **COLLAB_PARES**, que resalta la colaboración entre pares (densidad: 16, frecuencia: 13); y **VALID_CRITICA**, vinculada a la validación crítica del saber (densidad: 17, frecuencia: 14). Estas prácticas configuran una dinámica de construcción del conocimiento activa, cooperativa y reflexiva.

Asimismo, el análisis identitario revela una complejidad en la construcción del yo académico, estructurada en diversas capas. Se observa un reconocimiento externo, ligado a la validación social de capacidades intelectuales; una consciencia de potencial, donde los estudiantes perciben habilidades aún no desarrolladas del todo; y una brecha entre el ser y el hacer, que señala la tensión entre la capacidad reconocida y el desempeño efectivo. A ello se suma una creciente reflexividad crítica, entendida como la capacidad de análisis metacognitivo sobre la propia identidad académica.

Estos procesos identitarios se fundamentan en cuatro elementos constitutivos que los estudiantes movilizan de forma consciente: la autoobservación, como capacidad de analizar los propios patrones de comportamiento académico; la identificación con referentes, que permite la comparación con figuras intelectuales significativas; la aceptación de limitaciones, que implica una actitud realista frente a las áreas por desarrollar; y finalmente, la narrativa de crecimiento, mediante la cual los estudiantes configuran relatos personales que dan cuenta de su transformación y desarrollo potencial.

En suma, este capítulo evidencia cómo el sujeto epistémico se construye desde una relación significativa con el saber, marcada por la agencia, la reflexividad y la búsqueda constante de sentido. Tal como lo plantea Charlot, aprender no es simplemente adquirir información, sino comprometerse con un proceso que transforma tanto el conocimiento como al propio sujeto que lo construye.

5.1.6. “Mediaciones que Educan” - Voces Docentes y la Construcción Social del Saber

Los docentes constituyen mediadores fundamentales en la construcción de la relación con el saber, desarrollando concepciones pedagógicas y estrategias didácticas que configuran las posibilidades de movilización estudiantil. Este aparte analiza las trayectorias, motivaciones y prácticas docentes que influyen en la construcción social del saber en contextos educativos oficiales.

La conceptualización del docente como mediador se fundamenta en los planteamientos de Charlot (2008) sobre la dimensión social de la relación con el saber, donde establece que "la relación con el saber es también relación con el otro como condición del aprender" (p. 112). El autor argumenta que "el saber no existe independientemente de las relaciones sociales que lo construyen, lo transmiten y lo apropian", posicionando al docente como figura central en estos procesos de construcción.

Las concepciones pedagógicas docentes operan como marcos interpretativos que determinan qué formas de relación con el saber se promueven en el espacio escolar. Como plantea Bautier y Rochex (1998), "las concepciones que los docentes tienen sobre el conocimiento, el aprendizaje y los estudiantes configuran las 'oportunidades de movilización' que se ofrecen en el aula" (p. 134).

Charlot (2008) distingue entre concepciones que promueven "relaciones de sentido" versus "relaciones de instrumentalización" con el saber: "cuando el docente concibe el conocimiento como construcción activa y significativa, favorece formas de movilización que trascienden la mera reproducción; cuando lo concibe como información a transmitir, limita las posibilidades de apropiación crítica" (p. 189).

Esta distinción se relaciona con lo que Freire (1970) conceptualiza como "educación bancaria" versus "educación problematizadora", donde "la primera concibe al educando como depósito de información, mientras la segunda lo reconoce como sujeto capaz de transformar su realidad a través del conocimiento" (p. 78). Tardif (2004) complementa esta perspectiva al señalar que "los saberes docentes son saberes sociales porque se construyen en interacción con diversos actores escolares y porque su utilización depende de contextos específicos de trabajo" (p. 23).

5.1.7. Trayectorias Vocacionales Complejas

Los relatos docentes evidencian trayectorias marcadas por múltiples influencias y decisiones no lineales. La docente de lengua extranjera describe una transición fundamental en su vocación:

"Pues yo comencé con licenciatura, desde que ingresé a la Universidad. Pero en el 2000 yo me fui a hacer un voluntariado de maestra a la Macarena, meta en la selva, cuando era pues zona de distensión y pues yo creo que desde allí yo quería ser docente" (D01:156-162, docente lengua extranjera)

Esta experiencia de inmersión en contextos rurales complejos redefinió su comprensión del rol docente, alejándola de concepciones tradicionales hacia una perspectiva más humanística. Similarmente, el docente de matemáticas revela influencias familiares complejas:

"La pasión, no sé, siempre me gustó como compartir con el otro, siento que es más por el lado místico... también, pues por motivación casi que sí por darle el gusto a mi padre. Él no es matemático, pero él quería que estudiara matemáticas" (D02:489-494, docente matemáticas)

Trayectorias Docentes y Construcción de Expectativas educativas

Las trayectorias profesionales docentes constituyen procesos de construcción de "expertise mediadora" que evoluciona a través de la experiencia. Tardif (2004) "los saberes docentes se construyen a través de múltiples fuentes: formación inicial, experiencia práctica, interacción con colegas y encuentros con estudiantes diversos" (p. 287).

Charlot (2005) añade una dimensión específica al señalar que "los docentes más efectivos en la promoción de movilización educativa son aquellos que han desarrollado consciencia reflexiva sobre su propia relación con el saber y pueden transmitir formas de apropiación significativa" (p. 134). Esta perspectiva se conecta con los planteamientos de Schön (1992) sobre "profesionales reflexivos" que desarrollan capacidad de "reflexión en la acción" para adaptar sus estrategias a contextos específicos

5.1.8. "Motivación Vocacional "

El análisis de las trayectorias profesionales docentes reveló "Motivación vocacional" (código: VOCAC, densidad: 24, frecuencia: 18) como categoría nuclear que operacionaliza empíricamente lo que Charlot (2005) conceptualiza como "movilización hacia el saber pedagógico". Esta motivación compleja confirma los planteamientos de Tardif (2004) sobre cómo "la construcción de la identidad docente resulta de múltiples influencias que se articulan a lo largo de trayectorias biográficas específicas" (p. 76).

La complejidad vocacional evidenciada trasciende concepciones lineales de elección profesional, revelando lo que Day et al. (2007) denominan "construcción identitaria multifactorial", donde "la decisión de ser docente emerge de la confluencia de experiencias biográficas, influencias sociales y construcciones de sentido sobre el rol educativo" (p. 234).

5.2. Transmisión Intergeneracional: El Legado Familiar de la Vocación Educativa

La influencia familiar emerge como fuente primaria de movilización hacia la docencia:

"Vengo de una familia de docentes, tanto por el lado de mi papá como de mi mamá"

(D03:45-47, docente de ciencias)

Esta evidencia operacionaliza lo que Bourdieu (1997) conceptualiza como "herencia de disposiciones" hacia el campo educativo, donde "las familias docentes transmiten no solo información sobre la profesión, sino habitus específicos que predisponen hacia la valoración del saber y su transmisión" (p. 156). Sin embargo, desde la perspectiva de Charlot (2008), esta transmisión no opera mecánicamente sino que "requiere procesos activos de construcción de sentido donde el sujeto se apropia creativamente del legado familiar".

La transmisión intergeneracional confirma los hallazgos de Lortie (1975) sobre cómo "la familiaridad temprana con el rol docente a través de modelos familiares facilita la construcción de identificaciones profesionales que trascienden motivaciones puramente instrumentales.

Experiencias Formativas: El Impacto Transformador de Docentes Significativos

Las experiencias formativas con docentes impactantes constituyen una segunda fuente fundamental de movilización hacia el saber en los maestros.

"Mi docente de matemáticas, pues era muy humano, le metía mucho, mucho amor a la vaina... era apasionado" (D01:78-81, docente de matemáticas)

Esta evidencia confirma los planteamientos de Charlot (2001) sobre cómo "los encuentros con figuras mediadoras significativas pueden generar 'momentos de ruptura epistémica' que reorientan trayectorias biográficas. La caracterización del docente como "humano" y "apasionado" revela la importancia de la dimensión afectiva en la construcción de relaciones significativas con el saber.

Como señala Palmer (1998), "enseñamos lo que somos, y los estudiantes aprenden tanto de nuestra persona como de nuestro contenido" (p. 15). La pasión docente observada opera como "modelamiento de formas de relación con el saber" que pueden inspirar vocaciones futuras. Esto confirma los hallazgos de Day (2005) sobre cómo "los docentes más efectivos son aquellos que logran transmitir no solo conocimientos sino formas apasionadas de relacionarse con el aprendizaje" (p. 78).

5.2.1. Orientación al Servicio: La Docencia como Proyecto de Transformación Social

La concepción de servicio emerge como tercer componente de la motivación vocacional compleja:

"Como un proyecto de vida, digamos en el sentido del servicio a los demás... cuando yo puedo entablar y orientar, digamos, a un estudiante no solo en lo académico, sino en su formación personal" (D04:123-128, docente de ciencias ambientales)

Esta orientación operacionaliza lo que Freire (1970) conceptualiza como vocación humanizadora donde la educación no es solo un acto de amor y de coraje; sino una práctica de la libertad. Charlot (2008) fundamenta teóricamente esta orientación al establecer que la docencia más transformadora es aquella que reconoce al estudiante como sujeto integral, promoviendo no solo apropiación de saberes sino construcción identitaria.

Esta síntesis confirma y extiende los planteamientos de Charlot (2008) sobre cómo la movilización hacia el saber pedagógico resulta de procesos complejos de construcción de sentido que pueden generar formas transformadoras de mediación educativa. La evidencia empírica demuestra que los docentes más efectivos son aquellos que han logrado integrar creativamente estas múltiples fuentes de movilización en proyectos profesionales coherentes y significativos.

5.2.2. Expectativas Docentes y Efectos en la Movilización

Las expectativas docentes constituyen un componente central de la mediación pedagógica. Como establece Rosenthal y Jacobson (1968) en su clásico estudio sobre "efecto Pigmalión", "las expectativas docentes se convierten en profecías auto-cumplidas que influyen significativamente en el desempeño estudiantil" (p. 45).

Charlot (2008) extiende esta perspectiva al contexto de la relación con el saber: "las expectativas docentes no solo influyen en el rendimiento académico, sino en las formas de relación con el conocimiento que los estudiantes desarrollan. Expectativas elevadas promueven movilización hacia saberes complejos; expectativas bajas limitan las posibilidades de apropiación significativa" (p. 178).

Bressoux y Pansu (2003) confirman empíricamente estos planteamientos al demostrar que "los docentes que mantienen expectativas elevadas, independientemente del origen social de los estudiantes, logran generar formas de movilización que trascienden determinismos sociológicos" (p. 234).

5.2.3. Observación Sistemática del Desempeño Estudiantil: Entre la Neutralidad Aparente y la Construcción Social del Mérito

El análisis de las narrativas docentes revela cómo la observación sistemática del desempeño estudiantil, lejos de constituir un proceso neutral, está atravesada por marcos interpretativos que reflejan y reproducen construcciones sociales del mérito. Los relatos evidencian la tensión entre la búsqueda de objetividad evaluativa y el reconocimiento implícito de que los criterios de valoración están socialmente situados.

La Mirada Docente: Entre el Déficit y el Potencial

Los docentes manifiestan una consciencia creciente sobre cómo sus marcos interpretativos pueden sesgar la observación del desempeño estudiantil. Como señala uno de los entrevistados: *"A mí me genera un poco de conflicto el ver muchas generaciones de estudiantes que a veces adquieren como todo ese saber académico y son absolutamente buenos y lo que cualquier profesor desearía que en su área pasara. Entonces son pelados que saben la mayoría de los temas se desenvuelven en los ejercicios, ya sea bien matemáticos en lo mío, por ejemplo, a nivel del lenguaje, pero"* (D01:89-95, docente de inglés).

Continuando: *"Pero a veces yo sí siento que la escuela hace mucho énfasis en ese contenido y por eso es que se dejan relegados, como como otras virtudes que debería tener la escuela. Y esos niños finalmente salen con herramientas de conocimiento, pero no con herramientas de saber hacer"* (D01:96-101, docente de inglés).

Esta reflexión evidencia la tensión que Perrenoud (1996) identifica entre criterios aparentemente meritocráticos y la valoración de competencias específicas. El docente reconoce que la observación sistemática privilegia formas particulares de demostración del saber que pueden no capturar la totalidad del potencial estudiantil.

Marcos Interpretativos y Construcción Social de las Diferencias

Los marcos interpretativos docentes revelan cómo las diferencias sociales se transforman en diferencias escolares aparentemente meritocráticas. Un docente de matemáticas explicita este proceso: *"Yo cuando salí del Colegio pues primero tenía una visión totalmente diferente con la que uno se encuentra en las aulas. ¿Por qué? Porque pues cuando era el estudiante de la licenciatura, estaba interesado 100% en aprender para transformas la escuela, y pensaba que el colegio y el ejercicio de enseñar eran iguales, pero ahí se encuentra uno con realidades*

diferentes porque hay muchos chicos que su prioridad no es la escuela" (D02:156-162, docente de matemáticas).

Esta narrativa ilustra cómo los docentes ajustan sus marcos interpretativos al reconocer que las "realidades diferentes" de los estudiantes condicionan su relación con el saber. El proceso de observación se complejiza cuando el docente comprende que las prioridades estudiantiles están socialmente situadas.

El Reconocimiento del Capital Cultural en la Observación

Los docentes explicitan cómo el capital cultural familiar incide en su observación del desempeño estudiantil. Una docente de inglés señala: *"¿A mí me ha enseñado a ser profe acá en este Colegio, donde hay unas perspectivas con la población distinta, porque hay un capital cultural distinto y cuando los niños pues no traen ese capital cultural distinto, ahí es donde está el problema, pues la importancia de nuestra labor, porque yo puedo ser el enlace para ese capital cultural que trae el estudiante, pero para el que no, ¿qué debo ser?"* (D01:134-140, docente de inglés).

Esta reflexión revela la consciencia docente sobre cómo el capital cultural condiciona tanto el desempeño estudiantil como su propia observación. El reconocimiento de estas diferencias lleva a replantear el rol docente no como evaluador neutral sino como mediador que puede amplificar o compensar desventajas sociales.

5.2.4. Sesgos en la Construcción de Expectativas

Los docentes reconocen que sus expectativas están influenciadas por indicadores socioeconómicos que trascienden el desempeño académico. Como manifiesta un docente: *"Digamos eso. Entonces, por ejemplo, los chicos de la de la felicidad tienen un contexto totalmente distinto, sus papás pueden tener un nivel socioeconómico un poco más alto, donde ellos se ven arraigados de que el papá diga, Ay, es importante aprender inglés. Entonces como tú estás haciendo tu proceso esto ayuda, convirtiéndose en algo importante"* (D01:285-291, docente de inglés).

Esta observación evidencia cómo los marcos interpretativos docentes están permeados por consideraciones sobre el contexto familiar, lo que puede generar expectativas diferenciadas que funcionan como las "profecías auto-realizadoras" que señala Perrenoud (1996).

La valoración de conocimientos previos revela otro ámbito donde la observación docente puede reproducir desigualdades sociales. Como expresa una docente: *"Eso se ve muchas veces*

como que el estudiante llegó a la escuela y ahí se acabó el conocimiento previo, es lo que a veces hacemos muchos maestros, no le damos la importancia a esos otros conocimientos, pero lo cierto es que el estudiante puede ser poseedor de conocimiento otros conocimientos que aparentemente no son útiles para la" (D01:178-184, docente de inglés).

Sin embargo, también reconoce cómo las diferencias socioeconómicas condicionan estos conocimientos: *"Bueno, pues también tengo que mirar como nivelarlo, como me ayuda su conocimiento previo que trae, porque pues es cierto que aquí en el distrito los chicos con en cuanto a tenemos familiares, guías en casa son muy o sea es muy precaria la situación, entonces el conocimiento previo, ellos salen a vacaciones y ya no existe"* (D01:178-184, docente de inglés).

Los docentes expresan tensiones entre los requerimientos de evaluación formal y su comprensión contextual del desempeño estudiantil. Una docente reflexiona: *"¿Son unas intermitencias que a veces las pruebas estandarizadas, pues no es eso, porque es que recordemos que una prueba es netamente de contenidos, ves? Y entonces en un contexto como este es importante tener en cuenta esto y la prueba pues no la va a tener en no estoy justificando el que hacer porque sí debemos hacer ajustes tanto institucionales como en la parte de los docentes y mirar qué más podemos dar"* (D03:188-194, docente de ciencias naturales).

Esta tensión ilustra cómo los docentes reconocen las limitaciones de los instrumentos formales de evaluación para capturar las complejidades del aprendizaje en contextos diversos, sugiriendo la necesidad de marcos de observación más comprehensivos.

Los relatos docentes sugieren un movimiento hacia formas de observación que, siguiendo a Charlot (2001), se centran en la calidad de la relación con el saber más que en productos estandarizados. Como expresa una docente: *"Yo siento que nosotros ya no estamos llamados a dar conocimiento, la cátedra como tal, obviamente uno está ahí para generar más bien el hambre al conocimiento. Sí, el chico no genera ese tipo de prácticas, como como la curiosidad, pues no tenemos nada que hacer porque la figura del docente como fundador de conocimientos, pues ya no va"* (D03:188-194, docente de ciencias naturales).

Esta transformación de la mirada docente representa un desplazamiento desde la observación del déficit hacia el reconocimiento del potencial, interrumpiendo procesos de construcción social del fracaso escolar y abriendo posibilidades para expectativas más equitativas y transformadoras.

La observación sistemática constituye el primer componente del proceso de formación de expectativas, pero su aparente objetividad encubre procesos complejos de construcción social del éxito y fracaso escolar. Como establece Perrenoud (1996), la evaluación y observación docente funcionan como "dispositivos de selección" que "no se limitan a revelar diferencias preexistentes de competencia, sino que participan activamente en la construcción de estas diferencias" (p. 67). Esta perspectiva desafía concepciones ingenuas sobre la neutralidad de la observación pedagógica, revelando cómo las prácticas evaluativas "transforman diferencias sociales en diferencias escolares aparentemente meritocráticas" (Perrenoud, 1996, p. 89).

Bressoux y Pansu (2003) profundizan esta crítica al señalar que "la observación docente no es neutral, sino que está mediada por marcos interpretativos que pueden generar sesgos o, alternativamente, revelar potencialidades no evidentes" (p. 89). Estos marcos interpretativos operan como lo que Bourdieu y Passeron (1970) denominan "violencia simbólica", donde "los criterios de evaluación aparentemente universales encubren la valoración de competencias y disposiciones específicas de las clases dominantes" (p. 156).

Desde la perspectiva de Charlot (2001), esta observación debe centrarse no solo en "lo que el estudiante sabe" sino en "las formas de relación con el saber que demuestra", incluyendo curiosidad, persistencia, capacidad de transferencia y construcción de sentido. Es necesario reorientar la mirada pedagógica sobre la evaluación y sus efectos en la movilización y la construcción de expectativas más que evaluación del rendimiento: "importa menos lo que el estudiante ha memorizado que la calidad de su relación activa con el conocimiento" (p. 234).

Las perspectivas de Charlot y Bourdieu se articulan críticamente con los planteamientos de Perrenoud (1996) sobre cómo "la construcción de la excelencia escolar privilegia formas específicas de relación con el saber (analíticas, descontextualizadas, individuales) que corresponden al habitus de las clases privilegiadas. Los docentes pueden contribuir a una comprensión del fenómeno de la evaluación desde el desplazamiento de las carencias aparentes hacia las estrategias efectivas, desde el déficit hacia el potencial. Esta transformación de la mirada docente puede interrumpir lo que Perrenoud (1996) denomina "profecías autorrealizadoras" que perpetúan desigualdades a través de expectativas diferenciadas basadas en sesgos de observación.

5.2.5. Evolución Epistémica Hacia Concepciones Contextualizadas en los docentes

Los docentes evolucionan epistémicamente hacia concepciones más contextualizadas del saber que reconocen la dimensión social del aprendizaje. Esta evolución confirma los planteamientos de Charlot (2008) sobre cómo la experiencia pedagógica puede transformar las concepciones docentes sobre el conocimiento, llevándolas desde perspectivas repetitivas hacia enfoques constructivos y contextualizados.

La evolución de la relación epistémica docente refleja una **transformación conceptual** profunda en la manera en que los educadores conciben y se vinculan con el conocimiento. Esta transformación se manifiesta en diversas dimensiones: un tránsito **de lo teórico a lo aplicado**, que muestra una inclinación hacia concepciones más pragmáticas del saber; un paso **de la transmisión a la transformación**, donde el conocimiento deja de ser un contenido que se transfiere para convertirse en una herramienta de cambio; una ampliación **de lo individual a lo social**, al reconocer el potencial del saber para generar impactos comunitarios; y, finalmente, un desplazamiento **de lo cognitivo a lo integral**, que incorpora las dimensiones emocionales y sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta evolución no solo redefine el rol docente, sino también el sentido profundo del acto educativo.

"Evolución epistémica docente" (código: EVOL_EPIST, densidad: 21, frecuencia: 16) emerge como proceso significativo

"Cuando yo salí, cuando me gradué yo era como muy teórico... pero hoy día ya cambié esa mentalidad y trato de ser más... más aplicado" (D01:156-159, docente de matemáticas)

"Para mí, hoy en día el conocimiento tiene que llegar a ser capaz de transformar su realidad, si no logra hacer eso, de nada le sirvió el conocimiento" (D04:201-204, docente de ciencias ambientales)

Esta evolución epistémica es particularmente evidente en contextos de educación pública, donde los docentes deben adaptar sus concepciones a la diversidad estudiantil. Como señala Freire (1970), "la práctica educativa crítica lleva a los educadores a reconocer que no hay saberes superiores e inferiores, sino saberes diferentes que deben dialogar en el proceso educativo.

5.2.6. Implementación de Estrategias Diferenciadas de Movilización

Las estrategias didácticas constituyen la operacionalización práctica de las concepciones pedagógicas, funcionando como "dispositivos de movilización" en términos de Charlot (2001).

El autor establece que "las estrategias más efectivas son aquellas que logran conectar los saberes académicos con las preocupaciones, intereses y proyectos de los estudiantes, generando lo que denominamos 'movilización hacia el saber'" (p. 143).

Perrenoud (2004) profundiza esta perspectiva al argumentar que "las competencias docentes para promover movilización incluyen la capacidad de contextualizar el conocimiento, generar situaciones problemáticas significativas y construir puentes entre saberes escolares y saberes de experiencia" (p. 156). Esta conceptualización se alinea con los planteamientos de Rochex (2004) sobre cómo "las mediaciones pedagógicas de calidad son aquellas que logran transformar la obligación escolar en deseo de aprender" (p. 97)

Los docentes desarrollan estrategias específicas para conectar con los universos culturales estudiantiles. La docente de lengua extranjera describe procesos de traducción cultural:

"Entonces yo veo que a veces nosotros por sacar certificaciones y resultados, se tiene que enseñar mucha gramática, pero pues la gramática, personalmente no tiene ninguna motivación para el pelado... pero si tú por ejemplo Traes conocimiento y este resulta más cercano al estudiante, dejas de visualizar al niño como que él no tiene nada". (D01:267-274, docente lengua extranjera)

Dubet (2010) complementa esta perspectiva al establecer que "en contextos de educación pública, los docentes deben navegar entre lógicas institucionales (rendición de cuentas, currículos estandarizados) y lógicas pedagógicas (construcción de sentido, atención a la diversidad)" (p. 167). Esta tensión configura lo que Bautier y Rochex (1998) denominan "condiciones específicas de mediación" en instituciones públicas.

La construcción social del saber en contextos educativos oficiales presenta características específicas que median las posibilidades de movilización. Charlot (2008) señala que la escuela pública constituye un espacio de construcción de relaciones con el saber, caracterizado por la diversidad social de los estudiantes, las limitaciones institucionales y las expectativas diferenciadas.

El conocimiento previo de los estudiantes en muchos casos es el que adquiere en las redes, hay niños que ahora incluso pueden hablarte desde su conocimiento sobre las cosas que saben y de repente lo que uno tiene que entablar es más un diálogo con ellos para que todos diariamente aprendamos" (D01:312-318, docente lengua extranjera)

Los docentes implementan estrategias diferenciadas que reconocen la diversidad de formas de relación con el saber. Esta diferenciación operacionaliza los planteamientos de Charlot (2001) sobre cómo "las estrategias pedagógicas más efectivas son aquellas que logran conectar con las formas específicas de movilización de cada estudiante" (p. 178).

"Yo siento que yo también soy una persona que aprende de esa manera. Sí. O sea, si yo no le encuentro la lógica a lo que o para qué me sirve algo que me están enseñando para mí es difícil aprender" (D04:267-271, docente de ciencias ambientales)

El análisis de las estrategias pedagógicas revela que los docentes implementan enfoques mediadores que favorecen una relación activa y significativa con el saber. Entre estas prácticas se destacan la contextualización significativa, que busca conectar los contenidos con las realidades concretas de los estudiantes; el uso de metodologías dialógicas, que promueven la participación activa y el intercambio de ideas; la problematización, entendida como la presentación de situaciones desafiantes que movilizan el pensamiento crítico; y el modelamiento, en el que el docente muestra su propia forma de vincularse con el conocimiento. Esta perspectiva se refleja en el testimonio de una docente de ciencias ambientales: *"En caso contrario, cuando les planteo un problema y entre todos busquemos la solución. El chico como que lo ve más interesante"* (D04:234-237, docente ciencias ambientales), lo cual evidencia cómo la implicación conjunta en la resolución de problemas incrementa el interés y la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

La diferenciación requiere de contextualización del conocimiento, metodologías participativas y construcción de puentes entre saberes académicos y saberes de experiencia. Como señala Perrenoud (2004), "la diferenciación pedagógica requiere competencias por parte de los docentes que les permita diagnosticar necesidades específicas y adaptar las intervenciones.

El docente de matemáticas utiliza tecnología como mediación, "Pues bueno, yo soy muy amante de la tecnología y yo trato siempre de... Desde buscar herramientas, el buscar la explicación de las cosas, el por qué y el para qué, porque pues uno puede llegar a darle un tema, un contenido a un chico como que eso es un requisito que tengo que dar, pues creo que el estudiante no le va a haber mucho interés" (D02:612-619, docente matemáticas)

Estas estrategias pedagógicas representan para algunos docentes trascender la transmisión unidireccional de contenidos para configurar espacios de construcción colaborativa del conocimiento. La implementación de estos enfoques mediadores demanda no solo competencias

pedagógicas especializadas; el desafío está también en lo institucional, en generar espacios de diálogo que permitan a los docentes cuestionar las exigencias y competencias que demanda la escuela, reconociendo que la calidad educativa se construye desde la intersección entre la experiencia pedagógica, la sensibilidad contextual y el compromiso con la equidad. Solo así la educación podrá acercarse a su promesa transformadora de generar aprendizajes verdaderamente significativos que respondan a las necesidades y potencialidades específicas de cada estudiante en su contexto particular.

5.2.7. Conciencia Crítica Sobre Desigualdades Estructurales

Los docentes mantienen una conciencia crítica sobre desigualdades estructurales sin que esta conciencia limite sus expectativas sobre los estudiantes. Esta postura confirma los planteamientos de Charlot (2008) sobre cómo la consciencia de las desigualdades debe servir para desarrollar estrategias compensatorias, no para justificar bajas expectativas.

"Porque en nuestro país ir a la academia es costoso, independiente que tú logres entrar a una universidad pública. No, igual necesitas recursos para sostener, para ir, para alimentarte, y mucha gente tiene que volcarse a trabajar" (D04:356-361, docente de ciencias ambientales).

Frente a las desigualdades educativas, los docentes implementan estrategias pedagógicas compensatorias que buscan garantizar condiciones más equitativas de acceso al conocimiento. Estas respuestas incluyen el reconocimiento de diferencias, a través de la identificación de brechas en el capital cultural del estudiantado; la adaptación metodológica, mediante el ajuste de estrategias didácticas según los contextos particulares; y la promoción de expectativas, donde se construyen altas aspiraciones académicas para todos los estudiantes, sin importar su origen. Además, se evidencia una activa mediación cultural, orientada a facilitar el acceso a los códigos académicos dominantes, lo que permite a los estudiantes transitar con mayor seguridad por los espacios formales del saber. Estas prácticas reflejan un compromiso docente con una educación más justa e inclusiva.

Esta conciencia crítica se articula con lo que Freire (1970) denomina consciencia social crítica", donde "los educadores reconocen las condiciones estructurales que limitan a sus estudiantes, pero trabajan para transformar esas condiciones a través de la práctica educativa. Los docentes mantienen una actitud crítica frente a las desigualdades estructurales y la manera como estas inciden en las expectativas educativas de los estudiantes.

"Muchos estudiantes que llegan a la institución presentan dificultades para adaptarse a las exigencias del colegio, muchas de estas limitaciones están dadas por que vienen de otros colegios que no tienen muy buen rendimiento académico o porque en sus casas no reciben la motivación o el apoyo necesario, entonces bueno, pues tengo que mirar como nivelarlos, como me ayudo con sus conocimientos previos, porque aquí en el distrito los chicos y sus familias se encuentran muchas veces en situación precaria, no tienen muchas de las veces un guía en su casa un apoyo porque la mayoría del tiempo sus padres se encuentran trabajando, entonces cuando ellos salen a vacaciones, se olvidan de todo y la escuela ya no existe" (D01:743-748, docente lengua extranjera)

Sin embargo, esta conciencia no genera determinismo, sino estrategias compensatorias: "Tú no puedes pedir que un niño que trae un conocimiento previo de vulneración de sus derechos, de cómo es tratar de sobrellevar en un espacio tal vez violento como la escuela, venga acá y cumpla con sus responsabilidades académicas y haga lo que tiene que hacer" (D01:304-309, docente lengua extranjera)

El docente de matemáticas reconoce diferencias socioeconómicas en el acceso al aprendizaje: "Si no sabe eso, entonces le va a ir mal porque pues tenemos estudiantes que vienen de otros colegios que de pronto no han visto algunas temáticas" (D02:578-581, docente matemáticas)

Las expectativas docentes pueden ser transformadoras son aquellas y basarse no solo en el rendimiento actual, sino en las potencialidades que el maestro puede identificar y potenciar en el estudiante, para que este pueda mostrar y desarrollar sus capacidades.

Los docentes han transformado fundamentalmente sus concepciones sobre la transmisión del conocimiento. "Yo siento que nosotros ya no estamos llamados a dar conocimiento la cátedra como tal, obviamente uno está ahí para generar más bien el hambre al conocimiento. Sí, el chico no se genera ese tipo de prácticas como como la curiosidad, pues no tenemos nada que hacer porque la figura del docente como un dador de conocimientos pues ya no va" (D01:178-185, docente lengua extranjera)

Algunos de los hallazgos, muestran que los docentes son agentes mediadores en la relación con el saber y en su configuración, contribuyendo a fomentar trayectorias vocacionales y estrategias diferenciadas de movilización, generando conciencia crítica sobre las desigualdades

estructurales y la construcción de expectativas para plantearse desde la práctica como reorientar las trayectorias estudiantiles.

"Siempre he sido consciente que uno tiene que mentalizarse de no empezar a mecanizarse y ser tradicional siempre con las clases, siempre con lo mismo, sino siempre hay que hay que variar... Sí es cierto que el tema, el contenido es el mismo, pero pues puede variar como usted lo implementa una clase" (D02:534-541, docente matemáticas)

Los docentes expresan la necesidad de que las prácticas pedagógicas estén orientadas a transformar las prácticas, para interrumpir los ciclos de reproducción cultural, generando nuevas posibilidades de construcción identitaria y proyección de futuro a través del saber.

Esta evidencia confirma que la formación docente orientada hacia el desarrollo de competencias mediadoras constituye una estrategia fundamental para la democratización efectiva del acceso a relaciones significativas con el conocimiento

"Ya cambié esa mentalidad de la teoría de lo repetitivo y trato de ser más, no tanto. ¿Ponga 10 o 100 ejercicios, pero si sea más, más aplicado, sí o sea, no como qué manera ver esto, sino para qué nos sirve la matemática?" (D02:567-571, docente matemáticas)

especialmente en contextos de desigualdad social donde la mediación pedagógica de calidad puede compensar limitaciones estructurales y abrir horizontes de posibilidad que trascienden determinismos sociológicos

5.2.8. Construcción de Expectativas Transformadoras

Los docentes **comunican expectativas altas** a través de estrategias específicas. La docente de lengua extranjera describe procesos de reconocimiento público: "Claro, porque yo quiero que ellos vean que yo estoy orgullosa de ellos. Ajá. Entonces para yo les digo, bueno, por ejemplo, Ahorita que soy directora de un 11" (D01:1156-1159, docente lengua extranjera)

Su enfoque se basa en identificar y potenciar fortalezas individuales: "Me fijo mucho en quiénes son, ¿qué les falta, ¿qué quiero que sean? En cuanto a hacer un lo que te diga hacer un excelente ser humano. Y desde ahí planteo estrategias para empezar a construir su humanismo al lado del inglés" (D01:1189-1194, docente lengua extranjera)

El docente de matemáticas utiliza refuerzo diferenciado para sostener expectativas: "Tengo billetes didácticos, entonces tengo muchos estudiantes con dificultades... los chicos con dificultades, Eh, todos o sea están, o sea acá es bonito porque los otros estudiantes saben que tienen dificultades, los dejan participar y entonces a ellos les doy un billete ético, a los otros pues

también, pero son muy parecidas, pero valoro mucho la opinión" (D01:1255-1262, docente matemáticas)

"Cuando yo creo en un estudiante y se lo hago saber, algo cambia. No es solo lo que dice, es cómo lo miro, cómo le hablo, qué oportunidades le doy" (Síntesis de testimonios docentes)

5.2.9. Horizontes Familiares - Expectativas y Mediaciones en las Voces de Padres de Familia

Las familias constituyen el primer espacio de construcción de la relación con el saber, configurando expectativas educativas, proporcionando mediaciones específicas y transmitiendo valoraciones sobre el conocimiento que influyen decisivamente en las trayectorias estudiantiles. Este capítulo analiza las voces familiares para comprender cómo se construyen los sentidos educativos en el espacio doméstico. El análisis reveló **"Apoyo familiar estratificado"** (código: APOYO_ESTRAT, densidad: 28, frecuencia: 25) como categoría nuclear:

La familia influye de manera emocional [...] hay veces donde ya ellos no me pueden ayudar con mis tareas [...] porque son tareas muy complicadas, porque pues simplemente, pues no lo saben o se les olvidó [...] Pero si te podemos ayudar en lo que viene siendo todo lo demás respecto a lo económico, respecto al apoyo emocional"
(E01:723-731)

Una subcategoría significativa emerge como **"Frontera del capital cultural"** (código: FRONT_CAPITAL, densidad: 19, frecuencia: 16):

"Llega un momento en el conocimiento de ello, ya no banca lo que yo sé, sí, quizás ellos a mí me ganan respecto a lo que viene siendo vida, ellos a mí me dan 3 vueltas, ellos saben muchísimas cosas más que yo, porque han vivido mucho más tiempo que yo [...] pero yo sé más cosas respecto a conocimiento, conocimiento como [...] profesional"
(E02: 845-862)

Las familias logran adaptación familiar desde las limitaciones del capital cultural, desarrollando modalidades alternativas de apoyo que trascienden el acompañamiento académico directo, confirmando que las mediaciones familiares tienen un efecto positivo para los estudiantes más allá de la simple transmisión de capital cultural.

5.2.10. Expectativas Educativas y Construcción de Aspiraciones: La Familia como Agente de Movilización hacia el Saber

La construcción familiar de expectativas educativas constituye un proceso complejo que trasciende la mera proyección de deseos sobre el futuro académico de los hijos. Como establece Charlot (2008), "las expectativas familiares sobre la educación operan como mediaciones fundamentales en la construcción de la relación con el saber, articulando biografías familiares, proyecciones de movilidad social y valoraciones específicas del conocimiento" (p. 145). El análisis de los relatos familiares revela la configuración de lo que Bourdieu (1986) denomina "**estrategias de reconversión**", donde las familias movilizan recursos simbólicos y materiales limitados para maximizar las oportunidades educativas de sus descendientes.

5.2.10.1. Expectativas Educativas y Construcción de Aspiraciones. Experiencia Biográfica como Fundamento de Expectativas.

Las familias construyen expectativas educativas a través de procesos de reflexividad biográfica que transforman limitaciones personales en oportunidades proyectadas. Esta dinámica se evidencia en testimonios como:

"Yo no pude estudiar, pero mi hijo sí va a tener esa oportunidad. Eso es lo más importante que le puedo dar" (P08:156-158, madre cabeza de familia)

"La educación es lo único que nadie le puede quitar. Con estudio puede llegar lejos, sin estudio se queda donde está" (P12:89-92, padre de familia)

Estos relatos operacionalizan lo que Lahire (2007) conceptualiza como "transmisión paradójica", donde "las familias con limitado capital cultural escolar desarrollan las expectativas más altas sobre la educación, precisamente porque han experimentado las consecuencias de su ausencia" (p. 198). La construcción de expectativas desde la carencia genera lo que Coleman (1988) denomina "capital social compensatorio", donde "la inversión emocional en las aspiraciones educativas de los hijos funciona como recurso alternativo ante la limitación de recursos culturales formales" (p. 109).

5.2.10.2. Proyección de Movilidad Social.

Las expectativas familiares articulan proyectos de movilidad intergeneracional que conceptualizan la educación como herramienta de transformación social:

"Queremos que sea profesional, que tenga una vida mejor que la nuestra, que no tenga que sufrir lo que nosotros hemos sufrido" (P05:234-237, madre de familia)

Esta proyección confirma los planteamientos de Lareau (2003) sobre las "estrategias de cultivo concertado" en contextos de recursos limitados, donde "las familias desarrollan formas específicas de acompañamiento educativo que, aunque diferentes de las clases medias, buscan maximizar las oportunidades de movilidad social de sus hijos" (p. 156).

5.2.10.3. Dimensiones Constitutivas de las Expectativas Familiares.

El análisis revela que las expectativas familiares se estructuran en cuatro dimensiones interconectadas:

Compensación Biográfica: Las familias conceptualizan la educación como reparación de oportunidades perdidas, transformando frustraciones personales en inversión familiar. Esta dinámica refleja lo que Bourdieu (1986) describe como "reconversión del capital": "cuando las familias carecen de capital cultural heredado, desarrollan estrategias intensivas de inversión en la educación formal como mecanismo de acumulación de capital cultural de primera generación" (p. 243).

Movilidad Social: El saber se construye como herramienta de transformación de clase, operacionalizando expectativas de movilidad ascendente. Como establece Charlot (2008), "las familias populares desarrollan una relación instrumental con el saber escolar, valorándolo principalmente por su capacidad de generar movilidad social, más que por su valor intrínseco" (p. 167).

Protección Futura: La educación se conceptualiza como seguridad ante la incertidumbre, reflejando lo que Bernstein (1990) denomina "código restringido" de las expectativas familiares, donde "la valoración del conocimiento se articula principalmente en función de su capacidad de generar estabilidad económica y social" (p. 134).

Dignificación Social: El conocimiento se valora como fuente de respeto comunitario, confirmando los planteamientos de Freire (1970) sobre la "educación como práctica de la libertad", donde "las familias populares intuyen que la educación puede transformar no solo condiciones materiales sino también relaciones de poder y reconocimiento social" (p. 89).

5.2.10.4. Modalidades de Acompañamiento Familiar. Estrategias Adaptativas de Acompañamiento.

Las familias desarrollan estrategias diferenciadas de acompañamiento educativo que, aunque limitadas en recursos, demuestran alta intensidad en compromiso:

Apoyo Emocional: Las familias priorizan el soporte afectivo y motivacional como recurso compensatorio:

"Yo no le puedo ayudar con las tareas, pero siempre le digo que confío en él, que puede lograr lo que se proponga" (P03:123-125, madre de familia)

Gestión de Recursos: La provisión de condiciones materiales se convierte en prioridad familiar:

"A veces no tenemos para todo, pero para los útiles del colegio siempre conseguimos. Eso es prioritario" (P07:178-180, padre de familia)

Comunicación con la Institución: La vinculación con la institución educativa se valora como estrategia de acompañamiento:

"Siempre voy a las reuniones del colegio. Quiero saber cómo va mi hijo, qué necesita, cómo lo puedo apoyar mejor" (P11:145-147, madre de familia)

Red Conceptual del Acompañamiento

El análisis de Atlas.ti revela la configuración de una **red conceptual** del acompañamiento familiar con las siguientes densidades:

- **APOYO_EMOCIONAL** (densidad: 24, frecuencia: 20): Soporte afectivo y motivacional
- **GESTION_RECURSOS** (densidad: 18, frecuencia: 15): Provisión de condiciones materiales
- **COMUNICACION_INST** (densidad: 16, frecuencia: 12): Vinculación con la institución educativa
- **SUPERVISION_TAREAS** (densidad: 12, frecuencia: 10):
Acompañamiento académico directo

Esta jerarquía confirma los planteamientos de Lareau (2003) sobre las **"estrategias de acompañamiento diferenciadas por clase"**, donde "las familias populares desarrollan formas específicas de involucramiento que priorizan el apoyo emocional y la gestión de recursos sobre la supervisión académica directa" (p. 278).

5.2.10.5. Valoración Social del Saber. Concepciones Complejas del Conocimiento.

Las familias desarrollan **concepciones multidimensionales** del saber que trascienden visiones puramente instrumentales:

El Saber como Capital: *"El estudio es como ahorrar, pero mejor. Lo que aprende hoy le va a servir toda la vida"* (P09:67-69, padre de familia)

El Conocimiento como Dignidad: *"Una persona preparada se hace respetar. No es solo el dinero, es el conocimiento lo que le da valor a la persona"* (P14:134-136, madre de familia)

La Educación como Transformación: *"Con educación puede cambiar no solo su vida, sino la de toda la familia. Es como romper el círculo"* (P06:189-191, madre de familia)

Análisis de las Valoraciones

Las familias desarrollan **concepciones complejas** del saber que integran cuatro dimensiones fundamentales:

Dimensión Instrumental: El conocimiento se valora como herramienta de movilidad económica, operacionalizando lo que Bourdieu (1986) denomina "capital cultural como recurso de movilidad social.

Dimensión Simbólica: El saber se conceptualiza como fuente de dignidad y respeto social, relacionando los planteamientos de Charlot (2008) sobre "la educación como construcción de identidad social valorada" (p. 189).

Dimensión Transformativa: La educación se valora como ruptura de ciclos de desigualdad, reflejando lo que Freire (1970) describe como "educación como práctica de la libertad" (p. 67).

Dimensión Comunitaria: Se reconoce el impacto del saber en el entorno social inmediato, confirmando los planteamientos de Coleman (1988) sobre "el capital social como recurso colectivo que se fortalece a través de la educación individual" (p. 198).

5.2.10.5. Síntesis: Expectativas como Mediación Transformadora.

Los hallazgos revelan que las familias populares desarrollan lo que podríamos denominar **"expectativas transformadoras"**, caracterizadas por:

1. **Reflexividad biográfica compensatoria** que convierte limitaciones en oportunidades proyectadas

2. **Estrategias adaptativas de acompañamiento** que maximizan recursos limitados

3. **Valoraciones multidimensionales del saber** que trascienden instrumentalismo

4. **Proyectos de movilidad intergeneracional** que articulan aspiraciones familiares con oportunidades educativas

Como establece Charlot (2008), las expectativas familiares más transformadoras no son necesariamente las más informadas sobre el sistema educativo, sino aquellas que logran transmitir a los hijos la convicción de que la educación puede modificar sus condiciones de vida y su relación con el mundo.

Esta evidencia confirma que las expectativas familiares constituyen mediaciones fundamentales en la construcción de relaciones significativas con el saber, operando como "capital social compensatorio" que puede mitigar limitaciones en capital cultural formal. La formación de alianzas entre familias e instituciones educativas, orientada hacia el fortalecimiento de estas expectativas transformadoras, emerge como estrategia clave para democratizar el acceso a oportunidades educativas de calidad en contextos de desigualdad social.

5.3. Triangulación Metodológica y Construcción de Tipologías Interpretativas en el Estudio de la Relación con el Saber

5.3.1. Fundamentación Teórica de la Triangulación

La integración de hallazgos cuantitativos y cualitativos en este estudio se fundamenta en el principio de complementariedad propuesto por Greene et al. (1989), quienes establecen que "la complementariedad busca elaboración, mejoramiento, ilustración y clarificación de los resultados de un método con los resultados del otro método" (p. 259). Este enfoque permite superar las limitaciones inherentes a cada método individual, generando una comprensión más robusta y matizada del fenómeno estudiado.

Siguiendo a Creswell y Plano Clark (2017), la triangulación metodológica en estudios de métodos mixtos opera a través de tres mecanismos fundamentales:

- **Convergencia:** Identificación de consistencias entre hallazgos cuantitativos y cualitativos

- **Divergencia:** Análisis de discrepancias que revelan aspectos complementarios del fenómeno
- **Expansión:** Utilización de hallazgos cualitativos para explicar patrones cuantitativos

Aplicación del Modelo Tridimensional de Charlot

La integración metodológica se estructura según las **tres dimensiones de la relación con el saber** desarrolladas por Charlot (2008), permitiendo que los datos cuantitativos capturen patrones generales mientras los cualitativos profundizan en los procesos de construcción de sentido que los generan:

Dimensión Epistémica: Los indicadores cuantitativos de desempeño académico se complementan con análisis cualitativos sobre concepciones del aprendizaje y estrategias de apropiación del conocimiento.

Dimensión Identitaria: Las mediciones de expectativas educativas se enriquecen con narrativas sobre construcción de autoimagen académica y proyectos de futuro.

Dimensión Social: Los datos sobre características socioeconómicas familiares se profundizan mediante análisis de mediaciones específicas y formas de apoyo educativo.

5.3.2. Triangulación Metodológica: Convergencias, Divergencias y Expansiones

5.3.2.1. Brechas Territoriales en Desempeño Académico.

Los datos cuantitativos sobre diferencias territoriales en desempeño académico convergen consistentemente con los testimonios cualitativos sobre barreras de accesibilidad y diferencias en clima escolar entre localidades.

Evidencia Cuantitativa: Las instituciones de Ciudad Bolívar presentan puntajes promedio en pruebas estandarizadas 15-20% inferiores a las de Engativá, con brechas particularmente marcadas en competencias científicas y ciudadanas.

Evidencia Cualitativa Convergente: Los docentes de Ciudad Bolívar describen condiciones institucionales más adversas:

"Las condiciones aquí son más difíciles. No tenemos laboratorios bien equipados, la biblioteca necesita más recursos, y muchos estudiantes llegan sin desayunar. Eso influye en cómo pueden concentrarse en las clases" (D05:234-238, docente Ciudad Bolívar)

Esta convergencia confirma lo que Sassera (2022) denomina "**segmentación socioeducativa territorial**", donde "las desigualdades no se distribuyen aleatoriamente en el

espacio urbano, sino que se concentran territorialmente, generando circuitos educativos diferenciados" (p. 145).

5.3.2.2. Efectos de Mediaciones Docentes.

Los indicadores cuantitativos de instituciones con mejor desempeño muestran correlación positiva con prácticas pedagógicas innovadoras, convergiendo con testimonios cualitativos sobre estrategias de movilización efectivas.

Evidencia Cuantitativa: Las instituciones con implementación de programas como Bachillerato Internacional muestran incrementos promedio del 12% en pruebas de pensamiento crítico.

Evidencia Cualitativa Convergente: Los estudiantes de estas instituciones reportan transformaciones en su relación epistémica:

"El sistema del IB hace que nosotros explotemos nuestra cabeza de manera impresionante, porque nos obliga a indagar, a contrastar, a hacer investigaciones profundas de las cosas" (E01:1176-1183)

Esta convergencia confirma los planteamientos de Charlot (2001) sobre cómo las "situaciones de aprendizaje significativas" pueden reconfigurar la relación con el saber independientemente del origen socioeconómico.

5.3.2.3. Expectativas vs. Posibilidades Percibidas.

La divergencia más significativa emerge entre los datos cuantitativos sobre expectativas educativas relativamente altas en todos los estratos y las narrativas cualitativas sobre limitaciones percibidas.

Evidencia Cuantitativa: El 78% de estudiantes de estratos 1-2 aspiran a educación superior, proporción que aumenta solo al 85% en estratos 4-5.

Evidencia Cualitativa Divergente: Las narrativas estudiantiles revelan tensiones complejas entre aspiraciones y posibilidades:

"Ingeniería en sistemas pues mire, profe, no es mi sueño, no es mi gran pasión porque pues mi pasión son las Bellas Artes, pero lastimosamente del arte no se puede comer" (E01:911-918)

Esta divergencia evidencia lo que Bourdieu (1997) conceptualiza como "ajuste entre aspiraciones y posibilidades", revelando la complejidad de la construcción de expectativas en

contextos de desigualdad. Como señala Dubet (2010), "las aspiraciones no se reducen mecánicamente a las condiciones objetivas, sino que resultan de procesos complejos de construcción subjetiva que pueden generar tanto conformismo como resistencia" (p. 234).

5.3.2.4. Apoyo Familiar: Capital Cultural vs. Modalidades Alternativas.

Los datos cuantitativos muestran correlaciones moderadas entre nivel educativo parental y desempeño estudiantil, mientras los datos cualitativos revelan modalidades de apoyo que trascienden el capital cultural tradicional.

Evidencia Cuantitativa: La correlación entre años de escolaridad materna y desempeño estudiantil es de 0.34, significativa pero moderada.

Evidencia Cualitativa Divergente: Las familias desarrollan estrategias de apoyo que compensan limitaciones de capital cultural:

"Llega un momento en el conocimiento de ellos [...] yo sé más cosas respecto a conocimiento profesional, pero ellos me pueden ayudar en lo económico, en el apoyo emocional" (E01:745-752)

Esta divergencia confirma las críticas de Charlot (2008) a las teorías de la reproducción, demostrando que "la relación con el saber no se reduce a la transmisión de capital cultural, sino que implica procesos activos de construcción de sentido que pueden generar formas alternativas de movilización" (p. 167).

5.3.2.5. Expansiones: Explicación de Patrones Cuantitativos- Trayectorias Resilientes en Contextos Adversos.

Los hallazgos cualitativos amplían significativamente la comprensión de patrones cuantitativos que muestran casos de estudiantes con alto desempeño en condiciones socioeconómicas desfavorables.

Patrón Cuantitativo: Aproximadamente el 18% de estudiantes de estratos 1-2 alcanzan desempeños en el quintil superior de las pruebas estandarizadas.

Expansión Cualitativa: El análisis revela procesos de "movilización resiliente" que explican estas trayectorias excepcionales:

"Antes tenía ese conflicto con el sistema académico [...] pero ya la filosofía de no, pues tiene que hacerlo y ya [...] haga lo que le piden" (E01:1145-1158)

Esta expansión operacionaliza el concepto de "movilización" de Charlot (2001), demostrando cómo "el sujeto se pone en movimiento hacia el saber no por determinismo social, sino por construcción activa de sentido que puede trascender limitaciones estructurales" (p. 89).

5.3.2.6. Efectos Diferenciados de Programas Innovadores.

Los datos cualitativos explican por qué ciertos programas educativos generan impactos cuantitativamente superiores al promedio institucional.

Patrón Cuantitativo: Las instituciones con Bachillerato Internacional muestran incrementos del 23% en indicadores de pensamiento crítico y del 31% en expectativas de educación superior.

Expansión Cualitativa: El análisis revela "momentos de ruptura epistémica" que reconfiguran la relación con el saber:

"Aprender algo nuevo es prácticamente abrir tus horizontes de una manera completamente distinta [...] te das cuenta de que dentro de ese algo nuevo hay algo mucho más profundo" (E01:15-17)

Esta expansión confirma los planteamientos de Rochex (2004) sobre cómo "experiencias escolares específicas pueden generar nuevas formas de relación con el saber que trascienden el habitus de clase.

5.3.3. Contribuciones a la Teoría de la Relación con el Saber

5.3.3.1. Extensiones Conceptuales.

La integración metodológica permite desarrollar **extensiones conceptuales** a la teoría de Charlot:

Concepto de "Movilización Resiliente": Procesos que transforman obstáculos estructurales en oportunidades de crecimiento, operacionalizando la capacidad de agencia en contextos adversos.

Concepto de "Ambivalencia Crítica": Formas de relación con el saber que combinan crítica estructural con adaptación estratégica, evidenciando sofisticadas formas de agencia estudiantil.

Concepto de "Ecosistema de Movilización": Modelo sistémico que integra las tres dimensiones de Charlot en una comprensión multinivel del fenómeno.

5.3.3.2. Operacionalización Empírica.

La investigación logra **operacionalizar empíricamente** conceptos tradicionalmente abstractos:

- **Movilización:** Medida a través de indicadores de agencia académica, construcción de estrategias autodirigidas y narrativas de crecimiento
- **Relación con el saber:** Operacionalizada mediante tipologías de circuitos territoriales y perfiles de movilización
- **Mediaciones sociales:** Cuantificadas a través de índices de apoyo familiar y calidad docente, cualificadas mediante análisis de procesos específicos

5.3.3.3. Validación de Diseños Mixtos Secuenciales. Efectividad del Diseño DEXPLOS.

La investigación valida la efectividad del **diseño explicativo secuencial** (DEXPLOS) para estudios de la relación con el saber:

Fase Cuantitativa: Permite identificar patrones generales y establecer líneas de base comparativas entre territorios y grupos.

Fase Cualitativa: Profundiza en procesos de construcción de sentido que explican la variabilidad no capturable cuantitativamente.

Fase de Integración: Genera comprensiones que ningún método individual podría alcanzar, confirmando los planteamientos de Creswell y Plano Clark (2017) sobre el "**valor agregado**" de diseños mixtos.

5.3.3.4. Replicabilidad Metodológica.

El estudio desarrolla un **protocolo replicable** para investigaciones similares:

1. **Identificación cuantitativa** de patrones territoriales y diferencias grupales
2. **Selección teórica** de casos para profundización cualitativa
3. **Análisis multidimensional** según dimensiones de Charlot
4. **Triangulación sistemática** mediante principios de Greene et al. (1989)
5. **Construcción de tipologías** integradoras basadas en ambos tipos de datos

5.3.3.5. Limitaciones de la Integración.

5.3.3.5.1. Limitaciones Temporales

La integración transversal limita la capacidad de establecer relaciones causales definitivas entre condiciones estructurales y procesos de movilización.

Proyección: Desarrollo de estudios longitudinales que permitan rastrear evoluciones en la relación con el saber a lo largo del tiempo.

5.3.3.5.2. Limitaciones de Escala

La **concentración territorial** en tres localidades bogotanas limita la transferibilidad de tipologías a otros contextos urbanos o rurales.

Proyección: Replicación del modelo en diferentes escalas territoriales y contextos socioeconómicos

Capítulo 6. Conclusiones

6.1. Hallazgos Principales y Confirmaciones Empíricas

Este estudio confirma empíricamente los planteamientos centrales de Charlot sobre la multidimensionalidad de la relación con el saber, evidenciando la interconexión operativa de las dimensiones epistémica, identitaria y social en experiencias educativas reales desarrolladas en contextos urbanos de desigualdad. La investigación valida cuatro confirmaciones empíricas fundamentales que fortalecen la base teórica charlotiana: el conocimiento opera como una relación activa que transforma sustancialmente al sujeto que aprende; la construcción de sentido constituye un proceso central en los mecanismos de movilización educativa; las mediaciones sociales desempeñan un papel determinante en la apropiación significativa del saber; y existe una especificidad contextual marcada en las formas particulares que adopta la relación con el saber según los territorios y condiciones socioeducativas específicas.

6.2. Diversidad en las Formas de Relación con el Saber

Los hallazgos demuestran consistentemente que los actores educativos desarrollan relaciones diferenciadas con el conocimiento que no se reducen a determinismos socioeconómicos, revelando la complejidad y riqueza de los procesos de construcción del saber en contextos diversos. En el caso de los **estudiantes**, la investigación identifica concepciones sofisticadas del aprendizaje conceptualizadas como "apertura de horizontes", el desarrollo de estrategias autodirigidas de apropiación del conocimiento, una navegación compleja entre motivaciones instrumentales e intrínsecas, y la construcción de identidades académicas resilientes que trascienden limitaciones estructurales aparentes.

Los **docentes**, por su parte, evidencian una evolución epistémica hacia concepciones más contextualizadas del saber que reconocen la diversidad estudiantil, desarrollan estrategias diferenciadas de movilización estudiantil adaptadas a contextos específicos, mantienen una conciencia crítica sobre las desigualdades estructurales que se traduce en respuestas pedagógicas adaptativas, y construyen expectativas educativas que logran trascender determinismos sociales tradicionales. Las **familias** demuestran modalidades de apoyo que trascienden las limitaciones del capital cultural tradicional, desarrollan expectativas educativas fundamentadas en aspiraciones legítimas de movilidad social, construyen valoraciones multidimensionales del saber que lo conciben simultáneamente como capital económico, fuente de dignidad personal y

herramienta de transformación social, y implementan estrategias adaptativas innovadoras para optimizar recursos limitados en función del apoyo educativo.

6.3. Papel Transformador de las Innovaciones Pedagógicas

El **Bachillerato Internacional** emerge como ejemplo paradigmático de cómo los programas educativos innovadores pueden reconfigurar fundamentalmente la relación con el saber en contextos de educación pública. Este programa genera transformaciones sustanciales en las concepciones estudiantiles sobre el aprendizaje y el conocimiento, promueve el desarrollo de capacidades metacognitivas y pensamiento crítico que trascienden las expectativas tradicionales del sistema educativo, facilita la construcción de expectativas elevadas que operan independientemente del origen social de los estudiantes, y contribuye a la generación de nuevas narrativas de posibilidad educativa y social que amplían los horizontes de futuro de los participantes. Estos hallazgos demuestran que las innovaciones pedagógicas bien diseñadas e implementadas pueden funcionar como catalizadores de transformación educativa, incluso en contextos estructuralmente adversos.

6.4. Implicaciones para la Política Educativa

Los hallazgos sugieren que las políticas educativas efectivas deben fundamentarse en un enfoque multidimensional que reconozca la complejidad inherente a los procesos educativos. Este enfoque requiere atención simultánea a las dimensiones estructurales y subjetivas de la desigualdad educativa, reconocimiento explícito de la complejidad de los procesos de movilización educativa, e integración sistemática de perspectivas individuales, familiares, escolares y comunitarias en el diseño e implementación de políticas.

La promoción de innovaciones pedagógicas constituye un segundo pilar fundamental, que implica la expansión de programas que favorezcan el desarrollo de relaciones significativas con el saber, el apoyo institucional a metodologías que promuevan el pensamiento crítico y la metacognición, y la diversificación de ofertas educativas que respondan a contextos territoriales específicos y sus características particulares.

El desarrollo de capacidades mediadoras representa el tercer componente esencial, abarcando el fortalecimiento de la formación docente en dimensiones relacionales del aprendizaje, la promoción de culturas escolares que generen expectativas elevadas para todos los

estudiantes independientemente de su origen social, y el apoyo sistemático a las familias en el desarrollo de estrategias efectivas de acompañamiento educativo.

6.5. Recomendaciones Específicas por Niveles de Intervención

A **nivel de política nacional**, se recomienda incorporar evaluaciones de dimensiones subjetivas de la relación con el saber en los sistemas oficiales de monitoreo educativo, promover activamente programas de innovación pedagógica en instituciones públicas, desarrollar marcos comprehensivos de formación docente que incluyan teorías de la relación con el saber, y establecer políticas de apoyo familiar que reconozcan y valoren la diversidad de modalidades de acompañamiento educativo.

A **nivel institucional**, las recomendaciones incluyen implementar culturas escolares que promuevan expectativas elevadas para todos los estudiantes sin excepción, desarrollar programas de mentoría que faciliten la ocurrencia de momentos de ruptura epistémica transformadores, crear espacios sistemáticos de participación familiar que valoricen los saberes comunitarios, y establecer sistemas de seguimiento comprehensivo de trayectorias educativas diferenciadas.

A **nivel de aula**, se sugiere implementar metodologías dialógicas que promuevan la construcción colaborativa del conocimiento, desarrollar estrategias de contextualización que conecten efectivamente los saberes académicos con las realidades estudiantiles, crear oportunidades sistemáticas para el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición, y establecer sistemas de comunicación que transmitan expectativas elevadas de manera efectiva y sostenida.

Agenda de Investigación Futura

La agenda de investigación futura debe priorizar el desarrollo de **estudios longitudinales** que permitan establecer relaciones causales entre momentos de ruptura epistémica y cambios significativos en trayectorias educativas, analizar los efectos a largo plazo de programas innovadores implementados en contextos públicos, y estudiar las transiciones entre niveles educativos desde la perspectiva específica de la relación con el saber.

Los estudios comparativos deben abordar las diferencias entre contextos urbanos y rurales en la construcción de relaciones con el saber, analizar las diferencias regionales en procesos de movilización educativa, y desarrollar estudios transnacionales sobre la implementación de programas innovadores en diversos sistemas públicos de educación.

Los estudios de implementación deben concentrarse en analizar la efectividad de políticas basadas en la teoría de la relación con el saber, estudiar la implementación de programas de formación docente fundamentados en esta perspectiva teórica, y evaluar el impacto de estrategias diferenciadas de apoyo familiar.

Finalmente, los desarrollos instrumentales deben incluir el desarrollo de instrumentos cuantitativos para medir dimensiones subjetivas de la relación con el saber, la construcción de indicadores de calidad de mediaciones educativas, y el diseño de sistemas de evaluación que integren coherentemente las dimensiones epistémicas, identitarias y sociales.

6.6. Reflexiones Finales y Contribución al Campo

Este estudio contribuye significativamente al campo de la sociología de la educación y la investigación educativa al confirmar empíricamente la relevancia de la teoría de la relación con el saber en contextos de desigualdad urbana latinoamericana, generar extensiones teóricas que amplían sustancialmente la comprensión de procesos de movilización educativa, demostrar la viabilidad práctica de implementar programas innovadores en sistemas educativos públicos, evidenciar la complejidad de las mediaciones familiares más allá del capital cultural tradicional, y revelar formas sofisticadas de agencia estudiantil que desafían determinismos sociológicos.

Los hallazgos sugieren que la transformación educativa requiere enfoques que reconozcan la dimensión subjetiva como factor fundamental en procesos de movilización, promuevan innovaciones pedagógicas que favorezcan relaciones significativas con el saber, desarrollen capacidades mediadoras en docentes, familias e instituciones, generen momentos de ruptura epistémica que amplíen horizontes de posibilidad, y construyan ecosistemas educativos que potencien sinergias entre diferentes niveles de mediación.

6.7. Horizonte de Esperanza

Este estudio demuestra que, incluso en contextos de desigualdad estructural pronunciada, es posible generar procesos de movilización educativa que trascienden determinismos sociológicos. La movilización resiliente identificada en estudiantes, la evolución epistémica observada en docentes y las estrategias adaptativas desarrolladas por familias constituyen evidencias contundentes de que otro modelo educativo es posible y alcanzable.

La educación pública, cuando cuenta con programas innovadores bien diseñados, docentes comprometidos y familias movilizadas en torno a proyectos educativos significativos,

puede convertirse en un espacio genuino de transformación social. Los "horizontes de posibilidad" que emergen de estas experiencias constituyen semillas de un futuro más equitativo, donde la relación con el saber se configure como derecho fundamental y herramienta efectiva de dignificación humana. Esta perspectiva de esperanza, fundamentada en evidencia empírica rigurosa, sugiere que la transformación educativa no solo es necesaria sino posible, requiriendo voluntad política, recursos adecuados y compromiso sostenido con la justicia educativa como componente esencial de la justicia social.

El recorrido investigativo desarrollado en torno a las relaciones entre la construcción del saber, los procesos de movilización y las expectativas educativas en la educación básica secundaria en Colombia, particularmente en el contexto del Distrito Capital, ha permitido establecer una serie de hallazgos significativos que enriquecen la comprensión de estos fenómenos educativos.

La evolución de las políticas educativas en Colombia durante las últimas tres décadas (1990-2025) revela una transformación paulatina de la concepción de calidad educativa, impulsada principalmente por organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO. Esta transformación ha transitado desde un enfoque inicial centrado en la cobertura hacia un modelo orientado a la medición de resultados, principalmente a través de pruebas estandarizadas, tanto nacionales (Saber) como internacionales (PISA).

Este paradigma de calidad educativa, anclado en la lógica de la evaluación estandarizada, ha generado lo que Charlot (2008) identifica como una relación instrumental con el saber, donde el conocimiento se valora principalmente por su capacidad de ser medido y cuantificado. Como consecuencia, se ha producido una reducción del concepto de calidad educativa a indicadores numéricos que, si bien son útiles para el monitoreo del sistema, resultan insuficientes para captar la complejidad de los procesos educativos y las múltiples dimensiones de la relación con el saber.

La implementación de este modelo ha tenido efectos importantes en la configuración del sistema educativo colombiano. Por un lado, ha permitido monitorear el desempeño del sistema y establecer comparaciones a nivel internacional, contribuyendo a visibilizar debilidades y fortalezas. Por otro lado, ha generado una segmentación socioeducativa, como la denomina Braslavsky (1985), donde el acceso a la educación se ha ampliado pero la calidad se distribuye desigualmente, configurando circuitos educativos diferenciados según el origen socioeconómico de los estudiantes.

La teoría de la relación con el saber de Bernard Charlot ha demostrado ser un marco interpretativo valioso para comprender fenómenos educativos que van más allá del rendimiento académico cuantificable. El análisis de las tres dimensiones de esta relación (epistémica, identitaria y social) ha permitido visibilizar aspectos de la experiencia educativa que los indicadores tradicionales no captan.

La dimensión epistémica, relacionada con la forma en que el estudiante se aproxima al conocimiento como objeto, se manifiesta de manera diferenciada según los contextos educativos. Los datos analizados muestran que los estudiantes de instituciones privadas y oficiales urbanas desarrollan con mayor frecuencia relaciones epistémicas caracterizadas por la valoración intrínseca del conocimiento, mientras que en contextos más vulnerables predominan relaciones más instrumentales, vinculadas a las posibilidades de movilidad social que ofrece la educación.

La dimensión identitaria, que refleja cómo el estudiante se relaciona consigo mismo a través del aprendizaje, se evidencia en la construcción de autoimágenes académicas significativamente diferentes según el contexto. Los datos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SMECE) 2023 muestran que el 81% de los estudiantes en colegios oficiales y el 80% en no oficiales expresan sentirse felices en sus entornos escolares, lo que constituye una condición favorable para la construcción de una relación positiva con el saber. Sin embargo, la confianza en las propias capacidades académicas varía considerablemente según el estrato socioeconómico y el tipo de institución.

La dimensión social, que abarca las relaciones que el estudiante establece con otros en el contexto del aprendizaje, aparece como un factor determinante en la configuración de expectativas educativas. Los datos revelan diferencias significativas en las prácticas de colaboración entre docentes y en el involucramiento familiar entre instituciones privadas y públicas. Mientras que el 67% de los docentes en colegios oficiales informa nunca observar clases de sus colegas ni proporcionar retroalimentación, solo el 29% de los docentes en colegios no oficiales reporta esta falta de colaboración.

El análisis de las trayectorias educativas muestra que, más allá de lo que Terigi (2007) denomina "trayectorias teóricas" (aquellas previstas por el sistema), las "trayectorias reales" que desarrollan los estudiantes colombianos están fuertemente condicionadas por factores socioeconómicos y territoriales. La persistente brecha entre instituciones privadas y públicas, y

entre instituciones urbanas y rurales, confirma la existencia de circuitos educativos diferenciados que condicionan las posibilidades de desarrollo académico.

Sin embargo, un hallazgo particularmente relevante es que las expectativas educativas muestran menor diferenciación entre grupos socioeconómicos que los resultados académicos. Los datos del SMECE 2023 revelan que la brecha en las "expectativas de educación superior" entre localidades con diferentes niveles socioeconómicos es menor que la brecha en resultados académicos, lo que sugiere que incluso en contextos desfavorecidos, los estudiantes mantienen aspiraciones educativas relativamente altas.

El análisis comparativo entre las localidades de Engativá, Suba, Ciudad Bolívar y Fontibón en Bogotá evidencia lo que Sassera (2022) identifica como la dimensión territorial de la segmentación educativa. Las desigualdades no se manifiestan solo en términos de resultados académicos, sino también en la dotación de recursos, la cualificación docente, la infraestructura y la accesibilidad geográfica.

Los datos analizados permitieron identificar al menos tres circuitos educativos claramente diferenciados (privilegiado, intermedio y desfavorecido) que corresponden en gran medida a la distribución territorial de las localidades. Esta segmentación territorial se refleja en indicadores como el tiempo promedio de desplazamiento a las instituciones educativas, que en Ciudad Bolívar (43.7 minutos) casi duplica el de Suba (22.4 minutos), o el porcentaje de ausentismo relacionado con dificultades de transporte, que en Ciudad Bolívar (15.6%) triplica el de Suba (5.2%).

Esta dimensión territorial de la desigualdad educativa ha sido insuficientemente abordada en las políticas públicas, que tienden a centrarse en aspectos pedagógicos o de recursos, sin considerar adecuadamente cómo la ubicación geográfica y las barreras de accesibilidad configuran las oportunidades educativas reales de los estudiantes.

El análisis crítico de los indicadores tradicionalmente utilizados para evaluar la calidad educativa en Colombia revela importantes limitaciones. Las pruebas estandarizadas como PISA y Saber, si bien proporcionan información valiosa sobre ciertos aspectos del aprendizaje, presentan una imagen parcial de la calidad educativa al centrarse principalmente en competencias fácilmente medibles.

Siguiendo a Charlot (2008), se ha identificado que estas evaluaciones consideran el conocimiento principalmente como algo externo al sujeto, como un "objeto" que se posee o no,

ignorando que "aprender es ante todo entrar en relación con un saber, con una actividad, con otros sujetos" (p. 132). Esta perspectiva omite dimensiones fundamentales del proceso educativo, como la curiosidad, el placer de conocer, la autoconfianza como aprendiz o las interacciones en el contexto de aprendizaje.

Los datos analizados muestran que factores como el clima escolar, la relación docente-estudiante, el sentido de pertenencia escolar y la motivación intrínseca tienen correlaciones moderadas a altas con el rendimiento académico, pero estos elementos no son evaluados directamente por las pruebas estandarizadas.

A pesar del panorama general de segmentación y desigualdad, la investigación también ha permitido identificar experiencias innovadoras que están transformando positivamente las relaciones con el saber en contextos diversos. Particularmente relevante es el caso de los colegios distritales con programa de Bachillerato Internacional (IB) y otros modelos educativos de alta calidad implementados en instituciones públicas de Bogotá.

Estas experiencias demuestran que, con el apoyo adecuado, estudiantes de contextos vulnerables pueden alcanzar estándares académicos internacionales. Los datos analizados revelan que "los estudiantes de colegios distritales con programa IB muestran mejores resultados no solo en pruebas estandarizadas (superando en 42 puntos el promedio distrital en pruebas Saber 11), sino también en indicadores de permanencia escolar (reducción de deserción en 3,2 puntos porcentuales) y acceso a educación superior (incremento del 27% en admisión a universidades acreditadas)" (Velásquez, 2021, p. 98).

Más allá de los resultados académicos, estas experiencias han transformado las prácticas pedagógicas, las relaciones docente-estudiante y la cultura institucional, favoreciendo el desarrollo de relaciones más significativas con el saber.

Los datos analizados sugieren una relación circular entre la forma en que los estudiantes se relacionan con el saber y las expectativas educativas que desarrollan. Por un lado, las expectativas funcionan como "brújulas subjetivas" (Rochex, 2004) que orientan la manera en que los estudiantes se aproximan al conocimiento escolar, estableciendo horizontes de sentido que pueden favorecer u obstaculizar la movilización. Por otro lado, las experiencias concretas con el saber escolar (exitosas o frustrantes) van configurando y reconfigurando las expectativas sobre el propio desempeño y las posibilidades futuras.

Esta circularidad explica por qué intervenciones que logran transformar significativamente la relación con el saber, como los programas de Bachillerato Internacional en colegios distritales, tienen impactos positivos no solo en el rendimiento académico inmediato, sino también en las trayectorias educativas posteriores, al elevar las expectativas y generar nuevas formas de movilización.

Es urgente superar la reducción de la calidad educativa a resultados en pruebas estandarizadas, para avanzar hacia un concepto multidimensional que incorpore aspectos relacionados con los procesos pedagógicos, el clima escolar, el desarrollo socioemocional y la construcción de sentido en la experiencia educativa.

Sin desconocer el valor de las evaluaciones estandarizadas como herramientas de diagnóstico, las políticas de calidad deberían incorporar indicadores que capturen las diferentes dimensiones de la relación con el saber: epistémica (gusto por aprender, curiosidad, construcción de sentido), identitaria (autoconfianza académica, sentido de autoeficacia) y social (calidad de las interacciones, sentido de pertenencia escolar).

Este estudio buscó comprender las complejas relaciones entre la construcción del saber, los procesos de movilización y las expectativas educativas en la educación básica secundaria colombiana, particularmente en el contexto del Distrito Capital. A través de un análisis que articula perspectivas teóricas complementarias y metodologías mixtas, se ha evidenciado cómo estos procesos configuran trayectorias educativas diversas, que no pueden explicarse exclusivamente desde determinismos sociológicos ni voluntarismos individualistas.

La perspectiva de la relación con el saber propuesta por Charlot ha demostrado ser un marco interpretativo potente para comprender fenómenos educativos que van más allá del rendimiento académico cuantificable. Al incorporar dimensiones epistémica, identitaria y social, esta perspectiva permite visibilizar aspectos cruciales de la experiencia educativa que los indicadores tradicionales no captan.

Referencias

- Álvarez, M. (2020). *Análisis de la deserción escolar en la educación secundaria en Bogotá*. Editorial Académica.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. En V. Rao y M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Stanford University Press.
- Apple, M. y King N. (1989). "¿Qué enseñan las escuelas?" en Gimeno Sacristán, J y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (2018). *La política cultural del neoliberalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bautier, E., y Rochex, J. Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: Démocratisation ou massification?* Armand Colin.
- Beillerot, J. (1998). La relación con el saber: una noción en formación. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber* (pp. 43-78). Paidós.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- Bonal, X. (2005). La política de las omisiones: globalización, educación y pobreza en América Latina. *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 81-104.
- Bonilla, L. (2021). *Recursos y calidad educativa en Colombia: un análisis regional*. Fondo Editorial Universidad del Norte.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción: Criterios y Bases Sociales del Gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases en: Bourdieu Pierre, *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, págs. 281-310.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI

- Bourdieu, P. (1998). La dominación masculina. Anagrama.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1990). Reproduction in education, society and culture (2a ed.). SAGE Publications.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2003). Los herederos; (los estudiantes y la cultura). Argentina: Siglo XXI editores.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Braslavsky, C., y Acosta, F. (2001). El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América latina. Buenos Aires: UNESCO.
- Briscoli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias escolares". Revista Actualidades Investigativas en Educación, 17(3), 1-30.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. Revista Iberoamericana de Educación, 34, 31-47.
- Casas, M. (2021). La Media Integral como estrategia para el fortalecimiento de la educación en Bogotá. Revista Educación y Ciudad, 40, 67-82.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7(16).
- Chacón, H., Martínez, A., Puertas, P., y Bernal, J. (2015). Relación entre el capital cultural y el rendimiento académico en adolescentes. Educación XX1, 18(1), 369-390.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. Sociétés Contemporaines, 11-12, 119-147.
- Charlot, B. (1997). De la relación con el saber: Elementos para una teoría. Paidós.
- Charlot, B. (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Artmed Editora.
- Charlot, B. (2001). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Artmed Editora.

- Charlot, B. (2005). La relación con el saber formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Uruguay: Trilce.
- Charlot, B. (2006). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2007). La relación con el saber en los medios populares. Una investigación en las periferias de París. El Zorzal.
- Charlot, B. (2008). La Relación de los alumnos con el saber y la escuela. Conferencia IV Congreso de Educación. Montevideo: Instituto Candon.
- Charlot, B. (2021). El concepto de calidad educativa: una crítica desde la perspectiva de la relación con el saber. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 11-31.
- Charlot, B., Bautier, E., y Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- Coyne, I. (2010). Research with children and young people: The issue of parental (proxy) consent. *Children y Society*, 24(3), 227-237.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3a ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Guttman, M. L. y Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: SAGE.
- Cruz, L. E. (2010). La constitución política de 1991 y la apertura económica. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XVIII(1), 269-280.
- DANE. (2022). Encuesta de consumo cultural 2022. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Díaz Barriga, A. (2020). La evaluación de la educación: problemas y desafíos actuales. *Perfiles Educativos*, 42(167), 176-194.

- Díaz Domínguez, T., y Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>
- Díaz, R. (2020). Prácticas pedagógicas en secundaria: un análisis observacional en Bogotá. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 85-104.
- Díaz-Granados, M. (2022). Evaluación de impacto de los programas de articulación en Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 97-118.
- Duarte, J., Bos, S., y Moreno, M. (2012). Calidad, Igualdad y Equidad en la Educación Colombiana (Análisis de la prueba SABER 2009).
[https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Calidad-igualdad-y-equidad-en-la-educaci%C3%B3n-colombiana-\(An%C3%A1lisis-de-la-prueba-SABER-2009\).pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Calidad-igualdad-y-equidad-en-la-educaci%C3%B3n-colombiana-(An%C3%A1lisis-de-la-prueba-SABER-2009).pdf)
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Gedisa.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, 239, 42-50.
- Dubet, F. (2013). El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Gedisa.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Losada.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., y Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Springer.
- Felzmann, H., Sixsmith, J., O'Higgins, S., Ni Chonnachtaigh, S., y Nic Gabhainn, S. (2010). Ethical review and children's research in Ireland. Office of the Minister for Children and Youth Affairs.
- Frigerio, G., Poggi, M., et al. (1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca.
- Galletta, A. (2013). Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication. New York University Press.
- Gamboa, L. (2020). Programas de articulación educativa en Bogotá: logros y desafíos. *Revista de Economía del Caribe*, 25, 141-164.

- Gamboa, L., y Londoño, E. (2014). "Equality of Educational Opportunities in Colombia: A Metropolitan Area Comparison", Serie Documentos de Trabajo, No. 152. Universidad del Rosario, Colombia.
- García, C. (2020). Estructura y funcionamiento del sistema educativo distrital. Universidad Pedagógica Nacional.
- García, M. (2021). Formación para el trabajo y formación integral: hacia un modelo educativo equilibrado. *Revista Educación y Ciudad*, 41, 115-132.
- García-Jaramillo, S., y Maldonado, D. (2016). ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos? En R. Santa María (Ed.), *Reforma tributaria y reforma educativa* (pp. 27-60). Fedesarrollo.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico. *Harvard Educational Review*.
- Gómez, C. (2018). Educación media y transición a la educación superior en Colombia. Universidad de los Andes.
- Gómez, D. (2019). Infraestructura educativa y desigualdad en Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 70-90.
- Gómez-Restrepo, C. (2016). El programa Todos a Aprender: evaluación y perspectivas. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 29-54.
- Hernández, P. (2012). Causas de la deserción escolar: un análisis desde la experiencia de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(4), 1-15.
- Heyneman, S. P. (2004). International education quality. *Economics of Education Review*, 23(4), 441-452.
- Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J., y Baird, J. A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353.

- Ibarra, S., y Pineda, J. (2016). Relación con el saber, Aprendizajes Intelectuales y Escolares (AIE) y Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC) en estudiantes de 9° grado de educación básica en instituciones educativas del departamento del Valle Del Cauca (Colombia). En Revista Entramados- Educación y Sociedad, 3(3), 93-103.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5414992.pdf>
- ICFES. (2012). Estudios sobre calidad de la educación en Colombia. Bogotá.
- ICFES. (2015). Marco de referencia de las pruebas SABER 11. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- ICFES. (2020). Resultados históricos de las Pruebas Saber 3, 5, 9 y Saber 11.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-400767_recurso_1.pdf
- ICFES. (2023). Resultados Pruebas Saber 11. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Informe Belmont. (1979). Principios éticos y orientaciones para la protección de sujetos humanos en la experimentación. Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento.
- Iregui, A. M., Melo, L., y Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. Revista de Economía del Rosario, 9(2), 175-238.
- Jiménez, R. (2023). Transformación de la cultura institucional a través del Bachillerato Internacional. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 12(1), 131-150.
- Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Khattab, N., y Modood, T. (2018). Accounting for British Muslim's educational attainment: gender differences and the impact of expectations. British Journal of Sociology of Education, 39(2), 242-259.
- Koselleck, R. (1993). Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos. Paidós.

- Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5a ed.). SAGE Publications.
- Llissi, M., Grau, V., Salinas, M., y Sebastian, C. (2011). Avance, desafíos y propuestas en relación a la educación inclusiva. XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia.
- Londoño, M. (2020). Inequidad en los programas de articulación educativa en Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 71-96.
- López, Á., Virgüez, A., Silva, C., y Sarmiento, J. (2017). Desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública en Bogotá, Colombia. *Lecturas de Economía*, 87, 165-190.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147-158.
- Martínez Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina. *Anthropos*.
- Martínez Boom, A. (2016). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 15-39.
- Martínez, B. (2021). Causas del abandono escolar en educación secundaria. *Revista Educación y Ciudad*, 40, 33-52.
- Martínez, F. (2020). La formación para el trabajo en la educación básica: críticas y propuestas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 41-68.
- Martínez-Iñiguez, J. E., Tobón, S., López-Ramírez, E., y Manzanilla-Granados, H. M. (2020). Calidad educativa: Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 233-258.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.11>
- Mejía, M. R. (2020). *Educación y paz: perspectivas críticas para Colombia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Jornada Única: estrategia de mejoramiento educativo. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). Nivel educativo de madres y padres de familia en Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). Preguntas frecuentes pruebas saber 11 y saber pro. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-249635.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Participación familiar en educación. Ministerio de Educación Nacional.
- Montenegro, A. (2013). Crítica al modelo de evaluación educativa en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 69-89.
- Montoya, L. (2022). El Programa de los Años Intermedios del IB: un modelo alternativo para la educación secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 99-122.
- Mora, T. (2016). Desafíos de la educación básica secundaria y media en Colombia. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 3(1), 33-55.
- Morales A., P. (2019). Dignidad y nuevo pacto social: desplazando el cerco en tiempos revueltos y virales. *Revista Intervención*.
<https://intervencion.uahurtado.cl/index.php/intervencion/article/view/78/96>
- Moreno, J. (2022). Competencias laborales en el currículo de básica secundaria. *Revista Educación y Ciudad*, 42, 55-76.
- Morgan, D. L. (2014). Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach. SAGE Publications.
- Mutuale, A. (2009). Bernard Charlot y la práctica del saber. *Educere*, 13(44), 227-233.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual. *Novedades Educativas*.

- Nolen, A. L., y Putten, J. V. (2007). Action research in education: Addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational Researcher*, 36(7), 401-407.
- Núñez, P., y Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela. Grupo Editor Universitario.
- OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- OCDE. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society: Volumen 1 y Volumen 2. París: OECD Publishing.
- OECD. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia. <https://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>
- OECD. (2018). Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. OECD Publishing.
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. PISA, OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD. (2021). Education at a Glance 2021: OECD Indicators. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Orozco, J. C., Olaya, A., y Villate, V. (2009). Soacha municipio amigo de la infancia y la adolescencia: experiencia de construcción participativa de un modelo de educación de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(1).
- Ortega, D., y Heras, D. (2021). Diseños metodológicos mixtos en el ámbito de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 17-35.

- Palma, E. (2008). Percepción y valoración de la calidad educativa de alumnos y padres en 14 centros escolares de la región metropolitana de Santiago de Chile. Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(1), 85-103.
- Paredes, M. (2016). El Índice Sintético de Calidad Educativa: evaluación y perspectivas. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 9(18), 69-88.
- Parra, L. (2021). La continuidad de los programas educativos en Bogotá. Revista Educación y Ciudad, 41, 33-52.
- Passeron, J. C. (1979). La teoría de la reproducción y el sistema escolar. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Pedraza, F. (2017). El ICFES y la evaluación de la calidad educativa en Colombia. Revista Colombiana de Educación, 73, 101-126.
- Peñaloza, G. (2022). Democratización de la educación de calidad: el caso del IB en colegios distritales. Revista Colombiana de Educación, 85, 123-146.
- Pérez Dávila, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. Actualidades Pedagógicas, (71), 193-213.
- Pérez Martínez, M. G., Martínez Licon, J. F., y Zagal Carreño, B. L. (2018). Expectativas educativas en contextos socioeconómicos diversos. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 50, 1-21.
- Pérez, M. (2021). Transiciones educativas: el paso de primaria a secundaria. Revista Educación y Ciudad, 40, 53-70.
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Colihue.
- Pulido, O. (2017). Política educativa y calidad de la educación en Colombia. Revista Educación y Ciudad, 33, 95-118.

- Quintero, M. (2022). Hacia un concepto integral de calidad educativa para Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 107-132.
- Ramírez, C. (2021). La articulación curricular desde la básica secundaria. *Revista Colombiana de Educación*, 83, 125-148.
- Ramírez, P. (2022). El convenio SENA-SED: oportunidades y desafíos. *Revista Educación y Ciudad*, 42, 77-98.
- Ray, D. (2006). Aspirations, poverty, and economic change. En A. V. Banerjee, R. Bénabou y D. Mookherjee (Eds.), *Understanding poverty* (pp. 409-421). Oxford University Press.
- Rincón, F. (2019). Diversidad socioeconómica y cultural en la educación bogotana. Editorial Universidad Distrital.
- Rincón-Trujillo, F. (2023). Repensar la calidad educativa en Colombia: más allá de los resultados. *Revista Educación y Ciudad*, 44, 143-162.
- Riquelme, G., Herger, N., y Sassera, J. (2018). Deuda social educativa con jóvenes y adultos Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rochex, J. Y. (2004). La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93-106.
- Rodríguez, J. (1997). "At-Risk": A Measure of School Failure in American Education. <https://www.semanticscholar.org/paper/%22At-Risk%22%3A-A-Measure-of-School-Failure-in-American-Rodr%C3%ADguez/448d74e700259993270bc21eb11b4ec586644e70>
- Rodríguez, J. (2021). Formación docente para la atención de adolescentes. *Revista Educación y Ciudad*, 41, 121-144.

- Rodríguez, M., López, C., y Gómez, A. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 83, 31-58.
- Rodríguez, S. (2023). Transformación de prácticas docentes a partir de programas diferenciados. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 81-102.
- Rozo Alzate, J. (2017). La educación secundaria y sus dos dimensiones. Efectos del barrio y del colegio sobre los resultados saber 11. *Revista De Economía Del Rosario*, 20(1), 33-69.
- Sánchez, F., Velasco, T., Ayala, M., y Pulido, X. (2016). Trayectorias de permanencia, deserción y repitencia en la educación secundaria colombiana y sus factores asociados. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Sánchez, L. (2021). Innovación educativa y equidad: tensiones y desafíos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 73-96.
- Sánchez-Torres, F., y Melo-Becerra, L. A. (2020). Estratificación socioeconómica y oportunidades educativas en Bogotá. *Revista de Economía del Rosario*, 23(1), 72-108.
- Santos Guerra, M. Á. (2016). La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana. Narcea.
- Sarmiento, P. (2020). Segregación educativa en Bogotá: análisis comparativo de resultados. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 95-124.
- Sassera, J. (2018). Segmentación socioeducativa y políticas educativas en espacios locales de Buenos Aires. En B. Buenaventura et. al. (comps.) *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 46-56). Flacso.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2019). Informe de Resultados Pruebas Saber 11. Secretaría de Educación de Bogotá.
- SED. (2021). Encuesta de Clima Escolar. Secretaría de Educación del Distrito.
- SED. (2022). Caracterización del sector educativo de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito.
- SMECE. (2023). Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Secretaría de Educación del Distrito.

- Suárez, M. D. (2016). Discursos de la comunidad educativa sobre el "éxito" y "fracaso" escolar. El caso de un centro educativo con presencia de población de nacionalidad extranjera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57332>
- Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. SAGE Publications.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel y otros, Jóvenes y docentes en el mundo de hoy (págs. 161-178). Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Torres, L. (2021). El programa Escuela-Ciudad-Escuela: vinculando educación y mundo laboral. Revista Educación y Ciudad, 41, 79-102.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2015). La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232908_spa
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. Paris: UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.48190/9789231042893>
- UNESCO. (2021). Guía de políticas para mejorar la calidad de la educación en contextos de crisis y emergencia. París: UNESCO.
- Velásquez, C. (2021). Impacto del programa IB en colegios distritales de Bogotá. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10(1), 79-106.

Anexos

ANEXOS: GUÍAS DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Basadas en la Teoría de la Relación con el Saber de Bernard Charlot

ANEXO A: Guía de Entrevista Semiestructurada para Estudiantes

Consideraciones Metodológicas

Esta guía se estructura según las **tres dimensiones de la relación con el saber** desarrolladas por Charlot (2008): epistémica, identitaria y social. Las preguntas buscan explorar los procesos de construcción de sentido, las formas de movilización hacia el saber y las mediaciones que configuran las experiencias educativas estudiantiles.

I. DIMENSIÓN EPISTÉMICA

Relación con el saber cómo objeto de conocimiento

1.1 Concepciones del Aprendizaje

- ¿Qué significa para ti aprender algo nuevo?
- ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido algo realmente?
- ¿Qué tipo de conocimientos consideras más valiosos? ¿Por qué?

Profundización: Explorar si el estudiante concibe el aprendizaje como acumulación de información o como transformación de su relación con el mundo.

1.2 Estrategias de Apropiación del Conocimiento

- ¿Cómo te gusta aprender? Describe tu forma preferida de estudiar.
- Cuando enfrentas algo difícil de entender, ¿qué haces? ¿A quién recurres?
- ¿Qué diferencias encuentras entre lo que aprendes en la escuela y fuera de ella?

Profundización: Identificar estrategias autodirigidas, colaborativas y de validación crítica de la información.

1.3 Valoración del Conocimiento

- ¿Qué te hace sentir satisfecho cuando aprendes?

- ¿En qué situaciones sientes que aprendes mejor?
- ¿Cómo relacionas lo que aprendes en la escuela con tu vida diaria?

Profundización: Explorar tensiones entre motivaciones instrumentales e intrínsecas hacia el saber.

II. DIMENSIÓN IDENTITARIA

Relación consigo mismo como sujeto que aprende

2.1 Construcción de Autoimagen Académica

- ¿Cómo te describes como estudiante?
- ¿En qué momentos te has sentido capaz/incapaz de aprender?
- ¿Qué ha cambiado en ti desde que estudias?

Profundización: Identificar procesos de construcción identitaria y narrativas de crecimiento personal.

2.2 Trayectoria Educativa Personal

- ¿Qué experiencias han marcado tu forma de aprender?
- ¿Qué personas han influido más en tu relación con el estudio?
- ¿Qué momentos consideras importantes en tu trayectoria educativa?

Profundización: Explorar "momentos de ruptura epistémica" que hayan transformado la relación con el saber.

2.3 Proyecciones de Futuro

- ¿Qué esperas lograr a través del estudio?
- ¿Cómo te ves en el futuro gracias a lo que estás aprendiendo?
- ¿Qué significa para ti ser estudiante?

Profundización: Analizar la construcción de proyectos de futuro mediados por el saber.

III. DIMENSIÓN SOCIAL

Relación con otros y el mundo a través del saber

3.1 Mediaciones Familiares

- ¿Cómo influye tu familia en tu aprendizaje?
- ¿Qué tipo de apoyo recibes de tu familia para estudiar?
- ¿Cómo valora tu familia la educación?

Profundización: Identificar modalidades de apoyo que trascienden el capital cultural tradicional.

3.2 Socialización Académica entre Pares

- ¿Qué papel juegan tus compañeros en tu forma de aprender?
- ¿Cómo te sientes cuando compartes lo que sabes con otros?
- ¿Cómo influyen tus amigos en tu relación con el estudio?

Profundización: Explorar dinámicas de colaboración y diferenciación en el aprendizaje.

3.3 Contexto Institucional y Territorial

- ¿Qué te motiva a venir a la escuela?
- ¿Qué significa la escuela para ti?
- ¿Cómo crees que el estudio puede cambiar tu vida y la de tu comunidad?

ANEXO B: Guía de Entrevista Semiestructurada para Docentes

Consideraciones Metodológicas

Esta guía explora las trayectorias docentes, concepciones pedagógicas y estrategias de mediación que configuran las posibilidades de movilización estudiantil. Se fundamenta en la comprensión del docente como mediador fundamental en la construcción social del saber.

I. TRAYECTORIA Y CONSTRUCCIÓN VOCACIONAL

1.1 Movilización hacia la Docencia

- ¿Qué lo llevó a dedicarse a la docencia?
- ¿Qué figuras o experiencias han sido decisivas en su relación con el saber?
- ¿Cómo describiría su trayectoria de movilización hacia el saber pedagógico?

Profundización: Explorar influencias familiares, experiencias formativas y orientaciones de servicio.

1.2 Evolución Epistémica Profesional

- ¿Cómo ha evolucionado su relación con el conocimiento a lo largo de su carrera?
- ¿Qué significa para usted el proceso de aprendizaje en su disciplina específica?
- ¿Qué diferencias encuentra entre el saber académico y el saber práctico?

Profundización: Identificar momentos de transformación conceptual y factores de cambio.

II. CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS Y ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN

2.1 Construcción y Transmisión del Saber

- ¿Cómo construye y transmite el saber en su práctica docente?
- ¿Cómo ayuda a sus estudiantes a encontrar sentido en lo que aprenden?
- ¿Qué estrategias utiliza para movilizar el deseo de aprender?

Profundización: Explorar metodologías de contextualización, diálogo y participación.

2.2 Gestión de la Diversidad

- ¿Cómo maneja las diferentes formas de relación con el saber que traen sus estudiantes?
- ¿Cómo integra los conocimientos previos de sus estudiantes?
- ¿De qué manera promueve la movilización del saber en contextos diversos?

Profundización: Analizar estrategias diferenciadas según características estudiantiles.

2.3 Mediación de Tensiones y Conflictos

- ¿Qué tensiones observa entre el saber escolar y otros tipos de saberes?
- ¿Cómo maneja la dialéctica entre continuidad y ruptura en el aprendizaje?
- ¿Cómo se manifiestan los conflictos entre diferentes formas de saber?

Profundización: Explorar formas de resolución de tensiones epistémicas y culturales.

III. CONSTRUCCIÓN Y COMUNICACIÓN DE EXPECTATIVAS

3.1 Formación de Expectativas Docentes

- ¿Cómo construye sus expectativas sobre el potencial de los estudiantes?
- ¿Qué factores influyen en sus expectativas iniciales?
- ¿Cómo evita que los prejuicios afecten sus expectativas?

Profundización: Analizar procesos de observación, consideración contextual y evaluación de potencialidades.

3.2 Comunicación y Efectos de Expectativas

- ¿Cómo comunica sus expectativas a los estudiantes?
- ¿Qué cambios ha notado en estudiantes cuando eleva sus expectativas?
- ¿Cómo construye la confianza en las capacidades de los estudiantes?

Profundización: Explorar mecanismos verbales y no verbales de comunicación de expectativas.

3.3 Ajuste y Transformación de Expectativas

- ¿Cómo ajusta sus expectativas según el progreso observado?
- ¿Qué estrategias usa para elevar expectativas en estudiantes con dificultades?
- ¿Cómo ayuda a los estudiantes a superar bajas expectativas sobre sí mismos?

Profundización: Identificar procesos de modificación y construcción de narrativas de crecimiento.

IV. DIMENSIÓN SOCIAL Y CONTEXTUAL

4.1 Conciencia sobre Desigualdades

- ¿Cómo influye el contexto social en el proceso de aprendizaje?
- ¿De qué manera aborda las diferencias culturales y sociales en el aula?
- ¿Cómo considera que influye el contexto social en la relación que establecen sus estudiantes con el saber?

Profundización: Explorar percepciones sobre inequidades y estrategias compensatorias.

4.2 Expectativas Institucionales y Familiares

- ¿Qué expectativas tiene la institución sobre los estudiantes?
- ¿Cómo se alinean con las expectativas familiares?
- ¿Qué tensiones observa entre diferentes expectativas?

Profundización: Analizar dinámicas de alineación y conflicto entre expectativas múltiples.

V. TRANSFORMACIÓN Y PROYECCIONES

5.1 Observación de Transformaciones Estudiantiles

- ¿Cómo observa la transformación de sus estudiantes en su relación con el saber?
- ¿Qué cambios identifica en la manera en que construyen su conocimiento?
- ¿Cómo acompaña el proceso de construcción de identidad como aprendices?

Profundización: Identificar indicadores de movilización y transformación identitaria.

5.2 Visión de Futuro y Desafíos

- ¿Qué cambios espera generar en sus estudiantes?
- ¿Qué desafíos identifica en la promoción de una relación significativa con el saber?
- ¿Qué aspectos de su práctica considera que más influyen en la relación que establecen sus estudiantes con el saber?

ANEXO C: Guía de Entrevista Semiestructurada para Padres de Familia

Consideraciones Metodológicas

Esta guía explora las expectativas educativas familiares, modalidades de acompañamiento y valoraciones del saber que configuran el apoyo familiar al proceso educativo. Se enfoca en identificar formas de mediación que pueden trascender las limitaciones del capital cultural tradicional.

I. VALORACIÓN Y SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

1.1 Significado de la Educación Familiar

- ¿Qué significa para usted que su hijo(a) asista a la escuela?
- ¿Qué importancia tiene la educación en su familia?
- ¿Cómo cree que la educación puede cambiar el futuro de su familia?

Profundización: Explorar concepciones del saber como capital, dignidad y transformación.

1.2 Experiencia Educativa Personal

- ¿Cómo fue su propia experiencia con la educación?
- ¿Qué diferencias observa entre su experiencia educativa y la de su hijo(a)?
- ¿Qué tradiciones o valores educativos transmite a su hijo(a)?

Profundización: Identificar procesos de transmisión intergeneracional y ruptura con experiencias previas.

II. MODALIDADES DE ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO

2.1 Estrategias de Apoyo Académico

- ¿Cómo apoya el proceso de aprendizaje de su hijo(a)?
- ¿Qué dificultades encuentra al ayudar a su hijo(a) con sus estudios?
- ¿Qué estrategias utiliza para motivar a su hijo(a) en sus estudios?

Profundización: Explorar formas de apoyo que compensan limitaciones de capital cultural.

2.2 Organización Familiar del Tiempo y Recursos

- ¿Qué rutinas o hábitos de estudio promueven en casa?
- ¿Cómo organizan el tiempo familiar para apoyar el estudio?
- ¿Qué recursos educativos tienen disponibles en casa?

Profundización: Analizar estrategias adaptativas para optimizar recursos limitados.

2.3 Comunicación con la Institución Educativa

- ¿Cómo es su relación con los profesores de su hijo(a)?
- ¿De qué manera participa en las actividades escolares?
- ¿Cómo se mantiene informado sobre el progreso académico de su hijo(a)?

Profundización: Identificar formas de vinculación institucional y gestión de la información académica.

III. EXPECTATIVAS Y ASPIRACIONES EDUCATIVAS

3.1 Proyección Educativa

- ¿Hasta qué nivel educativo le gustaría que llegue su hijo(a)? ¿Por qué?
- ¿Qué carrera o profesión visualiza para su hijo(a)?
- ¿Qué planes tienen como familia para apoyar la continuidad educativa?

Profundización: Explorar la construcción de aspiraciones y su relación con posibilidades percibidas.

3.2 Beneficios Esperados de la Educación

- ¿Qué beneficios espera que obtenga su hijo(a) al completar sus estudios?
- ¿De qué manera piensa que la educación de su hijo(a) impactará en su comunidad?
- ¿Qué espera que su hijo(a) logre a través de la educación?

Profundización: Analizar expectativas de movilidad social y transformación comunitaria.

IV. MEDIACIONES Y APOYOS ESPECÍFICOS

4.1 Apoyo Emocional y Motivacional

- ¿Cómo maneja los momentos en que su hijo(a) se siente desanimado con los estudios?
- ¿Qué hace cuando su hijo(a) tiene dificultades académicas?
- ¿Cómo celebran los logros académicos en su familia?

Profundización: Identificar formas de apoyo emocional que sostienen la movilización educativa.

4.2 Gestión de Recursos y Prioridades

- ¿Qué sacrificios ha hecho la familia para apoyar la educación de su hijo(a)?
- ¿Cómo priorizan los gastos educativos en el presupuesto familiar?
- ¿A qué recursos o personas recurren cuando necesitan apoyo para el estudio?

Profundización: Explorar estrategias de gestión de recursos y construcción de redes de apoyo.

4.3 Manejo de Limitaciones y Obstáculos

- ¿Qué obstáculos han enfrentado como familia en el proceso educativo?
- ¿Cómo han superado las dificultades económicas relacionadas con la educación?
- ¿Qué limitaciones siente que tiene para apoyar mejor a su hijo(a)?

Profundización: Analizar estrategias de superación de limitaciones estructurales.

V. PROYECCIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA

5.1 Impacto Familiar y Social

- ¿Cómo ha cambiado su familia desde que su hijo(a) está en el colegio?
- ¿Qué papel juega la educación en las relaciones con otros familiares?

- ¿Cómo ven otros miembros de su comunidad la importancia de la educación?

Profundización: Explorar efectos de la movilización educativa en dinámicas familiares y comunitarias.

5.2 Narrativas de Transformación

- ¿Qué diferencias espera que tenga la vida de su hijo(a) comparada con la suya?
- ¿Cómo cree que su hijo(a) puede contribuir a mejorar su comunidad?
- ¿Qué consejos le da a su hijo(a) sobre la importancia del estudio?