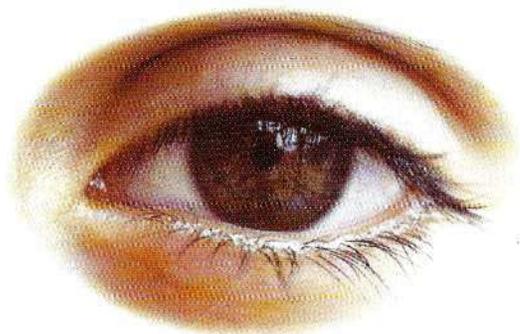


# EDUCACION *Y* cultura

63



## Estándares Curriculares



¿ADIÓS A LA DIFERENCIA Y A LA AUTONOMÍA ESCOLAR?



ESTÁNDARES POR ÁREAS: MATEMÁTICAS, LENGUAJE, CIENCIAS, CIENCIAS SOCIALES





VOLUNTAD

Castellano

Matemáticas

Inglés

# Olimpiadas

Los libros de actividades más eficientes para el desarrollo de competencias

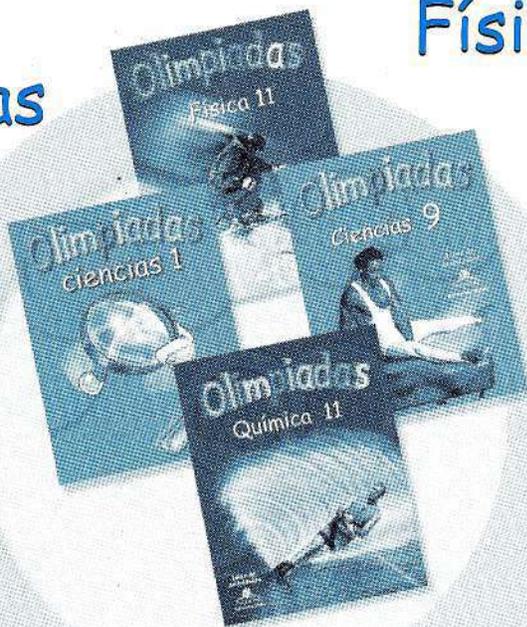
Química

Filosofía

Física

Sociales

Ciencias



OFICINA PRINCIPAL

BOGOTÁ Carrera 7ª No. 24-89 Piso 24 Conmutador: 2410444 Fax: 2410439 [www.voluntad.com.co](http://www.voluntad.com.co) E-mail: [voluntad@voluntad.com.co](mailto:voluntad@voluntad.com.co)

- Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores •
  - Junio de 2003 • No. 63 • Valor \$ 7.000.00
  - Director: Jorge Eliécer Guevara • Editor: Hernán Suárez •
  - Consejo Editorial: Jorge Gantiva, Ángel Zaadhy Garcés S., Jorge Eliécer Guevara, Juvenal Nieves H., William René Sánchez, Hernán Suárez, Miguel de Zubiría • Gerente: Ángel Zaadhy Garcés Soto
  - Carátula: Futuro Moncada • Fotografía: Alberto Motta y Futuro Moncada • Caricaturas: KEKAR (César Almeida) •
  - Impresión: Impreso por Printer Colombiana S.A.
  - Distribución y suscripciones: Cra. 13A No. 34-36 - Teléfonos: 245 8155 - 232 7418
  - Fax: 285 3245 - A. A. 14373 - Bogotá, D.C.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Así mismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial EDUCACIÓN Y CULTURA  
Cra. 13A No. 34-36 o al Apartado Aéreo 14373, Bogotá, D.C.  
e-mail: revedcul@cable.net.co • revedcul@fecode.edu.co

## REVISTA EDUCACION Y CULTURA No. 63 Junio de 2003.

### Editorial

**2** De la autonomía escolar a la imposición de los estándares

### Nota del Director

**4** El oficio de maestro: nuestra razón de ser

### REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

**7** Estándares curriculares: ¿inofensivos?

**Guillermo Bustamante**

**13** ¿Qué debe aprehender un estudiante hoy?

**Miguel de Zubiría**

**18** La Educación Matemática: los estándares y sus posibilidades de transformación

**Martha Bonilla E. y Jaime H. Romero C.**

**26** Enseñanza de las ciencias experimentales y estándares curriculares

**Royman Pérez Miranda; Rómulo Gallego Badillo,  
Luz Nery Torres de Gallego y  
Adriana Patricia Gallego Torres**

**32** Estándares en Lengua Castellana:

**María Elvira Rodríguez L. y Gladys Jaimes**

**38** Los estándares curriculares en Sociales  
La formación de sujetos sociales en la escuela

**Jairo Humberto Gómez E.**

**44** Los estándares y las competencias:  
la ley de la "libertad de empresa"

**Isidoro León Céspedes**

### POLITICA EDUCATIVA

**49** Convocatoria al II Foro Nacional en  
Defensa de la Educación Pública

**51** Movilización Nacional por la Defensa  
de la Educación Pública

### AGENDA EDUCATIVA

**53** Conclusiones del Encuentro Nacional de los  
CEID y Directivas Sindicales Regionales

**54** Encuentro de Escuelas Normales Superiores del  
Suroccidente colombiano

**56** Fecode en el Foro Social Mundial Temático

### EDUCACIÓN EN EL MUNDO

**57** Foro Mundial de Educación:  
Educación y transformación

### REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

**61** Las Escuelas Normales en la encrucijada  
**Modesto Rivas Montero**

### CULTURA Y EDUCACIÓN

**66** El papel de la tiza en el ciberespacio  
y de la televisión en el aula de clase

**Édgar Gustavo Ángel González  
Ana Carolina Angel**

### LIBROS Y RESEÑAS

**71** *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humano*, de **Rodolfo Llinas**

## De la autonomía escolar a la imposición de los estándares

Sin lugar a dudas una de las mayores riquezas contenidas en la Ley General de Educación de 1994 ha sido el reconocimiento de la autonomía escolar, los proyectos educativos institucionales y la dirección colegiada de las instituciones escolares. Estas conquistas marcan un hito en la historia de la educación colombiana. El hecho de haber abierto el proceso de control de los contenidos educativos por parte de los educadores y de las instituciones educativas frente al Estado constituía ya de por sí un giro radical, sin precedentes en Colombia. La escuela lograba de este modo un nuevo horizonte de posibilidades y realizaciones para el desarrollo de la democracia escolar, el mejoramiento creador de la calidad de la educación y la formación integral de las nuevas generaciones.

Es comprensible que algunas instituciones lo hicieron bien, otras regular y otras mal. Son situaciones que explican el largo período histórico de subordinación y el dominio hegemónico de la educación por parte de los grupos gobernantes. Con el modelo instruccional de la década del sesenta del siglo pasado se impuso la pedagogía tecnocrática, la cual los maestros debían aplicar en el aula, y, de esta manera, *evitar que pensarán*. El dispositivo de esta orientación consistió en la elaboración de *currículos a prueba de maestros* mediante la organización detallada del quehacer docente por agentes externos al acto educativo. El maestro quedaba, de hecho, despojado de su saber y, sobre todo, de su autonomía y la libertad de cátedra para impartir los contenidos de la enseñanza. En este contexto, surgió el Movimiento Pedagógico como propuesta alternativa a la ofensiva ideológica del diseño instruccional y de la tecnología educativa, el cual logró detener a través de la recuperación de la pedagogía y el liderazgo social de la escuela dicho progreso regresivo.

Desde entonces la lucha por el control de los contenidos ha sido particularmente enconada, dado el protagonismo del magisterio colombiano. Hacia mediados de la década de los noventa se obtiene un avance significativo con la expedición de la Ley General de Educación, la cual otorgó a las instituciones educativas y a los maestros el poder de establecer los currículos y los planes de estudio. Sin embargo, este proceso fue en-

trabado sistemáticamente desde distintas agencias internacionales y posturas neoliberales que promovieron una contrarreforma educativa, soterrada al comienzo y abierta en los últimos años, consistente en el desprecio de la autonomía escolar y la adopción de criterios y metas de calidad de educación según los parámetros establecidos en los estándares internacionales. Dentro de estas premisas, la acción educativa quedaba a merced de la homogeneización de las entidades multinacionales, se alentaban los procesos de privatización y se estimulaban el control y la vigilancia del ejercicio de la enseñanza a través de los poderes tecnocráticos y funcionales a las lógicas del mercado.

A los gobiernos de turno y a sus administradores educativos siempre les incomodaba la autonomía escolar y la libertad de cátedra. Los logros que representaba esta filosofía educativa chocaba con los parámetros de los intereses del modelo. Mientras la escuela iniciaba una experiencia que buscaba situar el saber y la democracia en el ámbito de los estudiantes, los maestros y la comunidad educativa, el Estado mediante la adopción de un sistema de pensamiento único empezó a establecer el currículo único, uniforme y obligatorio. Primero, impuso un sistema de *indicadores de logros*, ajenos a los propósitos de la democracia participativa y a la pluralidad de pensamiento. Luego, estableció de manera arbitraria e inconsulta la *pedagogía de las competencias* siguiendo el modelo de las empresas de producción capitalista y legitimando un *pensamiento único*. Y, ahora, adoptando los criterios de las empresas multinacionales se pretende imponer los estándares para las áreas básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y formación cívica).

Sin que mediara ningún proceso de participación de los docentes y de la comunidad educativa, el gobierno nacional ha empezado una frenética campaña publicitaria de adoctrinamiento en torno a los estándares de Estado. Se regresa entonces a épocas de ingrata recordación. El Estado se torna docente, y el saber queda fuera del control de los sujetos educativos. El contenido de dicho giro político-pedagógico es afianzar la visión pragmática y someter a las escuelas y los educadores al poder omní-

modo del saber que otros han elaborado so pretexto de la calidad de la educación.

En contra de la autonomía se ha argumentado el mayor número de sofismas, algunos de los cuales coinciden en señalar la dispersión y atomización del proceso educativo y la pérdida de la "unidad nacional". Estas consideraciones fueron resueltas por la Ley General de Educación, la cual estableció que sin menoscabo de la unidad nacional se establecían los lineamientos curriculares (Art. 78) y que la ley como marco jurídico general enrutaba los proyectos educativos institucionales hacia la construcción de proyecto educativo de nación. En el mismo sentido se pretenden enfocar los estándares como un asunto de equidad al ofrecer supuestamente a las niñas, niños y jóvenes "la misma calidad" en la educación, asunto que pretende configurarse en condiciones de una estandarización de la pobreza, de precarización del trabajo e imposición de un pensamiento único. De otra parte, la uniformidad de los procesos formativos y la homogeneización de la población choca con las particularidades sociales y regionales, la diversidad cultural y la pluralidad de corrientes de pensamientos. A las claras se trata de una política autoritaria que se separa radicalmente del Estado social de derecho.

En defensa de la autonomía de la institución escolar apelamos a la Constitución Política, al progresismo democrático internacional y al papel de las libertades fundamentales como fundamento de la creatividad y el desarrollo de la ciencia, el saber y la cultura. A una nación pensada en democracia y con reconocimiento de su diversidad no le resulta coherente una escuela reducida a estándares y orientada por metas definidas en las evaluaciones censales. La unidad nacional se funda en el reconocimiento de la diversidad geográfica, cultural, étnica, religiosa, histórica, social y económica. Cuanta mayor autonomía escolar, mayor riqueza en la participación, en la producción del saber, en el respeto a la diversidad, en la posibilidad de construir un nuevo tejido social de nación, mayor autoestima del maestro y creatividad de los estudiantes.

Los educadores no son "convidados de piedra", ni los responsables de la crisis de la educación. Precisamente, como sujetos creadores les corresponde definir en sus instituciones y con base en los lineamientos curriculares qué es lo que se ha de enseñar y cómo ha de hacerse, de acuerdo con su criterio pedagógico y según la estrategia pedagógica adoptada por las instituciones educativas, integrando el saber universal con el conocimientos y cultura de las poblaciones y de las regiones. Los fines y los objetivos establecidos en la Ley General de Educación constituyen el marco de referencia significativo sobre el cual se encara el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación y la enseñanza mediante la participación y la creación colectivas.

Si hay algo pernicioso para las escuelas es el tutelaje de los expertos y de la tecnocracia. A lo largo de los dos últimos siglos, el control sobre los contenidos y los métodos siempre ha constituido un punto neurálgico de las políticas educativas y las tendencias pedagógicas que pugnan por definir el rumbo de la educación. Se trata de una política contra la educación pública que busca arrebatarle su poder y el de los maestros; acelera los procesos de privatización sobre la base de instituir la autonomía financiera en las escuelas y colegios, y convertir la institución escolar en empresas de producción. Bajo esta lógica, se retorna al currículo único, obligatorio y uniforme.

Desde la perspectiva del magisterio y de las comunidades educativas, la autonomía escolar constituye la fuerza colectiva de las instituciones para construir y diseñar su propio proyecto de enseñanza y formación. La libertad de cátedra es un derecho de los educadores en el proceso de enseñanza, en la difusión de la concepción del mundo y la libre adopción de los enfoques y métodos pedagógicos de enseñanza. La libertad de cátedra en la educación primaria y secundaria depende de la institución educativa, del PEI, del currículo y del plan de estudios. En particular, el plan de Estudios define los lineamientos generales de cada área y, los maestros podrán orientarla autónomamente de conformidad con su visión del mundo y su libertad de elección de los métodos de enseñanza.

El Movimiento Pedagógico reconoce la magnitud de la tarea histórica de someter a crítica los presupuestos teóricos y pedagógicos de la *contrarreforma educativa* y, llama en consecuencia a desplegar una gran iniciativa en defensa de la educación pública. La "evaluación por competencias" y los estándares curriculares representan un campo de múltiples definiciones pedagógicas, políticas y cognoscitivas que afectan la práctica educativa, el conocimiento y la enseñanza. En contravía de los anhelos nacionales de convertir la educación en una gran estrategia de desarrollo y prosperidad, el gobierno nacional ha reforzado el proceso de desmonte de la educación pública mediante la política de privatización, la destrucción de las conquistas democráticas y la imposición de estándares curriculares.

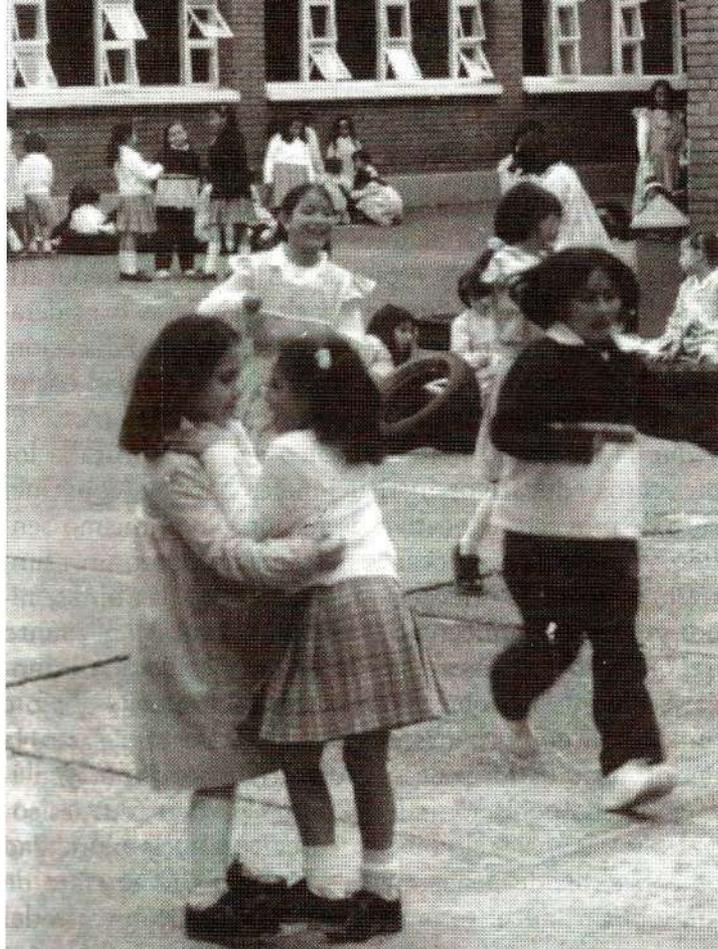
En este contexto, el Movimiento Pedagógico reitera su propuesta político-pedagógica de recuperación del valor de la pedagogía y del debate público a través de la movilización social en defensa de la educación pública. Con el fin de concretar este propósito, Fecode, el CEID y diversas organizaciones sociales, académicas, científicas y culturales, convocan para el 2, 3 y 4 de octubre del presente año el II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública.

## El oficio de maestro: nuestra razón de ser

La educación, como ningún otro sector, ha sido objeto en los últimos años de una verdadera contrarreforma. Lo que está en marcha es el desmonte de los avances en materia de participación, de gobierno escolar, de autonomía curricular, de adecuada financiación, de ampliación de cobertura con calidad, de los derechos de los educadores. En fin, logros y conquistas de la Constitución del 91 y de la Ley General de Educación, no alcanzaron su consolidación porque resultaron contrarios a las exigencias del nuevo modelo económico y social.

Por supuesto que toda esta andanada ha impactado el espíritu colectivo del magisterio. Los educadores, viejos o jóvenes nos preguntamos entonces por el "nuevo" sentido de la escuela y la misión del maestro. Las escuelas, según la política oficial, son ahora empresas que se gerencian y los saberes son productos que se administran. La rentabilidad y la eficiencia de la escuela debe medirse en términos de cuántas horas de clase se dictan, cuántos salones están ocupados, cuántos alumnos son atendidos por cada maestro, cuántos miles de alumnos hay por cada directivo.

Ahora el Ministerio de Educación no propone a docentes y directivos un debate y reflexión sobre los métodos, la didáctica, los recursos para el proceso pedagógico o los conceptos orientadores sobre el ser humano y el proyecto social. No. Ahora se discute qué hacer con los cinco minutos que "se pierden" en el cambio de cada clase, porque en las treinta horas de clase a la semana, darían un total de ciento cincuenta minutos perdidos por maestro y, si esto lo calculamos en un colegio de diez maestros, nos darían mil quinientos minutos a la semana, o veinticinco horas, que es lo mismo que perder un maestro. Y si cada maestro le cuesta al estado en promedio doce millones de



pesos al año, en los veinticinco mil colegios que tienen diez maestros, tenemos una pérdida total bruta de trescientos mil millones de pesos al año. Y todo porque los maestros se demoran mucho en ir de un salón a otro al cambio de clase. Cifras de economistas de la educación que el verde de la vida escolar se encarga de mostrar en su verdadero simplismo contable. Por fortuna la educación ha sido, es y será un acto profundamente humano que se resiste a los paralizantes moldes y miradas únicas, propias de las visiones autoritarias, así como a las pretensiones racionalizadoras y contables de los administradores de turno.

Recuerdo ahora ese clásico de la literatura, *El principito*, de Antoine de Saint Exupéry, quien nos revela que en el cuarto planeta se encontró con un hombre de negocios que era capaz de tener millones de estrellas para depositar en un banco.

Se pretende reducir la mirada de lo educativo a ese paradigma del tecnopolio, en el cual sólo lo que se puede medir existe o vale la pena. Todo aquello que no se pueda medir, comparar, que no se pueda convertir en variable observable, medible, ajustable o evaluable no tiene ningún valor. Qué dirán los tecnócratas del razonamiento de un pueblerino inglés, quien afirmaba, "A veces me siento a pensar, aunque alguna vez solo me siento".

La labor del maestro es la de ser un mediador en la construcción del saber y la persona. Como sostiene Fernando Vásquez, es un puente que permite que la potencia se convierta en acto. Esto no se produce bajo fórmulas controlables en un tiempo determinado. Se produce bajo las condiciones complejas del acto pedagógico que supone incluso el olvido. Alonso Takahashi sostiene que, "Cada vez que entregamos al alumno un conocimiento ya elaborado y decantado, le estamos quitando la oportunidad de descubrirlo. Lo importante es enseñar a aprender. En ello entra en juego la memoria y también el olvido. A menudo el maestro debe olvidar lo que sabe para que el alumno lo descubra"

Quienes consideran que la educación es un acto de transmisión de saberes y de adecuación de conductas ignoran que el aprendizaje es resultado del estudio y la práctica constantes, es una suerte de dominio de la manera de mejorarse a sí mismo, como afirma Peter Senge. Es una transformación similar a la que le permite al ave desarrollar la capacidad para salir del nido, sólo que ella cuenta con la suficiente información genética para hacerlo, mientras que los seres humanos debemos apropiarnos de la cultura a través del proceso educativo.

Por fuerte y consistente que parezca la política educativa oficial, ella misma contiene su mayor

debilidad: que es una elaboración externa que se pretende imponer por la fuerza de la propaganda.

Como en el pasado, el magisterio debe retomar la iniciativa para formular una salida nacional a la crisis de la educación. Nuestro interlocutor no es exclusivamente el Ministerio de Educación Nacional. Existen amplios sectores sociales y democráticos interesados en la preservación de la educación pública y en encontrar nuevos derroteros a los fines y contenidos de la educación. El segundo Foro en defensa de la educación Pública se inscribe en este propósito.

Después de medio siglo de existencia, los maestros y sus organizaciones agrupadas en FECODE hemos visto pasar catorce Presidentes de la República y más de una treintena de Ministros de Educación, todos acuciosos con sus reformas o sus reformitas con aire de eternidad, que no resisten los vientos de un par de calendas. En medio de las dificultades, este no es el tiempo de desesperanza sino del trabajo colectivo, organizado y participativo, y por sobre todo, es el tiempo de mantener en alto nuestra razón de ser: el oficio de maestro.

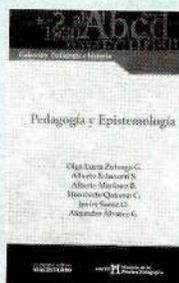
JORGE ELIECER GUEVARA  
Director

## Colección Pedagogía e Historia

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica y la Cooperativa Editorial Magisterio presentan al maestros colombianos la Colección **Historia y Pedagogía**, una propuesta editorial por el rescate y transformación del saber y las prácticas pedagógicas en Colombia

### Pedagogía y Epistemología

Olga Lucía Zuluaga G.,  
Alberto Echeverri S.,  
Alberto Martínez B.,  
Humberto Quiceno C.,  
Javier Sáenz O.  
Alejandro Álvarez G.,  
Estella Restrepo



### Del oficio de Maestro: Prácticas y teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia

Oscar Saldarriaga Vélez



### Próximos Títulos:

**Crónicas históricas de la educación en Colombia**,  
de Humberto Quiceno C.

**Currículo y modernización:**

**cuatro décadas de educación en Colombia**,  
de Alberto Martínez B., Carlos E. Noguera y Orlando Castro

**Distribuye Editorial Magisterio,**  
Carrera 21 No. 37-24

**Teléfonos: 6090266 y 2884818, Bogotá,**  
**De venta en las principales librerías del país.**

# KE...TAL

por KEKAR



# Estándares curriculares:

## ¿inofensivos?



GUILLERMO BUSTAMANTE Z.

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional

### TAUTOLOGÍA O ESTEREOTIPO

Cuando el documento del MEN sobre estándares dice tener como precepto el mandato constitucional, se inscribe en el formato general de justificación de las normas educativas en Colombia: *es necesario porque la ley lo establece, y la ley lo establece porque es necesario*. Y, en lugar de permitirnos entender y justificar la necesidad, ese procedimiento nos deja inmersos en un mar de jerarquías normativas. Pero no hay solamente una manera de entender el "mandato constitucional", ni una sola manera de materializarlo.

Y los "argumentos" con que se sustentan las normas educativas resultan ser los estereotipos que la misma política ha puesto en circulación. Pero, finalmente, se piensa que *autonomía es complementar, en los términos que resulten admisibles, la iniciativa creada por el que toma las decisiones*.

### HACIA LA "UNIDAD NACIONAL"

El quinto considerando de la Resolución 2343 dice: «atendiendo el principio constitucional de propender por *la unidad nacional*, se hace necesario definir lineamientos e indicadores de logros curriculares para que en todas las instituciones educativas del país se asegure la formación integral de los educandos [...]». En esa dirección, el documento de estándares se defiende: «Con los estándares

curriculares no se pretende “uniformar” la educación» (aclaración no pedida...). Pese a lo cual, explica: «con ellos se busca contar con un *referente común*, que asegure a todos el dominio de conceptos y competencias básicas para vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones». Se reconoce, de paso, que la sociedad no es igualitaria, y se propone como causa la falta de un referente educativo común. Tanto los indicadores de logro como los estándares son maneras de apuntar a la “unidad”. Falta todavía saber para qué y cómo.

¿Por qué no fueron suficientes los indicadores de logro y los lineamientos curriculares (promulgados con iguales propósitos que los estándares y en cumplimiento de las mismas normas)? ¿Por qué los estándares sí van a solucionar el problema, cuando su autor es el mismo? En todos los casos, hay una suposición: *formar la unidad nacional*. Por plausible que parezca, la “unidad nacional” es problemática; por ejemplo, la Constitución habla de *unidad*, pero también de *diferencia*, de pluriculturalidad. Los llamados a la unidad (sea o no nacional), a la “identidad”, generalmente sacrifican la diferencia. Ciertos sectores creen que sólo puede haber logros sociales desde la unidad, pero encarnada en los intereses de alguien que se siente representante de los demás y, en consecuencia, habla a nombre de todos, de la verdad, de la calidad, etc. Pero, ¿la educación produce unidad nacional? Si a algo puede llamarse “unidad nacional”, no podemos atribuirlo simplemente al cumplimiento de objetivos explícitos en el proceso educativo, sino más bien —como dice Bourdieu [1985]— a la necesidad del Estado de unificar los mercados, para lo cual se sirve, entre otras, de la educación. La búsqueda de unidad nacional no pocas veces ha coincidido con proyectos políticos totalitarios.

Tal vez produce más identidad la educación informal: «todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados» (Ley 115, artículo 43). El fanatismo futbolístico, el modelo de vida de las propagandas, el *reality show* de moda y las encuestas de opinión, son más forjadores de “unidad nacional”. Además, de un lado, los diversos momentos no entienden de igual manera la unidad nacional; por ejemplo, hoy las constituciones se reforman para garantizar una transnacionalidad del capital. Y, de otro lado, los ritmos culturales no coinciden con los límites geográficos.

## ¿UNIDAD VS. AUTONOMÍA?

Los *lineamientos curriculares* [1998:11] continúan en esta dirección: «Las respuestas de las Secretarías de Educación y del MEN tienen que combinar la atención a la diversidad con los aportes a la construcción de la identidad nacional». El discurso oficial dice lo mismo: Margarita Peña [1999:26], hablando de los sistemas de evaluación, plantea que es necesario *unificar* información nacional, dada la autonomía de los establecimientos educativos. Atención: *dada la autonomía de los establecimientos educativos*; es decir, después de introducir la autonomía para justificar el descomprometimiento del Estado con la educación, parece habersele salido de las manos, pues hay bajos resultados en las evaluaciones masivas. *Unificar información a escala nacional* es controlar esa autonomía hasta el punto donde se la requiere (ya no se dice, como en el 2343, que el asunto es de formación integral).

Por su parte, Alejandro Triana, en España, dice: «Las escuelas pueden y deben hacer uso del creciente margen de autonomía de que disponen, organizando los procesos de enseñanza y aprendizaje en ese nuevo marco. Pero, a cambio, deben rendir cuentas de sus resultados a través de diversos mecanismos de evaluación» [1996:42]. Esto, que es idéntico a lo que se dice en Colombia, señala que hay una proporción directa entre autonomía y control. Así, resulta incongruente reclamar que con los estándares nos están quitando la autonomía, si, de otro lado, aprobamos las evaluaciones masivas, por acción o por omisión.

Por la misma época, la Secretaría de Educación del DC afirma que la autonomía atomiza y dispersa, lo que debe ser contrarrestado por la instancia superior de regulación [SED, 1999]. Atención: la tan elogiada autonomía aquí se considera un *riesgo!*, y la instancia superior de regulación viene a contrarrestarlo *¡con la evaluación!* Para contrarrestar la «limitada y desigual capacidad de gestión administrativa y pedagógica», hablan de compensar las desigualdades iniciales, y entonces citan a Cepal-Unesco [1992] —lo que confirma la dimensión internacional del asunto—, en el punto donde dice: «la autonomía dará como resultado una mayor atomización y segmentación del sistema y, en consecuencia, una mayor inequidad por el aumento de las diferencias en calidad, reforzando la correspondencia entre desigualdad social y desigualdad educativa». En otras palabras, si dejan solas a las comunidades educativas (si tuvieran autonomía), se empeoraría su situación (que es una desigualdad social *inicial*); de modo que, “por su propio bien”, los técnicos —que sí saben— tienen el compromiso moral de llevarlas —pues no saben qué hacer con su autonomía— por el camino de la libertad y no del libertinaje: la política internacional de evaluaciones masivas. El asunto de la desigualdad se da como hecho, es “inicial”; no se siente obligación de aplicarse a la raíz de esa desigualdad que, según la cita misma, es determinante.

## ESTÁNDARES: LA UNIDAD, VÍA LAS EVALUACIONES MASIVAS

Pues bien, todo esto queda explícito en el documento del MEN, cuando dice que los estándares: *«Están sujetos a la verificación; por lo tanto, también son referentes para la construcción de sistemas y procesos de evaluación interna y externa, consistentes con las acciones educativas»*. No en vano, los psicómetras han clamado por estándares, para hacer comparables las diversas pruebas. Por fin, después de una década, la evaluación masiva en Colombia cuenta con un objeto que no da lugar a confusión.

Y para plantear que la evaluación masiva es fundamental, y que para eso se necesitan los estándares, el documento del MEN dice: *«En el centro de la discusión sobre cómo mejorar la calidad está la pregunta: ¿qué saberes y competencias deben desarrollar los estudiantes como resultado de su paso por los diferentes grados y ciclos escolares? Por tratarse de educación para todos, el preescolar, la básica y la media deben proporcionar a toda la población estudiantil las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo individual y social. De allí que sea conveniente contar con pautas o normas comunes, precisas y básicas para estos tres niveles educativos»*. Pero, si no se sabe qué saberes y competencias deben desarrollar los estudiantes, ¿cómo se han hecho las evaluaciones que permiten decir al país durante diez años que la educación es de baja calidad? Además, si hay una desigualdad inicial, ¿qué resultado da sumar lo mismo a ambos lados de una desigualdad?

Hace unos años, las pautas específicas de los PEI se esgrimían como garantía de que la educación era para todos; ahora, el mismo propósito requiere tener pautas comunes. Entonces, de solicitar la definición de la filosofía del establecimiento, de una aparente confianza sobre la conducción del proceso por parte de la comunidad educativa, se pasa a un tono autoritario, aun frente a lo teórico: *«Los estándares curriculares son criterios que especifican lo que todos los estudiantes de educación preescolar, básica y media deben saber y ser capaces de hacer en una determinada área y grado»*. Se dice que fueron consultados los expertos de área, lo cual termina en unos estándares que *«se traducen en formulaciones claras, universales, precisas y breves, que expresan lo que debe hacerse y cuán bien debe hacerse»*. ¡Lo mismo se decía en el 2343, y, sin embargo, se lo cambia! No estamos exigiendo la autonomía, ni la estamos viendo menoscabada; sólo señalamos los movimientos discursivos, en su relación con lo que parece ser la política educativa efectiva.

estándares - estándares  
es tan dar es tan da  
es tan dar es tan



### UNA AUTONOMÍA

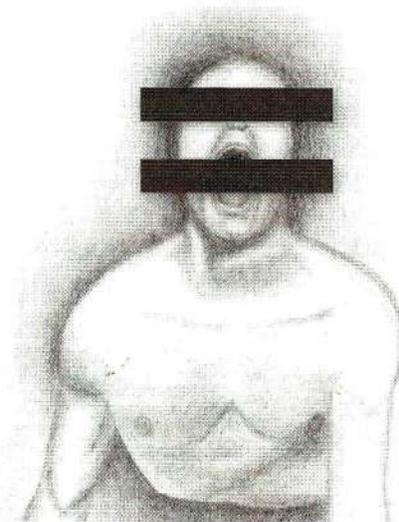
El documento de estándares recuerda que el PEI debía especificar: los principios y fines del establecimiento... pero los fines los puso la ley; los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios... pero hoy se aportan recursos para que la institución consiga lo necesario *vía la evaluación*; la estrategia pedagógica... pero se consideran "prácticas exitosas" las que permiten buenos puntajes en las pruebas; el reglamento para docentes... mientras la reforma laboral acaba con el estatuto docente. Se hablaba de *«estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas»*... pero la investigación en educación ya no tiene recursos y las innovaciones se valoran en función de las evaluaciones masivas (cf. las últimas convocatorias del IDEP). Luego se aludía a una eva-

luación de los PEI... siendo que, en función de su autonomía, sólo podrían valorarse de cara a las condiciones propias en las que cada uno se hizo.

Los estímulos dados al mejor PEI eran para «implantar un proyecto educativo semejante, dirigido a la atención de poblaciones en condiciones de pobreza»; pues bien, esto hoy se llama “acciones focalizadas”, aunque ya no se hagan a nombre del PEI, sino de los “planes de mejoramiento” creados en razón de los resultados en las evaluaciones masivas. Antes había PEI específico (en principio, “bueno”), ahora el plan es de *mejoramiento* (para una institución, en principio, “deficiente”).

De otro lado, el currículo «es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local [...]» (Ley 115). Por eso el MEN (Art. 78) diseñaría los lineamientos generales de procesos curriculares y establecería los indicadores de logros para cada grado. Pero hoy, por una parte, ya no se esgrimen la identidad cultural regional y local; y el conjunto de criterios, planes, programas, metodologías y procesos han quedado reducidos a los efectos de la evaluación masiva. Y, por otra parte, los lineamientos generales nada tienen que ver con los estándares, y los indicadores de logros no sirvieron, pues hubo que hablar después de estándares que *no estaban en la Ley General*.

Para establecer plan de estudios, objetivos, metodología, distribución del tiempo y criterios de evaluación y administración, hoy lo que pesa es la evaluación masiva, que pone a las instituciones educativas a trabajar en dirección a quedar bien en pruebas en las que se juega el futuro de la institución y del gremio docente. Al lado de nuestro pedido de medidas “más concretas”, aparecieron las reglamentaciones (que después decimos que cambian el sentido de la ley), los manuales, las asesorías. El gobierno no busca mejorar la comprensibilidad del maestro, sino hacerles “comprensibles” las cosas, “concretas” (o sea, que no requieran esfuerzo). En esto, gobierno y maestros pueden ser muy parecidos. Por eso los estándares son, según el MEN, “formulaciones claras, universales, precisas y breves”. Todo lo contrario de lo que planteaban los *lineamientos curriculares*: «cambian los procedimientos que el MEN emplea para orientar el desarrollo pedagógico del país. Abandona el rol de diseñador de un currículo nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación en los cuales las comunidades educativas despliegan su creatividad y ejercen la autonomía» [p.11].



Entonces, no se trata de pedir que se aplique la ley como estaba, pues la ley misma ya es problemática (y no puede no serlo); además, para el gobierno la política se traza más allá de la ley: esta se crea, entre otras, para hacer posible la aplicación de la política y, si comienza a estorbar, se la interpreta *ad libitum*, se la reglamenta en un sentido contrario o, finalmente, se la modifica.

#### OTRA AUTONOMÍA

Tal como la ley ordenaba, en 1994 el MEN expidió el documento de lineamientos generales de procesos curriculares. Se suponía que sería la base de los siguientes pasos: indicadores de logro y lineamientos por áreas (¡no había estándares en esas cuentas!); no obstante, hoy podemos comprobar que, aunque se mencionen, no se tienen en cuenta y se contrarían explícitamente.

Allí se planteaba que las comunidades educativas harían cambios si estudiaban con profundidad los problemas, pues «nadie participa responsablemente en la transformación de una situación cuya trascendencia no comprende» [p. 8]. Pero, ¿acaso los estándares permiten comprender la trascendencia de alguna situación? Según el documento, a cada generación le corresponde tomar decisiones y autogestionar su crecimiento. De ahí que las comunidades educativas tuvieran que «generar y cultivar una dinámica propia en torno al PEI y, dentro de él, una propuesta curricular en permanente construcción que dará cuenta de su concepción de hombre, de su política educativa, de su posición pedagógica y de la forma como trata de apropiarse de la cultura, la ciencia y la tecnología». Por ninguna parte se veía el tema de “unidad nacional” y menos el de evaluaciones masivas. Por eso se decía: «De esa construcción permanente tratan estos *lineamientos*, con todo lo que ella implica de capacidad de autocrítica, autogestión, investigación, planeación, diseño, desarrollo, evaluación constante y previsión de los procesos que se generarán en los integrantes de la comu-

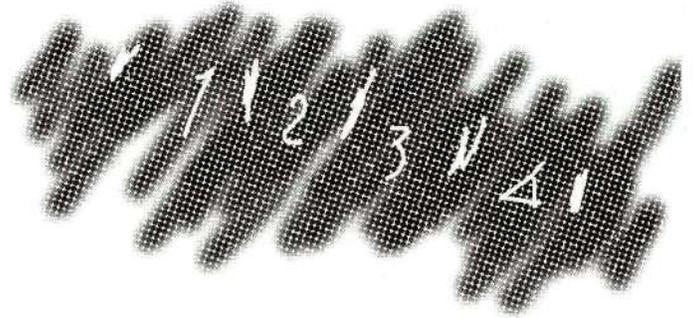
nidad [...]» [p. 8]. Nada de esto, *dicho por el mismo MEN*, tiene que ver con la perspectiva de estándares que hoy impulsa, supuestamente inspirado en los mismos principios generales. La perspectiva actual es, más bien, una especie de diseño instruccional que de ser *aplicado* —no razonado, discutido, entendido, como dicen los lineamientos— garantizaría buenos puntajes en las pruebas —no una participación responsable y consciente, como dicen los lineamientos—.

¡Y no es que el MEN no pueda cambiar de posición!, sino que esta manera de hacerlo nada enseña a los agentes educativos. Así, lo que era perfecto, resulta perfectible: «su desarrollo se enriqueció tanto con la participación de maestros de diversas regiones y de académicos, como con la consulta de currículos de otros países». El cambio de naturaleza queda justificado por una “participación” de la que nada sabemos y que, en todo caso, no es un criterio académico, aunque sí es un buen recurso publicitario. Se plantea, además, que: «En todo momento se buscó construir unos estándares propios que respondan a nuestra realidad y expectativas, pero sin dar la espalda a los avances y desarrollos que en materia curricular se vienen detectando en diferentes partes del mundo». No les parece que haya contradicción entre “nuestra realidad” y buscar en currículos de otros países, pues quien lo vea así estaría, como se deduce de la cita, “dando la espalda a los avances y desarrollos curriculares en el mundo”, acusación de la que nadie quiere ser objeto. Pero, si hay universalidad como algo preferible, ¿para qué hablar de autonomía?, ¿para qué citar la Constitución, que nos habla del respeto a la diversidad cultural?

Y, de otro lado, ¿quién y cómo establece la bondad de “los avances y desarrollos que se vienen detectando en diferentes partes del mundo”?, ¿sólo porque no son de aquí son buenos?

#### LA ÚLTIMA AUTONOMÍA

Con los estándares, el MEN «busca concretar los lineamientos expedidos, de manera que las instituciones escolares cuenten con una información común para formular sus planes de estudio de acuerdo con sus prioridades educativas establecidas en el PEI». Pero, si ya se sabe lo que los estudiantes deben saber, y si la comunidad educativa cree que algo *debe* ser enseñado por razones normativas y, en consecuencia, lo pide a las autoridades, ¿cuáles pueden ser las prioridades establecidas en el PEI? Si todos van a ser evaluados contra los mismos estándares, y si la comunidad educativa cree en las evaluaciones masivas, ¿cuáles pueden ser esas prioridades? Si las pautas y las normas son “comunes, precisas y básicas”, y si la comunidad educativa cree que hay cosas comunes, precisas y básicas, ¿cuál es la autonomía invocada?



Finalmente, se habla de “concretar” los lineamientos, cuando estos fueron expedidos confiando en la comunidad educativa: «A los educadores especialistas corresponde elaborar y asumir los programas curriculares como transitorios, como hipótesis de trabajo que evolucionan a medida que la práctica señala aspectos que se deben modificar, resignificar, suprimir o incluir» [*Lineamientos...* p. 11]. No es el caso discutir aquí si hay saberes universales o no; lo interesante es resaltar la tensión permanente entre ese supuesto y el juego que, en consecuencia, tendría la autonomía (tensión, según parece, irresoluble en la escuela). Un debate, que podría parecer necesario, se vuelve inútil cuando, en el fondo, de lo que se trata es, para unos, de implementar una política educativa en la que los educandos son cifras, los maestros son una carga laboral y prestacional, y el conocimiento es un conjunto de habilidades laborales pedidas coyunturalmente por los empleadores. Y, para otros, de lo que se trata es de reclamar una autonomía que nada tiene que ver con la especificidad de la sociedad, de los sujetos y de los saberes que la escuela pone en juego. Así, la discusión no es tanto si este o aquel estándar, como ya quieren algunos (que no los llamaron a redactar el documento). Hágalos quien los haga, no producirán el maestro que el mejoramiento de la calidad requeriría.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Desde que entró la evaluación masiva a relacionarse con la política educativa, muchas cosas han cambiado. Hubo Constitución, hubo Ley General que incluyó las evaluaciones masivas como un programa permanente. La autonomía, que se ha esgrimido como "espíritu" de esa ley, se ha enunciado de diversas formas: desde mecanismo necesario para tener una mejor calidad de la educación, hasta mecanismo para acentuar las diferencias educativas debidas a diferencias sociales. En ese contexto, la evaluación se posiciona como instrumento privilegiado para legitimar la política educativa, salvo que no cuenta con un referente común que le permita mostrarse como equitativa. Entonces, en un movimiento hacia un extremo de la tensión, se promulgan los estándares educativos.

Pero no se trata de reclamar consecuencia con la norma o de aplicar la favorabilidad, sino, más bien, de asumir la dimensión política que está en juego en estos movimientos. En ese sentido, habría al menos dos posiciones: una, para la que los estándares materializan una política; y otra que da por hecho la necesidad de estándares, la validez de la política que los promueve como necesarios y, en consecuencia, hace eco de la invitación a pronunciarse sobre lo expedito, y se dispone a ser capacitado en la nueva medida.

## BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, Pierre [1985], *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1999.

MEN. «Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas», Documento 1, noviembre de 1994, MEN.

\_\_\_\_\_, *Lineamientos curriculares, Lengua castellana*, Bogotá, Magisterio, 1998.

PEÑA, Margarita, «Los sistemas de evaluación de la calidad: un vistazo al panorama internacional», en: Revista *Alegría de enseñar*, N° 38, Cali, FES, Enero-Abril de 1999, p. 26.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL [SED], CORPOEDUCACIÓN, Misión social-DNP, *Evaluación de la calidad de la educación primaria en Bogotá 1998. Factores asociados al logro. Informe final*. Bogotá, 1999.

TRIANA, Alejandro. «La evaluación de los sistemas educativos», en: Revista *Iberoamericana de educación*, N° 10, Madrid, OEI, Enero-Abril de 1996, p. 42.

UNESCO, «Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad», Santiago de Chile, 1992.



## TELEREVISTA DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

**SE TRANSMITE TODOS LOS DOMINGOS DE 8:00 A 8:30 A.M. POR EL CANAL "UNO"**

**SINTONÍCELO Y ENCUENTRE ALLÍ LA INFORMACIÓN Y COMENTARIOS SOBRE  
LOS MÁS IMPORTANTES TEMAS SINDICALES, PEDAGÓGICOS, CIENTÍFICOS, CULTURALES.**

**MAYORES INFORMES EN: SECRETARÍA  
DE PRENSA Y COMUNICACIONES DE FECODE  
TELÉFONO 3381711  
CELULAR 033-3361610-FAX 2853245**

# Una propuesta desde la Pedagogía Conceptual

## ¿Qué debe aprehender un estudiante hoy?



MIGUEL DE ZUBIRÍA SAMPER(\*)

\* Psicólogo. Candidato a doctor en investigación educativa, Universidad de Sevilla. Director científico de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual **Alberto Merani**.

*“Todos conocemos individuos a quienes les fue muy bien en la escuela pero fracasaron en la vida, y al contrario. Todos conocemos ricos con sentido común o creatividad que no salieron muy bien librados en las pruebas académicas. Recordatorio permanente de que el éxito requiere algo más que habilidad escolar.»*

Robert K. Cooper-Ayman Sawaf (1997)

Tomo como referencia inicial dos estudiantes. Uno el *estudiante T*, otro el *estudiante P*. El estudiante T toma cuatro áreas curriculares mayores: matemáticas, ciencias naturales, sociales y lenguaje. El estudiante P toma tres

áreas curriculares: competencias intelectuales, competencias expresivas y competencias afectivas.

Al alcanzar grado 11 el estudiante T estará preparado para ingresar a la universidad y cursar la carrera técnica, tecnológica o profesional que desee, pues cuenta con suficientes conocimientos generales y destrezas exigidos por la universidad para cualquier carrera técnica, tecnológica o profesional, es el propósito primario y el interés subyacente al sistema escolar básico donde se educan estudiantes T.

<sup>1</sup> Psicólogo. *Honoris causa* en desarrollo intelectual y educación, Universidad Católica del Ecuador. Candidato a doctor en investigación educativa, Universidad de Sevilla. Director científico de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual **Alberto Merani**. Vicepresidente Colegio Oficial de Psicólogos de Colombia. Director Red Latinoamericana de pedagogía conceptual afectiva. [redafectiva@pedagogiaconceptual.com](mailto:redafectiva@pedagogiaconceptual.com)



## ¿CUÁL ES EL PROPÓSITO REAL DEL SISTEMA EDUCATIVO?

Punto de partida es que la calidad de cualquier sistema educativo se materializa en los productos: mejores seres humanos. Propósito infinitamente superior a los métodos, a las didácticas, y no al revés, como con frecuencia se piensa.

Por ende, si un sistema educativo es de calidad (humana) sus mejores estudiantes deben sobresalir en las dimensiones humanas esenciales: desempeñarse como mejores intelectuales, empresarios creativos, trabajadores innovadores, colegas, amigos, esposos, padres excelentes.

Con enorme preocupación, hay demasiados indicios en dirección contraria, sugiriendo que los mejores “productos” del sistema educativo actual, los mejores estudiantes y los más “inteligentes”, poco sobresalen en las dimensiones humanas relevantes. Luego los mejor calificados escolarmente, igual a los más “inteligentes”, poco destacan en cualidades humanas.

Los indicios provienen de variadas fuentes. En la realidad ser “buen” estudiante o “inteligente” NO funciona. «Pienso en muchos de mis antiguos condiscípulos en la facultad de administración —comenta Cooper-Ayman Sawaf (1997)— que durante sus estudios manejaron por lo menos un millón de números y analizaron un millar de balances generales, pero ninguno recibió treinta segundos de consejo sobre la manera de formar relaciones profundas, confiables, ni de respetar y expresar valores humanos hondamente sentidos e intuición creativa (la in-

teligencia combinada del corazón y la cabeza), ni de cómo mantener la credibilidad e integridad en vez de dejarse apabullar o descarrilar por ellos». Y si “inteligencia” y CI sirven tan poco en la escuela para la cual se diseñaron —la escuela de principios del siglo pasado— menos, mucho menos, en la vida real «... los estudios que investigan la inteligencia con test son estudios de inteligencia académica. Es decir, que sus conclusiones no son extrapolables a la inteligencia en la vida real.» (Hipólito Marrero, 1989).

“Un informe del Centro Nacional para Programas Clínicos Infantiles —citado por Daniel Goleman (1995)— señala que *el éxito escolar no se pronostica a través del caudal de hechos que memorice un niño o por la precoz habilidad de leer sino por parámetros emocionales y sociales: ser seguro de sí mismo y mostrarse interesado; saber qué tipo de conducta es la esperada y dominar el impulso de portarse mal; ser capaz de esperar, seguir instrucciones y recurrir a los maestros en busca de ayuda y expresar las propias necesidades al relacionarse con otros chicos.*” Todas competencias afectivas, ¡no intelectuales! Y que por ser afectivas las omiten los evaluadores de competencias sesgados intelectualistamente, cual si los intereses, los afectos, las motivaciones, las pasiones de niños y jóvenes fuesen elementos de segunda categoría humana. (¿Por qué?)

¿Cómo explicar que ni los buenos estudiantes, ni los “inteligentes” destacan en la vida? Hay varias explicaciones, entre ellas una: las personas corrientes —usted y yo— denominan buen estudiante e inteligencia no definir palabras, ni armar rompecabezas, ni decir números hacia delante y hacia atrás, ni saber información de memoria, cualidades rudimentarias que miden los test y demasiados exámenes memoristas, sino competencias absolutamente diferentes: *destrezas prosociales* (sensibilidad a los sentimientos de otros, ser respetuoso con otros puntos de vista, socialmente responsable, etc.); *destrezas sociales instrumentales* (conocer cómo conseguir las cosas, poseer destrezas comunicativas, establecer metas, etc.); *facilidad social* (agradable estar junto a él, adaptado socialmente, etc.) y *autoeficacia* (con identidad y valores propios, buen autoconcepto, abierto a la experiencia, etc.). Inteligencia emocional. ¡Nada que ver con el viejo CI! Al revés, el muy inteligente, según el CI, carece de cualidades intelectuales de verdad, sólo las posee de papel y lápiz. Poco que ver con las difíciles exigencias de la existencia humana.

Razones más que suficientes para que ni los estudiantes destacados, ni los “inteligentes” se transformen en mejores seres humanos, ni siquiera intelectualmente. Tampoco —lo más grave— se transformen en empresarios emprendedores, ni trabajadores innovadores, ni colegas, amigos, esposos, o padres excelentes. (¿Por qué razones habrían de hacerlo?) Sólo definen palabras, arman rompecabezas, dicen números hacia delante y hacia atrás, saben información de memoria... “cualidades” de poco valor en la vida. Luego, algo falla en la psicometría de la inteligencia, el CI, y en los criterios de evaluación escolar que definen los “buenos” y los “malos” estudiantes.

#### ESTÁNDARES CURRICULARES:

##### LO BUENO, LO MALO Y LO FEO

Lo bueno de los estándares curriculares es que precisan y estipulan cuáles enseñanzas todo niño colombiano debe aprender en cada ciclo, enseñanzas no únicamente informativas, sino también instrumentales (nociones, proposiciones y preconceptos) y operacionales (competencias).

Lo malo de los estándares curriculares es que aceptan acríticamente las áreas curriculares tradicionales (matemáticas, ciencias naturales, sociales y lenguaje) vigentes los últimos doscientos años, desde la Revolución Indus-



trial. ¿Por qué esas áreas curriculares y no otras, acordes con las exigencias del presente y el futuro, desde la Revolución Informática, con otras exigencias radicalmente diferentes?

Y lo feo es que bien podrían las *competencias, objetivos, estándares curriculares, PEI, las áreas curriculares básicas* y toda esa borrosa parafernalia y terminología pedagógica, ocultar la pregunta capital —*¿Qué enseñar?*—, cumpliendo una peligrosa función ideológica. *¿Qué enseñar? cara a educar intelectuales, empresarios emprendedores, trabajadores aventajados, colegas, amigos, esposos y padres notables... seres humanos felices, productivos social y culturalmente?* No la pseudopregunta pedagógica si es mejor trabajar por *competencias, objetivos, estándares curriculares, PEI...*

En educación, la cuestión de fondo siempre es: ¿Qué enseñar de cara a educar qué ser humano?...

(Muchísimo más que en cuál grado dónde colocar tal o cual logro, tal o cual competencia).

## ¿QUÉ PROPONE LA PEDAGOGÍA CONCEPTUAL PARA ENSEÑAR HOY?

*"Todos conocemos individuos a quienes les fue muy bien en la escuela pero fracasaron en la vida, y al contrario. Todos conocemos ricos con sentido común o creatividad que no salieron muy bien librados en las pruebas académicas. Recordatorio permanente de que el éxito requiere algo más que habilidad escolar."*

Robert K. Cooper-Ayman Sawaf (1997)

A diferencia del estudiante T (tradicional) consagrado a matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y sociales, el estudiante P aprehende y desarrolla competencias intelectuales, expresivas y afectivas.

El estudiante P aprehende durante el ciclo básico a comprender textos orales y escritos, a inducir y deducir-explicar, con sus respectivos instrumentos cognitivos (competencias intelectuales). Aprehende a expresar sus pensamientos y sentimientos mediante los diferentes lenguajes humanos: orales, escritos, gestuales y artísticos (competencias expresivas). Aprehende a interactuar con otras personas próximas, con grupos y consigo mismo (competencias afectivas). ¿Algo de mayor importancia? Tal es la propuesta curricular de Pedagogía Conceptual para educar durante el siglo XXI.

Pedagogía Conceptual propone las anteriores tres áreas curriculares, pues cada una soporta un gran propósito formativo:

Las **competencias intelectuales** posibilitan al estudiante acceder —no sólo saber— a las teorías científicas atinentes a la realidad natural, la realidad psicológica-mental y la realidad social; acceder, en suma, al núcleo del Mundo-3 propuesto por Popper.

Las **competencias expresivas** permiten al estudiante comunicar sus pensamientos, sentimientos, anhelos, deseos, angustias, creencias, su subjetividad al dominar la diversas formas dominantes de comunicación humana verbal, escrita, gestual-postural y artística (poética, pictórica, dramática...).

Las **competencias afectivas**, tremendamente olvidadas y relegadas por la educación racionalista en que fuimos educados, introducen a la educación futura las dimensiones más íntimas y complejas de la existencia humana: *los otros, los grupos y el sí mismo*. De valor vital en un horizonte generalizado de niños y niñas sin padre, sin hermanos, con madres de dedicación laboral completa... sin familia extensa.

Por supuesto, la Pedagogía Conceptual no circunscribe la educación a la imposición laboral de la vieja Re-evolución Industrial, que preparó técnicos, tecnólogos y profesionales, educación laboral. Asume como responsabili-



dad primaria del sistema educativo desplegar las funciones psíquicas que convertirán a cada niña y niño en mujer y hombre plenos afectiva, cognitiva y expresivamente para canalizar su vida en la dirección que a bien juzguen para su beneficio y beneficio de su sociedad y cultura. Esto es, hombres y mujeres *amorosos, brillantes y expresivos*.

### PAPEL PRIVILEGIADO DE LAS COMPETENCIAS AFECTIVAS EN UNA UTOPIA CURRICULAR

*"Si quieres conocer a una persona —escribió san Agustín—, no le preguntes lo que piensa sino lo que ama".*  
José Antonio Marina (1996)<sup>(2)</sup>

Si fuese necesario elegir, de las tres se deben privilegiar las competencias afectivas. ¿Por qué razón privilegiar las competencias afectivas hoy?

Al error histórico de enrutar la educación básica hacia la universidad (empleados y trabajadores medios) se suma el intelectualismo ajeno a las pasiones y la vida afectiva (matemáticas, ciencias, español y sociales) sobre otras áreas curriculares posibles y otras enseñanzas posibles.

El siglo XX desconoció la vida afectiva, su lógica, su funcionamiento y gramática. Por ende, emociones, sentimientos fueron reemplazados por conocimientos de matemáticas, ciencias, sociales, lenguaje. Relata el filósofo español José Antonio Marina (1996) cómo: "Durante los dos primeros tercios de este siglo la psicología se desentendió de la vida afectiva, mientras que la psiquiatría y la neurología conservaron su interés. En los años treinta, algunos psicólogos, por ejemplo Duffy y Meyer, predijeron que el término desaparecería de la psicología, predicción que estuvo a punto de cumplirse en los setenta".<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Marina, José Antonio, *El laberinto sentimental*, Edit. Anagrama, p. 229.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 24.



Solo recién el panorama comienza a cambiar. "... así como para muchos psicólogos teóricos, *se hace cada vez más evidente que el sistema afectivo constituye un elemento crítico, tanto para la comprensión como para el cambio de la experiencia y de la conducta humana*" (Greenberg Leslie, 1997).

Ahora, si nuestro sistema educativo —a más de formar técnicos, tecnólogos y profesionales, educación laboral— promoviese la felicidad y adaptación al mundo interpersonal (según Popper, Mundo-2) de niños y niñas, incluiría el área curricular básica *afectología*, el mundo afectivo infantil y adolescente cual dimensión formativa privilegiada.

Esa área curricular se justifica además como antídoto contra la soledad, una de las tres enfermedades más graves del siglo XXI. Concluye Argyle Michael (1987) que la soledad ejemplifica los efectos de las escasas habilidades sociales. Las personas solitarias se deprimen (Weeks *et al.*, 1980) y se sienten excluidas, alienadas y enfadadas (Horowitz, French y Anderson, 1982). Su problema fundamental: falta de competencias afectivas interpersonales.<sup>4</sup>

Se entrevisté que distinguen a intelectuales, empresarios, analistas simbólicos, colegas, amigos, esposos y padres... seres humanos felices, productivos social y culturalmente, de los empleados y trabajadores medios, *las tres grandes competencias afectivas*, complejas y de muy difícil adquisición:

**Las competencias afectivas interpersonales** (valorar, conocer e interactuar con otros)

**Las competencias afectivas socigrupales** (valorar, conocer e interactuar con grupos), y

**Las competencias afectivas intrapersonales** (autovalorarse, autoconocerse y autoadministrarse).

Una hora más de matemáticas, ciencias, español o sociales, no agrega para obtener intelectuales, empresarios, analistas simbólicos, colegas, amigos, esposos y padres:

seres humanos felices, productivos social y culturalmente; unas horas más de competencias afectivas sí. Tres, cuatro horas, ¡definitivamente sí! Vale la pena intentarlo.<sup>5</sup>

En el contexto del mundo globalizado y penetrado por los capitales y los valores transnacionales, ¿qué privilegiar hoy? **Competencias afectivas**. Mucho más cuando:

A pasos veloces se desintegra la familia

Proliferan los hijos únicos

Desaparécen de escena los padres (hombres)

Y se incrementan los suicidios como nunca antes en la historia humana, cuando por vez primera vez, en el 2000, la Organización Mundial de la Salud comprobó cómo su número superó al de homicidios por cualquier razón, catástrofes naturales, guerras, delincuencia común y no común, secuestros y terrorismo.

¡Ocurrió un suicidio cada cuarenta segundos!

Sobre las frías estadísticas, leamos la voz silenciosa y autorizada de un joven días antes de su suicidio, cuando escribió:

*El sol sonríe sobre los tejados*

*Las espigas ondean bajo la fresca brisa*

*Un suave calor inunda mi cuerpo*

*¿Por qué estoy tan triste?*

*La gente se divierte, los tiouvivos giran*

*Las parejas se aman y bailan*

*¿Por qué estoy tan triste?*

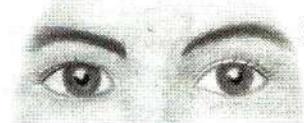
(Muchacho adolescente, de 17 años)<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Argyle Michael, *La psicología de la felicidad*, Edit. Alianza, 1987, p. 167.

<sup>5</sup> Tarea Ficapedagogiaconceptual.com

<sup>6</sup> Salomon Andrew, *El demonio de la depresión*, España, 2002.

SOMOS =



iguales =

# La Educación Matemática

## Los estándares y sus posibilidades de transformación de las prácticas pedagógicas imperantes

MARTHA BONILLA E. Y JAIME H. ROMERO C.

Profesores Universidad Distrital Francisco José de Caldas

El presente documento pretende analizar, desde las necesidades de formación del profesor de matemáticas, las posibilidades reales que la propuesta de los estándares<sup>1</sup> se adjudican como instrumento potenciador de las transformaciones de las prácticas curriculares institucionales y de las prácticas pedagógicas de los profesores de matemáticas. Para este fin, recurrimos al concepto de *apropiación*<sup>2</sup>, cuyo uso deberá quedar justificado a lo largo de la exposición.

### UN BREVE RECUENTO

Para parte de la comunidad de profesores colombianos de matemáticas un primer encuentro con la denominación “estándares curriculares” ocurrió a finales de los 80’s mediante publicación del NCTM<sup>3</sup>, de la cual existe versión en castellano: estándares curriculares y de evaluación para la educación matemática (Thales, 1992), publicación que, dicho sea de paso, se fue convirtiendo paulatinamente en referencia bastante usada por investigadores en educación matemática de diferentes países.

Puede verse que en la construcción de los estándares estadounidenses tuvo asiento la comunidad de profesores en la que se insertan investigadores con una fuerte tradición de indagación sistemática, reflejada entre otras cosas en las revistas especializadas con que cuentan, por la notoria cantidad de investigadores que comparten presupuestos basados en el constructivismo, y la compleji-

dad (ver Steffe, Cobb, Kieren, Confrey, Harel, Behr, Lesh, Post, Gardner, Perkins, etc.), en la posibilidad de distinguir escuelas de pensamiento (constructivismo, constructivismo radical, constructivismo radical social, complejidad, etc.) y en la existencia de grandes proyectos como The Rational Number Project (1983) o The Project Zero:

<sup>1</sup> Los estándares se definen como criterios claros y públicos que permiten conocer cuál es la enseñanza que deben recibir los estudiantes. Son el punto de referencia de lo que un estudiante puede estar en capacidad de saber y saber hacer, en determinada área y en determinado nivel. Son guía referencial para que todas las escuelas y los colegios ya sean urbanos o rurales, privados o públicos de todos los lugares del país, ofrezcan la misma calidad de educación a todos los estudiantes colombianos.

<sup>2</sup> Apropiar es inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca modelar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica social. Es, por tanto, un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico. Sin embargo, para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber. Zuluaga, O. (1996, p. XIV).

<sup>3</sup> National Council of Teachers of Mathematics (Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas) de Estados Unidos de América.



New Approaches To Thinking And Understanding<sup>4</sup>. El encuentro con los estándares estadounidenses es un encuentro con un producto proveniente de una tradición de investigación sistemática, de participación argumentada y alguna visión de mundo compartida.

¿Y los estándares propuestos para Colombia qué? Inicialmente, digamos que en los últimos 30 años, en educación matemática en Colombia pasamos de las propuestas provenientes de la tecnología educativa, a la de desarrollo de pensamiento matemático consignada en los lineamientos curriculares, pasando por la renovación curricular. Con la primera mencionada se insertó la teoría de conjuntos y el formalismo desde la fundamentación matemática<sup>5</sup>, con la segunda, aparecieron los sistemas conceptuales fundamentados en teorías cognitivas constructivistas, y con la tercera surgieron los sistemas conceptuales ligados a los contextos de generación de significación y sentido, vinculados a formas de comunicación y argumentación conscientemente mediadas por representaciones semióticas y dirigidas por la existencia de preguntas e intereses de los propios aprendices.

Parece claro que, en cada caso, lo exigido a las instituciones escolares, a las áreas curriculares, a los profesores en el aula, a los estudiantes y a los padres de familia, debería ser distinto. Un ejemplo de ello lo encontramos en la organización de los planes de estudio y los espacios aca-

démicos, ya que como es de suponer la estructura organizativa por áreas y asignaturas se corresponde con un tipo de currículo agregado, mientras la propuesta de lineamiento es más acorde con un currículo integrado (interdisciplinar).

Las dos últimas propuestas comparten presupuestos provenientes del constructivismo y la complejidad, aunque esta se enfatiza en la tercera y confrontan de manera radical con los presupuestos conductuales subyacentes a la tecnología educativa. Nos hallamos así ante dos organizaciones de mundo incompatibles. Ese es el salto pedido, salto necesario, para cambiar de las propuestas curriculares basadas en la tecnología educativa a las propuestas basadas en el constructivismo y la complejidad, pero, también, salto que, en conjunto o como tendencia, no hemos podido realizar.

<sup>4</sup> Proyectos que ponen a prueba, a gran escala, propuestas de desarrollo curricular documentando aspectos sobre aprendizaje, enseñanza y currículo. El proyecto Zero ya en 1972 está funcionando bajo la dirección académica de Perkins; de este proyecto es hijo el proyecto Enseñanza para la comprensión, una de cuyas fases se desarrolló entre 1991 y 1998.

<sup>5</sup> En ese momento se pensaba que existía LA matemática y por lo mismo una única manera de abordarla.

Como prueba de lo dicho, teniendo en cuenta la importancia de los textos, basta un análisis comparativo entre los que dicen proponer desarrollos por sistemas, resolución de problemas o competencias con los textos producidos desde la tecnología educativa para descubrir que las diferencias básicas están puestas principalmente en aspectos de diagramación, seguidas por la presencia o ausencia de algunos contenidos. Esta información, a su vez, nos llevaría a entender que ni siquiera los expertos que proponemos o criticamos las propuestas curriculares hemos sido capaces de construir un ejemplo complejo de las mismas. Nuestros estándares aparecen entonces en un ámbito de amalgama curricular, que se proponen transformar.

Podemos afirmar entonces que no estamos en condiciones análogas a las que permitieron la enunciación de los estándares para matemáticas en Estados Unidos al final de los 80's, que los estándares, motivo de esta reflexión, no son, ellos mismos, un producto de investigación sistemática producida en este país, al menos en la parte relativa a matemáticas, aunque tememos que ocurre así para la totalidad, no hay una visión de mundo compartida ni proyectos anteriores que los respalden.

Creemos en la existencia de una comunidad incipiente de educadores que ha demostrado su intención de proponer nuevos currículos y que ha desarrollado proyectos de investigación puntuales que aún no son referente unos para los otros y menos para los docentes y las instituciones que construyen las políticas, tal como se refleja en la propuestas de estándares. Ella, la comunidad, se manifestó reaccionado ante el documento borrador de estándares, publicado hacia mediados de 2002. De manera particular Asocolme (Asociación Colombiana de Matemática Educativa) propuso varias jornadas de discusión de los estándares y algunos de sus miembros junto con invitados reconocidos en el país construyeron el documento *Estándares curriculares. Área matemáticas. Aportes para el análisis*. La crítica, argumentada, al documento borrador, fue drástica y nada le quedó salvo. Acogiendo la crítica surgida, que incluyó la proveniente de personas pertenecientes a otras disciplinas (lengua materna, ciencias naturales,...) y de agremiaciones profesionales (Fecode, ADE,...) el gobierno actual delegó a Ascofade la reconstrucción de los estándares, finalmente en diciembre de 2002 se da inicio a esta tarea, que por exigencias provenientes del Ministerio de Educación sólo duró cerca de cuatro meses.

Dicho lo anterior, pasamos a analizar brevemente los propósitos y la estructura organizativa del documento comparando con lo dicho en los lineamientos curriculares.

## LOS PROPÓSITOS DE LOS ESTÁNDARES HOY

En el documento de estándares básicos para la educación matemática, los autores nos piden concebirlos como:

1. Herramientas que precisan expectativas ambiciosas y desafiantes para el aprendizaje de las matemáticas.
2. Herramientas para la equidad y la justicia ya que se dispone de referentes para el reconocimiento, promoción y desarrollo de procesos individuales, en el marco social, local, regional y nacional.
3. Elementos para el diseño de proyectos educativos institucionales con pertinencia.
4. Referentes para que el Ministerio de Educación Nacional, el ICFES, las Secretarías de Educación departamentales y municipal y, las instituciones mismas, puedan desarrollar procesos de evaluación, cuyos resultados, por supuesto no pueden ser interpretados por fuera del marco contextual de la institución,
5. Agenda educacional nacional para alcanzar una educación de calidad.

Es decir, son un instrumento para precisar y generar equidad, pertinencia y referentes para la evaluación de la calidad. En suma, se proponen contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación matemática del país, propósito que no es nada novedoso (ni propio de este gobierno) pero sí recurrente en todas y cada una de las propuestas de reforma, renovación y/o reestructuración de la educación colombiana, en particular, lo encontramos en los lineamientos curriculares. Pero si pusiéramos en consideración con seriedad productos de investigación obtenidos en Colombia tendríamos que recordar lo dicho por Zuluaga (1996, p. XIX):

“Salta a la vista que los aspectos más internos de una práctica nos evita sobredimensionar las llamadas políticas educativas, atribuyéndoles los cambios de la práctica pedagógica, como si ellas pudieran crear un ritmo histórico uniforme. Los cambios obedecen a la necesaria interacción con fragmentos de saber acumulado en períodos anteriores y al movimiento interno de ciertos elementos nuevos propios de la práctica. De aquí se desprende que los cambios producidos por las reformas educativas no transforman de golpe todos los elementos de la práctica pedagógica”.

Para entender que no es sólo la expedición de la norma la que posibilita la transformación de los currículos ni menos de las prácticas pedagógicas, sino que es menester encontrar otros aspectos que entrarían a formar parte de la trama de complejidades que debemos movilizar para que ello sea realidad. Al respecto queremos traer a colación la siguiente experiencia, que ejemplifica una ten-



sión entre las normas y las actuaciones de los agentes educativos. En las reuniones de profesores y en especial en el encuentro propuesto por Codema a comienzos de este año con el propósito de discutir el borrador de estándares, como era de suponerse hubo diversos planteamientos y posiciones sobre la necesidad, comprensión y utilidad de los estándares. En general, pudimos detectar la aceptación generalizada de los profesores sobre la aplicación de los estándares como una nueva “reglamentación escolar” sin que emergiera por ello el cuestionamiento a la calidad y la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas imperantes, y también fueron invisibles tanto el tipo de conocimiento matemático que aquellos estándares deseaban promover como los presupuestos relativos a la resolución de problemas.

Ello tal vez se deba a que mayoritariamente los profesores continúan más familiarizados con propuestas curriculares que se acercan a la tecnología educativa o a las adaptaciones a ella que se han hecho de las otras dos propuestas curriculares posteriores, ya que ha sido un común denominador de las últimas tres propuestas nacionales de transformación curricular asumir que los cambios en las prácticas se pueden realizar por simple voluntad o, lo que es peor, sin generar comprensión y empatía hacia lo nuevo. Que profesores, directivos, padres de familia, instituciones educativas, comprendan la propuesta de construcción de mundo subyacente en los lineamientos curriculares y de la cual hacen eco los estándares, posibilitaría comprender también la complejidad de

la transformación requerida y entonces la veríamos más posible en lugar de convertirse en una adecuación de las nuevas propuestas a prácticas usuales.

También en los propósitos encontramos el que refiere a las evaluaciones externas que este gobierno (como continuidad del anterior) ha venido implementando con el lema “*lo que no se evalúa no mejora*”.

De todos es sabido que el corazón de las evaluaciones son las competencias. Sin embargo, como reposa en estudio que hicimos para el Icfes, en el país no se ha logrado unificar una única noción de competencias. Incluso, circularon al menos cuatro nociones distintas dentro del equipo de la Universidad Nacional que estuvo encargado de conformar y aplicar las evaluaciones censales en Bogotá. Y aquellas son distintas de la noción de competencias usada por el Icfes en la última evaluación censal. No es, no ha sido claro entonces, cuál es el objeto a evaluar, muy a pesar de que haya sido nombrado. Bustamante (2001, p. 51) muestra que se ha pasado de uno a más de 60 tipos de competencia, y afirma que en el ámbito educativo uno puede decir que “competencias” es lo mismo que “logros”, que a su vez es lo mismo que “objetivos”... puede uno achacarle la idea de “estímulo-respuesta” al constructivismo... como si todo diera lo mismo. Por lo general, no se experimenta la obligación de proceder con arreglo a la lógica misma de los conceptos. En cambio las disciplinas no parecen funcionar así: allí no se podría proponer una competencia hoy, mañana

otra y otra pasado mañana, porque en su ámbito los conceptos se proponen para operar con dificultades, son hipótesis, se postulan con cierto interés y no caben todos en el mismo saco.

Aunado a ello también es cierto que en las evaluaciones masivas, dirigidas a determinar si unas personas dominan una variedad de conocimientos, es imposible que los examinados adopten una actitud cognitiva, menos aun reflexiva, y esto es así porque el tiempo en estas situaciones es un recurso escaso, dando pie a la aparición de respuestas basadas en lo que Fischbein denomina "modelos intuitivos" y que D'Amore mostró no reflejan "realmente" lo que las personas saben y saben hacer.

Por otro lado, trayendo a colación lo dicho por Bustamente (2001, p. 77):

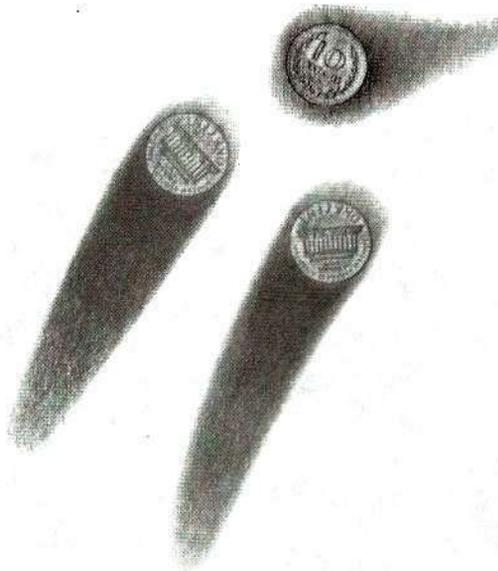
"...Emilia Ferreiro contó... que había rechazado jugosas ofertas de construir pruebas para el área de lenguaje... pues 'aunque se trata sin duda de un gran negocio, no estoy dispuesta a elaborar un nuevo instrumento de discriminación', en tanto las competencias... no están distribuidas democráticamente; no quiere prestarse para que hagan un examen que hágase como se haga, va a discriminar a las personas por su estrato social, no por su inteligencia, ni por sus capacidades de escritura o lectura..."

Las pruebas masivas requieren menos de referentes conceptuales únicos y estandarizados que de comprensión sobre cómo se distribuye socialmente el conocimiento, vale decir, los instrumentos de apropiación del aprendizaje, y es quizás este hecho el que se refleja en la prueba de competencias realizada por la UNESCO-OEI en países latinoamericanos en el año 2000. En ella los niños cubanos alcanzaron de manera sistemática el más alto nivel de competencia, su puntaje promedio dobló el obtenido por los niños argentinos, quienes obtuvieron el segundo mayor puntaje.

Con ello se demuestra que a pesar de que los estándares sean referencia para evaluaciones, esto, por sí mismo, no garantiza posibilidad de equidad y de justicia.

#### LAS TRANSFORMACIONES PROPUESTAS Y SU COHERENCIA CON EL DOCUMENTO ELABORADO

Tres son los referentes de organización que se mencionan en el documento de estándares básicos de calidad para la educación matemática. Ellos son coherencia (ho-



rizantal y vertical), la complejidad conceptual y una postura sobre el aprendizaje de las matemáticas.

En este apartado intentaremos develar si, desde la disposición presentada en el documento entregado a la comunidad de educadores del país del conjunto de estándares, un listado de criterios, se contribuye efectivamente a que sean referentes para la comprensión de la propuesta que se quiere objetivar, en tanto esfuerzo por reflejar con la suficiente claridad los presupuestos que a aquella le subyacen, para que desde la comprensión sea posible que se cumplan los objetivos señ-

alados en apartados anteriores de este escrito.

**Acerca de la coherencia (vertical y horizontal)**, en el documento de trabajo se dice:

Se trata de reconocer que un estándar de un determinado pensamiento, no puede verse aislado ni del resto de estándares correspondientes a dicho pensamiento, ni de los estándares que corresponden a otros pensamientos. Por ejemplo, la construcción del cálculo del área, como magnitud bidimensional, requiere del desarrollo del pensamiento espacial y bidimensionalidad, y del pensamiento numérico, pues las relaciones multiplicativas coordinan la bidimensional, pero además, si se analizan las relaciones de dependencia del área con respecto a las dimensiones que la conforman, entonces estaríamos recurriendo a conceptos relativos al pensamiento variacional.

Ni una disposición matricial ni un listado muestran este tipo de organización, no pueden explicitar las relaciones entre los distintos pensamientos al considerar un mismo grado ni tampoco las relaciones en un mismo pensamiento considerando distintos grados. Este aspecto de vital importancia por su potencialidad para contribuir a la transformación de los currículos actuales y las prácticas pedagógicas imperantes, al no emerger en forma explícita, parece se le asume como asunto de tal evidencia y simplicidad que no es necesario abordar. Sin embargo, por ser uno de los aspectos capaces de exponer complejidad en el diseño, la construcción de un currículo integrado debe intentarse como una propuesta nacional, y, al menos en educación matemática, proponer a las instituciones y profesores un conjunto de estándares que expliciten en todas sus representaciones las articulaciones necesarias ya que, repetimos, este aspecto no se puede dejar abierto, sin más, a toda interpretación de las instituciones y de los profesores. Si se trata de llegar a acuerdos hay que establecer condiciones.

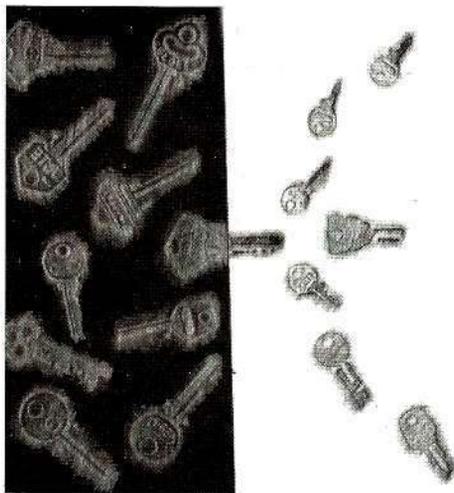
**Refiriéndonos al segundo aspecto, la complejidad conceptual, en el documento se dice:**

Complejidad conceptual que se evidencia en la relación entre: procesos - conocimientos básicos - contextos. A medida que los estudiantes avanzan en su educación básica, la complejidad conceptual de sus conocimientos no se evidencia sólo en los aspectos formales de la disciplina, sino también, en el tipo de procesos que puede realizar. Pero además, en la medida en que los estudiantes disponen de mejores comprensiones conceptuales y pueden desarrollar procesos de mayor complejidad entonces se pueden enfrentar al tratamiento de situaciones de mayor nivel de abstracción, esto es, los contextos dentro de los cuales puede desplegar su actividad matemática pueden y deben expresar mayores niveles de complejidad.

Este aspecto tampoco aparece dispuesto en ninguna de las representaciones presentadas. En ningún caso se tematizan las relaciones entre procesos, contextos, conceptos, complejidades. No existe en el documento una referencia explícita por ejemplo a las diferenciaciones de los tipos de situación problema, que tome como criterio de diferenciación las clases de relaciones que en ella se involucran. Dicho de otra manera, aparece visiblemente como criterios diferenciadores o bien contenidos básicos o procedimientos estandarizados. Un documento de estándares que se propone garantizar el aprendizaje para todos asumiendo la diferencia, debería estructurar las ideas matemáticas desde diferentes grados de complejidad, y posibilitar desde estos criterios acciones en las que se propenda por la transformación de los currículos de la educación básica y media vigentes en el país.

**Por último, en el documento se dispone un apartado acerca del aprendizaje de las matemáticas:**

**Aprendizaje de las matemáticas.** Que los procesos de comprensión y formación de competencias matemáticas de un lado, son procesos complejos y se suceden en largos períodos de tiempo; y de otro, que los procesos de aprendizaje y desarrollo son desiguales de un estudiante a otro. De esta manera los estándares no pueden ser entendidos como metas que se puedan delimitar en un tiempo fijo determinado, sino que estos identifican procesos que incluso no son terminales en el nivel donde se proponen. Dicho de otra manera, si en un nivel de grados, para un determinado pensamiento, se proponen 12 estándares, enton-



ces estos no pueden dividirse por partes iguales en los grados de nivel (por ejemplo, seis en un grado y seis en otro grado), ni tampoco puede pensarse en una separación por periodos del año escolar claramente delimitados para cada uno de ellos (el primero para las cinco semanas, el segundo para las siguientes tres, etc.).

Al respecto y como lo hemos mencionado, tampoco este aspecto está claramente dispuesto en el documento de los estándares, puesto que a partir de la estructura del documento no es fácilmente detectable, sobre todo en los estándares relativos al pensamiento geométrico y estocástico, aquello que se construye a largo plazo en un proceso por niveles diferenciados y cada vez más complejos.

Una vez más y respecto de este apartado, encontramos diferencias con lo propuesto por el NCTM.

"... Se recomienda una indagación más completa de un número más pequeño de ideas, conceptos y temas que se estudian en profundidad a los cuales se vuelve en los diferentes grados y se conectan tanto en ideas que atraviesan diversos campos de indagación, como con la vida personal de los alumnos... Desafían de tal manera la separación tradicional de la matemática en materias independientes, álgebra, geometría, trigonometría, análisis, estadística y probabilidad, proclamando que los alumnos de todos los niveles deberían entender la matemática como un campo de investigación plenamente integrado... la Junta procede a delinear cinco tópicos temáticos relativos a modelos fundamentales y universales en la naturaleza y el mundo de las ideas: dimensión, cantidad, incertidumbre, forma y cambio. La forma... por cierto no se limita a la geometría. Podemos imaginar un mundo de formas, las obras de arte como formas, inclusive las ideas como formas." Perrone (1999, pp. 52-56).

Se entiende que en la parte está el todo y viceversa, que los bucles de retroalimentación existen, etc. He aquí no solo un discurso que usa palabras provenientes de una teoría, sino que en su planteamiento, las usa para organizar, problematizar, comprender y proponer alternativas en el mundo de la educación, en relación con otros mundos, es decir adopta un proceder desde la mirada compleja y constructiva.

Para propiciar en Colombia la aparición de nuevas condiciones de desarrollo de las propuestas curriculares, se requiere de profesores que asuman con "complicidad" la propuesta dada en los lineamientos curriculares a la vez que se pueda avanzar en la construcción de unos estándares pues se necesita de una sistemática puesta en prueba, en condiciones de laboratorio sí, mas comprendiendo



que estas no deben falsar los aspectos estructurales relevantes de los encuentros de aula entre profesores, estudiantes y los distintos saberes y conocimientos. En palabras de Steffe (1994, p. 6):

“Los problemas realmente interesantes de la educación son difíciles de estudiar. Suceden a tan largo plazo que son demasiado complejos para ser de laboratorio, y son muy diversos y no lineales como para usar el método comparativo. Requieren estudios longitudinales de individuos, con la intervención de una variable dependiente de la observación diagnóstica cercana; el investigador que puede hacer esto y que lo hará, es, ante todo más bien parecido a lo que yo llamo un profesor. Entonces, el profesor mismo... es el mejor investigador...”.

Así pues, no se trata de construir una relación de complicidad basada en el constreñimiento, el autoritarismo ni la agresión, al contrario, se requiere una relación basada en hechos solidarios y corresponsables en la búsqueda de un propósito compartido. Tal parece ser el espíritu que permea el documento de Lineamientos generales de procesos curriculares (1998), por ejemplo, en él se afirma:

“Es necesario crear condiciones para que se debatan las tendencias educativas actuales en relación a la concepción y desarrollo del proyecto educativo institucional, el currículo, el plan de estudios y los proyectos pedagógicos, al tenor de los retos actuales... Para llevar a cabo lo anterior conviene acordar, dentro del horario de trabajo, un tiempo para las reuniones, seminarios y demás eventos que se realicen. Ello implica incluir en el cronograma de la institución este punto. Es por todos conocido que la mayoría de los proyectos innovadores son resultado de trabajos realizados en horarios extrajornada, pero ello no debe impedir que se señalen formalmente un cronograma y un sitio de trabajo para éstas actividades en la institución (p. 29)”

Sin embargo, existen dos reglamentaciones recientes, el Decreto 1850, una directiva ministerial 003, en las que entre otras cosas sucede que se altera tiempos, ritmos de trabajo y compromisos laborales: un indicador es el incremento, en cerca de 33%, del número de informes pe-

riódicos que debe elaborar cada profesor de bachillerato del sector estatal, lo que se traduce en la existencia de menos tiempo conjunto entre los docentes para entender, proponer y llevar a la práctica innovaciones y sus necesarias documentaciones.

Por otra parte, tenemos la presencia en el estatuto docente de la legitimación de la posibilidad de ser docente con apenas la inscripción a un programa que contenga cualquier cantidad, calidad y perspectiva de formación pedagógica. En la práctica, interroga la bondad de la existencia de programas de formación de profesores, para los cuales el Decreto 272 exige duración de cinco años y como “disciplina fundante” la pedagogía; más aún, lo promulgado en el estatuto docente pone en cuestión el sentido de pertinencia de las facultades de educación (cuya ausencia de pronunciamiento público al respecto es difícilmente entendible), y permite y favorece que, aun en presencia del recambio generacional que se está sucediendo entre los docentes, se continúen reproduciendo las maneras de enseñanza que, según los documentos teóricos, se desean cambiar, ya que como está descrito por Félix Klein (1924) y más recientemente Mockus (1983), bajo condiciones de aprendizaje de poca reflexión sistemática sobre la materia a enseñar<sup>6</sup>, el profesor regresa a enseñar como él mismo fue enseñado cuando estudiante en ese nivel escolar en que ahora enseña su materia.

**Conclusiones.** Desde lo dicho en los apartados anteriores podemos concluir que dado que los estándares no aparecen en el contexto educativo nacional de manera diferente a la que han aparecido los anteriores proyectos de reforma curricular; que desde la propuesta misma no promueven la comprensión de los conceptos desde donde, parece, los enuncian; que reiteran finalidades y propósitos casi todos dispuestos en los lineamientos curriculares —excepto el relativo a la claridad y exactitud en las formulaciones— que tampoco existe una política es-

<sup>6</sup> Que incluya la manera en que ésta puede ser aprendida, su génesis, las prácticas que la ha transformado y reconstituido, sus vínculos con la disciplina específica, entre otras

tatal que disponga recursos en tiempo y por lo tanto en dinero, acordes a lo que se proponen; por ello, y a pesar de que el nuevo documento de estándares esté técnicamente mejor elaborado que el inicialmente realizado, que tenga más ciertamente en cuenta los lineamientos curriculares, su utilidad teórica y práctica es, como hemos tratado de mostrarlo, precaria.

¿Cuál es entonces el papel de los estándares? En tanto el propósito de *aclarar y precisar* es realmente su aporte, parece responder más bien a una posición estratégica que se manifiesta en dos aspectos a saber:

1. Que los profesores sepan con solo leer, los contenidos que tienen que enseñar año tras año, y que sepan cuáles son los contenidos sobre los que se evaluará a los estudiantes en cada uno de los ciclos correspondientes. En tal caso se presupone que para cambiar las prácticas “tradicionales” (una de las causas de los malos resultados obtenidos en las pruebas censales) basta con conocer discursivamente aquello que se evalúa, en cuyo caso sus promulgadores olvidan —por lo tanto, se ponen al margen de la complejidad, el constructivismo y de los resultados científicos de estas teorías provenientes— lo dicho por Zuluaga respecto de la compleja interrelación norma-sistemas de práctica.

2. En tanto precisos y claros (“*distintos*” completaría el ideal cartesiano) requerirán de menor inversión en tiempo (recurso escaso para los profesores, costoso para la administración) para ser entendidos. Al respecto no hay que llegar a acuerdos entre los profesores, los estudiantes y los padres de familia. El acuerdo está ahí afuera, objetivo, dado, es norma, y como tal se impone. Así pues, las metas a corto plazo, las que configuran el día a día, no se cuestionan, se aceptan. Nuevamente, los presupuestos de la complejidad se desconocen o, ¿acaso no es el reconocimiento y reconsideración de las metas en función de los métodos y recursos una necesidad del pensamiento complejo?

Ahora bien, la estrategia se hace posible a través de:

a) La presunción, no teorizada, de la posibilidad de obtener resultados consecuentes con la complejidad y el constructivismo (que buscan autonomía, flexibilidad, generación de aprendizaje significativo, una de cuyas metas es la adecuación a la incertidumbre y a lo ambiguo a través de la construcción continua de aprendizajes: aprender a aprender) usando posturas más basadas en autori-

tarismo, legitimadas desde la organización estatal, que enfatizan en el control para así asegurar cobertura y calidad sin aumentar los recursos e instrumentos de construcción y redistribución del aprendizaje.

b) La ausencia de rigor conceptual presente<sup>7</sup> dificulta la actividad constructiva comunal y por lo tanto la construcción de conocimiento validado y compartido.

## POSIBILIDADES DE ACCIÓN

En estas condiciones, creemos que para los profesores y los formadores de profesores una vía posible de acción que promueva el cambio de las prácticas pedagógicas y con ello los aprendizajes con sentido para los estudiantes, de tal manera que se haga posible que exista una matemática para todos, es decir, que la matemática deje de ser una disciplina segregadora en la escuela, es que conjuntamente se establezcan proyectos pedagógicos que sirvan de base para documentar tanto las rutas de aprendizaje como las de enseñanza que favorecen los cambios propuestos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASOCOLME (2002), *Estándares curriculares. Área de matemáticas. Aportes para el análisis*, Colección Cuadernos de Matemática Educativa, Bogotá, Edit. Gaia.

BUSTAMANTE y otros (2001), *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*, Bogotá, Edit. Alejandría.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL- ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES DE EDUCACIÓN (2003), *Estándares básicos de calidad, matemáticas*, mimeo (documento en línea).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998), *Lineamientos generales de procesos curriculares*, Bogotá, Creamos Alternativas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998), *Indicadores de logros curriculares*, Bogotá, Creamos Alternativas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998), *Matemáticas-lineamientos curriculares*, Bogotá, Creamos Alternativas.

PERRONE, V. (1999), ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?, en: *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (Martha Stone, comp.), Buenos Aires, Paidós, pp. 35-68.

STEFFE, L. (1994), *Children's Multiplying Schemes*, NY, State University of New York Press, pp. 3-39.

ZULUAGA, O. (1996), Prólogo, en Obregón, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A., *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad*, Vol. 1, Medellín, Uniandes, Universidad de Antioquia y Foro.

<sup>7</sup> Por ejemplo, los términos complejidad, constructivismo y competencias, pilares teóricos en la construcción de los estándares y de los lineamientos mismos, parecen no estar suficientemente teorizados (en nuestro país no hay consenso social entre los actores que los usan o padecen) y no puede haberlo puesto que no están confrontados de manera alguna desde nuestras propias prácticas pedagógicas.

# Enseñanza de las ciencias experimentales y estándares curriculares

ROYMAN PÉREZ MIRANDA<sup>1</sup>, RÓMULO GALLEGO BADILLO<sup>1</sup>,  
LUZ NERY TORRES DE GALLEGO<sup>2</sup> Y ADRIANA PATRICIA  
GALLEGO TORRES<sup>3</sup>.

Grupo de Investigación "Representaciones y Conceptos Científicos".

## RESUMEN

En el presente artículo se someten a discusión algunas puntualizaciones sobre la enseñanza de las ciencias experimentales, a la luz de la didáctica como disciplina científica, y se establecen relaciones críticas con los denominados estándares curriculares.

## INTRODUCCIÓN

Los resultados de las investigaciones en la enseñanza de las ciencias experimentales han establecido que esta enseñanza puede ser enfrentada desde dos concepciones acerca del carácter de la didáctica, que poseen fundamentos diferentes: la habitual o instrumental y la científica o teóricamente fundamentada. Igualmente, esos resultados han precisado a los docentes de ciencias, de manera elaborada o no, a partir de aproximaciones epistemológicas caracterizables como empiropositivistas, racionalistas, deductivistas, constructivistas o eclécticas.

Algo análogo puede sostenerse en relación con las concepciones que esos docentes de ciencias poseen acerca de la pedagogía de las ciencias, las cuales, por lo general, pueden considerarse también como instrumentales, en virtud de que parece no haber un discurso en torno a lo que se quiere significar con educación en ciencias, lo educativo de las ciencias y la educabilidad que ellas propician.

Estas conclusiones pueden extenderse al análisis de las propuestas curriculares, en las que, además, inciden unas intencionalidades, derivadas del proyecto social, cultural, político y económico, que orientan al sistema educativo. Son estas las razones por las cuales, cualquier propuesta de lineamientos o de estándares curriculares tiene que ser examinada a la luz de estos planteamientos. Por otro lado, es desde la perspectiva de la didáctica científica y de una propuesta sobre la pedagogía de las ciencias, que girará dicho examen.

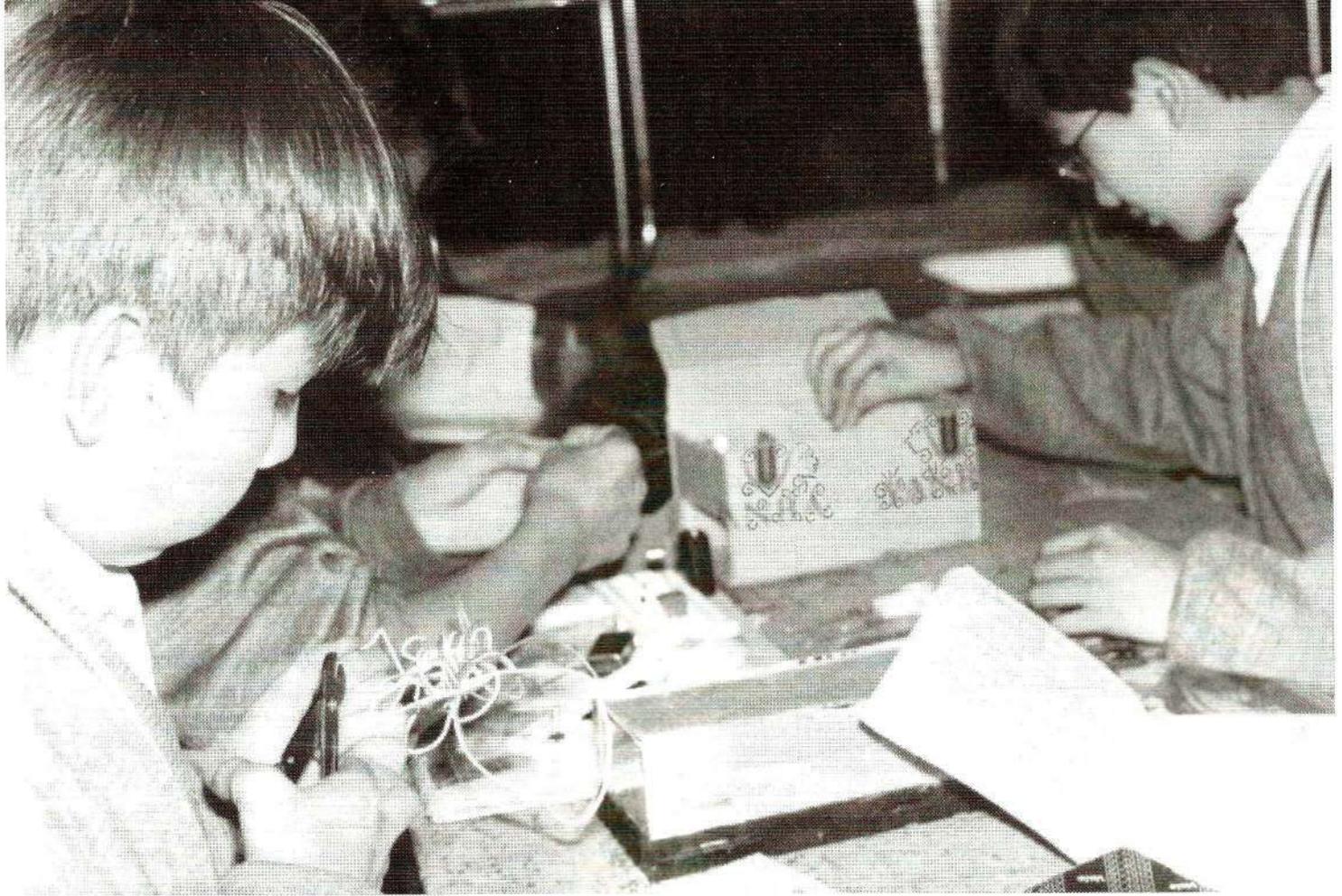
## LA DIDÁCTICA INSTRUMENTAL

Aún sigue dominando el paradigma habitual, originado en las prácticas de los *Collegia Artificum*, conformado por los maestros artesanos (caldereros, peleteros, carpinteros y otros) y sus aprendices (Manocorda, 1987) de que basta con dominar un arte para enseñarlo. De la misma manera aquella introducción de la didáctica como reglas para guiar la enseñanza postulada por primera vez, por el alemán Wolfgang Ratke, entre 1612 y 1618. Un punto de vista que retoma Juan Amos Comenio en su obra *Didáctica Magna*, dada a la luz en el año de 1657, en la que define la didáctica como "el arte de enseñar todo a todos, con ahorro de tiempo y fatiga"; término arte que es menester comprender recordando que los romanos tradujeron al latín el vocablo griego *tekné*, como *ars*, de donde vienen las palabras castellanas arte y artesano. Así, entonces, la referencia al arte de enseñar sería la de una práctica eminentemente artesanal.

<sup>1</sup>Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional

<sup>2</sup> Investigadora en la enseñanza de las ciencias.

<sup>3</sup> Doctora en didáctica de las ciencias, Universidad de Valencia, España.



La concepción instrumental y algorítmica de la didáctica desde Ratke, pasando por Comenio y hasta el presente, es la que la reduce a un conjunto de recomendaciones y procedimientos para enseñar una ciencia o un arte, independientemente de la estructura conceptual y metodológica de la una o del otro, de sus historias internas tanto como de la aproximación epistemológica desde las cuales, de una forma o de otra, tales desarrollos se hicieron posibles. Es pues, entonces esta didáctica, un método aplicable a cualquier contenido y en cualquier situación.

### LA DIDÁCTICA METODOLÓGICA

En la actualidad, la didáctica de las ciencias experimentales es una disciplina teóricamente fundamentada (Gil y Colab. 1999; 2002), hasta el punto de que los especialistas han delimitado sus campos de conocimiento e investigación (Gil, Carrascosa y Martínez-Terrades, 1999) y, en consecuencia, se afirma hoy que se cuenta con una ciencia de enseñar ciencias (Izquierdo y Sanmartí, 2001), tan discutible como se quiera.

El Grupo de Investigación "Representaciones y Conceptos Científicos", con la consulta, revisión y aportes de la doctora Adriana Patricia Gallego Torres, tiene la certidumbre de que los didactas de las ciencias experimentales se enfrentan a la formulación y solución de tres problemas específicos que son: el de la enseñabilidad, el de la enseñanza y el de las relaciones entre enseñanzas y aprendizajes. Para el primero se propone abordarlo desde lo que

los especialistas en educación matemática denominan transposición didáctica (Chevallard, 1997; Kang and Kilpatrick, 1992), o lo que los ingleses llaman recontextualización didáctica. Dicho proceso hace de las ciencias que practican los científicos, ciencia escolarizada; esto es, transforma la ciencia de los especialistas para hacerla objeto de enseñanza.

La transposición o recontextualización didáctica parte de una interpretación de los documentos originales en los que fueron publicados las teorías o modelos científicos, de conformidad con las intencionalidades curriculares, nivel y grado del sistema educativo, y en el contexto social, cultural y económico del proyecto educativo del que se trate. Fruto de este proceso serían los textos de enseñanza. Dado que la interpretación de los originales es realizada por cada didacta a partir de sus propias concepciones epistemológicas, didácticas y pedagógicas, es afirmable que tales textos incorporan dichas concepciones, por lo que los docentes, al restringirse a las versiones de esos textos, estarían sometiéndose acríticamente a tal impronta (Sanmartí, 2000).

Piénsese en que esos textos de enseñanza sean derivados de otros textos de la misma naturaleza, caso este en el que el sometimiento acrítico aludido, sería al de la versión de la versión de la versión, por lo que la respuesta al interrogante sobre qué ciencia se enseña pondría con mayor razón en tela de juicio la formación en el espíritu científico de las nuevas generaciones y de la ciudadanía, en general.



La transposición o recontextualización crea un orden didáctico tanto de la ciencia que se hace objeto de enseñanza como de sus teorías o modelos científicos, introduciendo una lógica que puede obedecer o no a la historia interna (Lakatos, 1983) de esa ciencia, desde supuestos que podrían ser los de propiciar una mejor comprensión por parte de los estudiantes a quienes va dirigida, de ella como contenido curricular. Así, toda transposición o recontextualización formula una estructura conceptual y metodológica, de carácter didáctico, cuyos supuestos de base han de ser contrastados en el aula.

En cuanto a la enseñanza como problema, este no es formulable dentro de la concepción que asume la didáctica como una práctica instrumental. Para hacerla aparecer como problema es menester ubicarse en el contexto de la didáctica científica. Al plantearse en esta perspectiva, el didacta concreta la formulación metodológica propuesta en la transposición o recontextualización que ha realizado, en términos de estrategias de enseñanza que supone involucrarán y comprometerán a los estudiantes en el estudio de cada unidad temática. Las estrategias de enseñanza permitirían contrastar en el colectivo aula las hipótesis didácticas formuladas para cada una de esas unidades, desde la estructura conceptual que asumió la enseñanza como problema.

Para formular esas estrategias, el didacta ha de identificar y caracterizar las concepciones alternativas (Furió, 1996; Pozo, 1996) de los estudiantes, de conformidad con cada una de las teorías o modelos que serán objeto de trabajo en el aula. Es de observar que esas identificaciones y caracterizaciones incidirán en los resultados que se obtengan; resultados que conducirán a revisar o no las estrategias, en primera instancia, y la transposición o recontextualización didáctica después.

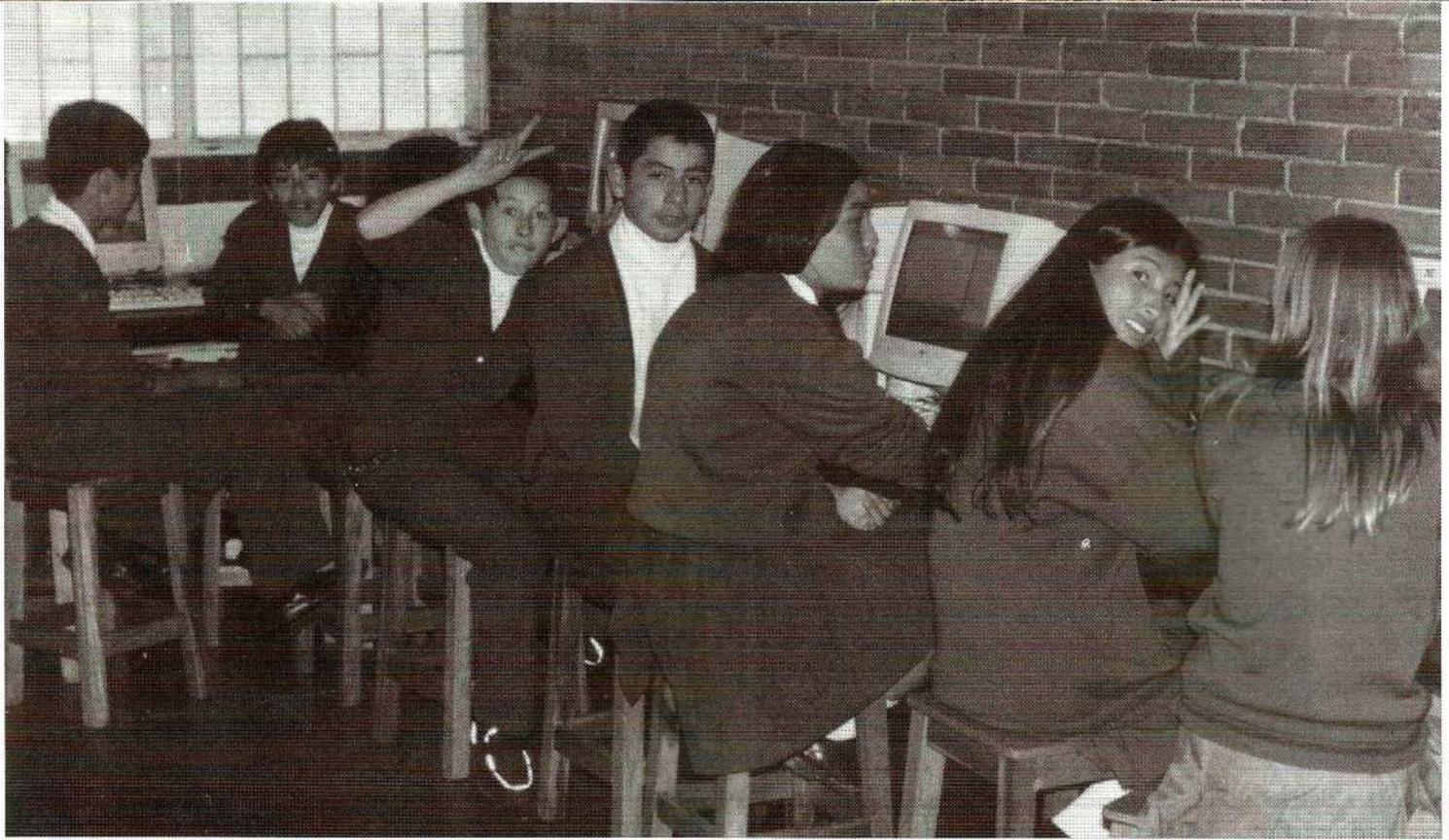
La identificación y caracterización de las concepciones alternativas de los estudiantes no pueden ser reducidas a un acto inicial y único, puesto que el didacta ha de recu-

rrir a ellas durante todo el proceso, en razón de que, al ser planteado este proceso como cambio, en cada momento, las elaboraciones los estudiantes hacen, constituyen nuevos puntos de partida para el mismo proceso. Este convencimiento reafirma el concepto de enseñanza como problema, puesto que exige que las estrategias sean formuladas con la flexibilidad suficiente, para constituirse en posibilidad de solución a las nuevas situaciones presentadas y a replantear el proceso, de ser necesario. Para quienes se encuentran dentro de la didáctica artesanal su mirada les impide tales planteamientos teóricos.

Acerca de las relaciones entre enseñanzas y aprendizajes como problema, es indispensable partir de las conceptualizaciones sucesivas que los investigadores en la enseñanza de las ciencias hicieron en torno a la idea de aprendizaje, hasta el punto de que en la actualidad, cuando alguien se refiere a aprendizaje es necesario inquirir a cuál aprendizaje hace referencia. Así, se delimitó aquello que habría que significar con aprendizaje memorístico, repetitivo y al pie de la letra (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Desde esta delimitación se propuso el concepto de aprendizaje significativo, metodológicamente realizable mediante la elaboración de mapas conceptuales y de "Vees heurísticas" (Novak y Gowin, 1984); aprendizaje sobre el cual se hicieron precisiones (Moreira, 1990).

Paralelamente y desde marcos estrictamente epistemológicos y didácticos, vinieron, con las revisiones respectivas, los conceptos de aprendizaje como cambio indispensable en las concepciones previas de los estudiantes. Se formularon los de cambio conceptual (Posner y Collab, 1982); del cambio conceptual y metodológico (Gil y Carrascosa, 1985); de cambio conceptual, metodológico y actitudinal (Gené, 1991); y el de cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico (Gallego Badillo y Pérez Miranda, 1994), todos ellos desde una aproximación epistemológica constructivista no radical. Sobre la última se ha dicho lo que introduce la indispensable mirada desde la complejidad (Furió, 1996).

Hechas las acotaciones en torno a la pluralidad de los conceptos de aprendizaje y de las enseñanzas, las relaciones aludidas se constituyen en un problema de carácter didáctico, por cuanto pone en el centro de la discusión la admisibilidad o no de las relaciones proporcionales entre causa (estrategia de enseñanza) y efecto (aprendizaje esperado), ya que ellas inciden de una manera u otra, en las razones que sustentan la evaluación. En el grupo de investigación existe el convencimiento de que, dentro del paradigma habitual de la transmisión-repetición al pie de la letra de contenidos curriculares, es de esperarse que la cantidad de información transmitida por el docente de ciencias, sea proporcional a la cantidad de información repetida por cada uno de los discentes.



En el campo de la didáctica científica, en la que la enseñanza y específicamente las estrategias formuladas, se inscriben en aproximaciones no lineales y complejas, dicho convencimiento lleva a pensar en la imposibilidad de admitir una relación de tal proporcionalidad simple, entre enseñanza y aprendizaje, precisamente porque si el efecto esperado es un cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico, entonces, se está frente a la necesidad de acudir a la idea de la ruptura de la simetría temporal (Prigogine y Stengers, 1990), puesto que, en virtud de la transposición o recontextualización didáctica y las estrategias formulada y puestas en práctica, los estudiantes serían hoy diferentes de lo que fueron ayer y de lo que serán mañana.

#### ACERCA DE UNA PEDAGOGÍA DE LAS CIENCIAS

Acudiendo a la pedagogía, en el supuesto de que los pedagogos de esas disciplinas se ocupen de formular y resolver los problemas que tienen que ver con la educación en ciencias, lo educativo de las ciencias y la educabilidad que ellas propician, cabe indagar por cuáles ciencias y desde dónde ellas hacen parte del proyecto educativo colombiano; es decir, cuáles son las intencionalidades explícitas o no que hacen de estos componentes de la cultura universal, contenidos curriculares.

Desde G. Fourèz (1994) podría preguntarse, para la educación básica, hasta dónde se persigue una alfabetización científica necesaria e indispensable para todos los futuros ciudadanos, como un derecho inaplazable, por cuanto ellos existen y vivirán en un mundo afectado por las concepciones y los productos de las ciencias experimentales, además de cualificarlos para que participen en

la toma de decisiones en cuanto a las políticas de desarrollo científico y tecnológico del país.

En el mismo sentido, el también problema de la educabilidad que las ciencias experimentales escolarizadas propician en la educación básica y en la educación media, de qué manera se pretende que los estudiantes construyan actitudes positivas (Furió y Vilches, 1997) hacia ellas, de tal forma que opten por hacerse practicantes profesionales de una de esas ciencias y se vinculen activamente a la comunidad científica nacional e internacional, con miras a que Colombia salga de los últimos lugares que hoy ocupa, en el concierto mundial de naciones, en términos de producción científica.

Entrando en lo educativo de las versiones aludidas que circulan en las instituciones escolares, algo que tiene que ver con la concepción de ciencia desde la cual se resuelve el problema de la enseñabilidad, es menester discutir si se introduce o no a los estudiantes en la idea de que las ciencias experimentales son sistemas de producción (Thuiller, 1990) de más y mejor saber, como de mercancía, lo que se aparta de cualquier idea simplista de aplicación del conocimiento científico, o por el contrario, su carácter educativo parte del convencimiento de que están conformadas por verdades absolutas e inmodificables y que son un conjunto de descubrimientos, desde una versión empiropositivista.

Hasta dónde lo educativo de las ciencias es formulado a partir de la idea, hoy admitida, de que cada una de ellas posee un lenguaje que las caracteriza, de tal forma que el trabajo en el aula alrededor de los contenidos curriculares se plantee en términos de un cambio en las estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales y axiológicas de los estudiantes, para que lean, escriban y hablen



a partir del lenguaje de cada unidad temática; intencionalidad por fuera de la cual lo educativo de ellas, se apartaría de este enfoque.

#### ACERCA DE LOS ESTÁNDARES CURRICULARES

Estudiado el documento que al respecto el Ministerio de Educación Nacional (2002) ha puesto en circulación como un “Documento de estudio”, se observa lo siguiente:

— La definición de estándares estipula que se trata de unos criterios que especifican lo que todos los estudiantes de educación preescolar, básica y media deben saber y ser capaces de hacer, en este caso, dentro del área llamada ciencias naturales y educación ambiental. ¿Desde qué versión histórica de las ciencias se decide esta obligatoriedad?

— Los estándares pasan de ser criterios a nociones, lo cual es epistemológicamente contradictorio, para terminar siendo reducidos a metas observables sobre lo que el estudiante debe saber acerca de los conceptos básicos del área de ciencias naturales, así como las competencias entendidas como el saber hacer utilizando esos conceptos. Al respecto surgen dudas, por ejemplo: ¿Son esas ciencias un conjunto aislado de conceptos? ¿Están constituidas por teorías (Popper, 1962)? ¿Por paradigmas (Kuhn, 1972)? ¿Por programas de investigación (Lakatos, 1983) o ¿por modelos científicos? ¿Qué revistas especializadas e indexadas publican investigaciones en ciencias naturales? ¿Hay confusión con ciencias de la naturaleza?

— Luego, los estándares curriculares se transforman en desempeños esperados, configurándose como criterios de evaluación, por lo que ellos se erigen como una totalidad didáctica y pedagógica, sin especificar desde qué resultados investigativos, publicados en revistas especializadas e indexadas, encuentran sustentación. ¿Son sólo pálpitos o creencias religiosas de quienes propusieron y decidieron acerca de tales estándares? ¿Qué confiabilidad

científica tiene el referirse a la “amplia experiencia”, tanto como a especialistas en cada área? ¿Especialistas en la didáctica de las ciencias experimentales, reconocidos, por sus publicaciones en el campo, como tales?

— Interpretando el documento de la referencia (MEN, 2002), se encuentra que se elude la discusión epistemológica, haciendo la cita de que “ciencia es lo que practican los científicos”; cita esta que es coherente con el listado de ejes articuladores que comienzan por el de los “procedimientos científicos”, sigue con el de “construcción de explicaciones y procedimientos” pasando por el “trabajo experimental”, para finalizar en el de “la comunicación”, que devela una posición empiriopositivista.

— Especial mención es para el grupo la manera como, en cuanto a los “procesos químicos”, esos ejes articuladores se desarrollan desde la “transición” hasta el grado once en una serie de imprecisiones conceptuales y metodológicas, no sólo desde la química como ciencia y su historia interna (Lakatos, 1983), sino desde sus reconstrucciones didácticas y pedagógicas. Los grados décimo y undécimo son, al respecto, “perlas” para un museo del horror. Ellas dan pie para preguntar: ¿Se traen tales estándares desde los índices de los textos escolares? ¿Cuál es la confiabilidad depositada en tales textos?

#### CONCLUSIONES

Al grupo le resulta extraño que el Decreto 372 de 1998, no sea el punto de partida. De tal manera que todos los esfuerzos empleados por los especialistas en didáctica y pedagogía de las ciencias, tanto como de quienes trabajan en el campo de la teorización curricular, quedan borrados en la propuesta del MEN, la cual no puede ser justificada echando manos de la consulta a la cual alude. Se estaría en un caso similar, si se sometiera a votación, en el Renacimiento, al de la propuesta heliocentrista.

Por otro lado, dicho documento parece ubicarse dentro de una didáctica y una pedagogía de las ciencias experimentales de carácter artesanal, desde lo cual se niega la profesionalidad de los docentes de estas "áreas", y, por supuesto, a espaldas de todo un trabajo investigativo relacionado con la enseñanza de las ciencias experimentales. ¿Desde qué resultados investigativos se toman decisiones para la introducción de los llamados estándares curriculares?

Se afirma que cada vez que oficialmente se toman decisiones al respecto, se impone a los otros una versión acerca de las ciencias experimentales, una didáctica y una pedagogía de las mismas. El grupo de investigación responsable del presente artículo, que se reconoce como constructivista moderado, sostiene que imponer concepciones epistemológicas, didácticas y pedagógicas, no es otra cosa que, por analogía, crear una "religión oficial".

A los colegas, salvo que se vuelva a los inspectores de educación, que siempre fueron burlados, les solicitamos que sigan haciendo el trabajo didáctico y pedagógico que han venido haciendo, ya que el documento del MEN referido, no deja de ser un galimatías.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H., *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.
- BACHERLARD, G., *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1982.
- CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.
- FOURÈZ, G., *Alfabetización científica y tecnológica*, Buenos Aires, Calihue, 1998.
- FURIÓ MAS, C. y VILCHES PEÑA, La dimensión afectiva del aprendizaje de las ciencias: actitudes hacia las ciencias y relaciones ciencia, tecnología y sociedad, en: *La enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*, Barcelona, I.C.E. de la Universidad de Barcelona, 1997.
- Furió Más, C., "Las concepciones alternativas del alumnado. Dos décadas de Investigación. Resultados y tendencias" en: *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, No. 7, pp. 7-17, 1996.
- GALLEGO BADILLO, R. y PÉREZ MIRANDA, R., "Representaciones y conceptos científicos: un programa de investigación". Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Química, 1994.
- GENÉ, A., "Cambio conceptual y metodológico en la enseñanza y aprendizaje de la evolución de los seres vivos. Un ejemplo concreto. Enseñanza de las Ciencias", 9(1), pp. 26-27, 1991.
- GIL PÉREZ, D. y Colab., *Defending Constructivism in Science Education*, *Science & Education*, 11: 557-571, 2002.
- GIL PÉREZ, D. y Colab., ¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica? *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), pp. 231-253, 1999.
- GIL PÉREZ, D. y CARRASCOSA ALLIS, J., "Science learning as a conceptual and methodological change. Eur.", *Journal Science Education*, 7(3), pp. 231-253, 1985.
- GIL PÉREZ, D., CARRASCOSA ALIS, J. y MARTÍNEZ-TERRADES, F., "El surgimiento de la didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos", en: *Revista de Educación y Pedagogía*, Vol. XI, No. 25, pp. 13-65, 1999.
- HODSON, D., "Phylosophy of Science, Science and Science Education", en: *Studies in Science Education*, 12(1), pp. 25-27, 1985.
- IZQUIERDO, M. y SANMARTÍ, N., "Cambio y conservación en la enseñanza de las ciencias ante las TIC", *Alambique*, No. 29, pp. 71-83, 2001.
- KANG, W. and KILPATRICK, J., "Didactic Transposition in Mathematics Textbooks". *For the Learning of Mathematics*, 12 (1), pp. 2-7, 1992.
- LAKATOS, I., *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza, 1983.
- MANOCORDA, A., *Historia de la educación*, México, Siglo XXI, 1987.
- MOREIRA, M. A., *Pesquisa em ensino: O Ve epistemológico de Gowin*, Sao Paulo, Editora Pedagógica Universitaria, 1990
- NOVAK, J. D. and Gowin, B., *Learning how to learn*, Cambridge, University Press, 1984.
- POSNER, G. J. y Colab., "Acomodation of a Scientific Conception: Toward a Theory Conceptual Change", *Science Education*, 66(2), pp. 211-227, 1982.
- PRIGOGINE I. y STENGERS, I., *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*, Madrid, Alianza, 1990.
- SANMARTÍ, N., "El diseño de unidades didácticas", en: *Didáctica de las ciencias experimentales*, Alcoy (España), Marfil, 2000.
- THUILLIER, P., *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la investigación científica*, Madrid, Alianza, 1990.

# Estándares en Lengua Castellana:

## La distancia entre la norma tecnocrática y la práctica pedagógica de los maestros

MARÍA ELVIRA RODRÍGUEZ L. y GLADYS JAIMES

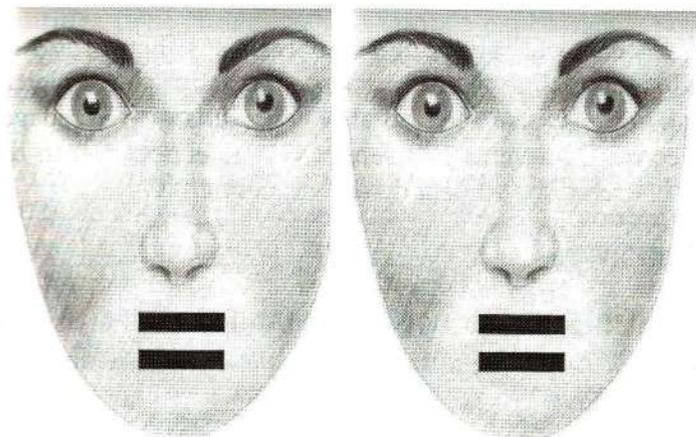
Grupo "Lenguaje, Cultura e Identidad" – Universidad Distrital Francisco José de Caldas

### 1. GÉNESIS DE LOS ESTÁNDARES CURRICULARES

La definición de estándares curriculares para los distintos niveles educativos hace parte de las acciones estatales implementadas para dar cumplimiento al programa de gobierno expresado en la "Revolución Educativa" y el Plan Nacional de Desarrollo. En este y los demás documentos oficiales, los estándares aparecen asociados a dos conceptos fundamentales: la calidad de la educación y la equidad social. Para poder determinar en qué medida la formulación de estándares sirve a estos propósitos, es conveniente analizar si las políticas educativas son producto de evaluaciones sistemáticas y participativas que señalen las necesidades del sector y, en consecuencia, si se articulan efectivamente con la realidad escolar en Colombia.

Es bien sabido que, con escasas excepciones, cuando se trata de implementar reformas en el sistema educativo, estas no se derivan de la investigación de los procesos implicados ni de la participación de los actores comprometidos; por el contrario, se asume que los cambios operan con la simple promulgación de normas en cuya formulación se integran equipos de expertos en el campo correspondiente.

Es este el caso de los estándares curriculares para la educación básica y media, recientemente reformulados por el Ministerio de Educación como consecuencia de las críticas provenientes de la comunidad académica. En primer lugar, no existen evidencias que señalen la pertinencia de su implementación como respuesta a necesidades sentidas de la realidad escolar. Por el contrario, la implan-



tación de esta normativa deriva de una política que privilegia los resultados esperados y no los procesos que efectivamente se desarrollan, cuya finalidad se explica en la búsqueda de la estandarización y la consolidación de un modelo educativo, el de la obediencia.

Por esto, los estándares se conciben en la presentación de los documentos del Ministerio de Educación Nacional, "**Estándares para la excelencia en la educación**" (2002) y "**La Revolución Educativa. Estándares básicos en matemáticas y lenguaje**" (2003), con fundamento en el "deber ser", al plantearse que su función consiste en definir "lo que se debe saber y saber hacer", esto es, interroga sobre "¿cuál es la enseñanza que deben recibir los estudiantes?", mas no cuál es aquella que necesitan o requieren de acuerdo con sus propias expectativas o particularidades. Este carácter de obligatoriedad se enfatiza aún más cuando se establece la relación entre estándares y evaluación externa, ya que esta última está dirigida a constatar si la enseñanza cumple o no con el orden de conocimiento establecido por los estándares.



## 2. LA CONCEPCIÓN DE ESTÁNDARES ENTRE EL DEBER, EL QUERER Y EL PODER

Si aceptamos el planteamiento de Oteiza Mora (1996:6)<sup>1</sup> de que "lo que se defina como estándar dará la pauta de lo que se espera", entonces los estándares formulados sobre el "deber ser" tienen como expectativa el cumplimiento del ordenamiento establecido sin ninguna otra consideración de carácter cognitivo, social o cultural.

Desde una mirada amplia y crítica, es necesario plantear que la definición de estándares no puede reducirse a una simple actividad técnica e instrumental abstraída de las condiciones objetivas frente a las cuales se busca incidir o transformar. Por una parte, es importante precisar el modelo educativo que se pretende instaurar y el papel que se asigna a los docentes en el proceso: ¿el de simples ejecutores de las políticas educativas en detrimento de su capacidad creadora y propositiva? o, por el contrario, ¿se espera que se constituyan en motores de los cambios educativos?

La primera opción trae como consecuencia la puesta en marcha de una normatividad educativa sin la debida fundamentación, reflexión e internalización y, por consiguiente, signada por la imposibilidad de que las concepciones que se quieren poner en funcionamiento transformen los procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda alternativa requiere no sólo la comprensión de los sistemas conceptuales que fundamentan los estándares, sino involucrar el dominio emotivo ya que "todo sistema racional se funda en premisas o nociones fundamentales que uno acepta como punto de partida porque quiere

hacerlo y con las cuales opera en su construcción" (Maturana, 1997:17)<sup>2</sup>. Se trata entonces de que el conocimiento de las propuestas y la asignación de sentido, en términos de su pertinencia, se constituyan en los parámetros orientadores de la acción educativa.

En la anterior perspectiva, "determinar estándares significa expresar qué se desea que los estudiantes aprendan, cómo se espera que sea el proceso por medio del cual se facilita su aprendizaje, a quiénes está orientado el aprendizaje propuesto y cómo debe ser evaluado su logro" (Oteiza, *op. cit.*: 3). En este caso, la definición de estándares es vista como un proceso que demanda tiempo y acciones concertadas para su realización, postura que contrasta con el inmediatismo característico de la implementación de la política de estándares en Colombia.

Indudablemente una política de estándares, coherente con la Ley General de Educación, tendría que contar con el papel decidido del docente y su participación efectiva en la toma de decisiones, puesto que en ella se concibe al educador como "el orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad" (artículo 104).

<sup>1</sup> Oteiza Mora, Fidel (1996), "Generación de estándares en educación", ponencia presentada en el Seminario internacional sobre estándares en educación, Fortaleza, Brasil, documento virtual.

<sup>2</sup> Maturana, Humberto (1997), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Dolmen Ediciones, Chile.

En este mismo sentido, rescataría los planteamientos de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, en relación con la necesidad de reivindicar y afianzar la condición del docente como intelectual comprometido con los cambios que requiere la educación, teniendo en cuenta que *"la historia del país y la experiencia internacional muestran con claridad cómo cualquier intento de mejorar la educación está íntimamente ligado con el estatus, el desempeño, la formación y la organización de los maestros y en general de los actores internos de la educación formal."* (1994:67).

Estas consideraciones nos permiten señalar que una relación necesaria entre la definición de estándares y el criterio de calidad no puede reducirse a un simple enunciado. Por el contrario, dicha articulación depende en gran medida de los procesos que se generen en la comunidad educativa partiendo de la claridad en los propósitos que animan la implementación de nuevas directrices y la convicción de que estas se orientan a promover la calidad de los procesos de formación. De este modo, se podría convocar la participación decidida de los actores educativos, la apropiación conceptual y la comprensión crítica de los estándares curriculares para que se constituyan en guías de la acción y no en imperativos de aplicación.

Con toda razón, la Corte Constitucional ha interpretado que *"la educación ha de propender porque en cada uno de los actores del proceso educativo, especialmente los alumnos, se apropien e interioricen principios fundamentales para la convivencia humana, tales como la tolerancia, el respeto a la diversidad y la igualdad en la diferencia. No basta, por parte del ente educador, con el cumplimiento estricto de la mera labor de instrucción y con el desarrollo de un modelo pedagógico restringido, que simplemente pretenda homogeneizar comportamientos y actitudes ante la vida (...), concepción esta que va en contravía de los fundamentos mismos de las diversas escuelas de pensamiento que desarrollan la pedagogía moderna, las cuales rechazan cualquier modelo que propenda por la colectivización u homogeneización del pensamiento de los individuos"* (Sentencia T-377, Ago. 24/95).

### 3. LOS ESTÁNDARES EN LENGUA CASTELLANA

En el caso específico de los estándares para el área de lengua castellana, hemos asistido a dos momentos en su formulación cuyos resultados se consignan en los documentos del Ministerio de Educación Nacional inicialmente mencionados. Por las implicaciones que estas políticas tienen en la formación integral y el impacto que su aplicación acrítica puede tener en la comunidad educativa, consideramos necesario analizarlos detenidamente para que las acciones que se adopten por parte de los docentes colombianos deriven de su conocimiento del proceso.

La primera versión de los estándares (2002) fue elaborada por especialistas en el área con escasa participación de la comunidad investigativa, que tan sólo en la etapa de evaluación tuvo conocimiento de la propuesta. El resultado fue entonces un documento que, antes que representar un esfuerzo colectivo de comprensión de la realidad de la enseñanza de la lengua castellana en nuestro país, y una propuesta de solución a las problemáticas identificadas, creó un gran estado de confusión que afortunadamente fue bien aprovechado por la comunidad educativa del área.

Efectivamente, el surgimiento y circulación de esta primera versión de los *Estándares para la Excelencia de la Educación* suscitó la reflexión y el análisis de la comunidad académica del país a partir de convocatorias realizadas tanto por parte de la dirección educativa como por iniciativas surgidas de los grupos de trabajo de las universidades, los núcleos de docentes investigadores y las redes de investigación y acción educativa<sup>3</sup>. Como producto de este proceso de reflexión y posturas críticas frente a la formulación de estándares (2002), destacamos aspectos sobresalientes en cuanto a los siguientes tópicos:

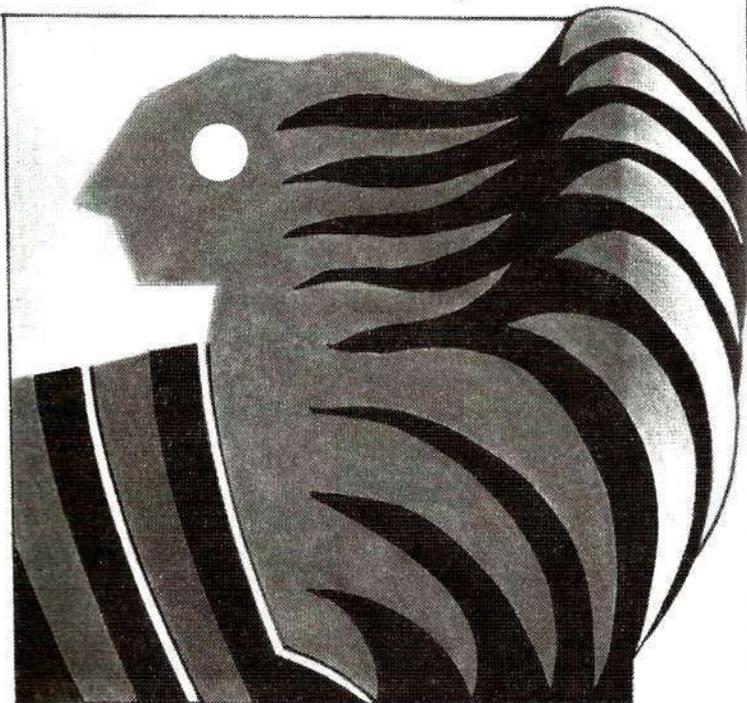
#### Organización de los estándares

Se advierte ausencia de progresión al excluir los ciclos educativos (conjuntos de grados) y formular estándares para cada uno de los grados. En algunos casos, en la propuesta para cada grado falta correlación entre los estándares propuestos y las temáticas sugeridas.

En cuanto a los ejes propuestos en los lineamientos curriculares, sin explicación alguna se eliminan para los grados 0, 1 y 2 los relacionados con los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura y el eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación. Es también injustificada la exclusión del eje de los procesos del pensamiento, en todos los grados, por considerarse que estos son transversales a toda la construcción de la significación.

<sup>3</sup> Ver al respecto, entre otros, el documento "Frente a los estándares curriculares. El caso de lenguaje y literatura" (Magisterio, Bogotá, 2003), publicación de la Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje. Igualmente son significativos los eventos sobre los estándares realizados por los nodos de la Red en Bogotá, Atlántico, Eje Cafetero, Valle del Cauca y Guainía, y el Seminario-Taller de Codema-Escuela País.

yo compito, tu compites, el...



### Concepciones sobre el lenguaje, la lengua y el discurso.

Existe falta de correlación entre la fundamentación teórica y la definición de estándares. En la primera se enuncia que se asumen los lineamientos curriculares (en los cuales el fundamento conceptual del área es la construcción de la significación) y, por el contrario, en la propuesta de estándares se observa predominio del sistema formal (componente fonológico y sintáctico) y una mirada microestructural de la lengua que privilegia la realización de ejercicios sobre unidades descontextualizadas cuya mayor extensión es la oración. Desde este punto de vista, la lengua se asume de manera estandarizada y desligada de la cultura.

En relación con las actividades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir), que representan dos sistemas de significación, la oralidad y la escritura, el primero es visto como deficitario y se excluye como objeto de enseñanza. La escritura, por su parte, se concibe como dominio del código y, en consecuencia, se presenta desligada de la comunicación y del vínculo entre sujetos.

En esta propuesta de estándares se excluyen los procesos discursivos referidos a la intratextualidad (relación interna), la intertextualidad (relación entre textos) y la extratextualidad (relación con el contexto). Igualmente, se presenta confusión entre tipologías textuales y mezcla de criterios para su caracterización.

### Concepciones sobre la literatura

Se maneja una concepción prescriptiva, con predominio del paradigma cronológico e historiográfico a partir de géneros y movimientos literarios por fuera de las obras y la construcción del sentido. Incluso, el criterio cronológico es contradictorio pues no hay correlación entre la propuesta de saberes involucrados y las edades e intereses de los estudiantes.

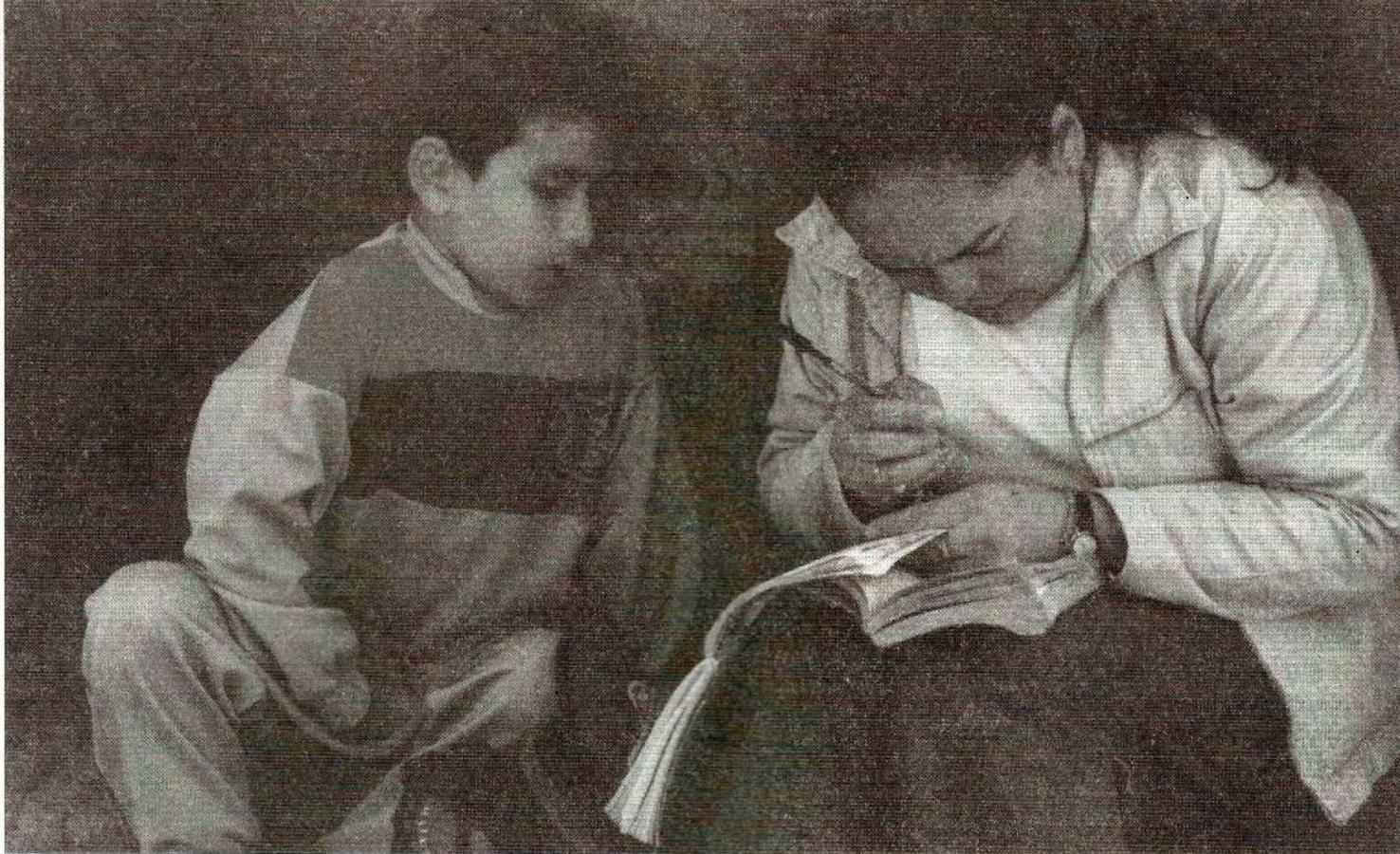
En la propuesta de estándares (2002) se excluyen la literatura latinoamericana y colombiana, lo que no contribuye ni al conocimiento de nuestra realidad cultural ni a

la construcción de identidades. Igualmente, se ignoran los géneros como el teatro, la poesía y el ensayo, a todas luces esenciales para la comprensión de los universos que recrean y conceptualizan la realidad.

A continuación nos centramos en el documento *"La Revolución Educativa. Estándares básicos de matemática y lenguaje"* (2003)<sup>4</sup> en el cual los estándares se definen en términos del "querer hacer" y en consecuencia se formula: "queremos que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje para". Se enfatiza entonces que los estándares sólo son "referentes básicos", "punto de partida amplio y maleable" que a la vez que propician la actividad creativa del maestro y la contextualización de la acción educativa (necesidades educativas, PEI) contribuyen a los propósitos de la autonomía (de profesores, instituciones y regiones) a través del trabajo centrado en lo cultural, lo reflexivo y lo crítico.

Contrasta esta definición de estándares y las características que se le adscriben, con la utilizada en la versión anterior y en la presentación general del documento. Surge entonces el interrogante de si la variación en las formulaciones en este nuevo proceso obedece a un cambio de paradigma en la política educativa o si corresponde a una adecuación del discurso derivada de las críticas formuladas por la comunidad académica en torno a la concepción de estándares. Desafortunadamente, no pu-

<sup>4</sup> La presente reflexión se sustenta en el documento <http://www.Mineduccion.gov.co>.



dimos contar para esta reflexión con el documento que sustenta la propuesta pues a la fecha sigue siendo de circulación restringida.

En primer lugar hay que señalar que el nuevo documento retoma aspectos críticos de la propuesta anterior que alcanzan ahora una mejor formulación. Nos referimos, entre otros, a la perspectiva de los ciclos, la inclusión de la oralidad como parte específica de la producción textual, la consideración de los niveles intratextuales, intertextuales y extratextuales, y la postulación de una concepción del lenguaje ligada al sentido de lo humano. Sin embargo, se advierten inconsistencias en los siguientes órdenes:

### Ejes curriculares y organización de los estándares

Si bien es cierto no se sigue la denominación de los ejes de los lineamientos curriculares, se definen adecuadamente los factores constitutivos de los saberes de producción e interpretación textual, estética del lenguaje y ética de la comunicación, que representan los procesos de la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura y los procesos comunicativos. Es importante la inclusión del estudio de los medios de comunicación en el dominio de la interpretación textual. Sin embargo deberían caracterizarse como oralidad secundaria y aclarar la confusión que se presenta al respecto, pues en los ejemplos de estándares se formula: *"el estudiante comprende la información transmitida a través de los medios de comunicación masiva (T.V., radio, prensa)"* en la descripción del factor "otros sistemas simbólicos"; aunque en los cuadros posteriores que resumen la propuesta este estándar se sitúa en el ámbito de la interpretación textual.

### Otros sistemas simbólicos

En contraste con lo anterior, se plantea como factor la construcción "otros sistemas simbólicos", lo que resulta artificial, ya que los saberes que se ubican en esta perspectiva, con excepción del arte y algunos sistemas visuales, derivan su significación de la interrelación entre lo lingüístico, y lo visual, y en consecuencia la caracterización que se hace es en ocasiones errónea. Esto explica la dificultad manifiesta de definir los estándares y los subprocesos correspondientes en este campo.

### Las categorías textuales y las estrategias discursivas

A pesar de que los estándares, en su formulación, asumen las categorías de la lingüística textual, acorde con la definición de los procesos de construcción de la significación, es contradictorio que para un estándar como *"producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos"* (grado tercero) se plantee como proceso concomitante "el uso de vocabulario adecuado, la claridad de las ideas, la utilización de la entonación y matices afectivos", aspectos que no son los definitorios del saber involucrado en el estándar y que plantean la duda sobre la claridad conceptual del modelo que se pretende construir. En este mismo sentido, se evidencian confusiones cuando se correlaciona la argumentación con los procesos de búsqueda de información (grado séptimo) o se plantea la ejecución de estrategias argumentativas "de tipo descriptivo" en el mismo grado.

Es importante también revisar los conceptos de coherencia, cohesión, y su inserción en la estructura de saberes presentada, la definición de texto e intertextualidad como forma y contenido y la consideración de la ortografía (grado 9°) como regla de uso correspondiente a la dimensión pragmática.

### Coherencia, progresión y secuencialidad de los estándares.

La formulación de estándares, en el nuevo documento, no logra construir una adecuada progresión y articulación de los dominios de saberes propuestos. Se presentan incoherencias entre la enunciación del estándar, la finalidad adscrita y los subprocesos que se asocian a este saber, tal como se explicó anteriormente. No se aprecian en cada ciclo claramente las relaciones necesarias entre los distintos factores, ni al interior de cada factor, por ejemplo, el de producción textual, niveles de coherencia entre lo especificado para la oralidad y lo pertinente en el plano de la escritura. Así, en el grado 7°, se plantea para el primer caso el texto argumentativo y para el segundo, el texto narrativo.

Desde el punto de vista de la secuencialidad entre ciclos, es evidente que esta no se logra, pues se desconocen los procesos de adquisición de la lengua materna que articulan los desarrollos cognitivos y las estrategias discursivas, manifestando así niveles de logro en el desarrollo de las competencias comunicativas. Lo anterior explica por qué la argumentación tan solo hace presencia en el 7° grado, la explicación en el 9° y el diálogo en el 11, cuando los docentes de aula constatan que todas estas estrategias discursivas ya son utilizadas por los niños desde la etapa inicial de la escolaridad y aun antes de su ingreso a la escuela.

Para contribuir al debate necesario sobre la base del compromiso de mejoramiento de la calidad de la educación en el área, consideramos pertinente retomar el planteamiento, a nuestro juicio muy adecuado, de los lineamientos Curriculares que especifican niveles de complejidad en la construcción de los sistemas de significación articulados a los desarrollos cognitivos de niños y adolescentes.

Así, para los ciclos 0, 1, y 2, nos situamos en el desarrollo de los procesos de la oralidad y la adquisición de los sistemas de escritura. Los subprocesos de comprensión y diferenciación de sistemas simbólicos forman parte esencial de estos aprendizajes. Para los ciclos 3, 4 y 5, 6, el énfasis estaría puesto en dominio y uso de los sistemas de significación orales y escritos y su necesaria interrelación con otros sistemas simbólicos. Allí entrarían en acción todas las estrategias discursivas, determinando en cada caso niveles de complejidad. En los ciclos 7 y 8, el

énfasis se centraría en los procesos explicativos de la estructura, funcionamiento y funciones de la lengua, asumiendo el lenguaje y la lengua como objetos de estudio. Cobra sentido aquí distinguir y articular los componentes de la lengua y determinar los saberes que se articulan a cada caso, aspectos que en la propuesta asumen un alto grado de ambigüedad. En los ciclos 10 y 11 se asumiría el conocimiento metacognitivo que posibilita el control conciente y la regulación de los sistemas de significación. Se integran aquí procesos como la comprensión de la comprensión, la planificación y la evaluación, entre otros.

La anterior conceptualización se refiere sólo a la progresión en la interrelación entre el desarrollo cognitivo y lingüístico, sería indispensable mirar la correspondencia con los desarrollos sociales involucrados en la ética de la comunicación para hacer realidad la concepción de la lengua como constructora de la intersubjetividad humana, creadora de identidades e impulsora de los procesos culturales, aspectos ausentes o con poca sistematicidad en la propuesta.

### 4. A MANERA DE CONCLUSIÓN

La reflexión sobre la formulación de estándares plantea la necesidad de que las políticas educativas tengan como sustento el reconocimiento de la profesionalidad de los maestros, como gestores de los procesos de cambio y participantes legítimos en los diferentes dominios de la acción educativa.

El análisis sobre los estándares en lengua castellana pone de manifiesto que las formulaciones requieren mayores niveles de precisión y coherencia y, en consecuencia, sigue siendo válido exigir espacios para la interlocución que posibiliten la apropiación crítica, la convalidación de las formulaciones en relación con las prácticas pedagógicas y la evaluación de las acciones emprendidas como respuesta a las necesidades propias de la realidad escolar.

Es esta una oportunidad para consolidar las organizaciones de maestros, investigadores e innovadores, y afianzar los nexos entre las instituciones formadoras de docentes y la escuela para profundizar en la propuesta de estándares, su pertinencia y articulación con los fines de la educación propuestos en la Ley General de Educación, que de manera significativa otorga espacios a la autonomía y la participación.



*Reflexiones Pedagógicas*

# Los estándares curriculares en Sociales

## La formación de sujetos sociales en la escuela

JAIRO HUMBERTO GÓMEZ E.

Profesor Titular U. Distrital Francisco José de Caldas

*¿Cuál es el garante último de mis decisiones cuando lo he perdido todo, cuando estoy desorientado, dominado, tanto externa como internamente? ¿Queda algo que sustituya a Dios, al Hombre, a la Historia o a la Razón? Siempre le he dado la misma respuesta: el deseo de singularidad, de individuación, el deseo de hacer de mi vida una historia personal. Hoy, en este mundo socializado, colectivizado, masificado, mi último recurso es mi singularidad, mi voluntad de ser singular.*

Alain Touraine  
*A la búsqueda de sí mismo*

La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela colombiana está atravesando uno de los mayores retos y encrucijadas de toda su historia<sup>1</sup>. Entre sus grandes desafíos podemos destacar los siguientes: a) la formación de ciudadanos híbridos y plurales, b) el desarrollo del pensamiento social (mentes sociales) que tensione lo universal y lo local, lo global y lo nacional y, c) la comprensión y asunción de la “apertura” de las ciencias sociales hacia nuevos lugares de enunciación de “lo social” que incorpore las nuevas formas de hibridación de saberes, las prácticas sociales y los dominios del conocimiento social.

<sup>1</sup> Para una breve historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, véase Gómez E., Jairo H., *La construcción del conocimiento social en la escuela*, Bogotá, Universidad Distrital, Centro de Investigaciones, Capítulo III, 2002.

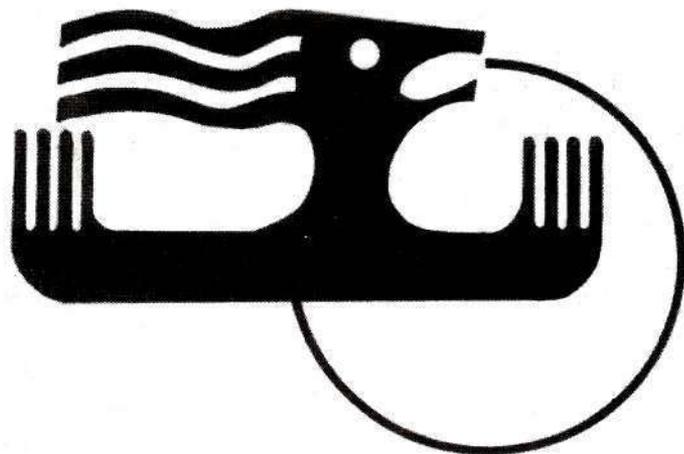
Entre sus grandes encrucijadas podemos destacar: a) la transformación estructural tanto a nivel administrativo como pedagógico que subyace a la implementación de los nuevos lineamientos curriculares y los estándares; b) el cambio de *actitud y representación social* que administrativos (rectores y consejos académicos), padres de familia, docentes, y por derivación, estudiantes, tienen de las ciencias sociales y su "utilidad práctica". No se puede seguir creyendo que las ciencias sociales escolares tienen la función de transmitir una "cultura general", conocer la "historia patria", desarrollar "valores" o formar "personas críticas", objetivos que se han vaciado de contenido, y c) la articulación de los proyectos del área o macroproyectos emanados de ONG, alcaldías, Secretarías de Educación, MEN y/o entidades privadas interesadas en cualquier forma de desarrollo social y cultural y transformación de prácticas sociales.

Los nuevos lineamientos curriculares de ciencias sociales intentan, de alguna manera, incorporar estos desafíos recurriendo a conceptos como transdisciplinariedad y currículo integrado. No obstante, el problema de la constitución de sujetos sociales a la luz de estos lineamientos queda sin resolver. El propósito de este artículo es profundizar y tematizar este proceso de formación de sujetos en la escuela teniendo como marco de referencia los lineamientos curriculares.

De entrada es preciso aclarar dos aspectos: i) la interdisciplinariedad y sus derivados (trans, multi, pluri, etc.) no se plantea porque se hayan acabado las disciplinas o hayan colapsado o cualquier otra cosa, sino por la necesidad de establecer correlaciones, interdependencias o bisagras conceptuales que vayan más allá de la simple yuxtaposición de definiciones frente a la complejidad de los fenómenos físicos y sociales y, sobre todo, ante la necesidad de entender las interrelaciones entre los diversos niveles de organización de la vida; y ii) desde el punto de vista escolar, la interdisciplinariedad y sus derivados surgen como presupuesto epistemológico de un modelo curricular integrado que ante todo se opone al currículo asignaturista, lineal y fragmentario, que atomiza el conocimiento social en definiciones y teorías deshilvanadas y estatizantes, con una profunda carga ideológica y de sentido común.

La exigencia interdisciplinaria, o al menos la necesidad de combinar los conceptos o teorías de dominios o saberes particulares del conocimiento, para resolver problemas ya sean muy generales o ya sean muy complejos, se remonta a los orígenes mismos del saber en Occidente, (en Oriente el sincretismo entre ciencia, filosofía y religión vuelve irrelevante esta problemática).

La *paideia* griega y particularmente el programa de los sofistas de una *enkuklios paideia* se puede entender, en términos generales y con todos los supuestos filosóficos



que conlleva, como un programa para una educación que desarrolle lo que hoy llamamos la cultura, es decir, una educación que le apunta a los ideales de la Verdad (la Ciencia), la Belleza (la Estética) y la Justicia (la Ética y la Política). Este propósito, que no sólo era educativo sino antropológico y espiritual, suponía no sólo una cosmovisión del hombre que lo ubicaba como "medida de todas las cosas" (Protágoras), y que Jaeger denomina orgánica porque en ella las partes son consideradas como miembros de un todo, sino que se sustentaba en uno de los mayores logros de la cultura helénica: el humanismo<sup>2</sup>.

El espíritu de la *paideia* de alguna manera se mantuvo durante la educación medieval mediante la integración y articulación entre las artes y las ciencias que el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música) se propusieron. Esta necesidad de integrar y relacionar en un todo dinámico va a hacer retomada en el siglo XVII por Leibniz con la monadología y por Comenio con su pedagogía de la unidad, la *pansophía*.

En el siglo XVIII los enciclopedistas van a asumir el proyecto de saber total como uno de sus objetivos centrales. En efecto, la *Enciclopedia* dirigida por Diderot trataba no simplemente de unir en un todo los conocimientos existentes, sino ligarlos de manera que permitiera comprender las nuevas formas de relaciones sociales que se estaban generando, así como sus recientes expresiones culturales y políticas, que fueran tan agudamente satirizadas por Voltaire.

En el siglo XIX, probablemente la mayor tentativa de integrar el conocimiento a través de unos principios generales sea la obra maestra de Alexander de Humboldt, *Kosmos*, cuyo título ya es suficientemente ilustrativo sobre las metas que se proponía alcanzar.

<sup>2</sup> Jaeger, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

Estos hitos históricos podrían atestiguar que la búsqueda de una “unidad de saber” como diría Morin, ha sido una constante epistemológica, y que la reivindicación interdisciplinaria que actualmente se reclama no es más que la reafirmación de una integridad perdida. El proyecto de la unidad del conocimiento (ya sea como sabiduría, filosofía o interdisciplinariedad) se hace más necesario en la medida en que el saber más se especializa. Esta dialéctica de la unidad de la especialización posibilita establecer las relaciones recíprocas de los fenómenos que pertenecen a diversos campos de la realidad tanto física como social, y así mismo garantiza la independencia relativa de los métodos de las estructuras epistemológicas de las disciplinas, es decir, de aplicar los métodos de una disciplina, tal como son, o con algunas modificaciones, a otras disciplinas.

Para Dogan y Pahre (1995) la especialización es inevitable, y es en las fronteras de esta especialización en donde se produce la intersección de dos o más disciplinas. La especialización conserva su importancia, porque ofrece un centro de interés. “Cada disciplina ilumina un conjunto de variables, debido precisamente a que los demás factores son percibidos como externos, alejados y de igual relevancia. Tal simplificación analítica es fundamental al principio para clarificar y explorar ciertas relaciones causales. Los diferentes tipos de razonamiento causal desarrollados por las distintas disciplinas pueden aprovecharse mejor, si se les combina prudentemente para tratar de captar la abundancia de factores existentes en el mundo real.”<sup>3</sup>

De esta forma, retomando y recombinando los resultados de las teorías y métodos más especializados de las ciencias sociales (principalmente de las que ellos denominan subdisciplinas como la psicología social, la filosofía política o la sociología cultural), estos autores introducen la noción de hibridación, la cual permite emplear un concepto de una disciplina para describir un fenómeno nuevo que pueda tener consecuencias en otras disciplinas (vg. el concepto de “matriarcado” original de la etnología ha sido retomado y en algunos casos aprobado por la sociología de la familia, la demografía, la historia y muchas otras disciplinas más.



Esta manera de entender la hibridación, evidentemente que se adecúa mucho más al trabajo pedagógico de las ciencias sociales, ya que sin perder la estructura conceptual especializada de las disciplinas, y exigiendo una permanente actualización de esas fronteras a los docentes, posibilita desplazamientos conceptuales y metodológicos, que son los que reclama un currículo integrado.

Sin embargo, para las condiciones culturales y políticas de un país como Colombia, se hace necesario incorporar la perspectiva cultural que Canclini le confiere a la hibridación. En efecto, en su importante trabajo sobre *Culturas híbridas* Canclini prefiere este término a otros como sincretismo o mestizaje porque “abarca diversas mezclas interculturales —no sólo las raciales a las que suele limitarse “mestizaje”— y porque permite incluir las formas modernas de hibridación mejor que “sincretismo”, fórmula referida casi siempre a fusiones religiosas o de movimientos simbólicos tradicionales.”<sup>4</sup> Por tanto, creemos que la hibridación no debe reducirse a las formas de recombinación y fusión disciplinar, sino que debe ampliarse a las formas como las ciencias sociales se relacionan y se fusionan con los saberes y prácticas sociales y culturales circulantes en los diversos escenarios públicos. En consecuencia, preferimos hablar más de una hibridación de saberes que de interdisciplinariedad o hibridación disciplinar.

Desde esta perspectiva sobre las relaciones entre saberes disciplinares es que pretendemos abordar el análisis de la constitución de sujetos sociales en la escuela, y en particular desde el papel que los nuevos lineamientos curriculares cumplen en esta tarea.

### EL SUJETO SOCIAL ESCOLAR

La formación de sujetos sociales, no sólo como objetivo del MEN sino de cualquier política educativa, debe apuntar básicamente en tres direcciones: a) el aprendizaje de unos saberes o ámbitos del conocimiento social; b) el desarrollo y potencialización de procesos de interacción en unos dominios o campos sociales y, c) la promoción de prácticas sociales y culturales con un horizonte ético-político plural y democrático. En otras palabras, la formación de sujetos pasa por lo cognitivo, lo volitivo y lo praxiológico: tres dimensiones que deben verse englobadas en un marco cultural y político determinado.

<sup>3</sup> Dogan, M.; Pahre, R., *Las nuevas ciencias sociales y la marginalidad creadora*, Grijalbo, México, 1993.

<sup>4</sup> García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Grijalbo, México, 1989.

¿Qué papel juegan los nuevos lineamientos curriculares de ciencias sociales en la consecución de estos propósitos? Veamos de manera sucinta la organización y presupuestos de estos lineamientos, para desde allí, presentar nuestros planteamientos y eventuales aportes para la fundamentación de una teoría sobre la formación de sujetos sociales en la escuela.

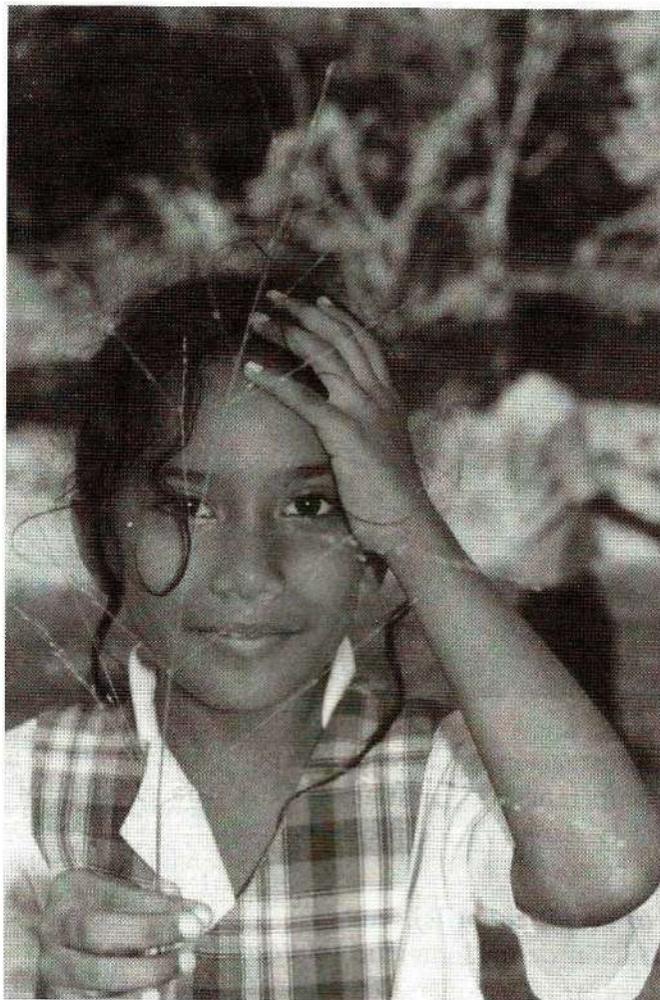
El MEN propone que estos lineamientos se aborden a través de:

- Ejes generadores.
- Preguntas problematizadoras.
- Ámbitos conceptuales.
- Desarrollo de competencias.
- Con una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral.

Veamos qué significan cada uno de estos aspectos. “Los *ejes generadores* pueden caracterizarse como una selección o agrupación temática importante que se ha hecho de la realidad social pasada-presente, en torno a la cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina (en estos lineamientos cada eje podría referirse en mayor grado a una disciplina de las ciencias sociales). La gran fortaleza de los ejes generadores es su *globalidad*, es decir, ofrecen perspectivas amplias para abordar las ciencias sociales, ayudando a estructurar una visión general de las problemáticas sociales, en las y los estudiantes.

Las *preguntas problematizadoras* son como su nombre lo dice, interrogantes que plantean problemas con el fin no sólo de atraer la atención de las y los estudiantes —porque se esbozan de forma llamativa o interesante—, sino que, su principal objetivo es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase. Podría decirse que ellas son “motores” que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula.

En los *ámbitos conceptuales* se ha denominado en esta propuesta curricular, a la dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de las ciencias sociales que ayudan a investigar y “resolver” las preguntas problematizadoras. Partiendo de los anteriores puntos, los ámbi-



tos conceptuales, y por ende los conceptos fundamentales, se seleccionaron bajo los siguientes criterios:

- Pueden y deben ser abordados o enjuiciados desde diversas ciencias sociales.
- Deben estar acordes con los procesos del desarrollo psicogenético de las y los estudiantes, al igual que las competencias.
- Facilitan miradas alternas sobre la realidad, para propiciar transformaciones en todo aquello que impida el desarrollo del individuo y la sociedad.
- Deben permitir desarrollar un proceso de interrelación y complejidad creciente, para ir acercándose al pensamiento formal propio de la comprensión científica de la sociedad.

En primera instancia, se seleccionaron cinco grandes referentes: *Nivel Cognitivo, Vivencias o Experiencias, Manejo de*

*Conceptos, Perspectiva Temporal y Tiempo Histórico*, que permanecen durante todo el proceso educativo. En torno a ellos, se estableció la secuencia conceptual del área, y se indica de forma aproximativa, de dónde se parte y a dónde se espera llegar.

Las *Competencias* son entendidas en un sentido pleno, implican siempre un saber “qué” (significados - conceptos), un saber “cómo” (procedimientos - estrategias), un saber “por qué” (valores - sentidos) y un saber “para qué” (intereses - opciones - creencias).

Desde esta caracterización genérica los lineamientos distinguen las siguientes competencias para el área de ciencias sociales:

— **Competencias cognitivas:** están referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares. Dichas aplicaciones se concretan en el contexto social-cultural, y los ámbitos se enmarcan en torno del conocimiento disciplinar. Por tanto estas competencias son necesarias tanto en el ámbito académico como en el cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas.

**Competencias procedimentales:** referidas al manejo de técnicas, proceso y estrategias operativas, para buscar,



seleccionar, organizar y utilizar información significativa, codificarla y decodificarla. Competencias necesarias para afrontar de manera eficiente la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.

**Competencias interpersonales (o socializadoras):** entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc. —capacidad de descentración—. Todo ello para crear una atmósfera social posibilitante para todas y todos los involucrados en un contexto. Competencias que son vitales para los seres que nos creamos y desarrollamos en sociedad.

**Competencias intrapersonales (o valorativas):** entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones.

Y finalmente, el currículo es entendido con una estructura flexible, abierta e integrada.

**Flexible**, tanto porque un problema o pregunta puede ser estudiado en forma sincrónica o diacrónica en distintos espacios y sociedades, cuanto porque puede afrontarse desde distintas perspectivas disciplinares identificando y contrastando las relaciones que se producen entre ellas.

**Abierta**, porque permite el análisis y la reflexión seria sobre los problemas críticos que afectan a la humanidad y a la población colombiana; abierta a la reflexión sobre los desafíos que deben afrontar el país y los educandos (como ciudadanos copartícipes de una sociedad nacional y si se quiere, incluso global) en un futuro próximo; abier-

ta porque posibilita el ingreso de temáticas actuales de interés para estudiantes y docentes y desde las cuales se generan, hacia el pasado, el presente o el futuro, preguntas que obliguen a replantearse los supuestos que individual o socialmente se manejan como connaturales.

**Integrada**, no en el sentido de una integración de las disciplinas científicas que redunde en las áreas curriculares (matemáticas, inglés, sociales, español, etc.), sino de una integración disciplinar intraárea, trabajando con problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.; problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las ciencias sociales y humanas.

Ahora bien, si miramos con detenimiento los ocho ejes generadores, pueden ser agrupados en tres grandes categorías o dimensiones del conocimiento social: a) Dimensión *Ético-Política*: (Ejes 1-2-8); b) Dimensión *Espacial-Ambiental* (Ejes 3-4-5), y c) Dimensión *Histórico-Cultural* (Ejes 6-7). Estas tres dimensiones a su a su vez son coherentes con las competencias sociales (valorativas, cognitivas, socializadoras) que se proponen.

No debemos sorprendernos si estos tres saberes fundamentales del conocimiento social coinciden con las tres grandes formas de explicación que las teorías de las prácticas sociales han formulado. En efecto, podemos clasificar estas teorías, obviamente de una manera muy simplificada, de acuerdo a como entienden cada una de ellas la práctica social. En primer lugar, están las **Teorías marxistas y neomarxistas**, que asumen la práctica como el motor de la historia y la generadora de la conciencia social. En segundo lugar, las **teorías estructural-funcionalistas**, en donde las prácticas sociales configuran el espacio habitado, tensionan las interacciones sociales y ge-

neran procesos específicos de representación simbólica; y en tercer lugar, la **teoría de la estructuración**, en donde la práctica es el ámbito de agenciamiento y puesta en escena de las competencias del sujeto social.

Esta prolongación de las prácticas sociales no es más que la continuidad entre el saber cotidiano y el conocimiento científico tal como lo propone el “programa fuerte” de la sociología del conocimiento<sup>5</sup>. Sin embargo, es en esta transposición didáctica de saberes sociales en prácticas sociales que se efectúa en la escuela en donde aparece el sujeto con todas sus mediaciones e implicaciones.

En efecto, entre las prácticas y los saberes sociales el sujeto se va constituyendo mediante su inserción en lo público a través del universo simbólico de significados, leyes y normas que el Estado promueve, y mediatizado por las relaciones de poder en que se encuentra envuelto. En otras palabras, los dominios o campos en los cuales se expresa el sujeto social se dan en **lo público**, en donde se manifiesta lo visible, se expresan las identidades, el espacio donde se habita, y se interactúa; en **lo simbólico**, dado por el universo de significados que el sujeto comparte en sus diversas comunidades de prácticas; y en **las relaciones de poder**, donde el Estado a través de sus diversas instituciones y organizaciones abroga o reglamenta códigos jurídicos, normas morales o prescripciones o convenciones sociales.

Estos dominios o campos del conocimiento social median entonces entre las prácticas y los saberes sociales. Es en estos dominios que se efectúan los procesos de subjetivación (plantearse proyectos individuales y colectivos, voluntad de intervención pública, etc.) y de desobjetivación (descomposición y degradación de sí mismo, incapacidad de centrarse y afirmarse), y es de acuerdo a la posición que el “velo de incertidumbre”<sup>6</sup> le otorgue, que el sujeto aprenderá y elaborará con mayor o menor complejidad tanto las prácticas como los saberes sociales. Por tanto, la formación de sujetos sociales debe asumirse como una pirámide que de ninguna manera puede desarticular los tres componentes del proceso.

La concepción y/o connotación que cada uno de los autores propuestos le atribuye a las prácticas sociales no tiene que coincidir o corresponder necesariamente con un campo social y, por derivación, generar un saber social particular. Simplemente lo que se quiere mostrar es la continuidad y prolongación que las prácticas sociales (histórica - cultural - interpersonal - privadas y ético-políticas) adoptan los campos sociales en los que se expresa el sujeto y cómo dichas prácticas y campos a su vez son recogidos en los lineamientos de ciencias sociales. De esta forma, hemos querido adelantar pistas, abrir ventanas, otear horizontes para una educación social, que realmente recuperen el sentido de la *paideia* griega, en donde la verdad (los saberes) la justicia (equidad) y la belleza (el sujeto creador) sean devueltas a la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOGAN, M., PAHRE, R., *Las nuevas ciencias sociales y la marginalidad creadora*, Grijalbo, México, 1993.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Grijalbo, México, 1989.
- GÓMEZ, E., Jairo H., *La construcción del conocimiento social en la escuela*, Bogotá, Universidad Distrital, Centro de Investigaciones, Capítulo III, 2002.
- JAEGER, W., *Paideia, los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.
- MEN, *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*, Bogotá, 2002.
- OLIVÉ, L., *La explicación social del conocimiento*, UNAM, México, 1994.
- RAWLS, J., *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.
- REMMLING, G. L., *Hacia la sociología del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

<sup>5</sup> En la sociología del conocimiento tradicional existen dos tipos de conocimiento: el de las creencias, los saberes y las representaciones sociales por un lado, y por otro lado, el auténtico conocimiento científico, cuyos orígenes son ciertamente sociales, pero logra independencia y autonomía completa en los juegos de lenguajes propios de las comunidades científicas. Por otra parte, en el denominado “programa fuerte” de la sociología del conocimiento moderno o sociología de la ciencia, el conocimiento científico es tomado como un aspecto cultural más de la sociedad a la par del arte, el saber narrativo o el conocimiento de sentido común, sin conceder de antemano que tenga un estatuto privilegiado. El científico es visto aquí como un miembro más de la comunidad cuyas herramientas lingüísticas y técnicas fueron construidas por y para esa comunidad y por tanto inseparables del contexto social dentro del que se produjeron. Para mayor profundización en la sociología del conocimiento remitimos al lector a: Olivé, L., *La explicación social del conocimiento*, UNAM, México, 1994, y Remmling, G. L., *Hacia la sociología del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

<sup>6</sup> El concepto de “velo de incertidumbre” fue introducido por Rawls para mostrar que los individuos no saben cuál rol o qué lugar ocuparán en la sociedad. Se refiere entonces al momento en que los individuos no saben si van a ser pobres o ricos, con un coeficiente intelectual alto o una inteligencia promedio, poderosos u oprimidos. Es la única noción de bienestar válida, ya que por actuar bajo el “velo de la incertidumbre”, es la única que puede propender por el bien común. Véase: Rawls, J., *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.

# Los estándares y las competencias: la ley de la “libertad de empresa”

ISIDORO LEÓN CÉSPEDES

Integrante del CEID-Fecode, Directivo Docente.

Creo que se nace escritor, pintor o músico. Se nace con la vocación y en muchos casos con las condiciones físicas para la danza y el teatro, y con un talento para el periodismo escrito, entendido como un género literario, y para cine, entendido como una síntesis de la ficción y la plástica.

En este sentido soy un platónico: aprender es recordar. Esto quiere decir que cuando un niño llega a la escuela primaria puede ir ya predispuesto por la naturaleza para alguno de estos oficios, aunque todavía no lo sepa. Y tal vez no lo sepa nunca, pero su destino puede ser mejor si alguien lo ayuda a descubrirlo.

No para forzarlo en ningún sentido, sino para crearle condiciones favorables y alentarle a gozar sin temores de su juguete preferido. Creo, con una serenidad absoluta, que hacer siempre lo que a uno le gusta, y solo eso, es la fórmula magistral para una vida larga y feliz.

Gabriel García Márquez, *Un manual para ser feliz*, 1995

## LA EDUCACIÓN: LUCHA DE PODERES

La lucha por el control de métodos y contenidos de la educación data desde la invasión española, mediado por el proceso de emancipación, hasta los avances de la reforma liberal. La lucha entre la Iglesia y el Estado terminó a favor de este, logrando una educación laica y gratuita que en Colombia tuvo enormes limitaciones por el Concordato y las guerras civiles. No obstante, el camino de las libertades, la difusión de la ciencia y del humanismo, posibilitaron la idea embrionaria de una escuela democrática. En el transcurso del siglo XX el esfuerzo estuvo marcado por recias batallas ideológicas y sociales. A partir de los años sesenta los grupos gobernantes renunciaron al proyecto de la escuela democrática, nacional, gratuita y abierta al pensamiento. En particular, en las dos últimas décadas sucumbieron ante la ola neoliberal y la privatización.

El contraataque era lógico. Las batallas perdidas por el liberalismo y su claudicación en la Constitución de 1886 conduce a la eliminación de la educación laica y vuelve la Iglesia al control ideológico de la educación y entroni-

za la cultura del sufrimiento a través de una serie de concepciones pedagógicas como “la letra con sangre entra”, “el juego es pérdida de tiempo”, “la sexualidad es pecado e impureza”, “la caricia, pérdida de autoridad”, “el cariño, debilidad”, “el amor, estupidez”, “la imaginación, ideas satánicas”, “la fantasía, una enfermedad”, “la creatividad desacato a la autoridad”, etc. Por lo tanto la tarea de la escuela no era orientar y formar sino descalificar, condenar y castigar. No era un espacio para desatar la pasión por el saber sino el lugar para el sacrificio y el miedo. No era posible entonces preguntarse ¿Qué tipo de persona se busca formar? ¿Qué tipo de educación, para qué país? ¿Qué tipo de nación y cuáles responsabilidades del Estado? Ya estaba resuelto todo: un sujeto sumiso y obediente a las orientaciones del Estado autoritario.

Al generalizarse los procesos de urbanización e industrialización, así mismo se acrecienta la dominación extranjera. El país entra en la onda del financiamiento externo y la intromisión de las agencias internacionales: la Misión Curie (1949), la Misión Leuret (1954) y la Misión Alemana, en los finales de la década del 60 y co-



mienzo del 70. Philips Coombs en *La crisis mundial de la educación* señaló la educación como un mercado mundial de grandes proporciones en el cual se movían fabulosas sumas de dinero. El gran capital empezaba a considerar la educación como un negocio rentable, el cual además de ejercer la hegemonía ideológica, establecía un sistema educativo al servicio de los intereses económicos del gran capital. Esta idea inicia lo que han denominado la “adecuación de la escuela a las necesidades del desarrollo”, como la imposición del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA, que no fue otra cosa que el control de los contenidos y métodos de la educación.

El magisterio colombiano, cuya organización venía abriéndose paso en sus conquistas laborales, descubre como acontecimiento el saber pedagógico y el liderazgo social emprendiendo la tarea de plantear críticas y alternativas a las políticas del Estado, como la reforma curricular, el instruccionismo, las cartillas de la Misión Alemana; el papel de los INEM, ITA y SENA, entre otros; producto de esta reflexión se genera un movimiento cultural con el cual los maestros de Colombia adelantan una crítica radical a las políticas educativas de corte taylorista al servicio del gran capital.

Al lado de las propuestas gremiales nace el Movimiento Pedagógico como respuesta y propuesta política y cultural, de carácter pluralista y democrático, para rescatar la escuela como patrimonio de la nación en la idea de formar ciudadanos y desarrollar una cultura, expresión de los intereses de la nación, sin ilusionismos. Desde esta perspectiva, se inicia una confrontación del Estado contra el magisterio por el control político de los contenidos educativos, excluyendo de manera radical la pedagogía. Sus momentos más representativos son: los intentos de imponer los “Estatutos Docentes” (1972-1975-2002), la “Apertura Educativa” (1990-1994), “el Nuevo Colegio” (1998-2002) y “la Revolución Educativa”(2002...?).

En medio de esta azarosa historia, el Movimiento Pedagógico como propuesta política y cultural logró acumular fuerzas y responder de manera acertada creando un pensamiento educativo y pedagógico que contribuyó a la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente, y aportó a la promoción de cambios constitucionales en 1991 para la educación y el país, los cuales fueron incorporados en la Ley General de Educación en 1994. Entre otros, cabe destacar: la autonomía escolar, las libertades fundamentales (cátedra, pensamiento, enseñanza y aprendizaje), la autonomía curricular, la dirección cole-



giada de las instituciones escolares, los proyectos educativos institucionales, el Plan Decenal de Educación, la educación como derecho fundamental: su obligatoriedad y gratuidad y la responsabilidad del Estado, los fines de la educación, el reconocimiento del papel de la comunidad educativa, que permiten abrir las posibilidades de la construcción colectiva de un proyecto educativo de nación.

En esta lógica de lucha por el control de los contenidos y métodos se explican los embates de la política neoconservadora contra los logros obtenidos en la Ley General de Educación. Por otra parte, se entiende la claudicación del liberalismo en los asuntos de la educación y la cultura. Se trata, en efecto, de una forcejeo de fuerzas por desplazar a los educadores del control y función de la enseñanza y sustituirla por un proceso instruccionalista, homogeneizador, funcional a las empresas y a la lógica del mercado.

#### LA APUESTA POR LOS FINES Y LOS CONTENIDOS

El escenario de disputa por el control de los contenidos reside en el ámbito de los fines y contenidos de la educación. En este sentido, el mandato de la globalización neoliberal y de los organismos multinacionales es desbaratar estas disposiciones constitucionales y legales y, en particular, modificar sustancialmente los fines de la educación registrados en la Ley General de Educación. De este modo, se ha configurado un ataque frontal a la médula de la reforma educativa, cuyos elementos más relevan-

tes son: el pleno desarrollo de la personalidad, la formación para la participación democrática, el respeto por la vida, los derechos humanos y la paz, la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad y la equidad, el ejercicio de la tolerancia, la libertad; el aprendizaje de conocimientos científicos, técnicos y artísticos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución de problemas y al progreso social y económico del país; la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social; la adquisición de una conciencia para el mejoramiento del medio ambiente; la formación en la práctica de trabajo y la creación de una conciencia de la soberanía nacional, el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamentos de la unidad nacional y de su identidad; no son precisamente los ideales para el propósito de poner un país al servicio de las multinacionales.

En contravía de estas orientaciones que configuran marco político-pedagógico progresivo, los neoliberales han

producido un giro sustancial en los asuntos educativos a través de la imposición de las competencias y de los estándares para afianzar el control ideológico de la educación y despojar a los maestros de su saber.

El Plan Nacional de Desarrollo (2002-2006) es la continuidad de las políticas neoliberales ordenadas por el FMI y "La Revolución Educativa": a nombre de la ampliación de la cobertura mediante el uso eficiente de recursos desarrolla una serie de medidas que sacrifican la calidad y desconocen los fines de la educación, socavan la autonomía y de paso arrasan con la libertad de cátedra, convirtiéndose el gobierno en el principal destructor del Estado social de derecho, como lo consagró la Constitución Política, con medidas tales como:

— La focalización atiende a la población "hasta donde alcance" a los estratos uno y dos, excluyendo al resto de los ciudadanos del derecho fundamental a la educación, orientación regresiva que destruyó igualmente todo el sistema público de salud.

— Sólo se atiende en una proporción mínima a los niños en edad preescolar, ofreciendo sólo el año cero, desconociendo la disposición legal de ofrecer los tres niveles según lo orienta la comunidad internacional.

— El deporte, la música, la educación física, la danza, la pintura, el teatro y las artes en general, son áreas que resultan sacrificadas, quedando a merced de la banalidad y el capricho de medidas de racionalización de planta aplicadas por obedientes "rectores gerentes".

— Subsidio a la demanda y entrega por concesión de colegios al sector privado, adelantando simultáneamente una política de desprestigio de la educación pública.

— La "fusión" o amontonamiento de instituciones conduce a los directivos docentes a olvidarse de la acción pedagógica y convertirse en administradores de edificios y "rectores gerentes" que deben rendir cuentas de la aplicación de los ajustes del tiempo y el control de la planta docente de acuerdo a los parámetros que la racionalización exige, mirando la escuela como empresa.

— Se aumenta el tiempo de trabajo del docente y el número de estudiantes por aula sin salario profesional ni mejoramientos locativos ni didácticos, es decir, aplicar la política de atender el máximo de alumnos con el mínimo de recursos, cuando precisamente en el mundo se plantea la necesidad de una educación más personalizada e incluso una relación técnica de 15 alumnos por maestro.

— Se elimina la orientación escolar, convirtiéndola en un sistema asistencial de diagnóstico.

— La evaluación censal y por competencias destruyen los PEI colectivamente constituidos precisamente para ejercer la autonomía escolar.

— Se establecen los estándares curriculares mínimos según los cánones internacionales de las empresas capitalistas y la conversión de la educación en relación mercantil dentro de la globalización.

— Se homogeneiza a los estudiantes en un currículo único, obligatorio y uniforme, para medir su rendimiento según la funcionalidad de los mercados (v.gr.: ALCA).

— Se impone un proceso de evaluación de competencias ajustado al currículo único que obliga a los maestros a cumplir de manera acrítica y vertical.

— La evaluación de docentes se establece para ejercer un sistema de control y vigilancia desde el modelo gerencial.

#### LOS ESTÁNDARES MÍNIMOS PARA COMPETENCIAS IMPUESTAS: ATAQUE A LA LIBERTAD DE PENSAMIENTO

La ofensiva neoliberal se ha desplazado al centro mismo del acto educativo: los contenidos y la enseñanza. Se trata de una disputa en el ámbito mismo del conocimiento y de la libertad. Dos pretensiones subyacen en la política de estándares: el control de los contenidos por parte de agentes externos y del Estado neoliberal, y de otro la consideración pragmática de enseñar "lo que es necesario en la vida" y que no se limite por tanto, a los contenidos y a la acumulación de conocimientos". En efecto, el mercado necesita volatilidad, flexibilidad y funcionalidad de los conocimientos. Con esta política, el país regresa efectivamente cuarenta años. El centro de ataque es la libertad de las instituciones y de los maestros de elaborar su propio currículo, se impondrá el terror de no transgredir los estándares, so pena de perder la estabilidad laboral, las prerrogativas de la flexibilización y los recursos, así como el reconocimiento meritocrático.

Los estándares, de otra parte, pretenden sustituir los procesos complejos de formación de las personas por procesos de producción de mercancías. Según esta neotaylorización, en los tiempos de la globalización somete el conocimiento al control de las agencias y de la tecnocracia. Los maestros regresan a la vieja condición de administradores de currículo, sin posibilidades de iniciativa y creación. Su alma pedagógica queda atrapada en el cumplimiento de un mandato externo. En este contexto, los estándares mínimos para competencias preestablecidas estimulan el pensamiento totalitario, la uniformidad, y minan las posibilidades democráticas en la escuela.

Con canto de sirena se le vende al país la falsa idea de que estas medidas pretenden una educación de calidad para el trabajo, que ansiosamente se espera nos saque de la pobreza, queriendo endilgar a la educación la responsabilidad de la miseria y el desempleo, ocultando que son causadas por las imposiciones del gran capital internacional a nuestros pueblos.



Estamos, por lo tanto, en un momento crítico para el futuro de la educación y del país, no se trata de un debate académico si los estándares y las competencias que se pretenden imponer podemos mejorarlos, o si estamos de acuerdo o no con establecer mediciones como referentes para la evaluación del proceso educativo; el debate es político, y uno de los temas centrales es qué tipo de calidad se invoca y para qué fin.

La cuestión es si los problemas económicos y sociales de este país están causados por una mala educación según lo señalan los ideólogos del gran capital, o si están originados en el modelo económico que ellos representan.

#### LA TAREA DEL MOMENTO

Como ya lo hicimos en el pasado, del cual hemos aprendido, con una política de acumulación de fuerzas y propuestas serias fuimos capaces de frenar las intenciones del gran capital, y llegamos incluso a **concertar y negociar** leyes de importancia, entre las cuales se destaca la Ley General de Educación, nuestro mayor logro.

El siguiente paso está por darse y un nuevo capítulo de la historia de la educación por escribirse. No es la primera vez que el magisterio colombiano es perseguido, ya en contiendas anteriores salimos adelante, incluso en la ac-

tual discusión del plan de Desarrollo logramos cambios importantes de carácter gremial. El mundo está despertando y empieza a levantarse contra el modelo neoliberal, en la educación ya se plantea la necesidad de repensar la escuela con sentido histórico para no perder la memoria, con identidad ecológica, contraria al consumismo, buscando una calidad de vida integral, que promueva los valores espirituales y una ciudadanía activa para la participación política, es decir, una educación transformadora para una nueva ciudadanía.

En nuestro país estamos generando un sentimiento de pertenencia con la educación pública; el II Foro por la Defensa de la Educación Pública será un escenario de movilización social, debate de ideas y propuestas alternativas en el que estamos seguros saldremos airoso; por lo tanto no es el momento de aceptar la imposición del control ideológico que representan los estándares mínimos para competencias impuestas por el capital internacional, está en juego la autonomía de la escuela para ponerla al servicio del interés nacional y su defensa desarrollando la construcción de los PEI, el currículo, el plan de estudios, y fortaleciendo el gobierno escolar; es la tarea para retomar la iniciativa y recuperar la pedagogía y la dignidad como maestros para recibir el reconocimiento social y económico a que tenemos derecho.

**Por el derecho a una educación pública de calidad,  
gratuita, obligatoria y a cargo del Estado**

## **II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública**

Bogotá, D.C., 2, 3 y 4 de octubre, Hotel Tequendama

LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES-FECODE, EL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES -CEID-, LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS-PROYECTO ACADÉMICO DE PEDAGOGÍA, ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES DE EDUCACIÓN-ASCOFADE, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES, SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE-SENA, CENTRAL UNITARIA DE TRABAJADORES-CUT, CONFEDERACIÓN GENERAL DE TRABAJADORES DEMOCRÁTICOS-CGTD, CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE COLOMBIA-CTC, ASOCIACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS-ASPU, ESCUELA NACIONAL SINDICAL, VIVA LA CIUDADANÍA, PLANETA PAZ, MESA DE TRABAJO POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, PLATAFORMA DESC-CINEP, TERCER MILENIO, CONFENALPADRES, CODEMA, CANAPRO, COOTRADECUN, CORPORACIÓN COLOMBIANA DE TEATRO. **(Abierto a nuevos convocantes)**

### **CONVOCAN**

A la comunidad académica y educativa, al magisterio colombiano, al Movimiento Pedagógico, a las asociaciones de padres de familia, a los personeros y consejos estudiantiles; a los gobiernos escolares; al movimiento sindical, docentes directivos y personal administrativo; a las organizaciones cívicas populares, científicas, artísticas y culturales; a las comunidades religiosas, afrocolombianas, indígenas; a los centros de estudio e investigación; a las facultades de educación, normales y comunidad universitaria; a los partidos políticos, al Congreso de la República, a la opinión nacional e internacional, al gobierno central, gobernadores y alcaldes, diputados y concejales, a los medios de comunicación, a los intelectuales, A PARTICIPAR en el II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública, en el contexto de una Gran Movilización Social y Democrática por la Educación. El Foro se realizará en Bogotá, del 2 al 4 de octubre de 2003.

### **Objetivo general del foro**

Construcción de un acuerdo nacional para defender la educación pública a través de la movilización, propuestas de políticas públicas y el derecho a la educación.

### **Objetivo específicos**

1. Análisis y reflexión de las políticas del modelo neoliberal, los acuerdos bilaterales, el ALCA, el Banco Mundial, BID, OMC y el Fondo Monetario Internacional, y los mandatos e imposiciones en política educativa para Colombia, América Latina y el Caribe
2. Defender la vida, dignidad y profesionalidad de los docentes en todos los niveles y rescatar la pedagogía como dimensiones determinantes de la calidad en el desarrollo del proceso educativo.
3. Formulación de políticas educativas alternativas, Movimiento Pedagógico y pliego educativo nacional, entre otras.

## Ejes temáticos del foro

1. La política educativa en el marco de la globalización, el neoliberalismo, el ALCA y los acuerdos bilaterales
2. La educación como un derecho: normatividad, política, exigibilidad; niños, niñas y jóvenes; el desplazamiento forzado, violencia, escuela y docentes y ley estatutaria.
3. Educación pública; preescolar, básica media y superior: problemáticas, políticas, efectos, financiación, cobertura, educación rural, ICBF, medios de comunicación, TV comunitaria y Revolución Educativa, Plan Nacional de Desarrollo, lo público y el rol de la educación privada en la educación como proyecto.
4. Calidad de la educación: pedagogía y enseñanza, autonomía, currículo, los estándares y las competencias, la evaluación, el gobierno escolar y la comunidad educativa, ciencia y tecnología.
5. Los maestros y las maestras: políticas de profesionalización y defensa de la profesión docente, estatuto docente, el papel del maestro frente a la Revolución Educativa.
6. Educación para la democracia, la solidaridad, los derechos humanos y la paz: promoción de los derechos humanos, proyecto de nación, sociedad y Estado social de derecho.
7. Acuerdo o estrategias hacia un proyecto educativo, político, pedagógico, democrático: propuestas y líneas alternativas, pliego educativo nacional.
8. Educación, arte, cultura y territorio.

## Participantes

Podrán participar en el II Foro, delegados o representantes de las organizaciones convocantes, entidades educativas, sindicales, populares, cívicas, culturales, científicas, padres de familia y estudiantes, centros de estudio e investigación, partidos políticos, congresistas, comunidades religiosas y personas vinculadas a la investigación educativa y cultural nacionales e internacionales.

Las asociaciones de educadores filiales de Fecode pueden designar un número máximo de diez (10) docentes sujetos a la disponibilidad económica.

Otras organizaciones o entidades pueden inscribir hasta cinco (5) delegados.

También se admiten inscripciones individuales con ponencia.

En todo caso será requisito indispensable el haber participado en los foros municipales y/o departamentales.

## Inscripciones

Se harán en las oficinas de Fecode, Carrera 13A N° 34-54, Bogotá, o en las sedes de los sindicatos de la Federación en cada departamento.

Las inscripciones tienen un costo de \$ 50.000 por persona. La fecha límite de inscripción en los sindicatos regionales es el 15 de septiembre y el 25 del mismo mes en la Secretaría General de Fecode, previa presentación del recibo de consignación. El costo para los estudiantes de secundaria y de pregrado tendrá un valor de \$ 25.000.

Las consignaciones deben hacerse a nombre de Fecode en el Banco de Bogotá, Cuenta Corriente N° 00032169-5

## Ponencias

Sobre cada uno de los temas del foro, las entidades convocantes, las organizaciones y las personas podrán presentar una sola ponencia de no más de 10 cuartillas. Las ponencias deben inscribirse antes del 5 de septiembre en documento escrito, en medio magnético y en programa Word, las cuales serán radicadas en la Secretaría General de Fecode.

## Programa

JUEVES 2 de octubre

8 a.m. – 10 a.m. Inscripciones y entrega de credenciales

10 a.m. – 12 m. Instalación pública, plenaria.

2 p.m. – 6 p.m. Panel internacional sobre políticas educativas

VIERNES 3 de octubre

8 a.m. – 8:30 a.m. Instalación de Comisiones de Trabajo

8:30 a.m. – 12 m. Trabajo en Comisiones

2 p.m. – 6 p.m. Trabajo en Comisiones

SABADO 04 de octubre

8 a.m. – 12 m. Plenaria final y clausura

Informes de relatorías

Lectura y aprobación de la declaración final

# Movilización Nacional por la Defensa de la Educación Pública



En el contexto del ideario programático señalado por el Movimiento Pedagógico, aprobado en Bucaramanga en 1982, la Federación Colombiana de Educadores realizó en septiembre de 1984, en la Ciudad de Bogotá, el I Foro en Defensa de la Educación Pública; y en octubre del presente año realizará el II Foro, con un contenido similar en sus objetivos y temas, como respuesta a las políticas educativas impuestas desde el modelo de desarrollo neoliberal, que hacen retroceder en el tiempo lo logrado en más de una década de históricas luchas por la educación. Para los educadores y todos los sectores comprometidos con la educación pública es un imperativo derrotar esta política, o estaremos irremediablemente condenados a repetir la historia.

En el periodo de los setenta y ochenta la Educación Pública mostraba indicadores críticos: el analfabetismo, la insuficiente cobertura, proceso creciente de privatización, alza creciente de matrículas, auge del crédito educativo, la construcción de aulas y planteles por autogestión de la comunidad, caos administrativo, crisis fiscal que descargaba en las entidades territoriales la responsabilidad de la educación, baja participación de la educación pública en la matrícula total nacional en el nivel universitario y elemental, deterioro de las estructuras físicas, desaparición del bienestar estudiantil, incumplimiento del gobierno con el magisterio, la asfixia económica y política de la universidad pública, políticas educativas como resultado de los compromisos o convenios del gobierno con organismos supranacionales, baja calidad de la educación; programas, contenidos y métodos

de enseñanza (renovación curricular) impuestos sin discusión y participación y que respondían a las transferencias indiscriminadas de innovaciones tecnológicas y pedagógicas extranjeras.

El I Foro fue un momento de movilización del magisterio y la nación, una oportunidad para el debate y las iniciativas. Buscó crear conciencia entre los beneficiarios de la educación pública mediante el análisis de las políticas educativas y culturales del gobierno y formular alternativas a los problemas sentidos. Impulsó un gran movimiento popular por la defensa de la educación pública para lograr la estatización de la educación, la democratización, la educación gratuita y obligatoria hasta el noveno grado, para que la nación asumiera la responsabilidad del sostenimiento y fomento de la educación pública. Motivó el rescate del desarrollo cultural de la nación, el mejoramiento de la calidad de la educación y la práctica pedagógica. Reivindicó los derechos democráticos para maestros y estudiantes, la autonomía y libertad de cátedra, la abolición de la educación contratada, el mejoramiento de las condiciones de vida de los educadores, y planteó la necesidad de una reforma educativa democrática.

## LOGROS DEL I FORO EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

El I Foro logró sus objetivos, y Fecode llamó la atención de la nación sobre la importancia de concertar las políticas educativas. Es una etapa de ejercicio de autonomía y

soberanía nacional que dio lugar a un proceso de debate y concertación que se concreta en varias iniciativas y propuestas que fueron recogidas en la Constitución del 91, la Ley General 115, la Ley 60, la Ley 30 y el Plan Decenal.

Se inició un proceso con autonomía relativa y libertad de cátedra en escuelas, colegios y universidades, la democracia se fortaleció y contó con la participación de la comunidad, hubo incremento en los recursos financieros, las escuelas y colegios crearon proyectos educativos institucionales con sus respectivos currículos a partir de criterios básicos establecidos en la Ley, la profesionalización docente alcanzó reconocimientos importantes al igual que la pedagogía, se fortalecieron las comunidades educativas y aparecieron la investigación y las experiencias innovadoras, lideradas por maestros, en desarrollo de procesos educativos de calidad con formación integral de los estudiantes.

#### CONTRARREFORMA EDUCATIVA POR MANDATO DE LA BANCA MULTILATERAL

Estos desarrollos logrados han entrado en franco retroceso: el Plan Decenal ha quedado en el papel, la implementación de los acuerdos entre el gobierno y el BID con la política del Nuevo Colegio le dan a la institución educativa una estructura empresarial dirigida por un gerente, la aprobación del Acto Legislativo 01, la Ley 715 y su decretos reglamentarios, complementan un proceso de contrarreforma educativa conocida hoy con el nombre de "Revolución Educativa".

Hoy el sistema educativo presenta factores más críticos que en el pasado: las políticas educativas son diseñadas e impuestas por organismos foráneos; la educación se asume por parte del Estado como un servicio, impulsando el proceso privatizador y contrariando el precepto constitucional de la exigibilidad de la educación como un derecho; se recortan los recursos financieros; la política educativa se orienta por los convenios, la racionalización, la eficiencia, la financiación por estudiante, la educación como servicio prestada por particulares, la focalización para los estratos uno y dos; no existe un proyecto sectorial de atención a los niños y jóvenes desplazados por la violencia; la cobertura educativa sigue siendo deficiente en todos los niveles y los niños de los sectores populares no tienen derecho a una educación con tres grados de preescolar; la universidad pública comienza a sufrir el mismo proceso racionalizador y privatizador, y hay ausencia total de una política de ciencia y tecnología.

La política oficial, se orienta hacia una educación por competencias y estándares que no da cuenta de la formación integral, pretende imponer el currículo único que homogeneiza y estratifica a los estudiantes y desconoce

el carácter pluriétnico y pluricultural de Colombia; nuevamente proyecta acabar con la profesión docente y la pedagogía, los maestros son asesinados y violentados en sus derechos, y la nación es sometida a la ausencia de un Proyecto Educativo Nacional que responda a sus intereses y necesidades, en desconocimiento de lo establecido en la Constitución, la Ley 115, la Ley 60, la Ley 30 y el Plan Decenal.

#### ¡POR UNA EDUCACIÓN PÚBLICA DE CALIDAD, GRATUITA, OBLIGATORIA, Y A CARGO DEL ESTADO!

En el nuevo contexto de globalización y neoliberalismo, el II Foro tiene por objetivo fundamental la defensa de la educación pública, para que esta sea de calidad, gratuita, obligatoria y a cargo del Estado. Y a diferencia del foro anterior, este es convocado por diferentes organizaciones que acompañan a Fecode y el CEID: las centrales obreras, la universidad pública, ONGs, propuestas en educación y derechos humanos, el arte y la cultura, padres de familia y estudiantes.

Es una protesta organizada, es un llamado al país a realizar una gran movilización social y democrática para la construcción de un acuerdo nacional por la defensa de la educación pública; es un foro para la denuncia y la propuesta en rechazo a las políticas de los organismos multilaterales; para defender la vida y los derechos de los educadores, la profesión docente y la pedagogía como componente determinante de la calidad educativa; para formular propuestas alternativas en políticas educativas; para defender el derecho a la educación; para desarrollar e impulsar el pliego educativo nacional, entre otras.

El foro recoge la protesta y la movilización permanente del magisterio colombiano y las comunidades educativas que se concretan en la realización de foros institucionales, foros municipales, foros departamentales y regionales, que integran las redes de diferentes propuestas que trabajan por la cultura, los derechos humanos, los derechos de la niñez y la juventud, y el derecho a la educación.

El II Foro se proyecta hacia la construcción de un acuerdo nacional que permita revertir el proceso privatizador de la educación, e incorpore a las disposiciones legales sus propuestas e iniciativas en política educativa. Debe señalar los elementos de acuerdos básicos para la construcción de una propuesta alternativa sobre educación y la ley estatutaria por el derecho a la educación. Este es un Foro que quiere convertir la movilización en movimiento, por una educación en función de las necesidades e intereses de la nación y no para responder a los acuerdos bilaterales o el ALCA, impuesto por la Banca Multilateral, y aceptados sumisamente por el gobierno colombiano.

# Conclusiones del Encuentro Nacional de los CEID y Directivas Sindicales Regionales

El encuentro realizado en Bogotá, del 22 al 23 de mayo del presente año, tuvo como objetivos el fortalecimiento de los CEID regionales y la organización de las actividades correspondientes a la realización del II Foro Nacional en el contexto de una gran movilización social por la educación.

Asistieron presidentes de sindicatos, secretarios de asuntos pedagógico y directores de los CEID. Con la ausencia de cuatro regiones se presentaron los informes de cada uno de los departamentos, sobre el estado actual de los CEID y las actividades que desarrollan en cada una de sus líneas de trabajo y la gran movilización que se organiza con las tareas para el desarrollo del II Foro en defensa de la educación pública. De estos informes y análisis aparecen las siguientes conclusiones:

— Persisten las dificultades de comunicación entre algunas directivas sindicales y los miembros del CEID, por tanto falta mayor decisión y compromiso para la conformación de estos, igualmente es notoria la falta de decisión política para asignar los recursos que por disposición de la Asamblea Federal deben apropiarse a los CEID.

— Notorio avance en los informes de los CEID; estos contienen los elementos presentes en el diagnóstico general como: los grupos y equipos, las líneas de trabajo, las distintas formas en que se hace la convocatoria a los docentes, y las publicaciones y medios.

— Se estimulan los acercamientos regionales y se reconoce la necesidad de compartir experiencias y ampliar redes e intercambios entre los CEID.

— Se insiste en reconocer la necesidad de una mayor integración de la directiva Sindical y el CEID para potenciar el trabajo de los equipos.

— En desarrollo del Movimiento Pedagógico se hace necesario que las regiones actualicen los diagnósticos y se acuerden planes estratégicos de mediano alcance con base en la propuesta del Plan Estratégico propuesto por el CEID nacional. Hay un reconocimiento de la importancia de

contar con un diagnóstico nacional actualizado sobre el estado de los CEID regionales.

— Con expectativa e interés se recibe la iniciativa de desarrollar investigación y realizar seminarios especiales de formación en las reuniones nacionales.

— Las delegaciones manifestaron un gran compromiso con las tareas para la realización del II Foro. Se empiezan a organizar desde las bases magisteriales y las comunidades educativas. Son acogidas las orientaciones presentes en la convocatoria nacional para el II Foro y se acoge la propuesta de contar con un cronograma nacional de las tareas del II Foro con base en las actividades que cada región promueva.

— A partir de los documentos presentados a la reunión para orientar las actividades del foro en las regiones, varios departamentos entregaron su informe, el cual recoge las actividades a realizar, y quedaron pendientes otras regiones para reunir la próxima semana (del 26 al 30 de mayo) las juntas directivas para terminar de acordar las actividades e informar inmediatamente al CEID nacional.

— Sobre los distintos aspectos de que trata la convocatoria se recogen los siguientes elementos: en desarrollo de la Red Internacional en Defensa de la Educación Pública, Amazonas y Norte de Santander proponen encuentros binacionales culturales y plan de estudios de frontera concertados; es necesario desarrollar las ideas del Instituto Pedagogía para la formación permanente de los nuevos maestros; en el foro debemos difundir y ampliar el pliego del sector educativo y definir elementos básicos del proyecto educativo alternativo para el país; en cada región debe hacerse una convocatoria donde tengan la mayor participación de los convocantes del Foro en el orden nacional; el Tolima presenta la propuestas del telón, que en recorrido por todo el país recoja elementos alusivos al foro; escoger muros blancos para plasmar consignas, símbolos (manos) e ideas sobre educación; debe haber unas consignas permanentes, como por ejemplo: los derechos de los niños y niñas, y las y los jóvenes;

defender la vida de los maestros; los tres años del preescolar; levantar la bandera contra la división del país con la focalización en los estratos 1 y 2; la dignificación del trabajo y el papel del maestro; debemos cuidar la condición psico-social de los maestros, un país que no cuida sus maestros no tiene futuro.

— En los departamentos en donde ya se hicieron los foros departamentales, es importante considerar la posibilidad de hacer otras actividades como seminarios, con temas del foro en el marco de las movilizaciones y las expresiones culturales.

— Se proponen los finales de julio para realizar los foros institucionales, el 8 de agosto para los foros municipales, septiembre 5 los departamentales, y realizar en los días del foro en Bogotá una gran movilización cultural.

— Las juntas directivas y los CEID deben asistir al Foro Mundial Temático y participar con Fecode en el Taller Sectorial de Educación.

— Es indispensable que a finales de agosto nos encontremos nuevamente (directores, secretarios y presidentes de sindicatos), para evaluar y continuar coordinando las tareas del foro.

— Se orienta a los CEID sobre la importancia de participar en las distintas actividades programadas por la mesa de trabajo por el derecho a la educación, como las tertulias permanentes, los seminarios, los nodos regionales, el seminario nacional y la campaña nacional por el derecho a la educación.

— Finalmente, se concluye en la importancia de convertir las tareas del foro en una gran movilización nacional permanente, en donde los educadores con la comunidad educativa enfrentan en la escuela y el colegio, en el municipio, en las calles, en los teatros y la plaza pública, las políticas educativas del gobierno.

William René Sánchez Murillo

Secretario Nacional del CEID-Fecode

## Encuentro de Escuelas Normales Superiores del Suroccidente colombiano

### Declaración final

Las Escuelas Normales Superiores del Suroccidente colombiano asistentes al encuentro organizado por la Escuela Normal Superior de Pasto, durante los días 20, 21 y 22 de marzo del año 2003, en consideración a:

Que la política del gobierno, supuestamente argumentada en el ajuste fiscal, la modernización y racionalización, ha implicado para algunas Normales su conversión en colegios clásicos, disminuir los preescolares a un año de estudio, desmontar los sobresueldos, aumentar cuatro semestres para la obtención del título, incrementar los costos de matrícula, eliminar equipos de investigación y de desarrollo humano, debilitar grupos de trabajo en artes y lúdicas, y desfavorecer notoriamente el acompañamiento en la práctica docente. Así mismo, ha causado la asfixia presupuestal, negación de recursos humanos, resquebrajar la autonomía institucional y permitir el desempeño de la docencia sin mayores requerimientos en cuanto a la formación pedagógica;

Que las Normales deben seguir existiendo para continuar con su labor histórica de formación de docentes con la más alta calidad científica y ética en beneficio de la so-

ciudad a pesar de que la política del modelo neoliberal está encaminada a su desmantelamiento progresivo;

Que las Normales Superiores, donde se gesta el semillero de los futuros educadores, deben convertirse en promotoras, generadoras y constructoras de corrientes, modelos, enfoques y teorías pedagógicas contextualizadas a las necesidades concretas de la sociedad y al desarrollo del país como resultado de la reflexión de sus prácticas pedagógicas;

Que es necesario tomar una posición reflexiva acerca de la autonomía de las Normales, entendida ésta como el desarrollo independiente de ellas sin intervención del Estado para impulsar verdaderos procesos de organización administrativa, curricular, de convivencia social y conformación de equipos de investigación y desarrollo humano;

Que la actual crisis fiscal en que se debate el país como causa fundamental de dependencia económica y el intervencionismo externo, la deuda pública, la devaluación de la moneda, el permanente poder adquisitivo del dólar frente al peso; y en ningún momento a la financiación de los gastos en educación y otros servicios;

Que la filosofía que orienta el actual plan de desarrollo de seguridad democrática fundamentada en el criterio de hacer cobertura con menos recursos, afecta procesos de mejoramiento académico en las Normales al disminuir la planta de personal, el sobrecargo de funciones a directivos y hacinamiento en las aulas escolares;

Que el modelo neoliberal es pasajero al encontrarse en crisis, al agudizarse los problemas económico-sociales del pueblo colombiano, y por tanto, está recurriendo a falsas argumentaciones ideológicas y sofismas de distracción frente a la educación, al sostener que hay un superávit de docentes; por lo tanto, su aparente abundancia no tiene asidero científico, puesto que la dialéctica está demostrando que los modelos económicos sociales no son estáticos y en consecuencia se vislumbran nuevos horizontes con los cambios necesarios que resolverán la ubicación profesional para nuestros egresados;

Que el neoliberalismo en el plano de política laboral promueve cambios lesivos en el ordenamiento jurídico con la concepción de que el trabajador asalariado se halla sobreprotegido y que es un privilegiado frente al resto de trabajadores, pretendiendo debilitar las organizaciones gremiales como Fecode; por lo tanto nuestro deber ético-sindical en estos momentos de crisis, es respaldar, unirnos y fortalecer con argumentos valederos nuestras organizaciones gremiales;

Que el proceso de calidad y desarrollo no sólo compromete a las Escuelas Normales sino también al Estado en la revisión de las políticas educativas, financieras, de capacitación y estímulos.

Finalmente, el Encuentro de Escuelas Normales Superiores del Suroccidente Colombiano realizado en Pasto, hace un llamado a todas las comunidades educativas de las Escuelas Normales Superiores del país a unificarse concientemente con las organizaciones gremiales Asonen y Fecode para que ellas, y particularmente la Secretaría de Asuntos Educativos, Culturales y Recreativos, o el CEID se preocupen objetivamente por los asuntos específicos de este tipo de establecimientos educativos en relación con: pedagogía, proyección, revisión de la legislación vigente, reivindicaciones económico-sociales y organización de eventos que cualifiquen la práctica pedagógica a partir de un estudio de necesidades de formación contextualizadas a las condiciones económico-sociales y culturales de carácter local, regional y nacional, teniendo como premisa la científicidad en lo disciplinar, lo metodológico, lo teórico, en la concepción del mundo y en el compromiso social;

Recomendar a la Asociación de Normales, Asonen, que se constituya en interlocutor válido ante el gobierno para propiciar cambios que se consideren convenientes respecto a la normatividad pertinente y los lineamientos que orienten el devenir de las Escuelas Normales Superiores;

Reconocer por parte de Asonen, dentro de su Junta Directiva, representantes de las diferentes regiones del país y en particular de las Escuelas Normales del Suroccidente Colombiano;

Sugerir a la Federación Colombiana de Educadores organizar un Congreso de Escuelas Normales del país en un lapso de seis meses que tenga como propósito central trazar un plan de acción para que sean las mismas instituciones quienes con el soporte organizativo de Fecode tracen su propio quehacer acerca de todos los considerandos expuestos en la presente declaración;

Trabajar conjuntamente con Fecode, Asonen y los sindicatos regionales para que desde una de las secretarías o grupos de investigación regionales, se apoye a las Escuelas Normales en la producción y difusión del conocimiento pedagógico con el propósito de que el maestro ilumine el camino hacia una nueva sociedad;

Organizar y convocar eventos previa lectura de la realidad donde primen los siguientes criterios: formarlos para que forme; ubicarse en una de las corrientes de pensamiento pedagógico, político y social para asumir una posición objetiva; formarlos en los aspectos centrales del desarrollo económico y social del país para que contextualice y pueda orientar su enseñanza en el medio social en que actúe;

Recomendar a las Normales del país y en particular a las del suroccidente colombiano, organizar eventos locales y regionales con los diferentes estamentos de la comunidad educativa que tengan como núcleos de trabajo el liderazgo, el desarrollo humano, el humanismo, las didácticas y metodologías específicas, lo mismo que eventos de identidad y papel cultural de los educadores.

Sugerir a las Normales asistentes al evento organizar encuentros de consejos estudiantiles, aprovechar los espacios de los medios de comunicación que orientan los Sindicatos regionales, retomar experiencias de centros literarios y organizar programas radiales para divulgar innovaciones pedagógicas y problemáticas coyunturales del país, la región y las localidades.

Declarar el rechazo unánime contra la intervención colonialista norteamericana al pueblo de Irak pues es un atentado contra la libertad, la autonomía, el derecho a la vida y la soberanía de los pueblos.

Esta declaración se hará conocer de todas las Normales del país, Ministerio de Educación, Asonen, Fecode, Simana, sociedad en general y a los diferentes medios de comunicación.

JORGE PANTOJA JURADO

Coordinador del Trabajo en Comisiones

San Juan de Pasto, marzo de 2003

# Foro Mundial de Educación

## Educación y transformación\*



*"...Somos el lugar donde puede nacer un nuevo proyecto de civilización. Cuando eso suceda, Porto Alegre va a estar en los mapas como uno de los puntos centrales en ese inmenso "eje del bien" que se crea entre todos aquellos que tengan la buena voluntad —no, es más que eso—, tengan la capacidad de soñar y, más que eso, tengan la voluntad política de cambiar el mundo a través de la educación. Y ustedes que están aquí, todos, tenemos la vanguardia de ese nuevo proceso, tenemos una inmensa responsabilidad. Y vamos a llevar adelante, construyendo un Brasil y un mundo mejor a través de la educación. Vamos a continuar nuestro trabajo para cambiar al mundo educando a los niños y las niñas de nuestro planeta."*

Ministro de Educación del Brasil, Cristovam Buarque<sup>1</sup>

El punto de encuentro para el Segundo Foro Mundial de la Educación fue la ciudad de Porto Alegre, Brasil. En esta ocasión se contó con la participación de cerca de 15 mil delegados de 100 países del mundo, con una fuerte presencia de maestros y maestras de Brasil.

<sup>\*</sup> La autora, **Beatriz González Soto**, es del equipo del Programa de Educación de la Corporación Viva la Ciudadanía. Tomado del periódico *Caja de Herramientas*, No. 89, marzo de 2003, Bogotá.

<sup>1</sup> Apartes del discurso del Sr. Ministro de Educación del Brasil, Cristovam Buarque, en la sesión inaugural del Foro Mundial Educativo, Porto Alegre, enero 19 de 2003.

# Foro Mundial de Educación

## Educación y transformación\*



*"...Somos el lugar donde puede nacer un nuevo proyecto de civilización. Cuando eso suceda, Porto Alegre va a estar en los mapas como uno de los puntos centrales en ese inmenso "eje del bien" que se crea entre todos aquellos que tengan la buena voluntad —no, es más que eso—, tengan la capacidad de soñar y, más que eso, tengan la voluntad política de cambiar el mundo a través de la educación. Y ustedes que están aquí, todos, tenemos la vanguardia de ese nuevo proceso, tenemos una inmensa responsabilidad. Y vamos a llevar adelante, construyendo un Brasil y un mundo mejor a través de la educación. Vamos a continuar nuestro trabajo para cambiar al mundo educando a los niños y las niñas de nuestro planeta."*

Ministro de Educación del Brasil, Cristovam Buarque<sup>1</sup>

El punto de encuentro para el Segundo Foro Mundial de la Educación fue la ciudad de Porto Alegre, Brasil. En esta ocasión se contó con la participación de cerca de 15 mil delegados de 100 países del mundo, con una fuerte presencia de maestros y maestras de Brasil.

\* La autora, **Beatriz González Soto**, es del equipo del Programa de Educación de la Corporación Viva la Ciudadanía. Tomado del periódico *Caja de Herramientas*, No. 89, marzo de 2003, Bogotá.

<sup>1</sup> Apartes del discurso del Sr. Ministro de Educación del Brasil, Cristovam Buarque, en la sesión inaugural del Foro Mundial Educativo, Porto Alegre, enero 19 de 2003.

El Foro Mundial de Educación tuvo un carácter propositivo en el sentido de plantear que podemos cambiar “nuestras escuelas y ciudades” con base en principios como libertad, justicia, solidaridad e igualdad.

El día 19, día oficial de la instalación del foro, se inició con un bello espectáculo a cargo de estudiantes de las diferentes escuelas y colegios de Porto Alegre, y con el homenaje al sociólogo francés Pierre Bourdieu, para lo cual se proyectó una entrevista realizada por la Universidad Federal de Río de Janeiro, y en la que el reconocido sociólogo hizo una fuerte crítica a la academia y a los intelectuales por el distanciamiento que tienen con las luchas sociales.

Los días siguientes se discutió en torno a tres ejes vitales sobre la educación en el mundo:

**La ciudad y la educación:** crisis de los sistemas educativos; la ciudad como ventana al mundo, ciudad y ciudadanía; el concepto de ciudad educadora pasa por la necesidad de reconocerla como sujeto y espacio de enseñanza – aprendizaje.

**Construcción social del conocimiento:** se reflexionó desde interrogantes tales: ¿se construye conocimiento? ¿se apropia el conocimiento?, y ¿quiénes son los sujetos del conocimiento?

Además por el proceso de producción de conocimiento. El conocimiento es la clave para la participación democrática de las personas en la sociedad.

**Proyecto político – Proyecto pedagógico:** la democratización de la educación para todos, reformas del sistema educativo, análisis político de las prácticas educativas, las dimensiones del proyecto democrático que implican lo político, lo pedagógico y las prácticas cotidianas institucionales reales y la alfabetización política para todos. Los gobiernos deben comprometerse a realizar cambios a través de los proyectos políticos para la democratización de la educación.

En otras jornadas se realizaron debates temáticos que permitieron reflexionar específicamente sobre experiencias diversas en educación formal y no formal, que giraron en torno a: actores, calidad, cobertura, responsabilidades, educación ciudadana, educación popular, educación superior, entre otros.

Todo el evento estuvo acompañado de una programación cultural, a cargo de los estudiantes de diferentes escuelas y colegios de Porto Alegre y de ciudades cercanas, mostrando así la importancia de incluir en los proyectos educativos la dimensión cultural.

Es en la ciudad de Porto Alegre, por el trabajo de la alcaldía en manos del Partido de los Trabajadores, donde se ha venido desarrollando todo un proceso de planeación par-

ticipativa durante la última década. Allí hay una propuesta clara de educación incluyente para todos y todas, mediante la implementación de la escuela ciudadana, que tiene como propósito formar sujetos democráticos que incorporan a la comunidad en el proceso educativo permitiendo una educación dialógica y de relación con otras dinámicas y otros procesos sociales, educativos, culturales de la ciudad. Además que los(as) alumnos (as) aprendan en relación con procesos participativos y deliberativos.

Es repensar el currículo con la comunidad y que busque lograr como resultado un proyecto político-pedagógico, donde la sistematización sea un proceso de reflexión permanente.

En este orden de ideas, la escuela ciudadana es el pretexto para leer el mundo, reapropiar conceptos y construir ciudadanía.

La escuela debe enseñar que todos y todas tienen derechos y deberes y debemos educar para la responsabilidad con relación a las personas, la naturaleza y la cultura de cada pueblo.

Y como dice la Carta de Porto Alegre, “El Foro Mundial de Educación se presenta como realidad y posibilidad en la construcción de redes que incorporan personas, organizaciones y movimientos sociales y culturales locales, regionales, nacionales y mundiales que confirmen la educación pública para todos como derecho social inalienable, garantizada y financiada por el Estado, nunca reducida a la condición de mercadería y servicio, en la perspectiva de una sociedad solidaria, radicalmente democrática, igual y justa”.

La cita para el próximo Foro Mundial de Educación será en el 2004, está por definirse el sitio y la fecha, pero la propuesta es seguir trabajando por una educación para todos y todas, integral y permanente.

## Foro Mundial de Educación, Declaración de Porto Alegre Preámbulo

La segunda edición del Foro Mundial de Educación, realizada en Porto Alegre (RS), Brasil, a vísperas del Foro Social Mundial, reuniendo un número de educadores, educadores y estudiantes superior a las 15 mil personas representando más de 100 países, de todos los continentes, comprueba la expansión, la vitalidad del movimiento social que defiende la educación pública, laica y gratuita de calidad para todas las mujeres y hombres del planeta.



Un año después de la realización del Primer Foro Mundial de Educación, en este segundo momento de organización colectiva de nuestra reflexión sobre los límites y las potencialidades, sobre los retrocesos y los avances, sobre las dificultades y las victorias de una educación libertadora y de inclusión, capaz de promover la ciudadanía activa, intermulticultural y planetaria, retomamos el análisis crítico del contexto dominado por la hegemonía del proyecto neoconservador y neoliberal y ratificamos nuestros compromisos con los principios, directrices y propuestas de la Carta de Porto Alegre por la Educación Pública para Todos, proclamada en la primera edición del Foro Mundial de Educación y ahora incorporada a esta Declaración.

Reafirmamos nuestro repudio a la mercantilización de la educación implementada por los organismos internacionales y por los acuerdos de libre comercio, y a toda y cualquier forma de discriminación, a toda y cualquier acción unilateral de fuerza que exista en este contexto internacional de cultura de la guerra y de la violencia, ratificando, por lo tanto, nuestro compromiso incondicional con la cultura de la paz y de la solidaridad, que es el ambiente adecuado a la construcción de la libertad, de la igualdad, del respeto a las diferencias.

Entendemos que los principios, las directrices y los rumbos apuntados en aquel documento continúan siendo referencias obligatorias para quien esté comprometido con la lucha por la universalización de la educación pública, laica, gratuita, de calidad y socialmente referenciada. Entendemos, también, que precisamos avanzar en nuestros propósitos, dando consecuencia práctica a los compromisos adquiridos.

Como nuestras proclamaciones anteriores han sido construidas a partir de elaboraciones colectivas, el principio de la socialización del proceso de tomar decisiones, cada vez más ampliado, debe continuar siendo un parámetro obligatorio para la formulación e implementación de políticas, planos, programas y proyectos educativos, que proponemos como estrategia de avance en esta caminata inclusiva de todos los hombres y mujeres de la Tierra. Por lo tanto, el Plano de Acción, que vemos como necesario en el horizonte, no puede nacer de un pequeño grupo de científicos y pedagogos, ni, mucho menos, de una minoría de los que retienen el poder, más del conjunto de los diversos segmentos sociales movilizadas y organizados.

## Declaración

Además de los principios y directrices ya asumidos en la Carta de Porto Alegre por la Educación Pública para Todos, proclamamos los siguientes compromisos:

I. Establecer, como utopía pedagógica, la Escuela Ciudadana, deber del Estado, sobre control social, construida por todos y todas, constituyéndose de un currículo intermulticultural, por lo tanto, no indiferente a las diferencias, potencializadoras de vivencias democráticas, con procesos de evaluación emancipadora y productora de conocimientos que preparen todos los seres humanos para el protagonismo activo, en los contextos específicos de sus respectivos procesos de civilización. Forman parte de cada utopía el desarrollo y el apoyo a todas las formas de movimientos por la educación popular, propulsora del proceso de transformación política, económica y cultural de la sociedad.

II. Garantizar la oferta de educación infantil a los niños de cero a seis años, para permitir su pleno desarrollo.

III. Universalizar la educación básica para todos los habitantes de la Tierra en edad escolar, para los que a ella no tuvieron acceso en la edad propia y para los que de ella fueron expulsados, asegurando su formación para el ejercicio de la ciudadanía plena.

IV. Asegurar la educación secundaria para todos los egresados de la educación primaria, como parte constitutiva de la formación básica a la que todos los ciudadanos y ciudadanas tienen derecho.

V. Fundamentar y estructurar la educación tecnológica en una formación general de calidad, capaz de propiciar la participación de todos y todas en el mundo del trabajo, en una perspectiva emancipatoria.

VI. Garantizar el derecho, el acceso y la calidad social de la educación superior, en sus dimensiones de enseñanza, investigación y extensión, a todos y todas que la demanden.

VII. Condenar la apropiación privada del conocimiento científico y tecnológico como mera acumulación económica que se basa en la explotación humana, ya que sus autores lo generan gracias a la conjugación de esfuerzos colectivos, constituyendo patrimonio de la humanidad.

VIII. Ofrecer educación especial, de modo de garantizar a los portadores de necesidades especiales y en situación de riesgo, la prioridad de atención.

IX. Garantizar, con prioridad, a los oprimidos, silenciados, explotados y marginados del mundo, el uso de la riqueza socialmente producida, de forma que compense la deuda que les fue impuesta a la rebelión de sus aspiraciones, proyecciones, ideas y derechos.

X. Garantizar los derechos de los trabajadores y sindicatos de los trabajadores y trabajadoras en educación y el ejercicio de la libertad de expresión en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

XI. Fortalecer la lucha para transformar las comunidades rurales y urbanas en espacios pedagógicos y construir la Ciudad Educadora, reestructurando y movilizándolo todos sus recursos, en todos sus sectores e instancias.

Así, orientadas y orientados por esas referencias epistemológicas, políticas y éticas, declaramos nuestro compromiso con el esfuerzo de movilización y organización de todos los segmentos de las sociedades a la que pertenecemos, en el sentido de elaborar una Plataforma Mundial de Educación, que contenga principios y directrices, metas y objetivos, estrategias de implementación y de potencialización de recursos, cronograma y evaluación periódica, de modo que permita políticas, planes, programas y proyectos educativos, en todos los niveles de enseñanza, para todos los pueblos de la Tierra.

La plataforma deberá favorecer la movilización, la participación social y la construcción democrática de propuestas elaboradas por las diversas formas de organización de la sociedad. Su consolidación debe darse en eventos sucesivos y ampliados, del nivel local hasta el nacional, siendo aprobada por las instancias de representación envueltas en el proceso, garantizando la descentralización y universalización de las decisiones.

La Plataforma Mundial de Educación será formulada y propuesta en foros constituidos en cada uno de los países que participen de dos ediciones del Foro Mundial de Educación, así como en otros que vengán a adherirse a este movimiento. Su consolidación será iniciada en el III Foro Mundial de Educación y su finalidad es construir la educación para que otro mundo sea posible.

Porto Alegre, 22 de enero de 2003

# Las Escuelas Normales en la encrucijada

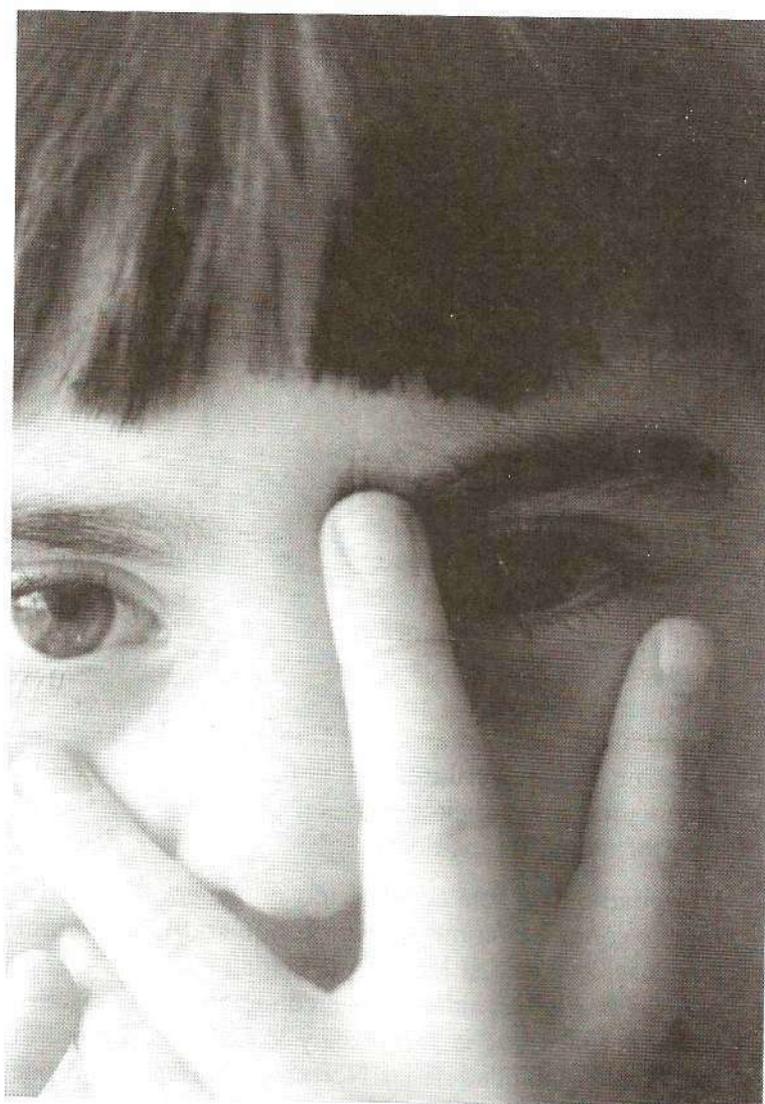
MODESTO RIVAS MONTERO

Magíster en administración de la educación, coordinador de Formación de Maestros de la Escuela Normal Superior de Pasto.

*"La educación es la lucha contra la fatalidad social. Fatalidad que hace que el hijo del pobre tenga que ser pobre, el del ignorante ignorante y el del delincuente lo mismo".*  
Fernando Savater

## 1. PROCESO HISTÓRICO Y DE ACREDITACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

Es ya largo el proceso histórico de aparición, desarrollo y transformación de las Escuelas Normales en nuestro país. Su historia se aproxima a los 200 años. Los primeros maestros en nuestra naciente república se formaron bajo el sistema Lancasteriano, inicialmente como monitores con responsabilidades de maestros y aplicando recompensas como estímulo positivo al buen desempeño. Posteriormente y con el advenimiento de la primera Misión Alemana, se orientaron las Escuelas Normales bajo los postulados inspirados por Pestalozzi. Y a comienzos del siglo XX se aplicaron las teorías y métodos de la Escuela Activa de pensadores como Dewey, Decroly y ClaparÉde, y siguieron su curso las Normales, muchas veces al vaivén de los cambios políticos que se daban en el país, pero siempre pensando en el maestro como un artesano,



que debe hacerse a imagen y semejanza de otro maestro que le enseña a ser maestro.

Ya muy recientemente, en la década de los 70, se observa el primer zarpazo para arrebatar la pedagogía del trabajo del maestro, bajo la influencia de la tecnología educativa hasta finales del siglo pasado con la promulgación de la Ley 115, cuando se produce un favorable viraje hacia el rescate de la pedagogía para los maestros. Pero recuérdese que la Ley General quiso hacer desaparecer a las Normales del panorama educativo nacional, determinando que correspondía a las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación, la formación profesional de los educadores, y sólo un parágrafo colgado a última hora en el artículo 112 definió que las Escuelas Normales debidamente reestructuradas y aprobadas, se autorizaban para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Esta misma Ley en su artículo 113 prevé entonces que las Normales Superiores para poder ofrecer programas de formación de docentes deben estar acreditadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Muchos obstáculos han tenido que salvar las Normales para lograr su supervivencia, razón por la cual un buen número de ellas han tenido que convertirse en centros educativos de otras modalidades. De 204 Normales existentes antes de iniciar los procesos de Acreditación, hoy contamos con sólo 132 y se percibe que otras más pueden desaparecer como tales.

En la actualidad una Normal en Colombia debe reunir exigentes requisitos de calidad para que logre ser acreditada y poder ofrecer programas de formación de maestros.

Entendida la acreditación como “un acto de reconocimiento validador que habilita a quien es reconocido como capaz de realizar aquello que le compete y con lo cual se ha comprometido”<sup>1</sup>, debe entonces quien da el crédito de verdad, el MEN, fortalecer estas instituciones para que puedan cumplir sus planes, programas y proyectos. No se puede acreditar a una institución, si simultáneamente no se le ofrecen los recursos que la exigencia de calidad requiere. La Conferencia Mundial de Educación realizada en Dakar (abril del 2000) enfatizó en la necesidad de “mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes”.

Es verdad que la sola acreditación no genera legitimidad, esta se conquista como se debe conquistar la autonomía responsable y esta sí legítima la acreditación; no de otra manera puede respaldarse la acreditación si no existe un marco jurídico que la favorezca y los recursos necesarios que le den viabilidad. A las Normales Superiores no puede dárseles el mismo tratamiento que a los miles y diversos colegios de bachillerato.

El concepto de autonomía en educación debe comprenderse no sólo por la capacidad de una institución para determinar su propio proyecto educativo institucional o por la autogestión de los procesos de investigación y de construcción de saberes pedagógicos, debe ir más allá, aprendiendo de la autonomía que lograron las instituciones de educación superior que en una lucha permanente, con una legislación adecuada y recursos han logrado superarse. Las nuevas lógicas resultantes de la nueva realidad de las Normales Superiores, están generando nuevos paradigmas en la formación de maestros que rompen las viejas concepciones y prácticas tradicionales, exigiendo nuevos marcos de acción y nuevas normas que los sustenten.

## 2. HACIA EL RESCATE DE LA PEDAGOGÍA EN LA NORMATIVIDAD VIGENTE

Como queda anotado, en los años 70 la tecnología educativa empobreció el enfoque pedagógico en la educación colombiana, convirtiendo la acción del maestro en un proceso planificable aun en sus aspectos mínimos en

el aula de clase; el maestro pasó de ser un líder, un asesor y un orientador, a ser el administrador de un currículo que había sido elaborado por los técnicos y especialistas que sistematizaron todo el trabajo del maestro sin darle a él ninguna participación.

La tecnología educativa apoyada por el Decreto 080 de 1974 no solo le arrebató a los egresados de las Normales el diploma y la significación de maestros, para entregarles el difuso título de bachiller pedagógico, también les fue arrebatada la identidad y singularidad a las Normales como el ámbito donde se formaban los maestros, para meter en una misma bolsa indiscriminada de bachilleres a los bachilleres pedagógicos.

En la actualidad se ha vuelto sobre lo anterior bajo una ideología mucho más elaborada que se expresa en la normatividad reciente que hace surgir de las cenizas el paradigma productivo que permite reconstruir nuevas teorías sobre el capital humano, donde la teoría económica de la educación se mueve sobre la ecuación costo-beneficio, buscando la rentabilidad de inversión e introduciendo en el aparato escolar las economías de escala y aplicando las reglas del mercado capitalista al sistema de administración de las instituciones educativas.

La concepción liberal del derecho a la educación que le daba a esta la gran particularidad de la movilidad social, en la búsqueda de un nuevo orden más equitativo y de justicia social, se ve pulverizada por el capitalismo globalizante que propende por el desarrollo de competencias y habilidades para la competitividad y la empleabilidad, desde el horizonte individualista de buscar ser los mejores y los más productivos.

En síntesis, estamos enmarcados en una legislación sin pedagogía que potencia el individualismo y la competitividad. Corresponde a las Escuelas Normales la formación de maestros para el aprendizaje significativo, para el aprendizaje autónomo, para la apropiación de saberes que induzcan a mejorar la calidad de la vida, para el arte, para la cultura, para la lúdica, para la reflexión, para la humanización de las actividades cotidianas, para desarrollar el pensamiento social, para movilizar ideas pluralistas, para encontrar la solidaridad, la paz, la convivencia, etc. Las Normales deben empeñarse en la construcción de un nuevo tejido social, donde precisamente la pedagogía debe ser el elemento fundante para dirimir la tensión entre pedagogía y productividad, humanización y ganancia, solidaridad e individualismo.

<sup>1</sup> Documento Marco, Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores, Ministerio de Educación, Bogotá, junio de 2000.



En consecuencia, el Decreto 715 del 2001 es la expresión explícita de la Contrarreforma a la Ley 115 de 1994. El Decreto 715 es la producción unilateral de un gobierno que pretende adaptar el sector educativo a un modelo económico supracapitalista, en tanto que la Ley 115 fue en gran medida resultante de la participación de maestros y el Congreso, y de alguna manera es un germen incipiente para pensar en un modelo económico alternativo.

### 3. EL COMPROMISO SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA

Si "la historia no es meramente una narración que permite comprender el pasado; más bien, la historia se funda en las bases materiales a fin de explicar los acontecimientos que han afectado a una sociedad particular"<sup>2</sup>, la educación como hecho histórico debe construir las bases materiales para la configuración de los elementos constitutivos de un nuevo orden social. Ya el Primer Congreso Pedagógico, de 1987, "abrió las puertas a considerar el Movimiento Pedagógico como parte del movimiento social, integrándolo a las luchas por mejores condiciones de vida de los sectores populares y encontrando en lo pedagógico una especificidad de las luchas de los sectores marginales"<sup>3</sup>.

La pedagogía puede ser, entonces, el elemento aglutinante de los sectores progresistas de la sociedad para producir un reagrupamiento de los interesados en propiciar transformaciones humanistas en la educación, desde todas las vertientes y posiciones ideológicas que converjan hacia la defensa y fortalecimiento de la educación pública con calidad, construida sobre las bases de una nueva pedagogía social, crítica y humanizante.

Si la pedagogía puede cohesionar el trabajo del maestro seguramente habrá que pensar también en un viraje en el trabajo del movimiento sindicalista, porque si las nue-

vas realidades plantean otro tipo de solidaridad, se pueden vislumbrar otras miradas sobre lo gremial, como pensar en un nuevo tejido organizativo a partir de la reformulación de las comunidades educativas que deben rodear activamente a las instituciones del sector.

Los estándares de calidad referidos a los contenidos mínimos de apropiación de conocimiento, que determinan con obligatoriedad lo que los maestros deben enseñar y los estudiantes deben aprender, pueden llevar a considerar que basta el alcance de esos parámetros para entender que es productiva y eficiente la labor del maestro, sin considerar que existen otros elementos formativos de educabilidad

del ser humano, que estarán supeditados por este modelo curricular a los logros cognitivos determinados por los llamados estándares de calidad, que aunque sean mínimos absorben la totalidad del tiempo del maestro en el aula, impidiendo sacar tiempo para actividades propiamente pedagógico-humanistas.

Hay que rescatar la tradición crítica pedagógica del maestro, lo que ha escrito o lo que sabe por su experiencia, hay que rehacer su historia, la historia local, la historia vivida por cada maestro, que debe socializarse y sistematizarse, porque él ha sido históricamente un actor social y en su historia hay bases materiales para construir nuevos paradigmas, ideas para visionar múltiples expresiones pedagógicas.

Desde la pedagogía ya vivida hay que inventar nuevas formas de enseñar y aprender, nuevos lenguajes de comunicación, nuevas preguntas y nuevos problemas para investigar y también cómo investigar de otras maneras no convencionales; hay que conceptualizar sobre los nuevos acontecimientos, en fin, hay que aprender a soñar nuevos sueños. Hay que reescribir la cotidianidad del maestro de ayer y de hoy, antes que perdamos en esta oleada de retiros, el caudal inmenso de 200 años de vi-

<sup>2</sup> Moll, Luis C., *Vigotsky y la educación*, Aique Grupo Editor S.A. Argentina, 1990, p. 76.

<sup>3</sup> Revista *Educación y Cultura*, "El Congreso Pedagógico", Memorias.

vencias. Sólo una mirada crítica de lo que hemos sido podrá permitirnos trazar el rumbo para una nueva pedagogía al servicio de lo social y en esencia una pedagogía más humana.

La pedagogía no debe ser únicamente una mediación técnica o didáctica para la enseñabilidad de las ciencias, debe ser ante todo el ejercicio de enseñar el saber propio, lo que somos como personas y nuestra visión del mundo, ya que así construiremos una pedagogía social, una pedagogía política y una pedagogía propia.

Pero como el ámbito natural de la pedagogía es la escuela, hay que fortalecer la escuela como expresión cultural de la comunidad educativa, hay que reelaborar el sentido de la escuela a partir de las propias contradicciones actuales, donde sus complejidades y falacias sean la dialéctica que dinamice su proceso de reconceptualización. Los tiempos turbulentos que vivimos exigen antes que una escuela para la empleabilidad, una escuela para el pensamiento alternativo, antes que estandarización y curriculización técnica, se requieren prácticas pedagógicas que sensibilicen la práctica escolar y educativa.

Quizá el papel del maestro de hoy, el maestro formador de maestros de las actuales Normales Superiores, sea "la formación de sujetos históricos, activos, creativos y críticos, capaces no sólo de adaptarse a la sociedad en que viven, sino de transformarla y reinventarla"<sup>4</sup>

#### 4. LAS NORMALES SUPERIORES: UN LABORATORIO PARA LA PEDAGOGÍA

"Hoy no es posible producir conceptualizaciones teóricas o teoría pedagógica alejados y por encima de las experiencias que se producen en las escuelas y por los maestros"<sup>5</sup>, lo que explica que la pedagogía tenga su ámbito natural esencialmente en las Escuelas Normales y las facultades de educación, donde se realiza una reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica. El hecho inherente a las Normales, donde se estudian los diferentes núcleos del saber pedagógico a lo largo del proceso de formación de maestros y donde existen estudiantes practicantes de la pedagogía, hace que permanentemente teoría y práctica pedagógica se analicen y se contraste en la realidad del aula y de la escuela, se reinterprete, se transforme, se incorpore a la cotidianidad, se rebase, se resignifique y en una evolución permanente se produzcan conceptualizaciones teóricas o teoría pedagógica.

Las Normales son en esencia un laboratorio para la pedagogía, máxime cuando hoy en día se acepta que el pensamiento pedagógico puede no tener pretensiones de universalidad y se posibilita que la experimentación pedagógica se libere de las totalizaciones, trasladando las reflexiones a nivel puntual, institucional, donde una determinada aula de clase representa lo micro, lo local de la

actividad maestro-alumno. Son un laboratorio las Normales porque allí se construyen formas propias y singulares del pensamiento pedagógico, lo que permite salir de la homogeneización de los estándares de formación, y es allí donde radican la riqueza y el valor intelectual de las instituciones formadoras de maestros.

Las Normales son un laboratorio para la pedagogía "porque son un centro donde se forja y se irradia la nueva ideología del magisterio", porque "su ambiente es por todos los aspectos propicio para despertar y estimular la vocación pedagógica". Y serán mejores laboratorios, "si todas las clases tienen un espíritu renovador", tanto como si se dispone de la dotación conveniente, como "la biblioteca que debe contener las obras clásicas y modernas más indicadas para el estudio de los problemas principales de la educación", en fin, será mejor si la escuela "es un órgano vivo que produce información pedagógica y sirve a un mismo tiempo para concentrar las mejores voluntades para potenciar un nuevo espíritu docente"<sup>6</sup>.

Pero cuando las mismas Secretarías de Educación y las instancias superiores de nuestro sistema educativo, no reconocen la singularidad de las Escuelas Normales y se aplican las normas indiscriminadamente, se está matando la iniciativa, la autenticidad y la sinergia propias de estas instituciones, convirtiéndolas en una más de la monotonía anónima de organizaciones educativas que tiene el país.

Los maestros de maestros son los investigadores del laboratorio pedagógico; háganse las exigencias que se puedan hacer para ellos, pero debe incentivarse su trabajo, al contrario de lo que han hecho las últimas decisiones del gobierno central, como hacer desaparecer el 15% de los maestros consejeros; este porcentaje no sólo debe devolverse sino extenderse a todos los maestros por la sola razón de ser maestros de una Normal Superior, cuando esta ha sido plenamente acreditada.

El maestro convierte parte de su vida en una experiencia vital y esa experiencia es producto de una práctica, si esta ha sido pensada y como tal se reconoce como producto de un saber o de una cultura y en este ejercicio de convertir el maestro su práctica en experiencia, si se escribe, puede producir replanteamientos que la nueva educación necesita, por lo que los estímulos para la escritura

<sup>4</sup> Mejía, Marco Raúl, *Movimiento Pedagógico hacia el siglo XXI. En búsqueda de otros territorios de la pedagogía*.

<sup>5</sup> Martínez Boom, Alberto y otros, "El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico", en *Veinte años del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades* (Hernán Suárez, compilador), Bogotá, Editorial Magisterio y Tercer Milenio, 2002, p. 61.

<sup>6</sup> Nieto Caballero, Agustín, *Revista Cultura*, No. 62, Tunja, marzo de 1933.

ra, la investigación y las innovaciones pedagógicas en las Escuelas Normales deben tener un reconocimiento prioritario que los centros de poder deben asumir para no perder, como ya se ha dicho, 200 años de experiencias vitales.

La pedagogía no se construye en un periodo de gobierno y menos aún sin laboratorios de práctica; tampoco es producto de una reforma educativa por buena que ella sea; la pedagogía es el camino que han recorrido los maestros y tanto mejor si ha sido largo el caminar.

## 5. LA ASOCIACIÓN DE NORMALES: UNA ORGANIZACIÓN DELIBERANTE

Si se acepta que todas las ideas que surjan de cualquier fuente que provengan, sobre los cambios pedagógicos y sobre las Escuelas Normales, deben tener un espacio propio para su discusión, depuración y formulación, entonces se puede preguntar si la actual Asociación de Normales cumple ese propósito, y como seguramente para muchos la respuesta es que no, se debe en consecuencia buscar las estrategias necesarias para lograrlo. Quizá se requiera un ajuste a las estructuras de la Asociación y por qué no debatir qué cambios se pueden introducir tanto a su conformación organizacional como a las funciones que debe cumplir; pues siempre será sano evaluar lo que se es y se hace para buscar el mejoramiento.

La Asociación de Normales debe reconstruirse, de manera tal que se constituya en interlocutor válido ante el Ministerio de Educación Nacional, puesto que este deberá buscar en el seno mismo de las instituciones formadoras de maestros los elementos que propicien los cambios que se consideren convenientes, la normatividad que corresponda y los lineamientos que orienten su devenir.

Puede ser necesario conformar un variado campo de acción, que se debe discutir al interior de la Asociación y que puede compendiar entre otros los siguientes elementos:

1. Propiciar el surgimiento o el fortalecimiento de un movimiento pedagógico no necesariamente gremial.
2. Destacar entre las funciones propias de la Asociación el crecimiento pedagógico, dando cabida a la socialización de experiencias e innovaciones regionales o propias de las instituciones.
3. Incentivar la pedagogía social de modo que permita tanto validar el conocimiento producido en la escuela, como motivar los cambios que se deben producir en los colectivos sociales objeto de estudio.
4. Abrir un debate permanente sobre el futuro de la profesión docente.

5. Hacer parte de la agenda de trabajo el estudio de las relaciones entre política y educación y educación y economía.

6. Construir paulatinamente el concepto y el ejercicio de la autonomía en las Escuelas Normales, como el motor indispensable para generar su propio desarrollo.

7. Buscar las estrategias para marchar "hacia una sociedad educadora, en la que existan múltiples oportunidades para aprender y desarrollar las capacidades de las personas"<sup>7</sup>.

8. Lograr que las Normales ejerzan el pleno derecho de ofrecer la actualización de los maestros de educación primaria y preescolar, con fundamento en el convenio suscrito con una institución de educación superior.

9. Orientar a las Escuelas Normales para que los diferentes modelos de formación de maestros permitan "repensar la profesión educativa de una manera más crítica frente a los diferentes procesos nacionales, regionales y locales"<sup>8</sup>.

10. Motivar a las Escuelas Normales sobre la fuente social de los currículos, partiendo de que "los sociólogos consideran que el análisis de la sociedad, de sus problemas, de sus necesidades y de sus características, debe ser la fuente de información principal para precisar las intenciones curriculares"<sup>9</sup>.

11. Intervenir para que las Secretarías de Educación faciliten los movimientos necesarios que permitan ubicar en las Escuelas Normales a los docentes que se destaquen y a los mejores directivos, tanto como sea posible.

12. Presentar propuestas ante el MEN y las Secretarías de Educación para que estas apliquen sus diferentes programas en las Escuelas Normales y desde ellas, como laboratorios iniciales, se desarrollen los diversos proyectos utilizando el talento humano que las instituciones formadoras de maestros puedan ofrecer.

13. Apoyar permanentemente el desarrollo de pedagogías locales o geopedagogías.

14. Trabajar conjuntamente con Fecode y los sindicatos regionales para que desde una Secretaría a nivel nacional o grupos de investigación regionales, se apoye en las Escuelas Normales la producción y difusión del conocimiento pedagógico, pues sólo la pedagogía hará que la práctica del maestro no sea estéril y la visión del maestro ilumine el camino hacia una nueva sociedad.

<sup>7</sup> "Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Declaración de La Habana", La Habana, Cuba, 6 al 10 de febrero de 2003, p. 14.

<sup>8</sup> Proyecto Educativo Institucional PEI Normal Superior de Pasto, San Juan de Pasto, mayo de 2002, p. 43.

<sup>9</sup> *Las fuentes del currículo*, Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, p. 21.

# El papel de la tiza en el ciberespacio y de la televisión en el aula de clase

ÉDGAR GUSTAVO ÁNGEL GONZÁLEZ\* ANA CAROLINA\*\*

\* Profesor Facultad de Educación Física, UPN

\*\* Comunicadora social.

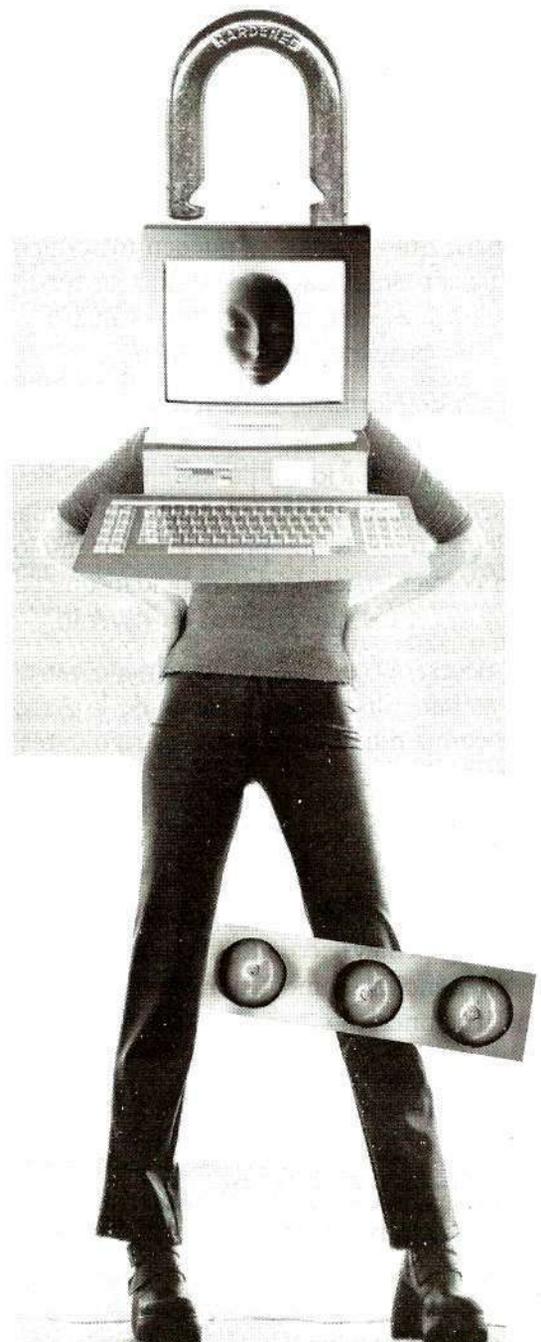
La llamada perturbó el fraternal devenir de la tradicional reunión familiar de celebración de cumpleaños. Un encolerizado hombre reclamaba a gritos por la extorsión de que era objeto desde el número telefónico de la casa en la que nos encontrábamos reunidos. Mi hermana, la propietaria, reiteradamente lo negó, él argumentaba que su identificador de llamadas le permitía detectar, sin temor a error, que sobre las 15:03 de aquel sábado dos niños habían pedido 10 millones de pesos por no secuestrar a un miembro de su familia,

Luego de indagar, entre nuestros sobrinos menores de 12 años, confirmamos la queja, Pero, aún más grave, no se trataba de la primera vez que lo hacían. El juego lo habían “aprendido” en la televisión y únicamente trataban de “fastidiar” a compañeros de curso que, según ellos, los habían maltratado.

Decidí entonces compartir algunas experiencias sobre las apropiaciones que hacemos los usuarios de la televisión, pero por sobre todo inicié una profunda reflexión sobre el papel educativo de la televisión en el aula de clase y la necesidad de formar maestros que nos ayuden a decodificar ese nuevo lenguaje que se emite a través de la pantalla chica.

## LOS OBJETOS TECNOLÓGICOS EN EL PROCESO EDUCATIVO

Entenderemos por objeto tecnológico “La conjunción de un humano, un objeto y la representación mental de un propósito que transforma el objeto: detrás hay una idea de lo que el humano quiere hacer. También transforma la acción: el simple acto de emplear un objeto se trans-



forma en acción tecnológica". En esa medida, desde el sonajero con el que en tiempos remotos intentaron calmar el llanto de los bebés, pasando por los móviles de plástico con melodiosas tonadas, los chupos con sabores, los teteros climatizados y los controladores de sueño; hasta las "estaciones de trabajo computarizadas para niños menores de 18 meses" son objetos tecnológicos que contribuyen en el proceso educativo del menor recién nacido.<sup>1</sup>

Antes de ingresar al sistema de educación formal, cada vez a más corta edad, el niño es bombardeado, en el mejor de los casos, con una hora diaria de televisión. Esa exposición que contribuye a mejorar su vocabulario<sup>2</sup>, propicia adicionalmente otros cambios en el comportamiento, todos ellos aprendidos a través de la tele.

Series dirigidas a estos públicos enfatizan en la creación de hábitos, unos de convivencia social, otros de comunicación, los más preocupantes de consumo; todos ellos mediados por la televisión, y la posibilidad de esta para crear realidades virtuales o artificiales.

## ECOLOGÍA CULTURAL

Durante los últimos 50 años del siglo pasado se produjo el mayor número de avances y descubrimientos apoyados en tecnología, muchos de ellos originaron nuevos objetos tecnológicos que contribuyeron a la transformación de nuestros comportamientos como especie.

Todas estas transformaciones son el objeto de estudio de la ecología cultural: "Estudio de signos y sistemas de signos compartidos, así como el conocimiento de estructuras derivadas para interpretar la interacción entre poblaciones de especies sociales y orgánicas."<sup>3</sup>

Los mayores cambios y adelantos se produjeron en la industria de las comunicaciones. La radio cedió su anaquel y espacio de reunión familiar a la "caja mágica" en blanco y negro, que permitió conocer a los protagonistas de los acontecimientos que antes sólo escuchaban. Esa incipiente industria de mediados del siglo pasado, se transformó en la industria satelital y homogeneizadora, con alta carga ideológica, con la que hoy tenemos que convivir. Simultáneamente se desarrollaron todos los sistemas para la comunicación y la información conocidos: telefonía, copiado, computación, redes, etc., para no hablar de las transformaciones que se producen con la llegada del hombre a la luna, que vimos en vivo y en directo,

Hechos como aquel del 21 de julio de 1969 en el que Neil Armstrong colocó un pie en el satélite natural de nuestro planeta, le permitieron a las grandes cadenas comprender la verdadera potencialidad del negocio, un solo evento, una sola producción, mucho público concentrado alrededor de ella.

Pero si el mercado era el planeta, la misma opción, pero en entregas semanales y doblada al idioma del consumidor, se constituyó en un mercado tentador. Con esa oferta, cuidadosamente estudiada, se produjeron series que van desde: *Lassie y Beverly Hills 90212*, hasta *Friends, Will and Grace*, pasando por *Guardianes de la Bahía*.

Cada serie responde a un nicho del mercado segmentado por edades, sexo, preferencias, y por sobre todo ideología homogeneizadora de consumo. Infortunadamente la escuela no se encontraba preparada para este embate, por esa descentralización de los lenguajes y las escrituras pasan nuevos modos de producir saber, de producir conocimiento, y esos nuevos lenguajes no le están llegando a la gente por la escuela. La propia escuela está accediendo a ellos a través de la resistencia de los niños a un sistema escolar desfasado, profundamente desfasado del modelo comunicativo que ellos viven en su casa, en el barrio, en los grupos de amigos,

A través de nuevas sensibilidades de los niños, de los adolescentes, de nuevos modos de percibir, de sentir, de aprender que se hacen presentes en la escuela antes de que lleguen las tecnologías. Entonces el primer desafío en los modos de presencia en la escuela a los modos de exclusión, los modos de rechazo que la escuela opone a la presencia de esas nuevas gramáticas y escrituras.<sup>4</sup>

## ECOSISTEMA ESCOLAR

A mediados del siglo XIX y como parte del primer experimento documentado de criogenación se congelaron: un cirujano, un ingeniero constructor y un docente. El área fue aislada de los demás edificios del complejo universitario y los tres habitáculos olvidados en su interior hasta hace unas pocas semanas.

Luego de recobrar a los tres profesionales de su prolongado letargo en estado de hibernación, se les invitó a vincularse a las actividades que previamente desarrollaban en 1852, año en el que comenzó el experimento.

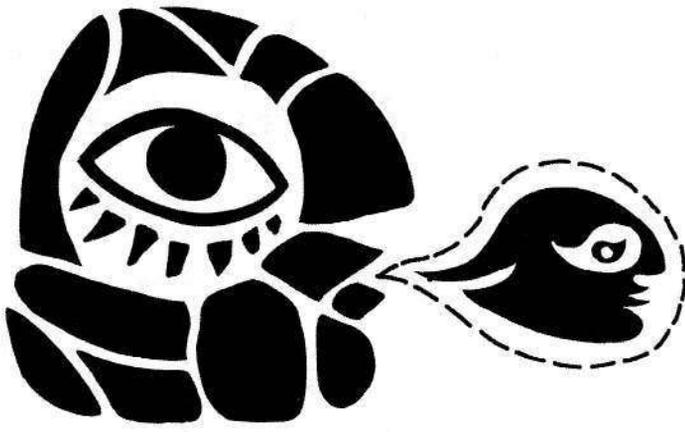
El cirujano, confundido por las necesidades de asepsia previas al procedimiento quirúrgico, lo mismo que con

<sup>1</sup> BUSH, Tomás, *Sistemas tecnológicos*, Aique Grupo Editor S,A, Buenos Aires, 1997.

<sup>2</sup> DE LA ROCHE, Maritza y otros, *Los niños como audiencia, Proyecto de comunicación para la infancia ICBF*, Bogotá, D. C., 2000, p. 79.

<sup>3</sup> BABE, Robert, *Perspectives on Cultural Ecology, Understanding the Cultural Ecology Model*, International Institute of Communications, London, UK, 1997.

<sup>4</sup> HERRÁN, M.T., MARTIN-BARBERO, J., *Palimpsestos y recorridos de la Comunicación en la educación*, UPN, 1999.



los instrumentos electrónicos invasivos y no invasivos que hacían parte de la sala, rehusó regresar a la práctica.

El ingeniero no comprendió los cálculos estructurales y de sismorresistencia a que debería someterse cada uno de los componentes del edificio en el que participaría y finalmente optó por dedicarse al dibujo de estructuras, como restaurador.

El docente entró al aula de clase, miró a sus alumnos y preguntó: "¿Qué tema vimos ayer?".

Esta historia que reproduce inicialmente en una edición de *Apuntes Pedagógicos*<sup>5</sup> sirve de nuevo, como detonador, para la reflexión sobre el papel de la escuela en el siglo XXI.

La mayor parte de los adultos que asistimos a la escuela tradicional logramos en ella un dominio básico de la lectura fonética, una escritura clara y con pocos errores de ortografía, complementado con una aceptable competencia en el manejo de las operaciones matemáticas básicas. En los recintos escolares de entonces no se estimulaban ni el análisis, ni la creatividad; no estaban diseñados para formar investigadores, ni científicos; como tampoco para comprender los fundamentos de la ciencia y de las artes. La escuela, como reproductora del modelo económico imperante, respondía a la necesidad social de preparar el insumo humano para un trabajo mecánico.

"A partir de la caracterización de las más importantes megatendencias del próximo milenio, Reich (1993) propone los que, según su criterio, deberían convertirse en los principales lineamientos para la escuela del futuro; señala entre ellos el favorecimiento de las operaciones de análisis, la formación de un pensamiento sistémico y global, el desarrollo de habilidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y la exigencia de formar individuos más creativos"<sup>6</sup>.

Desarrollar estas nuevas características implica reconocer las transformaciones que ha sufrido la escuela en diferentes ámbitos.

En la escuela de comienzos del tercer milenio son tan determinantes en el proceso educativo las interacciones mediáticas, como los procesos pedagógicos para transmitir contenidos, sin olvidar las mediaciones políticas desde las oficinas de Planeación, con sus modelos de descentralización autoritaria que orientarán la escuela en el futuro cercano.

Las cuatro paredes que protegen las edificaciones escolares de su entorno, dejan pasar las ondas electromagnéticas y permiten, a través del cable telefónico, el arribo de nuevos "invasores", el más cuestionado internet. El bombardeo de los MCM inicia en la casa, continúa en los medios de transporte, se persiste con él en la escuela y de regreso a casa, repite el ciclo.

Sin embargo, el maestro tradicional compite contra un cúmulo de información política, científica, tecnológica e histórica, entre otras, que le imposibilitan reciclar su conocimiento con la rapidez de la información que aparece diariamente a través de la televisión.

La escuela ha ignorado las posibilidades pedagógicas del video y la televisión, como tecnologías integradoras que podrían contribuir tanto en la solución de los problemas descritos, como de las necesidades planteadas.

#### LA TELEVISIÓN COMO MEDIO EDUCATIVO

Unos apartados atrás hice mención a la relación capital e industria cultural desde la televisión, con base en ella propongo una entrada a la escuela y al análisis de los aportes del medio al proceso educativo.

La educación es un proceso continuo que rebasa las paredes de la institución escolar y es resultado de la experiencia que tienen los sujetos en la gama de relaciones que establecen en los diversos ámbitos de la vida social.

"La televisión, aunada a otras instituciones socializadoras difunde significados, que se interrelacionan con los esquemas y estructuras de significado del público receptor, reafirmandolos o confrontándolos en un complejo proceso de negociación"<sup>7</sup>.

Un estudiante permanece sentado frente a la "tele" un promedio de horas similar al que está en la escuela, solo

<sup>5</sup> Publicación institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, marzo de 2002, Bogotá.

<sup>6</sup> DE ZUBIRÍA, Julián, *Los modelos pedagógicos*, Fundación Alberto Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, Bogotá, 1994, p. 97.

<sup>7</sup> CHARLES, Mercedes, "La escuela y los medios de comunicación social: la relatividad de un proceso hegemónico", en *Perfiles educativos*, No. 34, octubre-noviembre, 1986, CICE-CASE-UNAM, p. 46.

que ante la primera su entusiasmo y disposición son mayores, se apropia a través del medio de aprendizajes en los que no media la enseñanza. "El aprendizaje no requiere de intencionalidad, el aprendizaje puede ocurrir sin el objetivo de aprender... aprender no se restringe al uso de elementos racionales, gran cantidad de lo que los educandos aprenden es a través de las emociones"<sup>8</sup>.

"Nos encontramos frente a nuevas consideraciones sobre la problemática educativa. Por un lado, porque la comunicación constituye un bien social que debería sujetarse a un debate más intenso sobre políticas de comunicación y políticas educativas en un país como el nuestro; y por otro, porque la propia escuela ha dejado de ser la institución que asume con exclusividad la tarea educativa"<sup>9</sup>.

Por otro lado la relación conocimiento-aprendizaje que siempre estuvo centrada en la escuela, cuenta gracias a los medios, con nuevos escenarios. Algunos teóricos incluso tratan de soportar las posibilidades educativas de la televisión desde las propuestas psicológicas de Piaget y Vygotski. "La primera perspectiva, conocida como teoría del desarrollo cognoscitivo, considera que el niño aprende a través de su actuación sobre los elementos del ambiente que lo rodean, empujado por su curiosidad innata y su propio desarrollo mental... A cada etapa de desarrollo cognoscitivo se asocian diferentes habilidades mentales (inferencia, deducción, síntesis, etc.). Así, el niño será capaz de hacer más asociaciones a partir de lo que ve en la televisión, mientras más desarrolladas tenga las habilidades mentales". Unos párrafos adelante el mismo autor plantea: "A diferencia de la perspectiva del desarrollo cognoscitivo, la del aprendizaje social considera que no es el niño sino el medio ambiente y sus estímulos los que actúan sobre él y van moldeando su conducta y su aprendizaje... Por tanto, una adecuada exposición así como una serie de reforzamientos, ya sea directamente o a través de la misma programación, tenderán a aumentar su aprendizaje de la televisión."<sup>10</sup>

Estas miradas parciales, desde la psicología, apoyan la existencia de una escuela paralela, de la que hace parte la televisión; pero si queremos realmente enriquecer el proceso educativo para garantizar un aprendizaje significativo<sup>11</sup> debemos posibilitar su incursión al aula, con los riesgos que conlleva no contar con maestros preparados para decodificar los contenidos que desde ella se proponen.



## EL LENGUAJE DE LA TELEVISIÓN

La escuela tradicional basa su propuesta comunicativa para el proceso enseñanza-aprendizaje en el discurso del maestro, el libro y el cuaderno. La estructura lineal de los dos últimos, se contrapone a la icónica de la televisión, que adicionalmente se nutre del audio tanto discursivo como musical, dando origen a una nueva propuesta comunicativa, la audiovisual. Postman (1985) ve en la generalización del lenguaje de la imagen la ruptura de la racionalidad que residía en el texto escrito, su análisis

<sup>8</sup> OROZCO, Guillermo, *Research on cognitive effects of non-educational TV: an epistemological discussion*, ITSC, Londres, 1986.

<sup>9</sup> QUIRÓZ, María T., "Los medios: ¿una escuela paralela?", Cuadernos COCOSUL, Universidad de Lima, p. 10.

<sup>10</sup> OROZCO G., Guillermo, *El niño como televidente no nace, se hace. Educación para la recepción*, Trillas, México, 1990, pp. 37-38.

<sup>11</sup> Aprendizaje significativo cuando los nuevos conocimientos se vinculen de una manera clara y estable con los conocimientos previos de los cuales dispone el individuo. DE ZUBIRÍA, *op. cit.*, p. 121.

permite a otros autores contraponer imagen y palabra, imagen y escritura, desvirtuando las posibilidades educativas de la televisión.

“La televisión suele presentarse como la antípoda del libro, como un artefacto de valores muy distintos, a los que emanan de la imprenta: emotividad frente a racionalidad, confusión frente a análisis, primitivismo frente a elaboración, intuición frente a lógica... La televisión paga todas las consecuencias de su asociación con la imagen y de su supuesto enfrentamiento al mundo de la palabra y, sobre todo, al de la escritura”<sup>12</sup>.

Para quienes se oponen al uso pedagógico de la televisión el texto escrito posibilita un mayor control del aprendizaje, pues se basa en la estructura lineal del discurso del maestro y del libro, que posibilitan una sola lectura. Mientras la lectura de imágenes estáticas implica reconocer la existencia de al menos dos dimensiones de sentido simultáneo: a) de lo representado —el objeto en referencia— y b) del punto de vista desde el cual el receptor ha captado el objeto. La imagen en movimiento complejiza la lectura pues superpone:

“1. La percepción del objeto referente —como si lo captáramos realmente—.

2. La percepción del punto de vista con que el emisor del mensaje ha inscrito el objeto referente.

3. La reconstrucción en el tiempo, del sentido de la acción y del movimiento que se inscriben en la secuencia televisiva.

4. Finalmente la reconstrucción del sentido inscrito en la sucesión de planos y encuadres derivados de la lógica del montaje o edición”<sup>13</sup>.

Esas imágenes en movimiento representan, en la mayoría de las situaciones, al mundo real con el que se enfrenta diariamente el estudiante; o tiempos y espacios de mundos exóticos, o distantes que le obligarán nuevas taxonomías, a partir de operaciones mentales casi inconscientes, como la reconstrucción y la comparación con los referentes más próximos.

A partir de su invención, la “tele” ha ido modificando su lenguaje adaptándolo a las necesidades comunicativas de cada época, luz, sombra, movimiento, nuevos encuadres, sonidos ambiente y temas musicales especialmente creados; unidos a los diálogos propuestos por el guionista para los personajes, nos llevan a reflexionar sobre el equipo de producción que está tras la realización de un programa de televisión, son al menos diez saberes conjugados en

<sup>12</sup> PÉREZ T., José M., *El desafío educativo de la televisión*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1994, p. 89.

<sup>13</sup> *Ibíd*, p. 93.

<sup>14</sup> *Ibíd*, p. 42.

un resultado, que bien realizado deberá lograr, inicialmente, el impacto comunicativo para el que fue diseñado.

“En realidad, la televisión es un lenguaje sincrético o una suma de lenguajes: imágenes, palabras, sonidos, músicas, textos... Sin embargo, y esto es lo importante, hay que reconocer que la suma de todos ellos se hace según una estructura particular y compleja, con una sintaxis especial, y a partir de un léxico que ha ido haciéndose específico.

Para comprender el lenguaje de la televisión, por tanto, es preciso disponer de una competencia lingüística, generada, como es lógico, a partir de la suma y de la estructuración de otras competencias previas”<sup>14</sup>.

Estas competencias implican procesos de formación, inicialmente en los docentes, en al menos cuatro campos: 1. Tecnológico, 2. Procesos de comunicación, 3. Relación entre cultura cultivada y cultura de masas, 4. Lenguaje televisivo. Quienes luego de apropiárselas, tratarán de desarrollarlas en sus grupos escolares buscando un uso más crítico y reflexivo del medio. En la medida en que crezca la conciencia en los receptores, se podrá exigir una televisión adecuada a nuestras necesidades e intereses.

Sólo en esa vía podremos usar los mensajes producidos por otros, como fuente para la producción de conocimiento generadora de nuevos aprendizajes, esto fue lo que hicieron mis sobrinos, y ni la escuela, ni sus padres, estaban preparados para invalidar los elementos nocivos que les propuso el medio.

# Adpostal



*Llegamos a todo el mundo!*

**CAMBIAMOS PARA SERVIRLE MEJOR  
A COLOMBIA Y AL MUNDO**

**ESTOS SON NUESTROS SERVICIOS:**

SERVICIO DE CORREO NORMAL  
CORREO INTERNACIONAL  
CORREO PROMOCIONAL  
CORREO CERTIFICADO  
RESPUESTA PAGADA  
POST EXPRESS  
ENCOMIENDAS  
FILATELIA  
CORRA  
FAX

**LE ATENDEMOS EN LOS TELÉFONOS**

**243 88 51 - 341 03 04 - 341 55 34**

**980015503**

**FAX 283 33 45**

## EL CEREBRO Y EL MITO DEL YO

### El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humano

Llinás Rodolfo R., *El cerebro y el mito del yo*. Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2003, pp.348

El libro, según palabras del autor, "presenta una perspectiva personal de la neurociencia dirigida a estudiantes de medicina y, por qué no, a los maestros, que deben leer en la propia fuente los avances de los investigadores del cerebro y la mente.

Prologa el texto un amigo ocasional de Llinás, Gabriel García Márquez. No obstante, sin profundizar sobre el contenido mismo del libro a pesar de utilizar un lenguaje general, García Márquez recrea la vida de Llinás en su paso por los centros educativos. Llinás, dice, se negaba a aceptar lo que no entendía, algo parecido le ocurrió a García Márquez; los inspectores de educación le diagnosticaron que era tan inteligente que parecía muy bruto, todo porque era el desencanto de la familia en cuanto al desempeño escolar.

Llinás se aburría tanto en las clases que sus mismos padres le autorizaron la inasistencia. Necesitó tres escuelas para aprobar a duras penas los primeros años. Sus compañeros no lo querían tanto porque siempre se escapaba, mien-



tras ellos agonizaban esperando el recreo en las clases de aritmética.

La pregunta es: ¿Por qué a los aventajados intelectuales, la escuela cotidiana no les brinda los espacios para su desarrollo y por lo general desertan?

Él como investigador y yo, (García Márquez), ansiamos que el ser humano aprenda por fin a entenderse a sí mismo, que es un tema científico eminentemente cuya belleza se confunde con la poesía. "El cerebro es una máquina para soñar", según Llinás.

En los diálogos y prólogo del libro, García Márquez se atreve a interrogar a Llinás: "Y, más allá de nuestros sueños: ¿en qué lugar del cerebro se incuba el amor, y cuál será su duración y destino?

Un texto amplio que trata un tema fascinante como es el micromundo del cerebro con su expresión de estado mental o mente, que ha evolucionado en todos los organismos dotados de movimiento por cerca de 700 millones de años y que aún no termina su arduo caminar, merece ser degustado. El cerebro y la mente se constituyen en eventos inseparables. El cerebro es la expresión más perfecta de la materia a pesar de encontrarse encajonado en un cráneo soldado. Su evolución no es de tamaño, sino que las microestructuras internas en cerca de 10 billones de células nerviosas se hacen vivas.

La tesis central del libro es: que el YO es un estado funcional del cerebro y no otra cosa o menor que ella. El YO o el sí mismo, es un estado mental particular, una entidad abstracta generada.

El libro con su densidad induce a preguntas investigativas acerca de: "¿Cómo evolucionó el sistema nervioso para adquirir la capa-

cidad de ejecutar la sofisticada tarea de predecir?", toda vez que la predicción representa la verdadera entraña de la función cerebral que pronostica algo que puede suceder.

## APRENDIZAJE Y MEMORIA

Para aprender y recordar significa que la evolución no sólo hubo de aprender y recordar, sino también hubo de aprender y recordar la manera como se aprende y recuerda. Desde luego que no es un trabalenguas o un galimatías sino todo el acumulado tras años de educación y la capacidad de evocar de manera tan vívida los eventos, por ejemplo de la niñez.

El aprendizaje y la memoria son temas cruciales, pues la capacidad de aprender es crítica para mejorar personalmente el mundo práctico en el cual se vive.

Se presentan varias tesis sobre los niveles de aprendizaje, no solo del hombre, sino de los animales mismos:

— En la perspectiva de *tabula rasa*, según la cual el sistema nervioso aprende a aprender durante el desarrollo después del nacimiento y por tanto no es posible ningún aprendizaje antes del nacer.

— Se propone en la perspectiva de *tabula rasa* que el aprendizaje sólo ocurre con la experiencia sensorial.

En cuanto a la memoria se descubren diversos entretrechos como la memoria filogenética, que no es necesario de igual forma aprenderla; la memoria dinámica, que define "el nosotros" desde la actividad química cerebral

intrínseca previa a la experiencia.

Un tercer tipo de memoria: el aprendizaje a partir de la experiencia práctica y más práctica que permite interiorizar las propiedades del mundo externo en la matriz funcional interna.

La memoria de trabajo, que permite la recordación de eventos en curso como la que se emplea para saber dónde dejó el libro recién comprado, y, desde luego, no pueden faltar las memorias de corto plazo y de oposición en largo plazo en el formato de cosas que nunca se olvidan.

La memoria implícita no declarativa o inconsciente, y la explícita o consciente: sin una memoria explícita que nos guíe, prácticamente todo el aprendizaje sería exclusivamente automático y primitivo.

Tanto a filósofos como a pedagogos y maestros vendría bien un claro estudio sobre las relaciones entre memoria y aprendizaje en definida disposición de aplicación metodológica y epistemológica de los sistemas de enseñanza.

## EL LENGUAJE EN LA NEUROCIENCIA

En cuanto a la evolución del lenguaje se considera que el pensamiento abstracto evolucionó antes que el lenguaje y los eventos promotores que conducen a la expresión del lenguaje son los mismos que preceden a cualquier movimiento que se ejecute con un propósito definido.

El lenguaje no sólo es de dominio del ser humano, ya que existe en especies más

antiguas. El lenguaje es la metodología mediante la cual los animales se comunican entre sí.

El origen se asume como una extensión de las propiedades intrínsecas de abstracción del sistema nervioso central o simplemente de pensamiento abstracto (es algo que sólo existe en la mente: una idea, un concepto, una representación), en tanto lo anterior es una categoría "prosódica", como un comportamiento motor o gesticular externo de un estado interno, o expresión externa de una abstracción interna que significa algo para otro animal y le transmite entonces su estado interno en ese momento: sonreír, fruncir el ceño, alzar las cejas son formas de prosodia (léase nuevamente el párrafo anterior y se comprenderá).

Una comunicación que no se base en un significado consensual (entre las partes), simplemente no es comunicación. Entonces, el lenguaje tiene como propósito ser comprendido por otro animal.

Algo crucial para el desarrollo del lenguaje fueron la mímica y la vocalización luego, como un fenómeno fascinante. A nivel del lenguaje humano se tiende a equiparar la vocalización con el lenguaje, pero la vocalización es mucho más amplia.

Para el caso de la escuela se podría decir que en los primeros años, donde el niño viene con su "lenguaje" materno, lo que hace el primero de primaria es perfeccionar la vocalización y sonoridad de los fonemas.

El libro establece una claridad referida a que el lenguaje de cualquier clase no se materializa súbitamente como un relámpago en la evolución biológica a partir de la nada. Los avances relacionales como el papel del trabajo en la transformación del mono en hombre, le aportó los mayores logros en el perfeccionamiento del lenguaje independientemente de los idiomas posteriores de la torre de Babel.

A su vez, en la evolución del cerebro y los niveles de abstracción del pensamiento, se reforzó el edificio social de transmisiones mediante dibujos, la palabra escrita, en lo que se constituía en pequeños pasos para el hombre y, un salto gigante para la humanidad.

Sobre el aprendizaje y el lenguaje el libro de Rodolfo Llinás, deja cientos de interrogantes donde los maestros y pedagogos, como artistas, tejedores y guías de los niños deberán seguir cumpliendo un gran papel de inserción a nuevos mundos del conocimiento con un alfabetismo diferenciado. Un maestro debe ser un neurocientífico de la mente fresca de los infantes y jóvenes para explorar toda su creatividad.

El libro *El cerebro y el Mito del yo*, en toda su extensión, se debe constituir en una fuente de actualización de saberes que permitan integrar la cabeza y el corazón de los escolares.

Juvenal Nieves Herrera

**CLUB  
DE SUSCRIPTORES  
REVISTA**

# EDUCACION *cultura*

**Suscríbase YA,  
y participe en el  
sorteo de este  
magnífico**

*accent* next



HYUNDAI



**Informes en los teléfonos:  
232 7418 - 245 8155 en Bogotá**

Por el Derecho a una Educación Pública  
de calidad, gratuita, obligatoria  
y a cargo del Estado

## II FORO NACIONAL EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Bogotá, D.C., 2, 3 y 4 de octubre de 2003  
Hotel Tequendama