

EDUCACION *Y cultura*

56



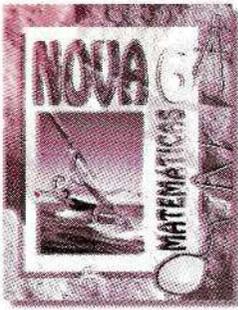
LAS COMPETENCIAS:
VINO VIEJO EN ODRES NUEVOS

DEBATE EDUCATIVO:
LAS PRUEBAS DE ESTADO
Y LA EVALUACIÓN
POR COMPETENCIAS

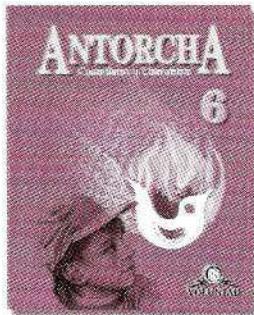
EL MUSEO PEDAGÓGICO
DEL COLEGIO SANTA LIBRADA

EL CONOCER
Y EL SABER HUMANO

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS



Matemática de 1 a 11



Castellano y Lit. de 1 a 11



Ortografía de 1 a 11



Sociales de 1 a 11



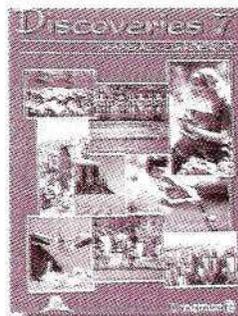
Música de 1 a 11



Filosofía 10 y 11



Religión de 6 a 11

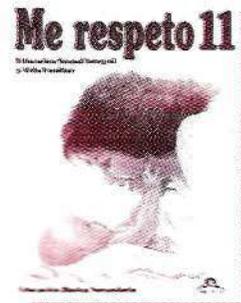


Inglés de 6 a 11

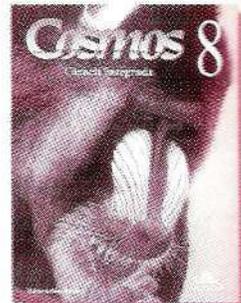


Textos que hacen posible su
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

- Proyectos con sus logros.
- Pedagogía activa y lúdica.
- Evaluación cualitativa.
- Guías de docencia.



Ed. Sexual de 1 a 11



Ciencias Naturales y Educación Ambiental de 1 a 9



Educación Estética de 6 a 11



Química 10 y 11



Física 10 y 11



Inglés de 6 a 11

- Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores •
 - MARZO de 2001 • No. 56 •
 - Directora: Gloria Inés Ramírez Ríos • Editor: Hernán Suárez •
 - Consejo Editorial: Alfredo Ayarza, Jorge Gantiva, Juvenal Nieves, José Fernando Ocampo, Gloria Inés Ramírez Ríos, Miguel de Zubiría •
- Carátula: Futuro Moncada • Fotografía: Alberto Motta y Futuro Moncada • Caricaturas: KEKAR (César Almeida) •
- Diagramación, pre prensa digital e impresión: Servigraphic Ltda. • Corrección: Julio Mateus •
- Distribución y suscripciones: Cra. 13A No. 34-36 - Teléfonos: 245 8155 - 232 7418
- Fax: 285 3245 - A. A. 14373 Santafé de Bogotá

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 Santafé de Bogotá
E-mail: revedcul@cable.net.co - revedcul@fecode.edu.co

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA No. 56

Editorial

La Evaluación por Competencias: contrarreforma educativa en marcha 2

Nota de la Directora
El XVII Congreso de Fecode 5



DEBATE EDUCATIVO

Las pruebas de Estado y la evaluación por competencias
Magdalena Mantilla-Miguel de Zubiría-CEID-Fecode 7

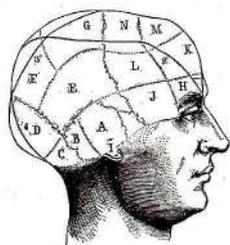
POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las competencias: vino viejo en odres nuevos
Guillermo Bustamante 21

La evaluación censal de competencias básicas en Bogotá
Fabio Jurado V., Mauricio Pérez A., Enrique Rodríguez P., Jaime Patiño R.,
Myriam Acevedo C., Gloria García O., Fernando Sarmiento P.,
Fidel Cárdenas S., Gabriel Restrepo F., Josué Sarmiento L., Javier Ramos R.,
Manuel Vincent S. y Daniel Bogoya M. 28

Evaluación de Competencias: control ideológico para la contrarreforma educativa
Dirección del CEID-Fecode 35

La evaluación por Competencias: ¿un asunto educativo?
Esteban Barrantes C. 42



REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

El conocer y el saber humano: dos procesos mentales indisolubles
Orlando Zuleta Araújo 48

VIDA DE AULA

El museo del Colegio de Santa Librada: un rescate de la didáctica y la historia
Ramón Ignacio Atehortúa Cruz 56



AGENDA EDUCATIVA

Expedición Pedagógica Nacional 59
Reunión Nacional de los Ceid de Fecode 60

LIBROS Y RESENAS

62

Próximo número de *Educación y Cultura*:
AUTONOMÍA CURRICULAR Y LIBERTAD DE ENSEÑANZA

EDITORIAL



La Evaluación por Competencias: contrarreforma educativa en marcha

Los inicios del siglo XXI nos alertan de la magnitud y la complejidad de los cambios operados en el mundo de la educación, el conocimiento y la cultura. No obstante, preocupa enormemente el modo como los gobiernos y los organismos internacionales de crédito siguen definiendo las políticas educativas sin dar cuenta de los procesos internos de participación y sin comprender los alcances democráticos que representa la reforma educativa de la Ley 115. Quizá no sorprende que los promotores de las políticas educativas, de la innovación y de la gestión, sigan siendo los mismos: el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Unesco, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el PNUD, la OCDE, o las recomendaciones emitidas por los ministros de Educación, que insisten en adelantar las mismas estrategias de “calidad de la educación”, sin obtener hasta ahora significativos avances.

Durante la última década del siglo XX las políticas educativas que agenciaron los gobiernos, se propusieron suscitar un cambio de paradigma en la educación y los procesos de evaluación acorde precisamente con las transformaciones planetarias del mundo del trabajo y del conocimiento. En este sentido, el objetivo ha consistido en calificar los recursos humanos en términos de compensación por los efectos causados a partir de la revolución tecnológica y la instrumentalización de la política económica y social en tiempos de globalización. Justamente, la “evaluación por competencias”

responde a estas expectativas que las Conferencias de Jomtien (Tailandia) y Dakar (Senegal) han establecido bajo la denominación de “Necesidades Básicas de Aprendizaje” y que agencian el proceso de transformación de los sistemas escolares y las prácticas pedagógicas.

En consecuencia, la “evaluación por competencias” hace parte del recambio institucional que los neoliberales han formulado en el ámbito educativo y social y, cuyo eje central gira en pedagogía sobre el reconocimiento del vínculo entre el “saber hacer con el saber en contexto”, lo que conlleva un proceso de reformulación de los fines y los supuestos subjetivos del proceso de aprendizaje. Dicho de otra manera, el contenido de la educación y el modelo de evaluación son modificados a la luz de los procesos que reclaman “competitividad” y “calidad” en el ámbito de los aprendizajes de los estudiantes. Este giro en la orientación de la política educativa ya fue ensayado en la tecnología educativa y la renovación curricular, sensiblemente cuestionadas por el magisterio. En esta ocasión, el proyecto de la “evaluación por competencias” indaga por “lo que saben hacer los estudiantes” y su articulación con los saberes que imparte la escuela según las expectativas sociales. Bajo esta lógica, la “evaluación por competencias” basa su argumento en dar cuenta, no de *lo que sabe* (los contenidos) sino *qué saben hacer* con aquello que dicen saber en contextos heterogéneos. Es decir, el cometido se fundamenta en la idea formula-

da por algunas corrientes del pensamiento moderno según la cual la cuestión del conocimiento no radica en su contenido, sino en el dominio práctico de su aplicación en determinados contextos. Conceptualmente esta perspectiva se origina en la psicología de las “facultades” y se fundamenta en la lingüística y la psicología cognitiva. En este escenario, la “evaluación por competencias” responde a los reclamos que las políticas educativas neoliberales esgrimen sobre la habilidad, la destreza, la capacidad, el desempeño y el dominio.

Con base en esta reorientación de la “evaluación por competencias” el ICFES emprendió un proceso de aplicación del nuevo modelo de pruebas de Estado, tras un período de discusiones a puerta cerrada. Sin que mediara ninguna consulta al magisterio y a la comunidad educativa, estas pruebas han alterado postulados importantes de la Ley General de Educación como la autonomía escolar, los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, y los planes de estudio. En efecto, los contenidos de la Ley General de Educación han sido alterados arbitrariamente y distorsionados los fines y objetivos de la educación, la autonomía escolar, las estrategias pedagógicas, los PEI convertidos en “planes educativos de gestión”, el rol del maestro, los procesos de evaluación, el sistema escolar y el esquema de asignación de recursos. En este sentido el magisterio colombiano caracteriza este paquete de ajuste bajo la denominación de *contrarreforma educativa* en la medida en que trastoca el conjunto de las disposiciones constitucionales y legales sobre la educación.

Las pruebas por competencias, realizadas por el ICFES y la Secretaría de Educación del Distrito en 1998, han arrojado unos resultados catastróficos. Casi ningún estudiante obtuvo el puntaje o nivel alto en los Exámenes de Estado. Y el puntaje de los niveles dos y tres en Bogotá estuvieron por debajo del cinco y uno por ciento esperado. Los supuestos con los cuales se han elaborado los cuestionarios son realmente preocupantes. Dichas presunciones tales como “las respuestas están en los enunciados”, “todas las respuestas son pertinentes, sólo una es acertada”, son realmente inadmisibles. A menudo, se encuentran en los cuestionarios preguntas absurdas o desproporcionadas. Los cuestionarios son enredados, sobrecargados y capciosamente intencio-

nados. No resulta lógico que este tipo de pruebas por “competencias” pretendan valorar la capacidad de “saber hacer en contexto”, cuando el esquema y la concepción de las propias pruebas evidencian enormes fallas metodológicas y conceptuales. Es importante además, señalar que las pruebas aplicadas a poblaciones, social y culturalmente diferenciadas, no pueden ser demostrativas de las capacidades de los estudiantes. Resulta igualmente cuestionable sostener que las pruebas en competencias puedan abrir posibilidades para el pensamiento y “mejorar la calidad de la educación”, si, en últimas, las tendencias de las políticas educativas se apoyan en el reestablecimiento del currículo único, los estándares nacionales y la acreditación como criterios de “evaluación de la calidad”.

Se trata de una política definida y planeada en todo detalle. El nuevo paradigma de las competencias establecido en los Exámenes del ICFES y los factores asociados de la “evaluación de la calidad” en Bogotá impone los parámetros a seguir en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, extendiéndose de hecho a todo el país, suscitando la mayor confusión y fomentando el proceso de aplicación del Nuevo Sistema Escolar y la reforma constitucional de los artículos 347, 356 y 357, sin que medie ningún proceso de debate y concertación con los maestros y la comunidad educativa. Esta estrategia pedagógica –nada novedosa, ni neutral– hace parte de una ofensiva ideológica consistente en desacreditar la educación pública, anatematizar a los educadores y las instituciones escolares y producir mayor desconcierto en los estudiantes. Como hemos insistido, se trata de trastocar todo el sistema educativo nacional, para legitimar la *capitación* y el *subsidio a la demanda* y, con ello, desmontar las responsabilidades del Estado en materia de financiación. En el fondo, marcha de manera acelerada una *contrarreforma educativa* que responde a las medidas impuestas por el Fondo Monetario Internacional y los organismos internacionales de crédito. Esta ofensiva neoliberal no se compadece de los logros y avances de la Ley General de Educación, de los derechos adquiridos de los maestros y de los esfuerzos de superación y formación de los educadores y de las nuevas generaciones.

Fecode considera que estamos ante un verdadero desafío pedagógico y político. En relación con la “evaluación por competencias” plantea que la comunidad educativa y los educadores cuentan con un importante instrumento legal y pedagógico establecido en la Ley General de Educación para estructurar y organizar el Sistema Nacional de Evaluación, SNE, y abordar coherentemente el conjunto de las definiciones sobre la evaluación de maestros, los planes y programas de formación y la evaluación de los estudiantes.

Los grupos gobernantes, haciendo caso omiso de esta disposición institucional y pedagógica, persisten en manejar estos temas cruciales según el estilo tradicional de empezar con la experimentación limitada para luego extender y generalizar los programas, prometiendo bondades para después terminar en simples planes remediales o compensatorios de las políticas económicas y sociales.

Asistimos, sin lugar a dudas, a un proceso de recambio paradigmático de la pedagogía y del sistema educativo nacional bajo el impacto de la política neoliberal que trastoca la educación pública y las responsabilidades del Estado. 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” representa 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 como una gran estrategia de desarrollo y prosperidad, el gobierno nacional ha tomado el camino de desactivar los alcances de la reforma educativa y desmontar el sistema de educación pública, que tiene como sustento el afianzamiento de la privatización y la destrucción de las conquistas democráticas de la educación colombiana.

El Movimiento Pedagógico encara este reto en un momento crucial de la educación pública en donde el gobierno y los grupos dominantes del país se empeñan en afincar la *contrarreforma educativa*, desconocer la concertación democrática en la regulación de la Ley General de la Educación, establecer como método de gestión en la institución escolar la arbitrariedad y la

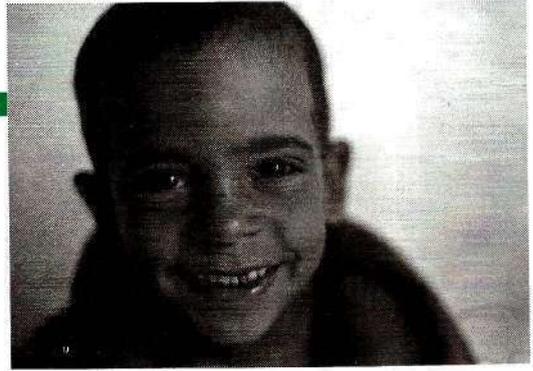
imposición autoritaria. Fecode, consciente del desafío que representa la “evaluación por competencias” considera supremamente grave la manera como esta política educativa ha sido puesta en marcha en contravía de los propósitos y contenidos de la reforma educativa; pisoteada la autonomía escolar mediante la imposición del currículo único y de una corriente pedagógica, tal como sucedió con la Tecnología Educativa y la Renovación Curricular de los años setenta y ochenta; los Proyectos Educativos Institucionales convertidos hoy en PEI-gestión con el fin de introducir el sistema gerencial y la autonomía financiera; la dirección colegiada y el gobierno escolar desvirtuados mediante el establecimiento de las medidas de “racionalización” y el chantaje de los “Convenios de Desempeño”.

En consecuencia, el magisterio rechaza la puesta en marcha de la contrarreforma educativa a través de la “evaluación por competencias” y exige la inmediata suspensión de la política de aplicación y extensión de este programa de evaluación de los estudiantes y de los maestros que sólo busca desacreditar la educación pública y afianzar los procesos de privatización y competitividad que la política neoliberal establece según el condicionamiento del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

El magisterio asume este gran debate nacional en torno a la evaluación, los fines y contenidos de la educación, la organización del sistema educativo nacional, la autonomía y los niveles de formación científica y de excelencia académica sobre la base de la defensa de la educación pública y los logros alcanzados por la reforma educativa. Este escenario será propicio para desencadenar un proceso de reflexión, afirmación intelectual y movilización social que Fecode y el Movimiento Pedagógico han estado empeñados en consolidar en beneficio del país, la prosperidad y el porvenir de las nuevas generaciones de niños y jóvenes.



EL XVII CONGRESO DE FECODE



Del 26 al 31 de marzo del año en curso, en la ciudad de Santa Marta, se realizará la XVII Asamblea Nacional Federal de la Federación Colombiana de Educadores. Para el magisterio y la educación colombiana este evento reviste especial trascendencia. En él se analizarán y decidirán las orientaciones estratégicas del magisterio para hacer frente a las políticas gubernamentales en materia educativa, las cuales no hemos dudado en considerar como contrarias al interés nacional y en una amenaza para la existencia de la educación pública.

En medio de la euforia neoliberal ha proliferado la más descarada y rampante corrupción. Diariamente desde las regiones se escucha sinnúmero de denuncias en contra de políticos, gobernantes y empresarios privados que coaligados se han robado de manera sistemática y continua los recursos públicos, como lo corroboran el caso de las electrificadoras de la Costa Atlántica, todo ello realizado al amparo de la privatización de los bienes públicos del país.

Para cubrir el hueco fiscal dejado por el saqueo de los recursos públicos, el gobierno nacional pretende descargar la responsabilidad en los servicios esenciales de la educación y la salud, mediante una reforma a la Constitución Nacional que elimina el situado fiscal como la principal fuente de financiación para la educación y la salud pública. Esta reforma constitucional se concreta en el Acto Legislativo 012, que cursa actualmente en el Congreso y que ya fue aprobado en primera vuelta. La eliminación del situado fiscal constituye un gravísimo atentado contra los derechos fundamentales a la educación y la salud, y contra la dignidad de los colombianos.

Ante esta seria amenaza, el Congreso de Fecode se dispone a avanzar en su política unitaria dirigida al fortalecimiento de un Frente Común por la defensa de los derechos sociales de los colombianos.

Esta movilización unitaria se orienta, igualmente, a enfrentar otras medidas privatizadoras de la educación pública, como el Nuevo Sistema Escolar, programa financiado con recursos del Banco Interamericano de Desarrollo con criterios de empresa de producción, de gestión gerencial, de autonomía financiera, en el que se introduce lo que se ha denominado la "plantelización" de la educación pública, mediante subsidio a la demanda por capitación.

Capítulo especial ocupará en las deliberaciones del XVII Congreso de Fecode el tema de los sistemas de evaluación de la educación y las nuevas pruebas de Estado. En esta materia las políticas educativas neoliberales pretenden imponer sus criterios de evaluación, definiendo arbitrariamente lo que considera calidad, con el pro-

pósito de garantizar que los maestros sigan los dictados de los diseñadores de las políticas educativas, que no sólo están en el MEN, sino más allá de nuestras fronteras.

Afrontar esta problemática educativa y pedagógica requiere de renovadas estrategias que permitan al magisterio colombiano recuperar el Movimiento Pedagógico, en la perspectiva de poder desplegar el sentido y contenido de la educación.

De no menos trascendencia para el magisterio es el tema de la reforma del régimen pensional y prestacional, uno de cuyos puntales es suprimir el régimen especial de los educadores, logrado a través de muchos años de lucha y sacrificio. Si dicha reforma es aprobada, el magisterio colombiano perderá la mayoría de las conquistas obtenidas en más de 40 años de lucha.

Fecode realiza su XVII Congreso en medio de una cruenta persecución contra la dirigencia del movimiento obrero y social. Las fuerzas nefastas del paramilitarismo no sólo asesinan a los dirigentes sindicales y populares, sino que también desarrollan la intimidatoria tarea de amenazar a los afiliados, conculcando de esta forma el derecho a la protesta, la organización y la huelga, situación que reedita la acción de las bandas fascistas de ingrata recordación. Fecode es en la actualidad blanco de esta acción del paramilitarismo, lo cual demanda una orientación unitaria y clasista por parte del magisterio colombiano.

La Asamblea Nacional Federal tiene una gran responsabilidad histórica con el pueblo colombiano, por cuanto tiene la obligación de afrontar con compromiso y la suficiente claridad esta difícil situación, buscando las alternativas, las estrategias organizacionales y de lucha que contribuyan al fortalecimiento de la Federación, del movimiento sindical y popular del país; pero sobre todo, esta asamblea debe tener claro que los objetivos centrales serán: salvaguardar la educación pública como uno de los tesoros más preciados del pueblo colombiano, y defender la esencia del régimen especial de los educadores.

La Federación Colombiana de Educadores, Fecode, se encuentra unida, respaldada, organizada y preparada para hacer frente a esta gran ofensiva contra la educación pública y el magisterio.

La revista EDUCACIÓN Y CULTURA saluda este importante evento de los educadores colombianos y confía en que sus deliberaciones contribuyan al fortalecimiento y defensa de la educación pública, patrimonio irrenunciable de los colombianos.

GLORIA INÉS RAMÍREZ RÍOS





Las Pruebas de Estado y la Evaluación por Competencias

Magdalena Mantilla-Miguel de Zubiría-CEID-Fecode

Con base en el modelo “evaluación por competencias” el ICFES emprendió un proceso de aplicación del nuevo modelo de pruebas de Estado, tras un período de discusiones a puerta cerrada, sin que mediara ninguna consulta al magisterio y a la comunidad educativa. Estas pruebas alteran y trastocan postulados educativos y pedagógicos importantes consagrados en la Ley General de Educación como son la autonomía escolar, los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, los planes de estudio, los fines y objetivos de la educación, la autonomía escolar, las estrategias pedagógicas, el rol del maestro, los procesos de evaluación, para mencionar sólo los más destacados.

Conscientes de los asuntos de importancia que están en cuestión y para contribuir a esclarecer los fines políticos y educativos que subyacen a la evaluación por competencias y a los nuevos exámenes de Estado, la Revista **Educación y Cultura** ha considerado oportuno iniciar un debate nacional que le permita al magisterio, a las instituciones educativas y a la sociedad fijar un punto de vista sobre este trascendental tema. Con tal propósito hemos invitado a la doctora Magdalena Mantilla, subdirectora del ICFES, y al doctor Miguel de Zubiría, director científico de la Fundación de Pedagogía Conceptual *Alberto Merani*, quienes junto al Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas de Fecode controvierten alrededor de los alcances e implicaciones de esta política educativa

EDUCACIÓN Y CULTURA: Tanto en las nuevas pruebas del ICES para el ingreso a la educación superior como en las utilizadas por la Secretaría de Educación de Bogotá con miras a evaluar la calidad de la educación en el Distrito Capital, se escogieron, entre una gran diversidad, tres competencias: la interpretativa, la argumentativa o ética y la propositiva o estética. Midiendo sus resultados se pretende darle un vuelco al paradigma educativo que no debe ya apuntar a las capacidades intelectuales de los estudiantes, sino al "funcionamiento cognitivo de la acción en un contexto determinado." ¿Poseen estas tres competencias y el nuevo paradigma las características que le permitan definir el ingreso a la universidad de los estudiantes y determinar la calidad de la educación de primaria y secundaria?

CEID-FECODE: La diversidad de las competencias es inmensa. Casi cada actividad humana configura una competencia. Algunos autores han identificado más de 30 grupos de competencias y dentro de cada grupo un gran número de ellas. Las competencias laborales, por ejemplo, son innumerables. Asombra que, en medio de esa multiplicidad, tres competencias, la interpretativa, la argumentativa o ética y la propositiva o estética, definan el ingreso a la universidad de los estudiantes colombianos y determinen la calidad de la educación de primaria y secundaria. Esto sin tener en cuenta el concepto mismo de competencia como base de los exámenes de Estado.

Las tres competencias escogidas por los expertos de la Universidad Nacional que diseñaron estas pruebas, es decir, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva, plantean graves interrogantes. En cuanto a la primera competencia, la interpretativa, ¿por qué todos los textos de una lectura tienen que someterse a un proceso de interpretación?, ¿por qué los estudiantes que terminan bachillerato tienen que ser expertos en interpretación de textos?, ¿por qué los conocimientos de matemáticas y ciencias, por ejemplo, dependen de una interpretación textual o comunicativa?, ¿por qué la interpretación que unos estudiantes de primaria y secundaria hagan de los textos determina la calidad de la educación de una institución o de una región? Que los estudiantes no tengan capacidad de comprensión de un texto, es una cosa, y que no lo sepan interpretar, porque no se presta a interpretación o porque no se posean los elementos para hacerlo, es otra. Aquellos textos que requieren una interpretación, exigen del intérprete una concepción, una posición definida, un conocimiento comprensivo del tema, una capacidad de relacionar muy amplia que no es exigible al estudiante promedio de bachillerato en cual-

quier país del mundo. O forzarlo a interpretar cualquier texto simplemente puede reducirse a mera charlatanería.

Pero la problemática que plantea la exigencia argumentativa es aún más delicada, porque al término mismo se le asigna un carácter ético y moral, ya en sí con una confusión extremadamente peligrosa de los términos. Para los teóricos de estas pruebas, la argumentación en sí es una expresión "de la intersubjetividad en las decisiones de carácter moral que implican los lazos sociales," como define Carlos Augusto Hernández esta competencia. Es aquí donde entra la imposición ideológica de quienes controlan los cuestionarios sobre los conocimientos, no importa si son de ciencias sociales o de ciencias naturales. Por eso se les exige a los estudiantes que si no relacionan "la composición de los suelos o la rotación de la Tierra con el futuro de la situación mundial", como plantean los resultados de las pruebas de Bogotá, fallan en su puntaje. No solamente se introduce un criterio subjetivo, ideológico y arbitrario, para definir el ingreso de los estudiantes a la educación superior y para determinar la calidad de la educación, sino que se les exige una determinada concepción de la sociedad y del conocimiento científico, so pena de ser castigados con un puntaje insuficiente.

Además, exigirle a los estudiantes que elaboren propuestas en biología, química y física, con el propósito de medir su competencia propositiva, resulta totalmente desproporcionado. O las propuestas a que se obliga los estudiantes se reducen a situaciones intrascendentes y, entonces, ni significan nada para el ingreso a la educación superior; o tienen que ver con problemas fundamentales de la ciencia y, entonces, cae en el ridículo exigirselo a estudiantes que sólo tienen que tener lo básico de las ciencias naturales. Esta competencia recuerda la formulación de uno de esos indicadores de logro de la famosa Resolución 2343 del Ministe-



rio de Educación Nacional para los grados cuarto, quinto y sexto de ciencias naturales, es decir, para estudiantes de nueve a doce años que, a la letra dice: “planea y realiza experimentos para poner a prueba sus propias hipótesis, las de sus profesores y compañeros”, o aquel otro: “plantea con relativa solvencia problemas de las ciencias naturales teniendo en cuenta las implicaciones derivadas de la aplicación de una teoría científica.”

No tiene sentido que el ingreso a la educación superior de los estudiantes colombianos dependa de tres competencias arbitrarias, subjetivas, desproporcionadas, ideológicas y manipuladas. Es un atentado contra los estudiantes, parte de cuyo futuro depende de los resultados en semejante prueba. Todavía peor, que la calidad de la educación primaria y secundaria de Bogotá, se esté midiendo, determinando y definiendo, con las mismas competencias aun en tercero de primaria. Es un atentado contra las instituciones y los maestros.

MIGUEL DE ZUBIRÍA (Fundación de Pedagogía Conceptual Alberto Merani): En la primera pregunta identificamos tres interrogantes. El primero relativo a las tres competencias. El segundo vinculado con la equivocada diferencia entre “capacidades” intelectuales y “competencias”. El tercero indaga si tales competencias miden calidad educativa y son adecuadas para decidir el ingreso a la universidad.

Bien podrían haber sido otras las “competencias” elegidas, es cierto. Por ejemplo, “competencias” *inductivas*, o *deductivas*, o *valorativas*, o *creativas*. Esto no disminuye el valor indudable que poseen la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva, pues operan en casi todo desempeño intelectual, afectivo, o social.

En verdad, son *macrooperaciones intelectuales*. Macrooperaciones por estar formadas a su vez por operaciones y suboperaciones. Los últimos quince años la Fundación de Pedagogía Conceptual viene estudiando en particular la macrooperación psicológica <interpretar>⁽¹⁾ identificando hasta hoy 21 operaciones y suboperaciones constituyentes! Hecho indiscutible que pone de manifiesto su extrema complejidad.

Gracias a la macrooperación <interpretar> los humanos comprendemos tanto los sistemas simbólicos o lenguajes (y ni para qué recordar la ventaja crucial de saber descifrar los textos y los escritos en que se deposita el conocimiento social acumulado por nuestra especie), como sistemas reales con los cuales topamos a diario (situaciones, interacciones, mecanismos...). Sin dominar la macrooperación <interpretar> el ser humano carece de una herramienta intelectual fundamental. No hay duda.

En cuanto al segundo interrogante, la diferencia entre capacidades intelectuales y competencias, se cometen tres despropósitos, con consecuencias nefastas. Uno, introducir confusión terminológica a los viejos y conocidos *saberes expresivos* o *procedimentales*. Dos, apoyados en la miopía social constructivista, para la cual cada sujeto viene a un mundo virgen, sin historia ni cultura, donde todo está por construirse *individualmente*, se llega a afirmar bizarramente: “*las competencias ni se enseñan, ni se aprenden*”. Luego, tres, resultan cerradas ante procesos educativos. Aquí a más de maltratar la pedagogía se reinstala la vieja ideología de las facultades y las aptitudes intelectuales heredadas –ya superada luego– de Vigostky, Merani, Piaget y Gardner.

¹ Tratada en el libro *Teoría de las seis lecturas*, volúmenes 1 y 2.



Enfrentamos una doble paradoja. Si “las competencias ni se enseñan, ni se aprenden” resulta injusto evaluar a los estudiantes. Y, segundo, si las competencias —como es obvio— se enseñan es injusto, también, evaluar a los estudiantes en algo que la escuela misma no les enseñó.

¿Permiten dichas competencias definir el ingreso a la universidad y decidir la calidad educativa primaria y secundaria?

Enfrentamos una doble paradoja. Si “las competencias ni se enseñan, ni se aprenden” resulta injusto evaluar a los estudiantes. Y, segundo, si las competencias —como es obvio— se enseñan es injusto, también, evaluar a los estudiantes en algo que la escuela misma no les enseñó.

Lo anterior para nada significa que carezca de sentido dominar dichas macrooperaciones intelectuales de primera línea. Todo lo contrario, según argumento unos párrafos adelante.

MAGDALENA MANTILLA (ICFES): Varios escritos coinciden en señalar la necesidad de garantizar una educación básica que permita a niños y jóvenes su integración a una sociedad dinámica y diversa, que les exige desarrollar la capacidad para asumir distintos roles en diversos contextos (Unesco, Banco Mundial). Entender el sentido de una idea y sus implicaciones, plantear argumentos pertinentes en pro o en contra de una afirmación, lanzarse a la crítica y proposición de alternativas pertinentes y válidas ante una situación, son exigencias de la sociedad contemporánea a quienes participan en ella. Esta misma sociedad exige que, sin perder de vista su dinámica y diversidad, se reconozcan procesos de participación fundamentales y comunes a los distintos escenarios de construcción social.

Bajo este panorama, resulta pertinente plantear las competencias para interpretar, argumentar y proponer en diferentes campos del conocimiento, como categorías que configuran un panorama completo de la acción humana tomada en su diversidad. Esta aproximación al dominio de lo educable tiene sus cimientos en una concepción de conocimiento como actividad coherente de configuración de sentido, donde la finalidad social de la acción permite enumerar los modos de participación de los sujetos en la producción colectiva de los hechos.

Es en pro del reconocimiento de lo fundamental, común, diverso y dinámico en la construcción de conocimiento

en los distintos campos del actuar humano, que se plantean la interpretación, la argumentación y la proposición, como acciones básicas para la construcción de conocimiento en comunidad. Se hipotetiza, entonces, que en la generación de conocimiento científico sobre lo natural o social, y en el intercambio simbólico cotidiano, han sido indispensables los procesos de interpretación, argumentación y proposición.

En estas condiciones, se puede sostener que interpretar, argumentar y proponer son elementos de una clasificación amplia de las competencias que permite preguntarse por la forma como ellas se realizan en distintos contextos de interacción; por ejemplo, permite preguntar por la forma como se argumenta en un campo específico del conocimiento o del quehacer cotidiano.

En el marco del ejercicio científico, por ejemplo, es impensable moverse adecuadamente por fuera de las exigencias de racionalidad de la comunidad científica. Estas exigencias finalmente convergen hacia la necesidad de hacerse entender y entender, a su vez, tanto las conjeturas de carácter teórico, metodológico y experimental como, en la gran mayoría de los casos, si el trabajo científico no se confunde con la labor técnica, la tradición científica del campo de estudio. Algo semejante puede decirse del ejercicio en un campo profesional. Por esto, se puede plantear que es legítimo organizar el Examen de Estado para Ingreso a la Educación Superior en torno a las competencias generales señaladas.

Respecto de la Evaluación de la Calidad de la Educación, consideramos que la clasificación propuesta permite apreciar panorámicamente los aportes de la escuela a la formación de un ciudadano crítico y participativo, respetuoso de las diferencias, capaz de comprender la forma como se producen distintos saberes y de colaborar en este proceso a partir de la consolidación de estas competencias que hacen parte de lo que puede entenderse como desarrollo de la acción comunicativa.



Por otra parte, esta propuesta permite, en el caso de la evaluación de la educación, proponer a las comunidades educativas y a las autoridades del sistema el reto de alcanzar una educación que promueva efectivamente la formación de los estudiantes mediante la activa participación en contextos verdaderamente democráticos caracterizados por interacciones que demandan comprender distintas formas de interpretar y explicar los hechos físicos y sociales, argumentar críticamente, hacer propuestas para significar de modos alternativos tales hechos, decidir colectivamente estrategias para imprimirles rumbos nuevos y comprometerse en la articulación de acciones para realizar las transformaciones acordadas.

EDUCACIÓN Y CULTURA: Basándose en el concepto de que la competencia es un "saber implícito" o un "conocimiento inseparable de la acción" como plantea Gardner retomando de Chomsky el concepto de competencia lingüística en el sentido de un "saber hacer" que se usa aunque no se dé cuenta de él y que no está sujeto estrictamente a un aprendizaje, se afirma que las competencias ni se enseñan ni se aprenden, sino que se construyen. ¿No se está sustituyendo la pedagogía por un particular punto de vista de la psicología y la lingüística, al quedar en entredicho el puesto del conocimiento en la educación y el papel del maestro en su tarea educativa?

CEID-FECODE: Las instituciones educativas han sido colocadas contra la pared en todo el país con esta evaluación por competencias, porque de la noche a la mañana sus estudiantes tienen que obtener buenos resultados en las competencias del nuevo examen de Estado. Han cundido el desconcierto, la confusión y la preocupación por las instituciones y el magisterio, tanto más cuanto los resultados pueden calificarse como catastróficos. Declarados en emergencia, los colegios buscan desesperadamente fórmulas de enseñanza de las competencias o de cambio de planes de estudio para incorporarlas o de asesores con altos honorarios que indiquen el camino para la recuperación de los resultados del ICFES. Entre tanto, aparecen ya en los avisos de prensa las instituciones que han adoptado las competencias en sus currículos. Están las competencias de moda y hay que correr a ponerse al día. No ha sido suficiente la larga historia de las modas educativas en este país, con resultados desastrosos, como la de la tecnología educativa, la renovación curricular, el conductismo y el constructivismo, para no mencionar sino las más notables. No es sino que un organismo de crédito haga una seña o una de esas confe-



rencias de educación dirigidas al mundo subdesarrollado mencione una innovación, sin importar sus resultados, para que Colombia se embarque en ella. El grado de dependencia de los recursos financieros internacionales ha sido determinante en las políticas educativas de los últimos cincuenta años. Cada moda se ha impuesto estigmatizando de tradicional y retrógrada cualquier otra opción pedagógica.

Subyace bajo esta moda la concepción constructivista de la pedagogía, de la concepción de un maestro que tiene que sustraerse del proceso de enseñanza-aprendizaje, del aprendizaje sin enseñanza, del ritmo individual de aprendizaje, del fetichismo del método como fundamento educativo, del reduccionismo en torno a la memoria y los contenidos, del autonomismo individualista en la formación intelectual, de la sucesión de paradigmas en una fiebre renovacionista. El papel del maestro desaparece para convertirse en metodólogo. El conocimiento es reducido a información memorística. El pensamiento se construye sin contenidos concretos. El individuo es transformado en un descubridor que reinventa todo cada vez. El conocimiento científico pierde toda validez, en cuanto nada es cierto y lo cierto es dogma. En este contexto, ni los fines de la educación, ni los objetivos específicos de los niveles educativos, ni las áreas o asignaturas, ni los mismos niveles, tienen sentido. La pedagogía es sustituida por el psicologismo y el conocimiento por la lingüística.

En esta forma, se cae en el instrumentalismo más burdo. La competencia se refiere al "hacer". Pero como el "hacer" es práctico, es concreto, es aplicado, se multiplicarían las competencias en tantos "haceres" como disciplinas o saberes pudieran contener. No habría posibilidad de elaborar una prueba. Entonces, en un esfuerzo supremo por revertir el practicismo, las competencias concretas se convierten en competencias abstractas, en expresiones de "ese conocimiento inseparable de la acción" que sólo puede detectarse en manifestaciones como la ac-

ción interpretativa, argumentativa y propositiva del ICFES. Es como si no fueran competencias en sí, sino las bases sobre las cuales poder detectar las competencias, las muestras de algo que permite medirlas. Sin embargo, se toman como competencias. Esa contradicción inherente al concepto mismo, de ser abstracto pero de tener que definirse en lo concreto; de constituirse en un "saber implícito", pero derivarse de nociones abstractas; de no ser objeto directo de aprendizaje pero ser susceptible de ser construido individualmente; no hace sino profundizar la confusión, con lo cual se presta a todo tipo de manipulación cuando se esgrime la pertinencia, la modernidad, la novedad y el modelo paradigmático.

Todo se va reduciendo a un ataque frontal al papel y al valor del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para este paradigma novedoso, el conocimiento no es sino pura memoria. El conocimiento es información. El conocimiento es dogmático. El conocimiento es transitorio, pasajero y, por tanto, eso que se denomina contenido, hay que extirparlo. Pero los cuestionarios del ICFES, contradicen todos los supuestos. Las preguntas de ciencia, no sólo exigen la memoria, el conocimiento concreto, sino que superan el nivel del bachillerato. Preguntas complejas, enredadas, perversas, elaboradas con el prurito de hacer caer al estudiante, porque hay que forzarlo a interpretar, a argumentar y a proponer. Para salir del atolladero les dicen a los estudiantes que no tienen que conocer el tema, sino tener un buen nivel de lectura. Con saber leer, basta, les aseguran. A tal grado llega el prurito lingüístico que en las pruebas de Bogotá a los estudiantes de primaria y bachillerato les dan un puntaje ínfimo porque no tienen capacidad de comprender "las intenciones que hay detrás de un texto".

El enredo, la inconsistencia, la contradicción y la manipulación inherentes a toda esta forma de evaluar que están imponiendo el ICFES y las Secretaría de Educación de Bogotá, sin discusión, sin valoración alguna, simplemente porque unos intelectuales ilustrados tuvieron ca-



bida en el ICFES, es totalmente cuestionable, por el contenido y por la forma de imponerla.

MIGUEL DE ZUBIRÍA: Es un exabrupto suponer que “las competencias ni se enseñan, ni se aprenden”. Peor aún tratándose de macrooperaciones intelectuales de enorme complejidad como interpretar, argumentar y derivar, adquiridas durante los últimos milenios.

Tal idea incorrecta proviene de unos supuestos ideológicos que nada que tienen que ver con la realidad de las operaciones mentales, todas ellas fruto de la enseñanza y el ejercicio social significativo. “Nada hay en el intelecto humano que antes no estuviese en la mente de otro hombre ... (salvo los inventos radicales)”.

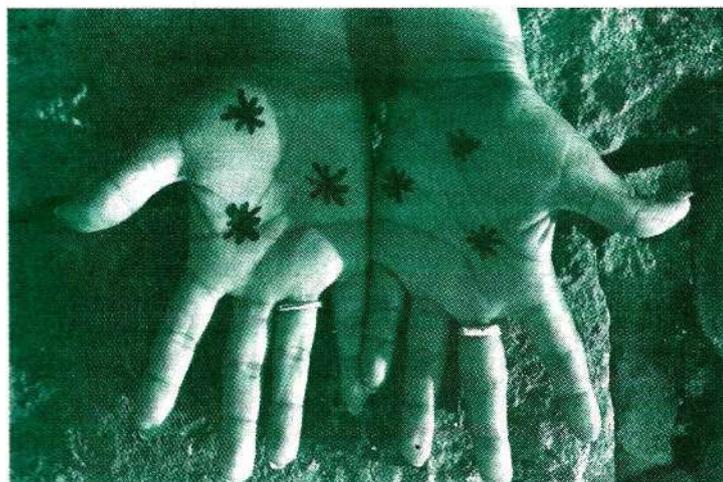
Se aprehende a interpretar, se aprehende a argumentar y se aprehende a derivar. No hay duda. “Nadie, por sabio que fuere, nace sabido”, menos aún tratándose de tan elevadas conquistas culturales de la mente humana. Ocurre es que la postura ideológica robinsoniana, individualista y constructivista, pierde perspectiva e hipostasia al sujeto. De no aprehenderse ni enseñarse las “competencias”, ¿qué valor y qué papel tendría la educación? Ninguno.

La conclusión a la que arriba la Fundación de Pedagogía Conceptual está en contravía con la del constructivismo. Porque las macrooperaciones intelectuales juegan papel decisivo en la vida intelectual, en la vida afectiva y en la vida social de todo humano, *deben ser enseñadas*, hacia el futuro tienen que ocupar un lugar de privilegio en las nuevas pedagogías, en las nuevas escuelas; superando el peso excesivo que tienen aún hoy las informaciones, los datos, las longitudes, los virreyes, los nombres de los huesos, las valencias químicas. Informaciones todas éstas que consignan los libros, las bibliotecas,



el Internet. No así las macrooperaciones intelectuales. Ellas deben instalarse y transferirse al cerebro infantil y juvenil en las aulas; iniciando el tercer milenio las requieren más que nunca antes.

Puesto que todas las macrooperaciones intelectuales se enseñan, queda un reto colosal y apasionante a los maestros futuros. Ellos y sólo ellos podrán dotar a sus alumnos con las mejores herramientas mentales que conoce la especie humana: las macrooperaciones intelectuales. En caso contrario, de continuar aferrados a la vieja tradición transmisionista, condenarán a sus alumnos a permanecer atados a la sociedad industrial y a sus modos de pensamiento arcaicos.



Sin embargo, debo enfatizarlo, todavía hoy la comunidad académica mundial no sabe a ciencia cierta *cómo* enseñar a interpretar: cómo enseñar a interpretar textos; mucho menos cómo enseñar a interpretar realidades (macrooperación interpretativa); ni cómo enseñar a encontrar y a ponderar razones válidas y justas (macrooperación argumentativa); y muchísimo menos cómo enseñar a proponer soluciones ingeniosas a problemas complejos y vitales (macrooperación propositiva). He aquí un muy tentador reto que los futuros profesores tienen en frente.

MAGDALENA MANTILLA (ICFES): Respetto de la introducción de una noción como la de competencia, diremos, en primera instancia, que no se trata de saber si ahora la educación “es por competencias” o “es por capacidades”, sino del impacto que tiene en el campo educativo conceptualizar de un modo específico el conocimiento, el ser humano y la formación. Cada enfoque, sobre el conocimiento, el hombre y sus relaciones en el proceso del conocer, le atribuyen directa o indirectamente un sentido a la educación, sus actores y sus prácticas. Entendemos, entonces, que para definir y analizar los rumbos de lo educativo se requiere entrar en diálogo



Es un exabrupto suponer que “las competencias ni se enseñan, ni se aprenden”. Peor aún tratándose de macrooperaciones intelectuales de enorme complejidad como interpretar, argumentar y derivar, adquiridas durante los últimos milenios.

con las discusiones que configuran las miradas contemporáneas sobre las ciencias y, en general, sobre la sociedad y el mundo del hombre.

En este sentido, se puede apreciar que los marcos en los que actualmente se basan las pruebas construidas en el ICFES, más que corresponder a un punto particular de la psicología, son planteamientos que buscan integrar aportes teóricos que reconocen procesos de base en la actividad de conocer, asunto que ha sido objeto de estudio y reflexiones de diversos campos que necesariamente se conjugan en el campo educativo, la psicología cultural (Bruner, 1991; Wertsch, 1993) y cognitiva (Pozo, 1998), la lingüística (Hymes, 1985), la pedagogía (Nieda, 1997) y en general, en los distintos campos del actuar humano.

Asumimos, siguiendo los planteamientos de Mario Díaz (1993), que la pedagogía es un dispositivo para la producción, reproducción o transformación de la cultura, que actúa selectivamente sobre los procesos socializantes en diferentes contextos, transformando los principios de comunicación y generando formas de organización, relación, interacción, discursos y prácticas.

Si se acepta que la escuela es uno de los espacios en donde el estudiante se aproxima a los conocimientos académicos, si se entiende la escuela como un escenario donde distintos saberes entran en diálogo, una educación pensada en términos de competencias como saber hacer en contexto, ofrece un marco de referencia para trascender el énfasis en el aprendizaje de datos y hechos desarticulados, y proponer a la educación el reto de generar espacios en donde los estudiantes logren consolidar una base que les permita enfrentar de manera significativa diferentes situaciones.

Al hablar de competencias como saber hacer en contexto no se están negando las “capacidades intelectuales” de los estudiantes, por el contrario, se está reconociendo que estas “capacidades” no nacen y se desarrollan en el abstracto, sino que se forman con las experiencias y aproximaciones de los estudiantes en los diferentes campos del conocimiento y la interacción cotidiana. Es en este sentido que las competencias no son producto de un aprendizaje en el sentido tradicional, sino que se forman con la participación activa de un sujeto en un con-

texto particular², involucrando las estructuras de forma adaptativa a las dinámicas derivadas de las características de los interlocutores y los intereses en juego.

Uno de los contextos hace referencia directa al “conocimiento” que una determinada comunidad académica y científica ha producido a lo largo de la historia, y que constituye la gramática fundamental de su disciplina o ciencia. Se argumenta, se propone y se interpreta en y con las gramáticas forjadas por esta comunidad. La historia y la especificidad de un concepto, las reglas de acción metodológicas y prácticas en un campo de trabajo académico determinado, las transformaciones y discusiones epistemológicas, la información específica, etc., conforman el contexto de cada área, disciplina o ciencia, sin el cual es imposible llevar a escena las competencias.

Así, el concepto de competencia propuesto por el ICFES reconoce y resalta la importancia del “conocimiento” en la formación de los estudiantes. La diferencia se halla en que una parte de éste (la información) no es el objetivo de la evaluación, pues ahora ésta busca reconocer lo que el estudiante hace con ese conocimiento, es decir, cómo puede interpretar, argumentar y proponer en el terreno específico de cada una de las áreas y asignaturas evaluadas.

² El contexto es entendido (Van Oers, 1998) como actividad sociocultural que tiene funciones de particularización y coherencia (reconocimiento de pautas de acción, esquemas de formalización, principios, etc.).



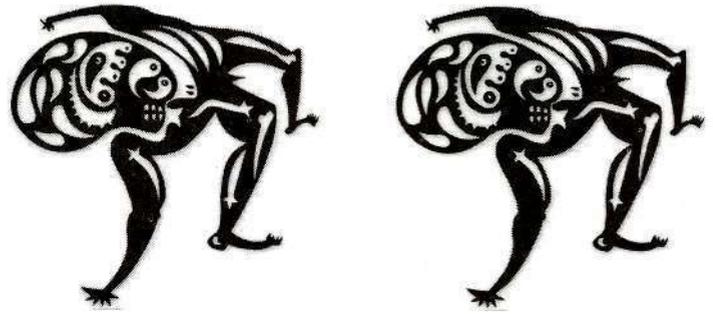


En este caso, el docente es un sujeto que conoce los objetos de estudio de distintas disciplinas, sus gramáticas básicas, las formas propias de argumentar en ellas, que respeta los saberes propios de la cultura de la que provienen los estudiantes y que en virtud de su competencia para interpretar, argumentar y proponer, instala al estudiante en los modos de actuar propios del mundo académico y facilita el intercambio y complejización de los saberes presentes en la comunidad educativa.

EDUCACIÓN Y CULTURA: El ICFES y la Secretaría de Educación han tratado de minimizar los resultados de las pruebas que pueden catalogarse de catastróficos. El porcentaje de estudiantes que alcanzan niveles altos en las cuatro formas de evaluación que allí se utilizan es insignificante. Y en Bogotá en los niveles dos y tres de lenguaje, matemáticas y ciencias definidos para los grados tercero, quinto, séptimo y noveno, de 80 y 60 puntos esperados, no llegan sino a tres y uno respectivamente. En las pruebas anteriores de Estado con una metodología diferente nunca hubo resultados tan desastrosos. ¿No están fallando las mismas pruebas, sus presupuestos teóricos y metodológicos, sus cuestionarios y las exigencias de evolución intelectual que se supone deben alcanzar los estudiantes para ser evaluados con ese método?

CEID-FECODE: El gran desafío que afronta una prueba consiste en que sus resultados evalúen lo que tienen que evaluar y no otra cosa. ¿Qué buscan evaluar las pruebas por competencias del ICFES y de la Secretaría de Educación de Bogotá? Existen tres posibilidades: 1) que se evalúen los estudiantes comparándolos con una norma ideal predefinida; 2) que se evalúen los estudiantes de conformidad con unos parámetros mínimos que todos los estudiantes deben alcanzar hoy en cualquier parte del mundo; 3) que se evalúen los estudiantes de acuerdo a las posibilidades ínfimas que permiten las condiciones en los cuales se desenvuelve. La primera es la utilizada en este caso por el ICFES y por la Secretaría de Educación. La segunda ha sido utilizada por el prestigioso estudio mundial de ciencias y matemáticas, TIMSS. La tercera, parece haber sido utilizada para el estudio de la educación en América Latina por Unesco en el *Laboratorio de la calidad de la educación*.

El ICFES y la Secretaría de Educación de Bogotá adoptaron un método weberiano de “tipos ideales”. Un tipo ideal de educación, un tipo ideal de metodología, un tipo ideal de estudiante, un tipo ideal de institución educativa, un tipo ideal de maestro. Educación, maestro, método, estudiante e institución que no se amolde a su perfil, no



sirve, está pasado de moda, es tradicional, no se acomoda a las condiciones que exige el mundo que ellos se han construido en la mente. Nadie va a ser capaz de alcanzar ese “tipo ideal”, ese espejo imaginado, esa realidad idealizada. Este método da pie a que el cuestionario tenga una intencionalidad perversa, susceptible de manipulaciones subjetivas o arbitrarias. Su método se presta para preguntas “sesgadas” de una carga ideológica insostenible.

Muy distinta la metodología utilizada por el *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias*, prueba aplicada a más de un millón de estudiantes en más de cuarenta países. No es un examen de competencias. Es de conocimientos y de aplicación de conocimientos a problemas. Pero aproximadamente el setenta por ciento de las preguntas es sobre contenidos y el resto de solución de problemas. Para los estudiantes de 8° grado del mundo entero se definen unos conocimientos mínimos que todos los estudiantes de esas edades deben conocer y manejar. Lo que define el nivel del rendimiento es el grado. A él deben responder todos los estudiantes. Un estudio de esta naturaleza goza de un prestigio universal, por su calidad, por su objetividad, por su metodología. El procedimiento utilizado por el TIMSS difiere por completo del de las pruebas por competencias introducido por el ICFES y por la Secretaría de Educación de Bogotá. En lugar de un ensayo inconsulto como el de las pruebas por competencias, es preferible adoptar un método de prueba como el del TIMSS, aceptado y respetado universalmente.

Uno podría pensar que el “contexto” al que se refiere el “saber hacer” exigido por las pruebas o por la teoría misma de las competencias es el país, o la región, o el ambiente en el cual se inserta la actividad de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, habría una confusión con respecto a la adecuación de la educación a las condiciones concretas en donde se desempeña o se van a desempeñar los estudiantes. Sería algo así como adaptar el nivel educativo a las condiciones de atraso económico de los países subdesarrollados, por ejemplo.

Si la economía es predominantemente artesanal la educación debe ser dirigida a responder a esas condiciones. Podría afirmarse que a ello se refiere el "contexto" de estas pruebas. Pero la teoría de las competencias se sale del atolladero ofreciendo una definición abstracta de "contexto", más o menos definida en término de relaciones sociales. A ello se añade la connotación de respuesta a las condiciones de globalización en la que ha desembocado, según sus defensores, el mundo contemporáneo.

Después de analizar las tres posibilidades, con la que se ha escogido para la evaluación por competencias lo que se pretende evaluar, no es el rendimiento de los estudiantes, sino la teoría desarrollada por un grupo de profesores de la Universidad Nacional. En nombre de una educación moderna, de un paradigma novedoso, de una innovación educativa, los cuestionarios superan las condiciones de aprendizaje del nivel medio de cualquier educación. El relativismo de la metodología estadística, el subjetivismo de los cuestionarios, la carga ideológica completamente "sesgada" de las preguntas, expresa la orientación definida que se le pretende dar. Por eso, resulta en un atentado contra los estudiantes que son manipulados en una prueba que está definiendo parte de su futuro.

MIGUEL DE ZUBIRÍA: Sin duda alguna **los resultados** son catastróficos, preocupantes, desoladores. Es imposible minimizar los datos obtenidos, así son y punto. "No se puede ocultar el Sol..."

Aunque, caben varias opciones interpretativas (otra vez la interpretación!). La primera, que las pruebas estén mal diseñadas. Es posible. Hasta ahora se adelanta la primera revisión psicométrica, y acoplar test deviene en tarea de años, cuando no de décadas. Posiblemente presenten algunos errores. Pero no se pueden considerar **las pruebas** como catastróficas, preocupantes, o desoladoramente mal hechas. Las pruebas son sólo una parte del problema

Cabe otra posibilidad, que adicional a los errores obvios en la primera versión, real y genuinamente estén mal los

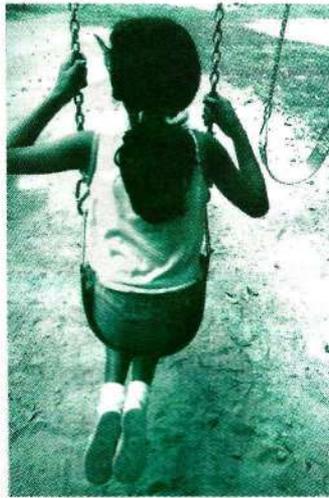


estudiantes en las tres macrooperaciones intelectuales que seleccionaron el ICFES y la Secretaría de Educación.

Más aún, no hallo lógico que en esas tres macrooperaciones sobresalgan nuestros alumnos. Por una sola y simple razón: porque ninguna institución educativa, hasta hoy, sistemáticamente, se ha propuesto dotar a sus estudiantes con dichas tres macrooperaciones: ENSEÑARLAS, EJERCITARLAS. ¿De dónde y cuándo y en virtud de qué los estudiantes van a aprehender macrooperaciones tan complejas como la interpretación, que requiere dominar 21 operaciones y suboperaciones ¿De dónde? ¿Cuándo? ¿En virtud de qué?

Resultados similares serían esperables si se los evaluara en bridge o en equitación, o en el juego japonés Go, pues nadie les ha enseñado, ni ejercitado sistemáticamente en esas lides.

Ojalá tuviesen razón los constructivistas, que como el amor verdadero, "las competencias ni se enseñan, ni se aprenden". Si así fuere, los resultados en las pruebas hu-



biesen sido mejores, por simple probabilidad. Pero, desgraciadamente, la razón los abandona. La razón indica que aprehendemos a argumentar (lo sabían perfectamente los sofistas griegos, mediante la única manera conocida, hasta tanto sean irrealizables transplantes de cerebro) argumentando, corrigiendo y volviendo a argumentar, una y otra vez, sin descanso y forzando día a día mayores niveles de excelencia y dominio.

MAGDALENA MANTILLA (ICFES): La enunciación de juicios de valor en torno a los resultados obtenidos por los estudiantes en las últimas aplicaciones del Examen de Estado, varía dependiendo de la óptica desde la cual se miren y aprecien estos resultados. Para el ICFES la experiencia no ha sido catastrófica, ya que sus resultados se podían prever a partir de los análisis de las aplicaciones experimentales que se hicieron con anterioridad a la aplicación definitiva. Por otra parte, más que de obtener determinada clase de resultados, lo que se ha tratado de impulsar a través del nuevo Examen es un cambio en la concepción del sentido y papel de la evaluación en educación.

Si partimos de considerar que la evaluación tiene como fin contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el país, es posible entender con mayor facilidad el tipo de resultados arrojados por ella. Si el centro de atención se pone más allá de los resultados concretos obtenidos por los estudiantes en las aplicaciones del nuevo Examen de Estado, y se piensa en lo que ellos dicen a la educación nacional, tanto por las enormes posibilidades de reflexión y generación de conocimiento que los mismos propician, como por lo que pueden significar para los procesos de mejoramiento de la calidad educativa en básica y media, podemos verlos con otros ojos y sacar de allí importante información que redunde en la investigación educativa y en la cualificación de la educación.

El cambio demandó la aplicación de un nuevo modelo de análisis de resultados. El anterior Examen de Estado obedecía a un modelo de análisis psicométrico diferente al aplicado en el nuevo Examen; dicho modelo comparaba los diferentes desempeños entre sí, a partir de su localización en la curva normal y, por esto, presentaba los puntajes en una distribución tal que, siempre había buenos, regulares y malos resultados. Esto permitía que la evaluación consistiera en una adecuación de los instrumentos a la realidad educativa nacional, lo que podía llevar a validar un estatismo impropio, cuando no a un retroceso educativo.

Los resultados actuales corresponden a una relación entre la ejecución de los estudiantes y un referente que consiste en una caracterización de las exigencias del mundo actual en un campo específico del conocimiento; por esto la prueba establece una distancia entre lo que el mundo contemporáneo exige en materia educativa y lo que el contexto nacional ofrece realmente a los estudiantes. Metodológicamente hablando, los resultados son la expresión de esta distancia y no la causa de la misma. Es en relación con estos resultados que los actores educativos pueden investigar las posibles causas de la distancia y las mejores formas de acortarla si realmente existe. En estas condiciones, en tanto el nuevo Examen de Estado tiene el propósito de contribuir a la transformación de la educación no vemos con malos ojos el hecho de que a través de él se pongan de manifiesto algunas carencias de la educación colombiana.

Lo que se busca en esta clase de evaluación es conocer la distancia y precisar en qué consiste. Si en algún momento se llegara a la conclusión de que la educación responde con creces a las exigencias cognoscitivas de la época actual, por ejemplo en lo concerniente a los niveles de producción científica y humanística, etc., el instrumento debe ser revisado en su totalidad y con premura, porque no aporta al mejoramiento. La evaluación supera así

los límites de la simple construcción de instrumentos para la adecuación al estado de la situación evaluada, y accede al campo del reconocimiento diagnóstico de la misma. Que los estudiantes no hayan accedido a los niveles más altos evaluados nos muestra precisamente que existe la necesidad de ponernos a tono con nuevas exigencias internacionales a nivel educativo.

El ICFES ha comunicado por diferentes medios —entre otros, las cartillas que entrega a cada estudiante cuando solicita el formulario de inscripción, en los simposios de presentación del nuevo Examen y en documentos de circulación pública— la forma como ha definido, con el apoyo de miembros de las comunidades académicas y pedagógicas locales, los referentes de la evaluación. Por supuesto, estas definiciones de los campos de conocimiento siempre están sujetas a una actualización, cuando se sospecha que los marcos conceptuales y los tópicos incorporados en la definición de los dominios de las pruebas son insuficientes o han perdido vigencia. A esos debates académicos la institución siempre estará bien dispuesta.

La valorización de “resultados catastróficos” no es oportuna en la medida en que no anima el debate sobre los retos de la educación y la forma como los actores educativos (institucional y personalmente considerados) podemos aportar a enfrentarlos. Es, más bien, la constitución de espacios de interlocución como éste, propiciado por la revista *Educación y Cultura*, lo que permite construir horizontes de trabajo donde la reflexión sobre estos asuntos genere iniciativas que transformen las prácticas pedagógicas en un país que requiere un proyecto educativo-cultural.



EDUCACIÓN Y CULTURA: Los cuestionarios de filosofía, historia, geografía, medio ambiente y violencia en el ICFES que buscan evaluar las tres competencias superando el conocimiento concreto mismo, arrastran una carga ideológica impresionante frente a la sociedad, los acontecimientos históricos y las características de la realidad nacional y mundial. Es decir, cada pregunta presupone y lleva una concepción o una orientación ideológica determinada sobre cada tema enunciado. En esta forma, aparte de determinar el currículo y el plan de estudios desde las pruebas de Estado en violación de la autonomía escolar consagrada en la Ley General de Educación, ¿no está el interrogador induciendo la respuesta de los estudiantes y obligándolos a contestar de acuerdo no en concordancia con los conocimientos requeridos sino con la posición ideológica del cuestionario, la cual nada tiene que ver ni con el ingreso a la universidad ni con la calidad de la educación?

CEID-FECODE: Los cuestionarios del ICFES de filosofía y ciencias sociales son sesgados, obligan a los estudiantes a pensar de la manera como lo exige el interrogador, arrastran una carga ideológica enorme, obedecen a una concepción de la sociedad completamente subjetiva. ¿Por qué se obliga a los estudiantes de bachillerato a adoptar una posición ideológica que coincida con la de quienes elaboran los cuestionarios y dependiendo de su coincidencia con ella definir su ingreso a la educación superior? Los exámenes de Estado no pueden imponer una concepción de la sociedad, no pueden exigir una determinada visión de la situación nacional, no pueden obligar a los estudiantes a interpretar la complicada realidad de Colombia bajo un solo parámetro.

Aquí hay que tener en cuenta dos elementos. El primero tiene que ver con la violación de la libertad de cátedra de los maestros y de la libertad de expresión de los estudian-



tes. Éstos son dos derechos fundamentales que deben ser respetados. Al obligar a los estudiantes a responder unos cuestionarios sesgados con una posición ideológica y una determinada interpretación de la realidad nacional, se está induciendo a los colegios a pensar como lo obligan a hacer los cuestionarios. Quiere decir, entonces, que en temas de historia, de violencia y de medio ambiente, el profesor debe someterse a la orientación de las preguntas para que sus estudiantes obtengan buenos puntajes en las pruebas. En esta forma se violenta la libertad de cátedra de los profesores, derecho consagrado en la Constitución de 1991 por primera vez en la historia de Colombia, como el derecho fundamental de los educadores. Así mismo, se vulnera la libertad de expresión de los estudiantes, que se ven constreñidos a pensar de igual manera que el cuestionario, y a escoger la respuesta que concuerde con la concepción ideológica del interrogador.

Sin embargo, la orientación sesgada de las preguntas va más allá, hasta definir el currículo y el plan de estudios de las instituciones educativas. Ahora todos los colegios tienen que educar por competencias. Si no lo hacen, sus estudiantes peligran en los Exámenes de Estado y se perjudican para el ingreso a la educación superior. Argumentan quienes diseñaron estas pruebas y las impusieron desde el ICFES, que la educación colombiana debe ponerse al día, innovar su metodología, salir de los métodos tradicionales, y que lo moderno es la educación por competencias. Para ellos lo moderno y lo adecuado son las competencias. En pedagogía no es tan simple definir qué es lo adecuado. Así sucedió en los años sesenta con la corriente conductista. Hoy lo es con la corriente constructivista. Entonces se impuso desde el Ministerio de Educación Nacional y hoy se trata de imponer desde el ICFES. Pero no son las únicas corrientes pedagógicas que existen ni tampoco puede probarse que son las más adecuadas para la educación porque lo defina la Conferencia de Jomtien o de Dakar.

Por casi dos siglos el Ministerio de Educación Nacional estableció un currículo único, obligatorio y uniforme. No solamente se definía desde el gobierno la metodología pedagógica, sino que se detallaban los contenidos de cada grado y de cada clase. El maestro tenía que seguir el programa obligatorio y no salirse de sus lineamientos. La Ley General de Educación modificó esta tradición secular al introducir la autonomía escolar mediante la cual cada institución define el plan de estudios de acuerdo a unos parámetros generales planteados por la ley. En esta forma son las instituciones las que controlan los contenidos de la educación y definen la metodología. El gobierno no puede imponerles ni el conductismo, ni el constructivismo, ni la escuela activa, ni la educación por competencias, ni ninguna otra orientación pedagógica.

Al obligar el ICFES a las instituciones a impartir una educación por competencias lo que hace es regresar al currículo único, obligatorio y uniforme y violar la autonomía escolar consagrada en la Ley General de Educación. Las instituciones no tienen otra opción si aspiran a que sus estudiantes ingresen a la educación superior que someterse a la educación por competencias que exigen las nuevas pruebas del ICFES. Pero igualmente, las instituciones de Bogotá se ven obligadas a adoptar la educación por competencias para responder a las exigencias de los cuestionarios de calidad de educación impuestos por la Secretaría de Educación. Es decir, el ICFES y la Secretaría de Educación de Bogotá reemplazaron el Ministerio de Educación Nacional en la definición del currículo.

Las pruebas obligatorias del ICFES, por tanto, atentan contra la libertad de cátedra de los educadores y contra la libertad de expresión de los estudiantes, violan la autonomía escolar de las instituciones educativas, imponen un currículo único, obligatorio y uniforme y definen desde unas pruebas la corriente pedagógica a que tienen que someterse los colegios de Colombia.

MIGUEL DE ZUBIRÍA: Los cuestionarios de filosofía, historia y geografía, medio ambiente y violencia, arrastran una pesada carga ideológica, pues intrínsecamente a dichas disciplinas y a dichas cuestiones —la violencia!— las atraviesan valores, apreciaciones, tomas de postura, múltiples paradigmas. Tiene que ser así. De otro modo, serían cuestiones deshumanizadas.

La filosofía, la historia, la geografía humana, el medio ambiente y la violencia, requieren tomar posturas ideológicas y conceptuales ... “postura hasta mancharse”. No veo nada malo en ello. De eso tratan tales disciplinas; anómalo sería lo contrario.

El problema puede ser el contrario, pensar, asumir y suponer que es posible ofrecer respuestas neutrales ante temas candentes, demasiado humanos, negando las ideologías, o discriminándolas, colocando UNA sobre las otras. En este caso sería más ideológico abstraerse de las posturas ideológicas, negándolas, que asumirlas.

Es de esperar que las opciones de respuesta en cuestiones atravesadas por las ideologías, indefectiblemente, sean por ello múltiples, donde únicamente deviene legítimo y válido evaluar no la respuesta, como verdadera o falsa, sino la argumentación, la fundamentación, la coherencia. ¡Una vez más, las famosas macrooperaciones!

MAGDALENA MANTILLA (ICFES): Respeto de lo que miden las pruebas aplicadas desde el año pasado en el área de ciencias sociales, lo primero que planteamos es que ellas responden a un marco teórico y tienen una estructura divulgada ante el país por la institución, que puede no compartirse en parte o totalmente, pero que de ninguna manera desdeña los avances que la historia, la filosofía y la geografía han tenido en el país y en el mundo. El marco y la estructura de las pruebas recogen postulados teóricos y metodológicos de las disciplinas en mención.

Precisamente, en estos campos el tema de la ideología fue y es discutido, y en la actualidad tenemos que se ha superado aquella noción de «orientación determinada». En este sentido, es preciso destacar que en filosofía, geografía e historia existen disciplinas que se encargan de estudiar los presupuestos desde los que un pensador, historiador o geógrafo elaboran sus trabajos; así, la historiografía se encarga de estudiar los presupuestos teóricos y metodológicos desde los cuales los historiadores realizan sus investigaciones. Se trata de ejercicios académicos que demandan rigurosidad conceptual y teórica.

Por esto, que se pregunte por los presupuestos teóricos desde los cuales Germán Arciniegas estudia la historia de América o los que empleó la escuela de los Anales para renovar la historia en su momento, en tanto hace parte de lo que se considera ser competente en historia, no puede dar lugar a que las pruebas sean calificadas de «ideológicas»; igual acontece con la epistemología en caso de la filosofía.

Por otra parte, al definir las competencias evaluadas se insiste en tener en cuenta las exigencias que se hacen a los interlocutores considerados legítimos en un campo disciplinar específico; por esto, las pruebas de ciencias sociales destacan las competencias relacionadas con la comprensión y análisis crítico de diferentes propuestas de sentido, cuando se elaboran interpretaciones sobre los hechos.

Al respecto, la evaluación de la competencia para interpretar puede ayudar a comprender por qué no aceptamos que se atribuya a las pruebas de sociales del ICFES el calificativo de «ideológicas», en el sentido de «sesgadas». Se parte de afirmar que «el acto de interpretar, implica un diálogo de razones, es decir, de relaciones y confrontaciones de los sentidos que circulan en el texto» (*Serie Investigación y Evaluación Educativa*, N° 9. Bogotá: ICFES, 1998). De acuerdo con esto, las preguntas que se formulan van más allá de exigir al lector que se identifique con «el partido» de quien elabora las preguntas, sino que más bien le exigen tomar posición frente a lo que lee.



Además, la forma como se pregunta en las pruebas insiste y ofrece elementos que permiten contextualizar e interpretar las diferentes relaciones de significado que se generan por la interrelación entre contexto de la pregunta, enunciado de la misma y alternativas de respuesta. Cuando las pruebas le presentan al estudiante un texto, una pregunta o una imagen, se espera que los alumnos lean de manera comprensiva —desde unas bases conceptuales y metodológicas— que les permita develar y confrontar las diversas perspectivas presentes en las preguntas.

De tal manera, en éstas se supera la interpretación como el reconocer el sentido que el autor le asigna a un texto, porque el sentido no es estable y unívoco y los estudiantes no son pasivos: son sujetos que construyen significados desde la perspectiva de las ciencias sociales. Creer que ellos son pasivos, que se dejan guiar por alguna de las perspectivas presentes en lo que leen, es negarles su capacidad hermenéutica, la misma que les permite comparar, argumentar, criticar y proponer sentidos. Sería, precisamente, suponer que son incompetentes en lo que se evalúa.

Por otra parte, el proceso mismo de diseño de las pruebas garantiza el control de aspectos «ideológicos» en ellas. La elaboración de una prueba demanda que las preguntas correspondan al marco teórico y estructura de prueba. Los ítems son elaborados por profesionales en historia, geografía y filosofía, algunos de ellos docentes; los resultados de los talleres son revisados por expertos en cada una de las disciplinas, que por lo general precisan o corrigen las preguntas; las preguntas se integran en una prueba que se experimenta en una muestra de población con el objetivo de verificar la validez de las preguntas; aquellas que no se ajustan son descartadas, otras corregidas y algunas pasan la experimentación sin mayores problemas. En caso de dudarse sobre la presencia del factor ideológico —entendido como «orientación determinada» (partidista)— en una pregunta, esa pregunta es eliminada durante los talleres de discusión con los asesores, incluso después de haber superado la fase experimental.



LAS COMPETENCIAS: vino viejo en odres nuevos



GUILLERMO BUSTAMANTE

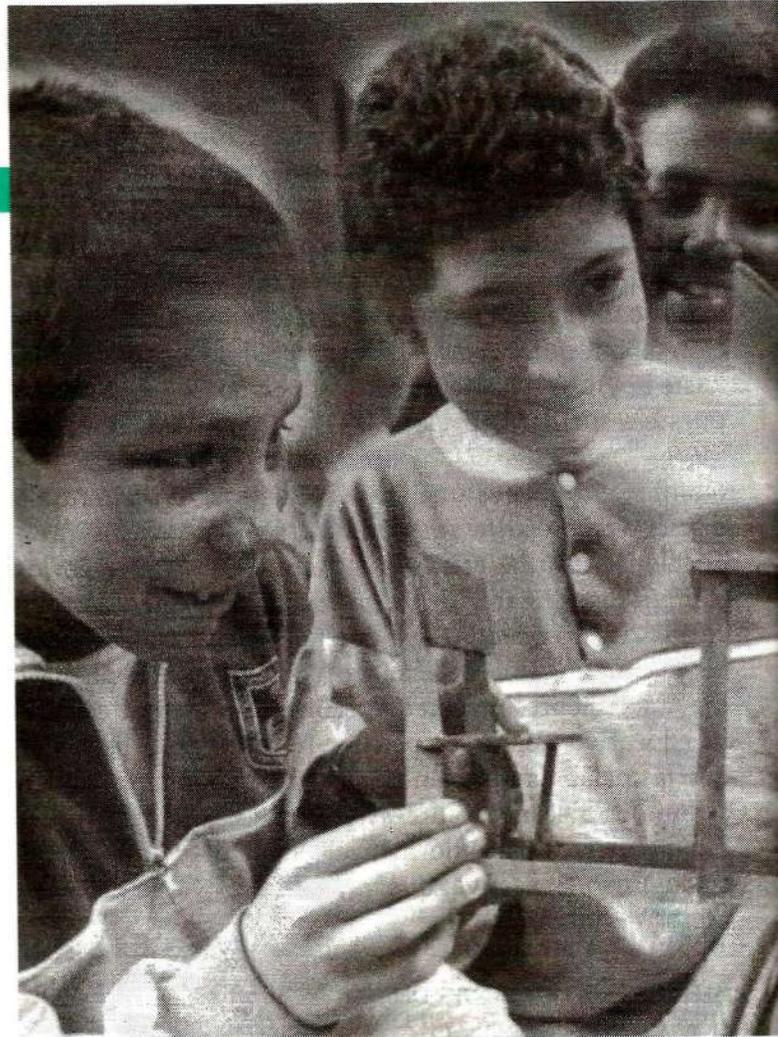
Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional,
investigador de la Sociedad Colombiana de Pedagogía
(Socolpe)

Ciertos movimientos parecerían indicar que las “competencias” son algo nuevo: los libros que las incluyen en el título son *best-seller*; los colegios solicitan charlas sobre el tema; los docentes piden ser capacitados en ello; las normas educativas dictaminan, desde la básica (Resolución 2343) hasta la universidad, que la evaluación del desempeño de los estudiantes se hará con arreglo a esa noción; el objeto de la evaluación masiva de la calidad (tanto a escala nacional, como distrital) son las “competencias”; el examen de Estado ahora está basado en la misma idea; los términos de referencia de alguna convocatoria pública (01/2000 del IDEP) para financiar proyectos, restringen la presentación de propuestas a ese tema; los nuevos proyectos curriculares universitarios buscan profesionalizar al futuro docente haciendo énfasis en las competencias; etc.

1. LAS “COMPETENCIAS” NADA TIENEN DE NOVEDOSO

El pan nuestro...

No es la primera vez que una *noción* entra en la educación y se pone de moda: ciertas palabras llegan allí como objetos con los cuales hay que operar (se habla todo el tiempo *de* ellos y *con* ellos), pero de los cuales no hay que dar razón. Si no fuera porque lo mismo ha ocurrido con otras palabras (“constructivismo”, “evaluación cualitativa”, “PEI”, “calidad”, “logros”, “problemas del aprendizaje”, “indicadores”, “eficiencia”, “objetivos”, etc.), podría



creerse que efectivamente se trata de algo nuevo. Pero, cada palabra que llega se publicita, se convierte en objeto de atención, de capacitación, etc., e, indefectiblemente, cae en desuso y sus efectos salvadores no se cristalizan (incluso el gobierno paga investigaciones para demostrarlo). Es más: la nueva palabra incluye diagnóstico, de manera que su papel aparece como necesario en función no sólo de su valor intrínseco, sino también de que las cosas (según la época: la familia, la lectura, la inteligencia, los factores asociados) “no funcionan bien”.

Tan nuevo y tan importante se hace aparecer el asunto de las competencias que ya nos anuncian que orientar la educación con su luz va a garantizar —¡ahora sí!— la conquista de los objetivos de la educación. Y, claro, es cierto que alrededor del objeto de la evaluación se buscará el éxito; pero el hecho de que tal búsqueda se dé por una implicación pragmática del acto evaluativo desautoriza a los oportunistas —nunca faltan— que dirán: “¿sí ve que era importante el asunto de las competencias?: ¡todo el mundo anda preocupado por el asunto! Si el río suena, piedras trae”.



Los discursos portadores del término, cuando irrumpen en el ámbito educativo, hablan como si las “competencias” siempre hubieran debido preocupar a la educación; y gran parte de la comunidad educativa no se pregunta por qué aparece la palabra, ni por qué antes no era importante, sino que cree descubrir con ella una falta en el pasado, incluso la explicación de por qué ciertas fallas siempre habían persistido... hasta hoy, que felizmente serán superadas, pues ya hemos puesto a circular la palabra.

No obstante, esa es una manera como *se presenta* todo discurso que oculta sus condiciones históricas de producción a las que está estructuralmente ligado. En los campos disciplinares *la historicidad es la manera de existencia de los conceptos*, ya que no se trata allí de describir el mundo, sino de dialogar con un mundo previa e inevitablemente interpretado. En cambio, en el contexto educativo no parece pertinente recordar el hecho de que las palabras también tienen historia, que responden a mundos históricamente determinados, que hay procesos discursivos para “normalizar” una palabra, un enunciado, una perspectiva; que hay intereses y que hay conflictos de intereses.

ALGUNAS IMPLICACIONES DEL MOVIMIENTO CARTESIANO

El término “competencia” se remonta a la psicología de las “facultades” del siglo XVII. Por eso Chomsky dedicará —al año siguiente de introducir el concepto en la lingüística en su libro *Aspectos de la teoría de la sintaxis*— una investigación a mostrar que en el siglo XVII habían nacido ideas que se pretenden promover como novedosas; más que plantear una nueva categoría, Chomsky la *rescata* de la tradición que él denomina “lingüística cartesiana”.

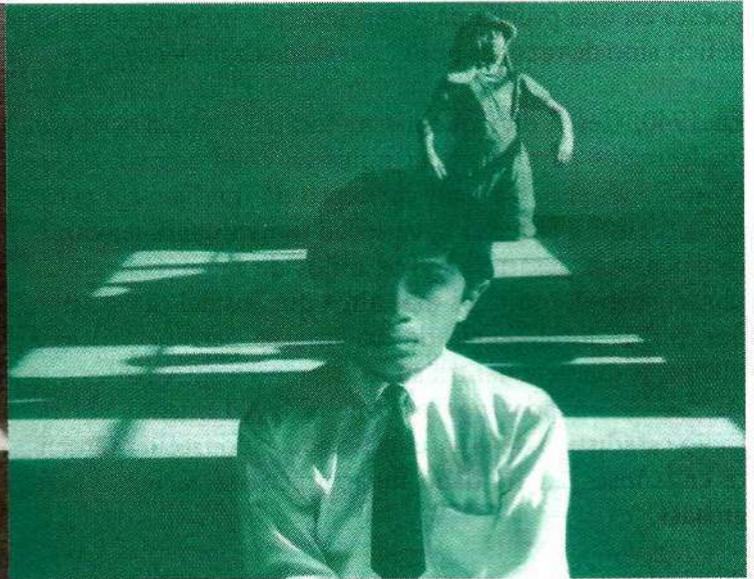
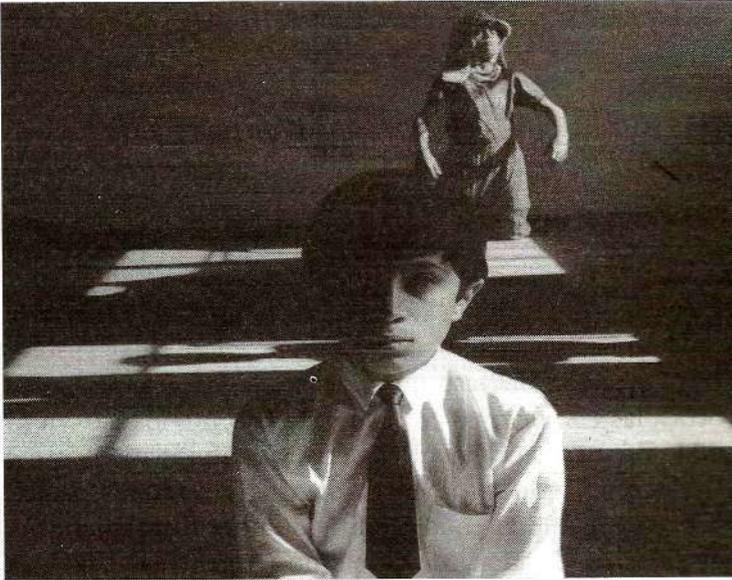
Esta relación no aparece en las referencias actuales a las competencias en educación, tal vez porque suele decirse que la educación ha estado “invadida” por disciplinas “ajenas”. Entonces, para los que sienten la necesidad de fundamentarla en discursos que supuestamente le son específicos, no se puede —cuando habíamos creído desterrar la psicología del campo educativo— reintroducirla con ayuda de una noción que, de otro lado, se postula como lo más novedoso, entre otras razones por haberse originado en las ciencias del lenguaje. Hay una suposición no demostrada en ello: que un discurso sobre el lenguaje es más apropiado para hablar de la educación que aquel de la psicología.

Bueno, lo que nos enseña Chomsky es que *el concepto de competencia viene de una tradición más psicológica que lingüística*.

Así, quienes creyeron ganar cierta hegemonía en educación por haber impuesto un término de las ciencias del lenguaje, en realidad no se opusieron a una tradición de la psicología, sino que la afianzaron. Lo prueba el hecho de que en este momento las políticas educativas tienen una fuerte relación con la evaluación masiva, la cual a su vez está orientada por la psicometría, independientemente de que el objeto de la evaluación sea la competencia comunicativa o la memorización de conjugaciones verbales.

Chomsky se propone señalar que hay ideas «que han vuelto a surgir, de un modo totalmente independiente, en la labor que ahora se lleva a cabo», y que algunas de las conclusiones específicas de esta labor ya estaba anticipada por aquellas ideas. En otras palabras, hay un retorno mecánico de ciertos conceptos: «gran parte de lo que va saliendo a la luz en estos trabajos estaba prefigurado o, incluso, explícitamente formulado en estudios anteriores y olvidados ya hace mucho tiempo».

Ésta es la idea que queremos hacer extensiva a la actual preocupación en educación por las competencias: no se trataría de algo nuevo, sino de *algo prefigurado o formulado en estudios anteriores* que se han *olvidado*; de ahí que incluso pueda incurrirse no sólo en el error de creer que se trata de algo nuevo, sino en la arrogancia de creer que se está haciendo muy bien, cuando «difícilmente se puede afirmar que hayamos avanzado de un modo claro respecto al siglo XVII en la determinación de la conducta inteligente», según concluye Chomsky, luego de seguir los planteamientos de Descartes, La Mettrie, Bougeant, Cordemoy, Herder, Harris y otros.



LA INTELIGENCIA: NOMBRE ANTIGUO DE LA COMPETENCIA

En su *Introducción a la psicología*, Wolff recuerda que “inteligencia” viene del latín *intellegere*: “recolectar de entre”; vocablo que se refería a recolectar el buen grano de entre la maleza, lo que requería percibir, diferenciar, seleccionar y establecer relaciones. Algunas definiciones “modernas” de inteligencia no difieren mucho de la etimología latina. La diferencia, que nos parece muy moderna, entre “informar” y “formar”, entre evaluar “contenidos” y evaluar “competencias” es el fundamento de la inteligencia en la psicología antes de los años 50: «de la inteligencia depende el uso que haga de sus conocimientos, la forma en que los relacione y la aplicación de los datos». Y si se quiere agregar el contexto y los intereses prácticos, ya antes de la mitad del siglo pasado estaba dicho: «La inteligencia nos permite resolver un problema y conseguir un fin; es una capacidad para actuar».

Y para aquellos que denuncian la psicología por privilegiar las facultades ligadas al procesamiento de información, Wolff aclara: «La inteligencia depende de la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, las asociaciones, la imaginación y las emociones»; incluso va más allá de la simple pericia, con lo que se establece un anisomorfismo entre inteligencia y desempeño que tiene sus consecuencias para las pruebas: no puede establecerse “toda” la inteligencia, sino algunas de sus manifestaciones. De tal manera, la utilización discriminatoria de los test psicométricos ya era teorizada: «Aunque los conceptos psíquicos estuviesen parcialmente condicionados por factores raciales, ello nada indicaría acerca de la inferioridad o superioridad en condiciones dadas, porque las unidades no son normas fijas, sino fermentos o catalizadores que influyen sobre el ambiente y son, a su vez, influidas por éste. Lo que es inferior en determinadas condiciones puede resultar superior en otras».

«Los individuos sólo ponen de manifiesto una pequeña parte de sus diferencias individuales [...] quedando la mayor parte en forma latente. Hay una gran diferencia entre lo que una persona hace y lo que puede hacer». Además, los indicadores no son confiables, pues «La interacción de la inteligencia y la personalidad con el ambiente modifica respuestas que se suponen son indicadores de inteligencia». De ahí que si dos personas tienen el mismo coeficiente intelectual, las inteligencias globales de cada uno pueden diferir ampliamente, «puesto que no es la suma de las pruebas separadas la que decide, sino la interrelación de las mismas y su organización». Por eso, en su estudio sobre la deserción escolar en París, Binet encontró en 1904 que un solo carácter no podía probar la inteligencia de un niño, que no podía juzgarse su estructura mental desde el punto de vista del adulto, que se debían explorar los niveles propiamente infantiles, dando variadas posibilidades de demostrar la capacidad.

Ya entonces, según Binet, debería diferenciarse entre una inteligencia estática, adquirida de forma libresca, y la “genuina” inteligencia, dinámica, que se manifiesta en la manera de resolver problemas. Ambas inteligencias se consideraban dependientes de factores ambientales, entre los que se destacaba la formación cultural. Las pruebas que entonces se hicieron se consideraron criticables por incluir demasiados aspectos informativos y por fiarse de un instrumento estático de medida.

Además, pruebas aplicadas a poblaciones culturalmente distintas *no se consideraban demostrativas de las capacidades*, pues las respuestas también dependen de las circunstancias en que se aplican las pruebas; de ahí que una prueba no refleje necesariamente el nivel intelectual, pues los humanos no responden a un estado objetivo de conciencia; sino que reaccionan a los estímulos según ellos los ven; basta con preguntarle al niño las razones de su “mala” res-

puesta en una prueba para verificar que no se trata de un déficit sino de razones que él reconoce claramente.

En 1940, Gesell dice que los métodos psicométricos son inadecuados para clasificar niños en edad escolar, y que su excesivo apoyo en un concepto de inteligencia general no permite apreciar la variedad individual ni las características del desarrollo. «Los niños de la ciudad tienen, por lo general, puntajes más altos que los del campo porque [...] la inteligencia de los sujetos pertenecientes a medios rurales encuentra su expresión en actividades que no son examinadas por las pruebas». Así mismo, «El estudio estadístico de la inteligencia ha sido frecuentemente engañoso [...] ha dado lugar a generalizaciones peligrosas».

Como puede verse, lo que se plantea hoy de las competencias (tanto su "conceptualización" como su crítica), su relación con la educación, las maneras de evaluarla... ¡ya estaba planteado en relación con la inteligencia!: su definición como habilidad, potencialidad, destreza, como capacidad personal para resolver problemas o situaciones problemáticas, como uso de conocimientos, como aplicación de datos, como algo más allá de lo libresco; el señalamiento de la imposibilidad de ser medida de manera directa; la falta de isomorfismo entre posibilidad y realización; su dependencia de la cultura; las diversas facultades que la compondrían; su relación con la selección de personal; la crítica que desde un relativismo cultural hacemos hoy a la aplicación masiva de pruebas; las falsas condiciones que se presuponen cuando se aplica masivamente una prueba; la importancia de las circunstancias de aplicación de las pruebas; los inconvenientes del análisis estadístico; la ligereza de ciertas conclusiones que se obtienen de las aplicaciones; la imposibilidad de señalar un déficit cuando se da oportunidad al sujeto de explicar su actuación; etc.

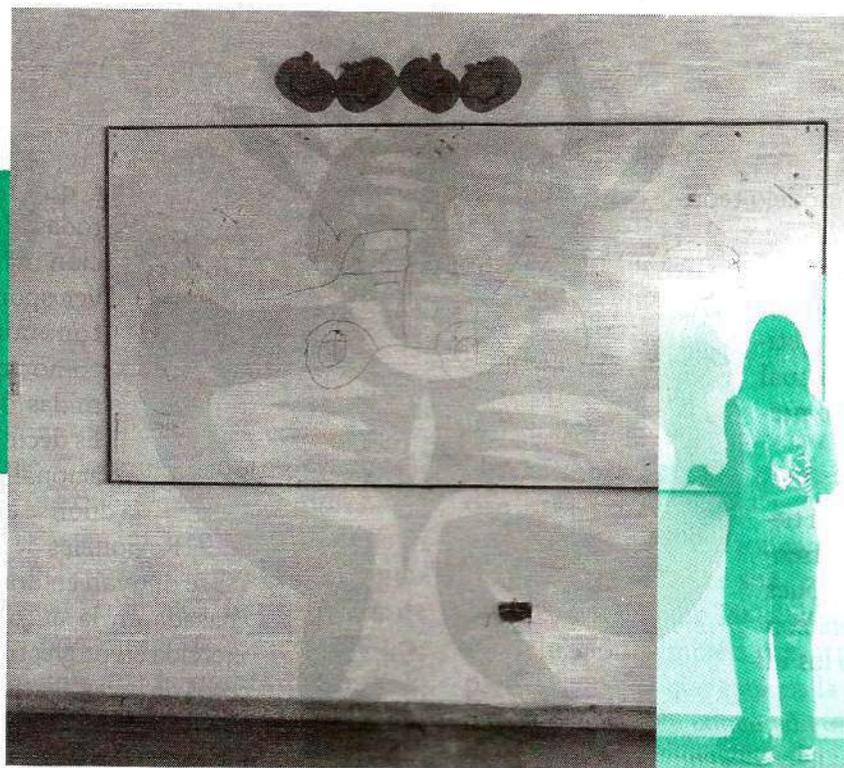
2. EN QUÉ SON NUEVAS LAS "COMPETENCIAS" EN EDUCACIÓN

Una batalla supuestamente ganada en una guerra indefectiblemente perdida

Las "competencias" son nuevas porque se inscriben de manera particular en una dinámica de los sistemas educativos: la evaluación de la calidad. En Colombia, este proceso no fue una iniciativa propia: en 1991, se sustenta la creación del sistema de evaluación citando, entre otras, las *condiciones* de un contrato con el Banco Mundial. De otro lado, idénticas medidas abundan en otros países, con propósitos, instrumentos y nombres parecidos, que se aúnan en la Quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Argentina, 1995), la cual creó el *Programa de evaluación de la calidad de la educación* para todos los países de Iberoamérica; en la misma dirección está la participación de Colombia en el Tercer estudio internacional en ciencias y matemáticas [TIMSS].

Cuando el gobierno de Gaviria se propuso dar cumplimiento a la evaluación de la calidad educativa, cierta coyuntura dio lugar a definir en Colombia el objeto de esa evaluación. En el grupo de lenguaje, la discusión se movía entre dos extremos: de un lado, una posición que concebía la educación como aparato ideológico, como dispositivo más regulativo que cognitivo; y el lenguaje como productor de concepciones culturales, como algo inseparable de sus condiciones contextuales. De otro lado, una posición frente a la educación como sitio donde se dan diversos juegos del lenguaje, como dispositivo que, pese a haber sido dominado por el deber-ser, podía llevarse a ser desencadenado a partir de la expresión sincera de los participantes; y frente al lenguaje como la vía mediante la cual las condiciones pragmáticas de la comunicación se pueden explicitar e, incluso, establecer entre los hablantes. Como se ve, había puntos de encuentro, pero también de desencuentro.





Para efectos del propósito evaluativo, la discusión se zanjó definiendo como objeto de evaluación la *competencia comunicativa*; todos se sintieron ganadores: la primera posición la tenía, de un lado, como uno de sus elementos constitutivos en el análisis del lenguaje y, de otro, como un elemento de crítica al dispositivo educativo (en tanto los propósitos de éste siempre difieren de sus efectos). Por su parte, la segunda posición la tenía como arma ética, pues se trataba de una propuesta con pretensiones más prácticas que explicativas (la ética discursiva en la versión interdisciplinaria de Habermas).

La novedad aparecía claramente en la diferencia entre los marcos teóricos de la primera prueba para grado tercero con los de la primera prueba para grado quinto. A su vez, la diferencia con el Examen de Estado parecía mostrar la evidencia de nuestro triunfo y la legitimidad de nuestros planteamientos. Tanto así que nos sentimos autorizados a insinuar que la secuencia 3°, 5°, 7° y 9° grados en los que se aplicaban pruebas de evaluación de la calidad, no debía romperse al pasar a grado 11, momento en el que se aplicaba una prueba diferente.

Los “vencidos” parecían deponer sus propias armas para una rendición total: el ICFES y el MEN hablaban de “innovaciones en la construcción de instrumentos”, de haber pasado de un análisis del desempeño con arreglo a la norma, a un análisis del desempeño con arreglo a criterio, etc.

Es más, llegamos a creer que «en el diseño de un instrumento podrían darse las bases para ganar condiciones distin-

tas de negociar nuestras especificidades educativas y, por qué no, de ganar un espacio para buscar la posibilidad de negociar nuestros procesos sociales» [Bustamante y Jurado, 1993:55]. Como se ve, se trataba más de profesores de lenguaje que soñaban con unas prácticas de enseñanza más ligadas a la lengua como instrumento que a la lengua como objeto... pero que no tenían ni idea de evaluación masiva ni, sobre todo, de sus consecuencias: la idea de bancos de pruebas (y no de preguntas) no objeta en nada la secuencia que llevaba la prueba de Estado, sino que la hace más consistente; la idea de no pedir información sino destreza ya era algo claro en los Exámenes de Estado, lo que se privilegió en las pruebas de calidad fue, entonces, una parte de lo que dicha prueba ya había buscado; y la neutralización de la situación de examen es algo con lo que ha soñado en vano la psicometría desde su nacimiento.

Por todo esto, terminaron dándonos partes del Examen de Estado para emitir conceptos, hasta que en 1995 el ICFES abrió el proyecto de «Reconceptualización de los Exámenes de Estado». Y hoy, todos lo saben, también es una prueba “por competencias”; no importa que en el ICFES la idea de “competencia” sea distinta de un área a la otra; no importa que —como le dijo al ICFES Mario Díaz en calidad de consultor para dicho proyecto— una prueba cuyo objeto sean las competencias es menos equitativa que una prueba en la que se responda por datos, pues mientras éstos pueden ser aprendidos por cualquiera, como las competencias son efectos sociales, la desigualdad está producida antes de sentarse a responder la prueba.

De nada valió que hubiéramos afirmado [53-54]:



a. que «la consistencia del modelo teórico no garantiza una solidaridad con el engranaje de la prueba», pues el sistema de evaluación ha considerado los instrumentos como objetivos, como transparentes; lo cual puede verse en la manera de presentar los resultados;

b. que «el acierto instrumental tiene una relativa independencia frente al fundamento teórico», pues nunca importó lo que pasara con la teoría, siempre y cuando los instrumentos funcionaran;

c. que la «iniciativa de evaluar la calidad de nuestra educación no proviene de una dinámica propia de los agentes educativos y podría caracterizarse como una “heteroevaluación”, con todas las implicaciones negativas que tiene», pues más que estas implicaciones se privilegió la información “relevante” que provenía de las aplicaciones, como si la práctica de quienes hacen las clases de español se transformara en proporción a la importancia que las instancias internacionales le asignan a las políticas;

d. que era necesario evaluar el área «si tal evento se entiende como una mirada analítica retrospectiva que busca someter los modelos (pedagógicos, teóricos) a las transformaciones necesarias y modificar la acción racionalmente orientada», pues lo que se buscaba era, de acuerdo con los planes sectoriales, tener bases técnicas para el diseño de la política educativa;

e. que «la evaluación depende del momento del proyecto individual o colectivo de trabajo, lo cual cuestiona seriamente una evaluación masiva», pues lo que buscan estos procesos tiene que ver con la modificación de indicadores generales;

f. que «si se quiere evaluar el lenguaje, no es la escuela el único ni el mejor espacio para hacerlo, y, menos aún, el aula de clase. Pretender este tipo de evaluación encarna una mirada muy restringida de las funciones reales del lenguaje; la prueba masiva parece reñir con una concepción de éste como significación y no como mera codificación formal», pues aun cuando se intentó hacer evaluaciones orales, esto fue imposible, pues el criterio psicométrico era lo único que no se podía cuestionar;

g. que resultaría equivocado, a todas luces, perpetuar la evaluación masiva, en lugar de promover oportunidades de mayor autonomía para el maestro, así como por responsabilidades asumidas desde proyectos propios. Es decir, partimos de un Sistema Nacional de Evaluación que debería diluirse en la creación de Sistemas Regionales de Evaluación que, a su vez, se diluyan en una cultura de la evaluación basada en la autonomía real del maestro, ejercida en proyectos de innovación y en procesos de investigación», pues 10 años nos han mostrado fortalecimiento del sistema nacional, inexistencia de sistemas regionales y cultura de la evaluación masiva, es decir, esperar los resultados que *otro* sabe procesar;

h. «que no deberían utilizarse unos mapas, provenientes de los puntajes obtenidos, para asignar recursos sacados del préstamo internacional», pues de todos modos se hizo;

i. «que el préstamo del Banco Mundial para el programa de evaluación de la calidad no debería destinarse a perpetuar aspectos considerados problemáticos a la hora de hacer la prueba; por ejemplo, si el modelo de dar y recibir clase sobre normas de gramática ha conducido a una incompetencia comunicativa, no debería buscarse una “capacitación” de maestros en la que ahora ellos se sienten a recibir clase de otros y, así, continuar con el mismo esquema», pues la capacitación y no la autoformación fue la que continuó implementándose;

j. que «La investigación debe producir las pruebas; también ella podrá sugerir las medidas a tomar», pues las decisiones siempre fueron de los políticos, que unas veces oyen a los “expertos” y otras veces no. (Ver Bibliografía, Bustamante Guillermo y Jurado Fabio, 1993).

Es comprensible, entonces, que las reservas “éticas” hubieran sido sólo reservas [:54]: «En consecuencia con estas ideas, durante el trabajo inicial, el grupo planteó taxativamente que debería propenderse por pruebas con características tales que no fuera posible hacer selecciones de “buenos” o “malos” niños, sino que permitieran expresar la proporción en la que la educación colombiana había sido capaz de llevar a los niños a los logros esperados». Pero ya sabemos que los resultados se dan en los términos no deseados:



«En promedio, los estudiantes alcanzan a contestar un 60% de las preguntas que sólo implican comprensión literal, un 50% de los ítems que requieren comprensión inferencial, y sólo un 40% de los ítems que requieren comprensión crítica». Y, ocho años después, los resultados de la evaluación censal en el DC, se presentan de forma muy parecida: «el porcentaje de estudiantes que supera el nivel tres es menor que la quinta parte de lo esperado».

Pero, en realidad, las competencias también concurrían en la evaluación por otros caminos que no vimos: «Para convertirse en instrumentos de conducción más eficaces, estas evaluaciones de masa y sobre muestra deberán centrarse progresivamente en los conocimientos no cognitivos adquiridos: competencias transversales, comportamientos, valores, aptitud para el trabajo en equipo, etc. En resumen, en lo que respecta al “currículum oculto”, sobre el que se centran las principales expectativas de los empleadores.” (Alain Michel [1996]. «La conducción de un sistema complejo: la educación nacional». En: *Revista iberoamericana de educación*, N° 10, Madrid: OEI, Enero-Abril de 1996.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Si bien ciertos movimientos en educación parecerían indicar que las “competencias” son nuevas, no es la primera vez que una *noción* entra allí y se pone de moda; o sea que ya es “viejo” que los discursos portadores de un término irrumpen en el ámbito educativo y hablen como si “aquello” siempre hubiera debido preocupar a la educación, ignorando que las palabras tienen historia, que ciertos procesos las “normalizan” y que responden a mundos situados: con intereses y con conflictos de intereses. En realidad, ciertas disciplinas (psicología, ciencias del lenguaje) muestran que, en este caso, no se trataría de algo nuevo, sino de algo que ya había sido formulado, pero que se olvida para poder decir hoy que es algo que va a salvar a la educación y que se está implementando muy bien.

Ahora bien, la novedad de las competencias estriba en que se inscriben en una manera reciente de *decir* cómo se traza la política educativa: la llamada “evaluación de

la calidad”. En este contexto, la introducción del concepto vino más de profesores de lenguaje que soñaban con otra pedagogía de la lengua, que de personas que supieran las implicaciones políticas de las evaluaciones masivas. De ahí que sus “reservas éticas” hubieran sido sólo reservas y que las competencias hubieran llegado a la evaluación también por otros caminos: la “formación para el trabajo” que está en la expectativa de los empleadores; es decir, la educación sin opción de decir algo sobre el funcionamiento de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Bustamante, Guillermo y Jurado, Fabio [1993], «Comentarios críticos a la evaluación del área de lenguaje del Ministerio de Educación Nacional», en *Revista Opciones pedagógicas* No. 10, Bogotá, Universidad Distrital «Francisco José de Caldas», segundo semestre de 1993.

Ministerio de Educación Nacional [1992], *Saber. Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica primaria*, Colección *Documentos del Saber*, No. 1, Bogotá, MEN.

Peña, Margarita [1999], «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.

Secretaría de Educación Distrital SED [1999], *Resultados. Evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias*, Bogotá, SED.

Tort, Michel [1974], *El cociente intelectual*, Madrid, Siglo XXI, 1979.

Triana, Alejandro [1996], «La evaluación de los sistemas educativos», en *Revista iberoamericana de educación* N° 10. Madrid: OEI, Enero-Abril de 1996,

Unesco, *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, Madrid, Santillana-Unesco, 1998.

POLÍTICAS EDUCATIVAS



La Evaluación Censal de Competencias Básicas en Bogotá

Fabio Jurado V.^{*}, Mauricio Pérez A.^{**}, Enrique Rodríguez P.^{*}, Jaime Patiño R.^{***}, Myriam Acevedo C.^{*}, Gloria García O.^{**}, Fernando Sarmiento P.^{***}, Fidel Cárdenas S.^{**}, Gabriel Restrepo F.^{*}, Josué Sarmiento L.^{***}, Javier Ramos R.^{***}, Manuel Vinent S.^{*} y Daniel Bogoya M.^{*}

PRIMER REFERENTE

La década del noventa se centró en el análisis de la situación de la educación en nuestro país, no tanto por iniciativa de los gobiernos sino por las presiones internacionales. Esta preocupación fue, y sigue siéndolo todavía, abordada desde distintos puntos de vista, de acuerdo con las expectativas de quien se pregunta por la “calidad” de la

educación. Los interrogantes surgidos desde principios de los años 90 han pretendido identificar las múltiples causas generadoras de la crisis del sistema educativo, analizando desde lo macro –como por ejemplo la desigual distribución del presupuesto disponible para el sector– hasta lo micro: es el caso particular del día a día en la vida de escuelas y colegios, el de aquellos problemas de tipo pedagógico y de prácticas en el aula.

Cada quién busca que los culpables de la crisis educativa se hagan visibles, sin considerar que el problema ante todo es estructural. El vacío estructural tiene que ver con la ausencia del proyecto educativo cultural que, se supone, compromete a toda nación. Para el caso de Colombia cabe pre-

^{*} Profesores de la Universidad Nacional de Colombia.

^{**} Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional.

^{***} Profesores del Instituto Arturo Ramírez Montúfar, IPARM.



guntarse por ese proyecto educativo y su convergencia en la posibilidad de construir nación; esto implica también preguntarse por el proyecto político de un país tan desajustado e inequitativo socialmente, como es el nuestro. Aquí, tenemos que ser sensatos: hay ausencia de proyecto educativo cultural y de proyecto político, sean cuales fueren sus principios; y esta ausencia tiene como evidencia el ir a la deriva, sin horizontes para tejer sociedad.

EL SENTIDO SOCIAL DE LA EVALUACIÓN

No cabe duda de que la Ley General de Educación ha constituido un punto de partida de gran importancia para superar los viejos esquemas de la educación. Pero una cosa es la palabra escrita y otra la apropiación de su sentido, el compromiso gubernamental con ella y las dificultades para su materialización en la vida práctica. Sin embargo, todo proyecto educativo se construye social y colectivamente y esto requiere de dinámicas regulativas de permanente interpelación y de la decisión por trascender los modelos caducos.

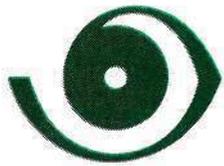
Desde 1994, cuando se promulgó la Ley General de Educación (Ley 115), la gran preocupación ha sido la de cómo suscitar los debates y consolidar las condiciones para hacer realidad lo que se promulga en ella y en su reglamentación, en lo que compete a las distintas instancias: en el gobierno, en las universidades, con los educadores y en las comunidades locales. Es decir, cómo hacer uso, por ejemplo, de la autonomía intelectual y de la posibilidad de formar corrientes de pensamiento, trabajo intelectual y reflexivo desde la escuela, como un horizonte, entre otros, que es invocado en esta ley.

Sobre la base de las anteriores preocupaciones un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Colombia, con el apoyo de profesores de las universidades Pedagógica y Distrital, hemos venido impulsando académicamente la evaluación censal de competencias básicas en la ciudad de Bogotá, en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias, en armonía con la convocatoria, decisión y auspicio de la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Al asumir la evaluación como estrategia, o pretexto, para convocar a las comunidades docentes con el propósito de analizar lo que saben hacer los estudiantes, o lo que llamamos estados de competencia, hemos intentado acor-

tar las distancias entre la universidad y la escuela y, sobre todo, suscitar las discusiones en torno a documentos tan fundamentales para el trabajo en la educación básica y media como lo son los indicadores de logro y los lineamientos curriculares. Estos dos documentos constituyen los referentes orientadores en la estructuración de las pruebas, desde las cuales se busca ejemplificar el enfoque conceptual de cada una de las áreas, además del enfoque sobre la evaluación. Es decir, es una etapa que continúa el proceso de transformación de la escuela y de la visión sobre la educación.

En esta pretensión de reanimar las discusiones sobre cómo repensar la escuela para unos destinos sociales y éticos más ecuánimes, el concepto de evaluación ha sido decisivo y mucho más el de competencia. Asumimos la evaluación como posibilidad para negociar sentido, es decir, como diálogo e interacción comunicativa. Por esta razón las pruebas se devuelven a la escuela, para promover la discusión, el intercambio y la consideración de los resultados y los procesos realizados en torno a los saberes y acciones fundamentales que han de desencadenarse en los niños y en los jóvenes, según sean los entornos culturales y sus posibilidades de enlace con el conocimiento universal. La evaluación, asumida así, no es más que la caracterización de un momento en el trayecto intelectual del sujeto, quien reconocerá sus saberes siempre en relación con los saberes de los otros: la necesidad de saber algo más se construye socialmente.

Tal concepto de evaluación se vincula entonces con el concepto de competencia, entendido como el saber hacer con el saber en contextos de situación heterogéneos, expresado mediante un conjunto de actuaciones pertinentes que se demuestran regularmente. Por esto, las pruebas proponen un contexto de situación, ya sea a través de una narrativa icónica o a través de un periódico, desde donde se indaga por unos determinados desempeños. Otro elemento que cabe resaltar aquí es el hecho de que las pruebas que se realizan en la evaluación de competencias tienen un carácter sistémico, en la medida en que los diferentes ítems se relacionan unos con otros de manera complementaria y funcional; las pruebas no son el resultado de la sumatoria de preguntas aisladas que abordan temas o definiciones independientes, como en el caso de las evaluaciones tradicionales de "conocimientos" o de sicometría.



Tal concepto de evaluación se vincula entonces con el concepto de competencia, entendido como el saber hacer con el saber en contextos de situación heterogéneos, expresado mediante un conjunto de actuaciones pertinentes que se demuestran regularmente.

Lo anterior supone, yendo más allá de las pruebas, preguntarse sobre el para qué y hacia quién se dirige el proceso de aprendizaje, lo que hace imperativa la definición de criterios sobre la selección de los tópicos, problemas y contenidos a tener en cuenta en los planes de estudio. Con los antiguos programas curriculares, todo docente tenía que dictar y consignar en el parcelador lo que le demandaba el Ministerio, incluso aquello que no entendía (cf. De Tezanos, 1985), mientras los estudiantes memorizaban definiciones. A diferencia de tales prácticas, en el enfoque de las competencias se reconoce una disposición intelectual del docente para construir currículo, sobre la base del acuerdo colectivo; a la vez, se ve en el estudiante la potencialidad para la indagación y para la búsqueda al analizar problemas que atañen a todos. Entonces, esto implica un cambio profundamente significativo en las concepciones y en las prácticas escolares.

La evaluación censal de competencias busca entonces integrar los saberes que tiene y propone la escuela. Y es necesario considerar que algo sabe hacer la escuela, por muy tradicional que ella sea. Por lo tanto, sobre la base de dichos saberes, hasta ahora constituidos en la escuela misma, se promueve la discusión para hacer el balance y tomar decisiones para su transformación, en aras de ser consecuentes con unos principios teóricos y pedagógicos que las comunidades académicas han determinado y que es lo que el Ministerio ha acogido como propuestas de los grupos que convocó para tal fin.

Estas reflexiones no tienen un origen reciente ni han surgido con el grupo de la Universidad Nacional de Colombia que viene impulsando la evaluación en Bogotá. En el año 1984, con la renovación curricular, se resaltaba la pertinencia de la significación de aquello que sería objeto del aprendizaje escolar, en áreas como el lenguaje, la matemática y las ciencias. Respecto al área de lenguaje, por ejemplo, se invitaba a trabajar desde la competencia comunicativa:

Que la competencia comunicativa surja como consecuencia del hecho de enseñar la lengua como estructura dinámica cuyos niveles fonético-fonológicos, morfosintáctico y semántico son interdependientes y en su totalidad están al servicio de la comunicación y reflejan la profunda y compleja relación que existe entre lengua y pensamiento, len-

gua y sentimientos, lengua y acción, lengua y aprendizaje, lengua y cultura. (MEN, 1984: 40).

Pero esto no era lo que se incorporaba en los programas curriculares que, paradójicamente, aparecían en el mismo libro sobre la Renovación Curricular; los "capacitadores" docentes y los autores de libros de texto optaron cómodamente por repetir los programas, cuyos contenidos se organizaban en compartimentos, a la manera de una clasificación fuerte (Cf. Bernstein, 1983: 2000); cómodamente, porque incorporar el enfoque de las competencias implicaba adelantar algunas investigaciones, buscar ejemplos novedosos, abandonar los esquemas viejos, trascender la información enciclopédica. Se trataba de pasar de un énfasis en el sistema hacia un énfasis en el proceso, como por ejemplo asumir el uso del lenguaje o el uso significativo del sistema numérico como eje de los procesos de aprendizaje y esto resultaba complejo y dispendioso. Parece que nunca hubo tiempo ni interés para invitar a reflexionar, investigar y teorizar con los maestros en la perspectiva de las competencias, si bien eran propuestas surgidas desde dentro de las universidades; entonces, aunque había una fundamentación curricular que estaba a tono con los avances investigativos, nacionales e internacionales (entre ellos: la sicogénesis del aprendizaje, el enfoque comunicativo, la pedagogía activa, la solución de problemas, y otros), en las prácticas de aula prevalecía la mecanización de fórmulas y la nemotecnia definicional, con el acento en una evaluación de carácter terminal y excluyente y estereotipada.

Sólo hacia el año 1991 se retomó el enfoque, a propósito de la decisión que el país tenía que asumir respecto a la "evaluación de la calidad de la educación". En ese momento se presentaba la disyuntiva entre optar por una evaluación de contenidos estandarizados que sólo diera cuenta de definiciones de categorías, o una evaluación que fuese congruente con los enfoques de la renovación curricular, que no era más que una evaluación de competencias, es decir, indagar por lo que saben hacer los estudiantes con los saberes que les ofrece la escuela. La conformación de grupos de trabajo por áreas, con profesores de distintas regiones del país, las discusiones correspondientes y la experimentación con pruebas piloto que incorporaban el enfoque condujeron a una decisión, apoyada por el ICFES, que hasta



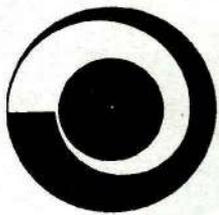
hoy se mantiene con una mayor intensidad. Incluso las pruebas de Estado para ingreso a la universidad han optado por esta perspectiva.

El carácter muestral de la evaluación adelantada por el ICFES durante la década de los 90, tiene como propósito central contar con una matización sobre el estado de la “calidad” educativa al nivel nacional, para lo cual no requiere la información de cada uno de los centros educativos. Por lo anterior, en estas evaluaciones muestrales nacionales no se ha logrado impactar directamente a la institución escolar, aspecto que consideramos central en un proceso evaluativo, pues no basta con tener unos datos sobre el estado de la “calidad” si no se intenta modificar dicho estado. Por ejemplo, en estos procesos, la difusión de los supuestos conceptuales y pedagógicos que sustentan la evaluación, la circulación de los instrumentos tipo o la realización de foros de discusión antes y después de los momentos evaluativos, han sido acciones muy escasas y en muchos casos ausentes.

La estrategia que el grupo propuso para la evaluación en Bogotá ha apuntado hacia la transformación de la práctica pedagógica, y no sólo a conocer el estado de la “calidad” educativa de la ciudad, para lo cual retomó la experiencia acumulada en el país. De este modo se puso el acento en la elaboración de pruebas de carácter censal, para que participaran todas las instituciones educativas, públicas y privadas, así como en pruebas más integradas que involucren lenguaje y matemática para tercero y quinto; y lenguaje, matemática y ciencias, para séptimo y noveno, con un solo instrumento. Paralelamente, se han devuelto las pruebas para que sean asumidas como material pedagógico, con un análisis cualitativo de los resultados; se han realizado fo-

ros, seminarios y talleres, antes y después de las aplicaciones, para discutir la estructuración de las pruebas y los enfoques subyacentes; igualmente se han iniciado procesos de acompañamiento a escuelas y colegios con la identificación de grupos de investigación y de formación permanente.

A partir del análisis de las competencias mostradas por la evaluación se intenta identificar, más allá de cuánto han aprendido los estudiantes o de cuáles son sus capacidades individuales, cuáles son los efectos de la acción educativa. Esto es, si los resultados alcanzados se expresan en la apropiación y el dominio de conceptos por parte de los alumnos, que hagan posible su uso en los contextos diferentes de la vida y en las convergencias entre el conocimiento de las distintas áreas de estudio. Pero también, y de manera indirecta, la evaluación censal permite identificar las concepciones y los modos recurrentes de hacer pedagogía por parte de los docentes, descubriendo sus dominios. De nuevo, se trata de identificar el estado de las competencias de los docentes, a través de lo que dejan ver los desempeños de los estudiantes, para buscar los efectos producidos por la formación permanente del profesorado. En este aspecto, el de la formación, el grupo se ha preguntado por aquello que el conjunto de universidades ha ofrecido, a través de las Facultades de Educación, en lo relacionado con posgrados y con cursos de toda índole, para ascender en el escalafón. Pero también nos ha preocupado la casi ausencia de grupos de investigación consolidados, con trayectoria y publicaciones, que puedan responder al nuevo paradigma de la formación permanente: la interlocución *in situ* con los docentes y desde la pedagogía de proyectos, como se insinúa en la Ley General de Educación y en los Lineamientos Curriculares de la mayoría de las áreas.



En ese momento se presentaba la disyuntiva entre optar por una evaluación de contenidos estandarizados que sólo diera cuenta de definiciones de categorías, o una evaluación que fuese congruente con los enfoques de la renovación curricular, que no era más que una evaluación de competencias, es decir, indagar por lo que saben hacer los estudiantes con los saberes que les ofrece la escuela.

Esta mirada sobre la formación del maestro, los desempeños de los estudiantes y los contextos genuinos, muestra que lo esencial es calibrar todos los componentes del proceso de la educación, incluyendo otros ámbitos aún no evaluados en los instrumentos aplicados, pero decisivos, como son el de la moral, el arte, el afecto, el deporte y la recreación, el sentido de la tolerancia y de la diferencia, por mencionar algunos de los elementos que son necesarios para propender hacia una educación más integral y más dispuesta a pensar una sociedad distinta.

La evaluación de competencias, insistimos, es un pretexto para abordar estos aspectos y para provocar la interpelación por una escuela que esté a tono con los nuevos tiempos, pero sobre todo que pueda avizorar una nación con más oportunidades. En todo caso, no se trata de la evaluación como una estigmatización que puede darse por un uso distorsionado en la presentación descontextualizada de los resultados para señalar culpables, de parte de las agencias gubernamentales, de los medios de comunicación, de los estamentos educativos y otras instancias; ni como exclusión, que facilite sanciones: hasta donde sabemos, ningún maestro ha sido destituido porque sus alumnos hayan obtenido puntajes bajos. Si la evaluación no empuja hacia acciones comunicativas, lo que implica reconocer la réplica, las dudas y cierto halo de incertidumbre pero también una actitud propositiva, la evaluación será un fracaso. De todos modos, hay una condición de lo etéreo cuando se trata de discutir sobre los ideales de la educación y esto tiene su razón de ser en la ambigüedad, más aún cuando se habla de su "calidad" ("calidad", respecto a qué, en qué contexto).

Nos parece que desde la perspectiva académica y de la investigación, el programa de evaluación llevado a cabo en Bogotá ha logrado efectos contundentes, en la medida en que por primera vez se ha podido discutir con los docentes los presupuestos axiológicos y conceptuales, sugeridos por las comunidades académicas, cuyas fundamentaciones han surgido de investigaciones adelantadas durante años con inversiones que si bien no han sido suficientes, constituyen un compromiso con el país; aquí es necesario decir que cuando los hallazgos de las investigaciones no responden a las coyunturas y a las necesidades sociales es como si no se hubieran hecho; es compromiso de toda universidad pronunciarse frente a los

problemas, así llegue a equivocarse; lo que no podemos compartir es tener una universidad silenciada en asuntos tan decisivos como lo es la formación de las nuevas generaciones.

ELEMENTOS CONCEPTUALES EN LA ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS

Como lo hemos explicado, la construcción teórica se fundamenta, de una parte, en una concepción de la evaluación y, de otra, en una definición del objeto de evaluación en términos de competencias por áreas y entre áreas, para las cuales se han establecido tres niveles que distinguen categorías en la comprensión. La concepción de evaluación asumida trasciende los límites de la determinación y el establecimiento de aprendizaje de conceptos y la consecuente clasificación de estudiantes o instituciones, para hacer de ella un instrumento de aprendizaje para los niños y jóvenes y de perfeccionamiento para el maestro. Así mismo, el proyecto expresa de manera implícita un ideal del proceso educativo para la educación básica, en la perspectiva de la integración curricular y de la pedagogía por proyectos. La sustentación de los referentes conceptuales para cada área se exponen en los documentos publicados en desarrollo del proyecto en cuestión.¹

En el caso del área de lenguaje, los niveles de la competencia comunicativa muestran cómo la escuela ha de preocuparse por la comunicación en un sentido más profundo, es decir, asumida como elemento constitutivo del ser humano mismo, no como mero instrumento. Esto requiere un dominio del lenguaje en situación, mediante el reconocimiento y la comprensión de los signos verbales y los no verbales, de los textos literarios y de otros géneros en contextos diversos,

¹ Al respecto se sugiere estudiar los siguientes documentos: *Fundamentación Conceptual-Evaluación Censal de Competencias en Bogotá* (1998), Universidad Nacional de Colombia-Secretaría de Educación Distrital, Bogotá. *Guías de Prueba de la primera, segunda, tercera y cuarta aplicaciones* (1998, 1999a, 1999b y 2000). Universidad Nacional de Colombia-Secretaría de Educación Distrital, Bogotá. *Resultados de la primera, segunda y tercera aplicaciones* (1999a, 1999b y 2000), Universidad Nacional de Colombia-Secretaría de Educación Distrital, Bogotá.



para finalmente asumir una posición crítica frente a toda manifestación de la cultura.

La estructura de la prueba de lenguaje muestra cómo a través de la competencia textual, el estudiante se ha apropiado significativamente del lenguaje. El lenguaje y la producción textual revelan cómo el estudiante interactúa con el mundo, con su entorno, con el otro, construye visiones de sí mismo y de la vida, avanza en la búsqueda de su autonomía, de sus criterios, y se convierte en agente creador que propone alternativas y reconoce mundos posibles. Es así como los procesos de lectura y escritura y la forma como se acercan a la cultura, a la literatura, las artes y las ciencias, se consolidan activamente en el individuo y se constituyen en las armas académicas para la emancipación.

En relación con la matemática, acorde con los lineamientos curriculares, se plantea que el ejercicio escolar debería potenciar al estudiante para aplicar su conocimiento en la resolución de problemas, tanto al interior de la matemática misma como en otras disciplinas y situaciones; igualmente, como una vía para desarrollar competencias en el uso del lenguaje matemático y la comunicación de ideas, el razonamiento y el análisis, el cuestionamiento, la interpretación crítica de información y el proceso de toma de decisiones consecuentes. En fin, debe potenciarlo para enriquecer y ampliar continuamente su conocimiento.

La evaluación, entonces, explora fundamentalmente el “saber hacer” de los estudiantes con los objetos matemáticos, las relaciones, propiedades, operaciones, procedimientos, representaciones, significados y formas de razonamiento en contextos diversos.

Para el área de ciencias, se han considerado las competencias teórico-explicativa y procedimental y metodológica, entendidas como la posibilidad de reconocer los elementos

propios de las diferentes ciencias y distinguirlos de otros contextos de conocimiento, así como de usar con sentido e interpretar sus códigos o entidades básicas y de asociar significativamente nuevos conceptos con palabras, signos o símbolos que los representen. Se trata de comprender los componentes de las ciencias y su funcionamiento, de usarlos en situaciones diversas y reflexionar sobre su uso, alcanzando niveles de generalización y detección de singularidades, mediante el ejercicio de la intuición y la creatividad, logrando la imaginación y síntesis de otras posibilidades de realización o explicación y la conjetura de un resultado no evidente.

Aquí se relacionan armónicamente dos elementos: el saber hacer y el contexto disciplinar en el que se valida. Interpretar situaciones, eventos o textos, en términos de los códigos o entidades básicas de las ciencias, trabajar en comunidad y diseñar y desarrollar actividades experimentales, proponer y resolver problemas y comunicar ideas son acciones propias de las ciencias naturales.

PROSPECTIVA

La evaluación –concebida como una actividad concertada de fundamentación, acompañamiento y ajuste permanentes y asumida con una metodología de proyecto, en el ámbito de un aula, una institución o un conjunto de ellas– se irá incorporando en la cultura de los distintos actores de la educación. Se busca que la evaluación sea una herramienta de apoyo académico y de gestión de gran valor para abordar tres desafíos articulados entre sí: el *primero*, emprender con decisión programas coherentes de formación permanente, tendientes a la cualificación de maestros, cuyo impacto sea visible a través de los desempeños de los hoy escolares y siempre ciudadanos, procurando disminuir las distancias entre los desempeños de los estudiantes que han tenido más oportunidades para la interacción y los que no las han tenido; el *segundo*, provocar un gran debate en torno al tema de la educación –como tema vital de Estado– al

cual se vinculen todos los actores implicados, pues se trata de un vehículo clave en el camino de la equidad social; y el *tercero*, construir un pacto en torno al tema, tomando como brújula la urgencia de mejorar la acción educativa, propiciando condiciones para desarrollar al máximo las potencialidades intelectuales de los docentes y de los estudiantes.

El enfoque de competencias generará una transformación hondamente significativa de las prácticas y de las concepciones sobre y en la escuela: implica pasar de una habitualidad de la memorización o de la acumulación de información y de conceptos generales, a una visión en la que se da prioridad a tres modos del aprender a hacer, como son, el comprender, el inferir y el pensamiento crítico, lo cual exige un afianzamiento de procesos y una capacidad más compleja en el individuo. Será posible una revolución en el ámbito educativo, mediante acciones intencionadas en el aula, tendientes a *comprender el sentido* de lo leído o analizado; *inferir* conceptos, situaciones, intenciones e ideologías ocultas en los textos, tanto matemáticos como literarios, históricos, artísticos, y otros; y tomar distancia de esos textos y *asumir una posición o perspectiva crítica o propositiva* en la que se pueda reinterpretar, reconstruir, transferir, reinventar el saber... Un ciudadano, con una visión nueva, que abandone su postura plana y sumisa sobre las cosas y que tenga una mirada más compleja y abierta, dinámica y libre, con criterio, puede gestarse desde estos cambios en la escuela.

Por esto, la noción de competencia evocará un sentido de pertinencia y se constituirá en el norte de los procesos educativos, en tanto vehículo que conduce a la formación de ciudadanos con un pensamiento abierto a la criticidad, autónomos, con la disposición para continuar con una formación permanente, en el ámbito de lo que Kant denominó la mayoría de edad.

Bogotá, febrero de 2001

BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, Basil (1983), «Códigos, modalidades y proceso de reproducción cultural: un modelo», en Centro de traducciones de Univalle: *Lenguaje y Sociedad*, Cali, Universidad del Valle.

Bernstein, Basil (2000), *Hacia una sociología del discurso pedagógico*, Bogotá, Magisterio, Trad. Mario Díaz.

Bogoya, Daniel, et. al. (1999), *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Bogoya, Daniel, et. al. (2000), *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Bojacá, Blanca y Pinilla Raquel, (1996), *Módulos para la producción y evaluación de textos escritos*, Bogotá, Colciencias-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

De Tezanos, Aracelly (1985), *Escuela y comunidad*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, Carlos Augusto y Rocha A. (1998), *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*, Serie *Investigación y Evaluación Educativa*, No. 9, Bogotá, SNP-ICFES.

Jurado, Fabio, et. al. (2000), *Interacción y competencia comunicativa*, Bogotá, Programa RED, Universidad Nacional de Colombia.

MEN (1984), *Marcos generales de los programas curriculares*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

MEN (1994), *Ley General de Educación*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

MEN (1996), *Decreto 2343. Lineamientos generales de los procesos curriculares. Indicadores de logros curriculares*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

MEN (1998), *Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

MEN (1993), *Avances Saber*, Fascículos, Bogotá, Sistema Nacional de Evaluación.

Torrado, María Cristina (1988), *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Serie *Investigación y Evaluación Educativa*, No. 8, Bogotá, SNP-ICFES.



Evaluación de Competencias: Control ideológico para la contrarreforma educativa

DOCUMENTO DE LA DIRECCIÓN DEL CEID-FECODE

Surgida como un tema novedoso que genera desde interés desprevenido hasta la sospecha por su origen y el uso que se le da, la evaluación de competencias se ha convertido en parte del debate y la reflexión del magisterio colombiano. Considerando que sus resultados buscan modificar la experiencia docente en la enseñanza y utilizarse como argumento para justificar políticas públicas de educación, la dirección del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de Fecode ha discutido sobre el asunto, obteniendo como un primer resultado este documento, contribuyendo así a la construcción de una posición crítica y constructiva de los maestros del país.

Este material resume una serie de reflexiones sobre la evaluación de competencias, que se han organizado para su presentación en una descripción del tema, seguido de un análisis de los argumentos conceptuales esgrimidos, luego una apreciación acerca de los resultados de las pruebas aplicadas en Bogotá y nacionalmente, para concluir con algunas afirmaciones acerca de las consecuencias que para el magisterio tiene esta evaluación, así como una propuesta del sentido en que se puede cimentar una postura colectiva y pedagógica sobre este asunto.

EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS

Cuando hablan de competencias se encuentra un menú extenso y complejo. Competencias laborales, competencias motrices, competencias funcionales, competencias extrafuncionales, competencias cognitivas. Según Dahrendorf, pueden identificarse hasta 30 clases de competencias diferentes. Casi cada quién se inventa una definición de competencia. El mismo diccionario parte de cuatro acepciones diferentes del término: 1) la circunstancia de ser competente, por ejemplo, un médico competente porque es conocedor de una ciencia o experto en ella o apto para ella; 2) la circunstancia de tener autoridad en algo, como en el caso de un juez competente para resolver un caso; 3) la acción de competir en algo como en un deporte; 4) la actividad del mercado en la competencia internacional o entre varias empresas de producción o de comercio. El folleto que publica la Secretaría de Educación de Bogotá utiliza dos de estas acepciones en su título: "estudiantes competentes para una ciudad competitiva". No deja de sorprender la conexión de los dos significados, al vincular la experticia con una concepción particular de la economía. Toda la literatura de las competencias laborales o cognitivas las vinculan a la globalización y al libre mercado. Aquí nos referiremos a las competencias cognitivas.



Las competencias aunque están asociadas a contenidos, éstos pasan a ser irrelevantes siempre y cuando estén dentro de un campo de conocimiento, puesto que una vez el estudiante adquiera la competencia específica, después él podrá escoger libremente todos los contenidos que desee. Se va perdiendo así el filo pedagógico de la labor docente.

Este tema de las competencias se ha reafirmado como política de Estado, a partir de su aplicación en las pruebas del ICFES, desde el año 2000. En esta institución a su vez, se ha adelantado un debate a la calidad de sus pruebas, que en los años 90 trató de abordar las críticas que se les hacía, básicamente en el sentido de que lo que allí se medía era el nivel de memorización de información por parte de los estudiantes. En la búsqueda de alternativas convergieron tendencias pedagógicas sustentadas en la psicología cognitiva y las políticas de organismos internacionales.

El diagnóstico para las políticas educativas señala que ante el avance en cobertura se ha deteriorado la calidad, tal como lo indican las mediciones de competencias básicas en lengua materna y matemáticas. Así por ejemplo, se señala que en América Latina cerca del 60% de los niños que terminan la primaria, no saben leer (no saben interpretar y comprender un texto). En consecuencia, se ha establecido que los maestros no saben desempeñar bien su oficio, a tiempo que la institución escolar conserva como rasgo predominante el estilo de la escuela tradicional, entendida como autoritaria, memorística, al margen del contexto cultural y dogmática frente a la ciencia.

De esta forma se ha generado un consenso en organismos internacionales, como el Banco Mundial, que propenden por rescatar la calidad de la educación, orientando que se debe alcanzar el dominio de competencias básicas, entendiendo lo básico como lo mínimo para desempeñarse en las nuevas realidades del mundo globalizado, donde el cambio tecnológico impone saber actuar eficazmente en nuevos contextos, desplegando competencias para adaptarse pragmáticamente a las necesidades del medio.

Las políticas orientadas han encontrado en planteamientos de corrientes de la psicología cognitiva los argumentos necesarios para darles un soporte de cientificidad. Desde esta óptica se aborda la discusión actual sobre las competencias cognitivas, aduciendo que se responde al mandato legal, en tanto nuevo contexto, que demanda una revisión de las pruebas de Estado, para garantizar la calidad de la educación.

LOS ARGUMENTOS SOBRE COMPETENCIAS

Los argumentos sobre formación y evaluación de competencias básicas se soportan sobre lo que han denominado "el cambio de paradigma cognitivo", dando a entender que se ha demostrado que no existe una forma general de pensamiento humano, sino que hay tantas como relaciones se puedan establecer entre individuos, contextos culturales-escolares y discursos de la ciencia.

El "nuevo paradigma" critica al anterior porque se hablaba de capacidades intelectuales como un asunto del cual eran poseedores todos los individuos, más o menos de manera similar, de tal forma que se podían establecer criterios comunes para saber si las personas tenían determinado nivel de conocimientos, asumiendo que éstos respondían al manejo de cierta cantidad de información.

Ahora la tendencia consiste en ubicar el conocimiento en dependencia del contexto. Dependiendo del medio donde se desenvuelve la persona, y del tipo de conocimientos que busca dominar, esta teoría considera que así se va formando una serie de estrategias o maneras de resolver problemas, asociadas a lo que se hace, lo cual no necesariamente implica que se puedan aplicar a otros contextos. Por ejemplo, una persona puede aprender a conducir, y aunque no conozca la historia del automóvil, o los procesos físicos que implican el movimiento de un vehículo, sabe las secuencias y operaciones que debe hacer para manejar. Tiene un saber, un "saber hacer", que se demuestra en la acción: conduciendo un carro. Esta "competencia para conducir autos", no significa que la tiene para pilotear aviones, pues para ello deberá adquirir y desarrollar otras competencias específicas.

Entonces se toma de planteamientos epistemológicos, según los cuales existen diversos niveles de saberes, que responden a la vida cotidiana, a la escuela y al mundo de los científicos. Y en la escuela se presentan unas competencias específicas, que no son las mismas de los otros dos ámbitos de la acción cognitiva. A su vez en la escuela, los distintos saberes se transforman para ser enseñados a través del dominio de competencias que les son específicas a cada contenido. De esta forma se toman planteamientos de



Piaget y Vigotsky para sostener que dependiendo de las situaciones, los sujetos despliegan sus estrategias o procedimientos para resolver problemas, siendo en últimas en la acción (la práctica social para Vigotsky) donde se estructuran los conocimientos.

El énfasis se coloca así en aquello que el sujeto hace. Según Bruner la tendencia es “de explicaciones basadas en disposiciones y capacidades a explicaciones del comportamiento basadas en el contexto mismo”. Es en la actuación donde se observan los conocimientos y habilidades que posee un sujeto para la resolución de problemas. Si fracasa, no será por carencia intelectual sino porque los procedimientos no fueron exitosos.

En el nuevo paradigma se asumen como pertinentes los planteamientos de Chomsky sobre las competencias lingüísticas, como conocimiento de reglas, siendo la actuación lingüística o cognitiva el uso real que se hace de ese conocimiento o competencia. Pero esto contradice la idea de las competencias específicas, a lo cual responden que en el terreno de la actuación es donde se presenta la utilización particular de competencias, “dependiendo de factores situacionales o del acceso y manejo de las herramientas culturales y simbólicas necesarias en un momento dado”. Entonces el acto educativo se traslada a la “organización particular de la acción en un contexto determinado”.

Así, las competencias tienen tres premisas, según Chomsky: 1. Es específica (una competencia no puede derivarse de otra); 2. Expresa un saber hacer o un saber cómo, “se usa aun cuando no se pueda dar cuenta de él”; 3. En estricto sentido, no se aprende.

Entonces, las operaciones están unidas a los contenidos y en consecuencia no hay competencias generales, sino módulos especializados (competencia: saber hacer o conocimiento implícito en un campo del actuar humano) y competencias inseparables de la acción y “de naturaleza distinta a las formas conceptuales y discursivas del conocimiento”.

Todos estos planteamientos se complementan con los postulados de la transposición didáctica, el conocimiento escolar y la epistemología y didácticas específicas, diferenciando entre conocimientos procedimentales y declarativos.

LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES POR COMPETENCIAS

Los elementos conceptuales señalados se trasladan al diseño y aplicación de pruebas, que tratan de establecer si los estudiantes tienen determinadas competencias, esto es, si saben actuar frente a situaciones planteadas en las preguntas de los Exámenes de Estado. El supuesto es que si tienen unas competencias para interpretar, argumentar y proponer frente a un texto, estará entonces en condiciones de desenvolverse adecuadamente en el contexto de un mundo globalizado, con un mercado laboral flexible, y de rápidas transformaciones tecnológicas. Sin embargo los resultados obtenidos hasta ahora ponen en evidencia las contradicciones, problemas y el sentido de la evaluación de competencias.

Los Exámenes del ICFES de Colombia y la prueba de calidad adelantada por la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá a los estudiantes de 3º, 5º, 7º y 9º grados, denominadas “evaluación por competencias”, arrojan como resultado que “la ciudad no está cumpliendo las metas espe-



Lo que fallan son las pruebas, los cuestionarios, los postulados, los supuestos teóricos, la aplicación práctica de ellos y el nuevo paradigma. Por supuesto, su falla no absuelve de las deficiencias de la educación pública colombiana. Pero aquí lo grave es la manipulación que hacen esas entidades y el Ministerio de Educación Nacional para desacreditar a los maestros y a la educación pública

radas de calidad.”¹ “En ninguno de los grados y áreas,” dice el estudio, “los estudiantes bogotanos alcanzan el nivel mínimo esperado.”

En matemáticas, por ejemplo, a medida que sube el nivel de grado, rebajan los puntos y la relación con el puntaje esperado. Sobre 300 puntos, en tercero, la diferencia es de 120 puntos, en quinto de 160, en séptimo de 200, y en 9° de 203 puntos. Más o menos lo mismo sucede con los resultados de lenguaje. A primera vista la situación es muy grave, especialmente, cuando el diagnóstico añade que los estudiantes se quedan en el aprendizaje memorístico y no alcanzan niveles de aplicación de los conocimientos a situaciones de la vida diaria.

En la prueba de lenguaje se dice que los estudiantes no superan el nivel memorístico y no alcanzan el nivel superior de racionalización de sus respuestas, los resultados concluyen que leen y escriben en forma literal, que reconocen las reglas sintácticas, que conocen el significado de las palabras, pueden contar lo que leyeron y comprenden lo que se habla en la vida cotidiana. Es decir, el nivel básico es excelente. Sin embargo en niveles de más complejidad se concluye que los estudiantes de esos grados no son capaces de “producir un informe consultando fuentes diversas, no pueden hacer una presentación oral con puntos de vista diferentes, y no comprenden las intenciones de comunicación que hay detrás de un texto.”(sic)

En ciencias –solamente para 7° y 9°– los resultados van de pésimos a catastróficos. En el nivel básico de respuestas los estudiantes demuestran conocer las causas de los fenómenos naturales: la lluvia, el movimiento de translación y rotación de la Tierra, las causas de las mareas, los elementos que conforman los suelos. No están muy bien, pero tampoco tan mal. Por eso el puntaje promedio es de un 50% del esperado. Pero la calificación catastrófica de los niveles de mayor complejidad dependen de que “no relacionan el suelo, los alimentos y la población con el futuro de la situación mundial. (sic)”

De aquí se extraen conclusiones de gran alcance sobre los estudiantes bogotanos: que no alcanzan “herramientas primordiales para la participación ciudadana en igualdad de

condiciones,” que su formación matemática no les da para “la solución de problemas, el razonamiento matemático y la comunicación,” que la mayoría “no ha comenzado a entender que sus acciones personales pueden afectar a otros.”

Pero los interrogantes en torno al Examen del ICFES son todavía más complicados y graves. En los dos turnos a los que se les ha aplicado la evaluación por competencias, los resultados son dramáticos. De los 140.000 estudiantes de calendario B examinados ninguno se encuentra en el rango Alto de todas las pruebas denominadas “común”, solamente el 1% de ellos queda en el rango Alto. Tomando cada una por aparte, muy pocos estudiantes alcanzan el nivel de competencia. Así, por ejemplo, en las competencias de *plantear y argumentar* en biología, de *argumentar y proponer* en matemáticas, de *interpretar* en filosofía, de *proponer* en historia, de *comprender y proponer* en lenguaje, solamente el 2% alcanza el nivel Alto. Al mismo tiempo, en la competencia de *interpretar* situaciones en física, de *plantear y argumentar* hipótesis en química, de *argumentar* en geografía, más del 30% de los estudiantes supera el nivel de Bajo. En lenguaje, por su parte, el 97% de los examinados alcanza el nivel medio de la competencia *interpretativa*. La prueba interdisciplinaria de medio ambiente, violencia y sociedad, arroja un resultado similar, menos del 1% de los estudiantes alcanza puntajes altos.

¿Qué les están preguntando a los estudiantes para que sus resultados sean tan catastróficos? En filosofía, por ejemplo, el supuesto del cuestionario es que la clave consiste en saber leer, porque la respuesta, se afirma, está incluida en la pregunta. Es decir, que si se sabe leer, no hay problema en responderla. “En el fondo, las respuestas están en los mismos enunciados,” dice. Con este presupuesto las preguntas versan sobre Kant, Heidegger, Bergson, Anaximandro, Comte, Sartre, San Agustín y otros filósofos. Ésta es una de las preguntas: “Para Heidegger, la expresión ‘el hombre es un ser en el mundo’ significa que es un ser arrojado en el mundo en donde la experiencia del sentido que de éste tenga lo conduce a la angustia. A esta concepción heideggeriana...”

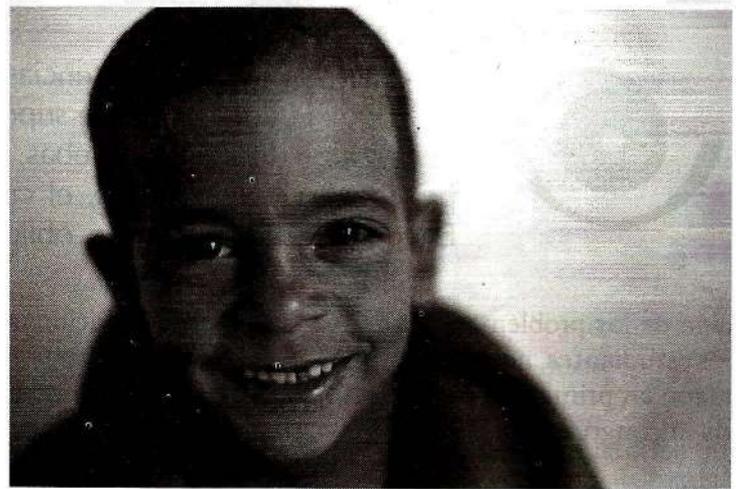
¹ Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá, Secretaría de Educación, *Evaluación para la excelencia. Estudiantes competentes para una ciudad competitiva*, 2000.



deggeriana se puede proponer que el hombre que tiene una existencia auténtica es el que: 1. Acepta que es un ser para la muerte manteniéndose en la angustia; 2. Busca salir de la angustia, se adhiere a los entes y rechaza el ser para la muerte; 3. Se aferra a los entes sin llegar a la experiencia de la nada; 4. Acepta estar condenado al mundo sin contemplaciones lógicas. ¿Simplemente con saber leer y no estar familiarizado con el lenguaje circonloquial de Heidegger puede responder el estudiante una pregunta de esta naturaleza?

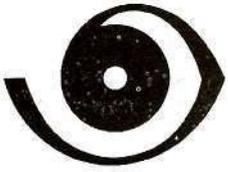
Estos ejemplos tomados de un conjunto de preguntas examinadas, nos permite plantear algunas observaciones. Primero, sobre los resultados. Si ningún estudiante o una ínfima minoría de ellos alcanza el nivel alto de calificación, la prueba está fallando, porque estadísticamente resulta imposible que no se acerque a una curva normal. No es creíble que ninguno de los colegios de calendario B, por ejemplo, catalogados como los mejores colegios por el ingreso a las universidades de más alto nivel del país, no cuente con estudiantes de nivel alto. Y en las instituciones privadas y públicas de Bogotá, tampoco se encuentran puntajes altos. Es indudable que los resultados son catastróficos, no importa que tanto el ICFES como la Secretaría de Educación del Distrito Capital traten de minimizarlos.

Lo que fallan son las pruebas, los cuestionarios, los postulados, los supuestos teóricos, la aplicación práctica de ellos y el nuevo paradigma. Por supuesto, su falla no absuelve de las deficiencias de la educación pública colombiana. Pero aquí lo grave es la manipulación que hacen esas entidades y el Ministerio de Educación Nacional para desacreditar a los maestros y a la educación pública, más allá de las deficiencias históricas y operativas. Bogotá se ha apoyado en los resultados de sus pruebas para desarrollar un programa agresivo de privatización de la educación mediante concesiones de todo tipo a ONGs y entidades privadas, mediante el subsidio a la demanda. Pero, además, la catástrofe de los resultados del ICFES es un atentado contra los estudiantes que deben presentarse para el ingreso a la educación superior.



Segundo, sobre los supuestos del cuestionario. El supuesto de que en las preguntas de filosofía están incluidas las respuestas, supone un conocimiento profundo de la teoría de cada uno de los autores y de la terminología utilizada por ellos, bien sea del término “trascendental” en Kant, o del “ser para la muerte” de Heidegger y así sucesivamente. Es decir, que es falso que la respuesta esté incluida en la pregunta.

Tercero, sobre las preguntas. Hay un propósito manifiesto en las preguntas, el de que no sean pruebas memorísticas, sino que identifiquen las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Resulta patente el esfuerzo de las preguntas por lograr estos objetivos. Es indudable que presupone la memoria en todos los casos. Sin ella no podría responderse ninguna pregunta. Pero para ir más al fondo de los propósitos, las preguntas se vuelven enredadas, circonloquiales, farragosas, con un alto grado de abstracción o sutileza, no solamente innecesario, sino reflejo de un prurito academicista que va más allá de la preparación promedio de los estudiantes del país o de cualquier otro. Además, el cuestionario refleja la carga ideológica de la teoría aquí utilizada sobre los términos de argumentación y de proposición, según la cual se definen como ética y estética, respectivamente. Por supuesto, ni en las matemáticas ni en las ciencias naturales se hace posible aplicarlas. La ideologización de las preguntas de historia, geografía política, violencia, medio ambiente y sociedad, violan cualquier autonomía individual y libertad de cátedra de los educadores. Son un atentado contra la libertad de pensamiento, no sólo de los estudiantes, sino de sus profesores. Algo más, la competencia propositiva, definida como creativa por los teóricos del cuestionario, parece identificarse sobre la base de resolución de problemas. Pero la identificación de los problemas y su solución, se vuelve totalmente subjetiva y arbitraria en la temática de las ciencias sociales, y completamente inocua, ingenua y tonta en el campo de la física, química y biología, para no mencionar las matemáticas. ¿Qué criterios se utilizan para la selec-



La evaluación de competencias practicada por el ICFES es un atentado contra la autonomía y un intento de suprimirla en la práctica. No solamente se imponen los contenidos desde las pruebas, sino su orientación, la metodología, la tendencia pedagógica y, en general, el currículo. Se vuelve así, mediante unas pruebas de Estado, al currículo único, obligatorio y uniforme.

ción de los problemas que deben identificar y solucionar los estudiantes, no solamente en el ICFES, sino con mayor razón en primaria y bachillerato, para que no sea arbitraria, incongruente o ideológica?

Cuarto, sobre las competencias. Resultados tan catastróficos en primaria, bachillerato e ICFES plantean serios interrogantes. En primer lugar, la naturaleza o carácter de la calidad de la educación. Si los estudiantes interpretan las intenciones de comunicación que hay detrás de un texto, o si son capaces de relacionar el suelo con la situación mundial, pero no saben lo más fundamental sobre los genes en el organismo humano y sus funciones o sobre las células o sobre las leyes de las partículas elementales de la materia o sobre el papel jugado por López Pumarejo en la historia de Colombia o sobre las características económicas del departamento del Cesar y así sucesivamente, ¿estamos hablando sobre la calidad de la educación? En segundo lugar, la ambigüedad misma del concepto de competencia cognitiva. ¿Es producto de aprendizaje, es innata, depende de principios abstractos, se desarrolla paralelamente al conocimiento, está vinculada necesariamente a la práctica, de qué práctica se trataría? En esta condición, el magisterio no sabe a qué atenerse. Si las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva no son producto de aprendizaje, ¿cuál es el papel del maestro? Los constructivistas plantean que depende de la construcción individual y autónoma del maestro que no enseña sino que guía. La incertidumbre, el desconcierto y el caos creado por estas pruebas, sin haber sido discutidas, debatidas, probadas por la comunidad educativa, constituyen también un atentado contra el magisterio.

LAS CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Lo que salta a la vista es la ausencia de un planteamiento pedagógico. Se asume que la psicología responde a esta necesidad, dado que desde estas ciencias se produce conocimiento sobre el aprendizaje. Se acoge entonces la idea de que lo pedagógico es una competencia, es un "saber hacer", que en tanto disciplina da cuenta de la enseñanza y el aprendizaje (lo que remite de nuevo a la psicología), y como competencia es lo que todo maestro o enseñante sabe hacer para transmitir un conocimiento.

La ausencia de un planteamiento desde la pedagogía elude las cuestiones del para qué, el qué y el cómo de la educación. Se "olvida" que la pedagogía reflexiona, investiga y produce conocimiento sobre el conjunto de la educación, argumentando el debate sobre el sentido y el contenido de los sistemas educativos. Eso ha implicado el abandono por asuntos como los fines de la educación, los objetivos de cada nivel educativo y los contenidos de cada área de formación.

A través de las pruebas del ICFES se está agenciando otra política educativa que no responde al sentido de la Ley General de Educación, ni tiene en cuenta a la comunidad educativa y sus organizaciones. Por la vía de las pruebas de Estado se están estableciendo los contenidos de la educación y una forma metodológica (la formación de competencias) de enseñanza, entre multitud de experiencias pedagógicas.

Se elude que los contenidos de la educación no son resultado del desarrollo de investigaciones "neutrales", sino que responden a un asunto enteramente político. Establecer qué se enseña resulta del despliegue de proyectos de sociedad y del papel estratégico asignado al sistema educativo. Pero eludir el tema no significa desconocerlo, sino que evidencia que trabajan sobre otros contenidos establecidos por la tecnocracia del MEN y por las imposiciones del Banco Mundial.

Se asume como un dogma que la educación actual debe preparar para un mundo dominado por la globalización. Es la referencia permanente a la competencia económica y a la competitividad, con el argumento de la "incertidumbre del empleo", en dos sentidos, la de que un empleo determinado no se caracteriza ya por determinadas condiciones sometido como está al vertiginoso desarrollo tecnológico, y, por otro lado, la de que cada vez es más difícil la consecución de empleo, para lo cual es necesario presentarse en el mercado laboral con competencias específicas. Ahora bien, ni la globalización es un fenómeno ineludible en la economía ni la consecución de empleo se resuelve con la adquisición de competencias. Lo primero porque cada vez es más claro que la globalización es el mecanismo ideológico y concreto del dominio estadounidense sobre la economía mundial. Y lo segundo porque el empleo no depende de la educación individual sino de la situación de la economía de cada país.



En lo metodológico, ocultar que el tema de competencias es un asunto que viene siendo tratado desde el siglo XVII, y que sobre el asunto existen diversas experiencias, entre las que se destacan la Escuela Nueva y la Escuela Activa, pretende incluir todo esto en el “viejo paradigma” al cual se debería renunciar. Entonces el mensaje resulta claro: el problema educativo no es pedagógico sino cognitivo, remitiendo el debate a *las estrategias y procedimientos que los estudiantes deben adquirir para desempeñarse eficazmente en el contexto donde viven*.

El debate de fondo en lo epistemológico es entre competencias generales o competencias específicas. En el discurso sobre competencias, se asume que no hay una pedagogía, ni una didáctica general, sin epistemologías regionales (de campos del conocimiento), por lo que se suele hablar de pedagogías específicas. Esto es lo que se ha llamado la “didactización” de la pedagogía. Esta propuesta ofrece una perspectiva instrumentalista de la labor docente: ahora lo que se debe saber es qué competencias o estrategias cognitivas debe dominar un estudiante en un área y proceder a formarlas a través de un conjunto de actividades. Se tiende a convertir a los maestros en “acompañantes”, “asesores”, etc., que administran actividades o ejercicios. Para eso ya pululan recetarios de actividades, en un proceso que recuerda el tan criticado conductismo.

Un asunto que no se puede pasar por alto es que, efectivamente, en el sistema educativo existen serias deficiencias en la enseñanza, que opacan la gran cantidad de experiencias exitosas adelantadas por las comunidades educativas. Asuntos como el dominio real de las áreas de enseñanza por parte del magisterio, las estructuras verticales o formales de la escuela y la ausencia de pertinencia y significación de los contenidos de la enseñanza, son entre otros, problemas que se deben asumir en el Movimiento Pedagógico.

HACIA UNA POSICIÓN DEL MAGISTERIO FRENTE A LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

El diseño de una política que responda a la moda de las competencias, debe considerar la manera como se pueden concretar los fines, objetivos y contenidos de la educación, establecidos en la Ley General. También deben orientarse acciones en torno a la autonomía escolar, en tanto forma del sentido pedagógico de la escuela, lo cual implica proponer el despliegue del gobierno escolar, la autodirección estudiantil, los proyectos pedagógicos, los círculos de interés, y sobre todo, la materialización del sentido transformador del pensamiento y la acción humana.



El magisterio colombiano obtuvo un triunfo histórico al incorporar en la Ley General de Educación la autonomía escolar. Mediante ella se despojó al Estado del control de los contenidos de la educación y se la transfirió a las instituciones educativas sobre la base de unos parámetros definidos en la misma ley. La evaluación de competencias practicada por el ICFES es un atentado contra la autonomía y un intento de suprimirla en la práctica. No solamente se imponen los contenidos desde las pruebas, sino su orientación, la metodología, la tendencia pedagógica y, en general, el currículo. Se vuelve así, mediante unas pruebas de Estado, al currículo único, obligatorio y uniforme.

De igual manera, se está imponiendo una contra-reforma educativa que nada tiene que ver con la pedagogía, con los objetivos, fines y contenidos de la educación y que suplantó la Ley General de Educación sin ser discutida por el país, por el magisterio ni por la comunidad educativa.

Con la confusión creada, con el desprestigio que pretende provocar, con el academicismo especulador en que se fundamenta, se convierte en un arma de ataque desproporcionado y malintencionado contra el magisterio. Así, puede utilizarse para continuar la política de privatización de la educación, de imposición de los convenios de desempeño y de abrirle camino a la reforma constitucional que cursa en el Congreso tendiente a institucionalizar el subsidio a la demanda.

La evaluación por competencias hoy aplicada en el país en los Exámenes de Estado y extendida a la educación básica no constituye una simple modernización evaluativa o académica, sino que está vinculada a una política mundial de globalización y libre mercado, de apertura económica, de gravísimas consecuencias para la nación y el pueblo colombiano. No es, pues, una medida neutral en el campo de la pedagogía o la mecánica simple de operar pruebas o exámenes. La ideología de la competitividad económica ni es neutra ni es absoluta. De lo contrario, la globalización no hubiera producido protestas universales que cada día se extienden más y desvirtúan el concepto de inevitabilidad que la propaganda imperialista le ha intentado imprimir.

POLÍTICAS EDUCATIVAS

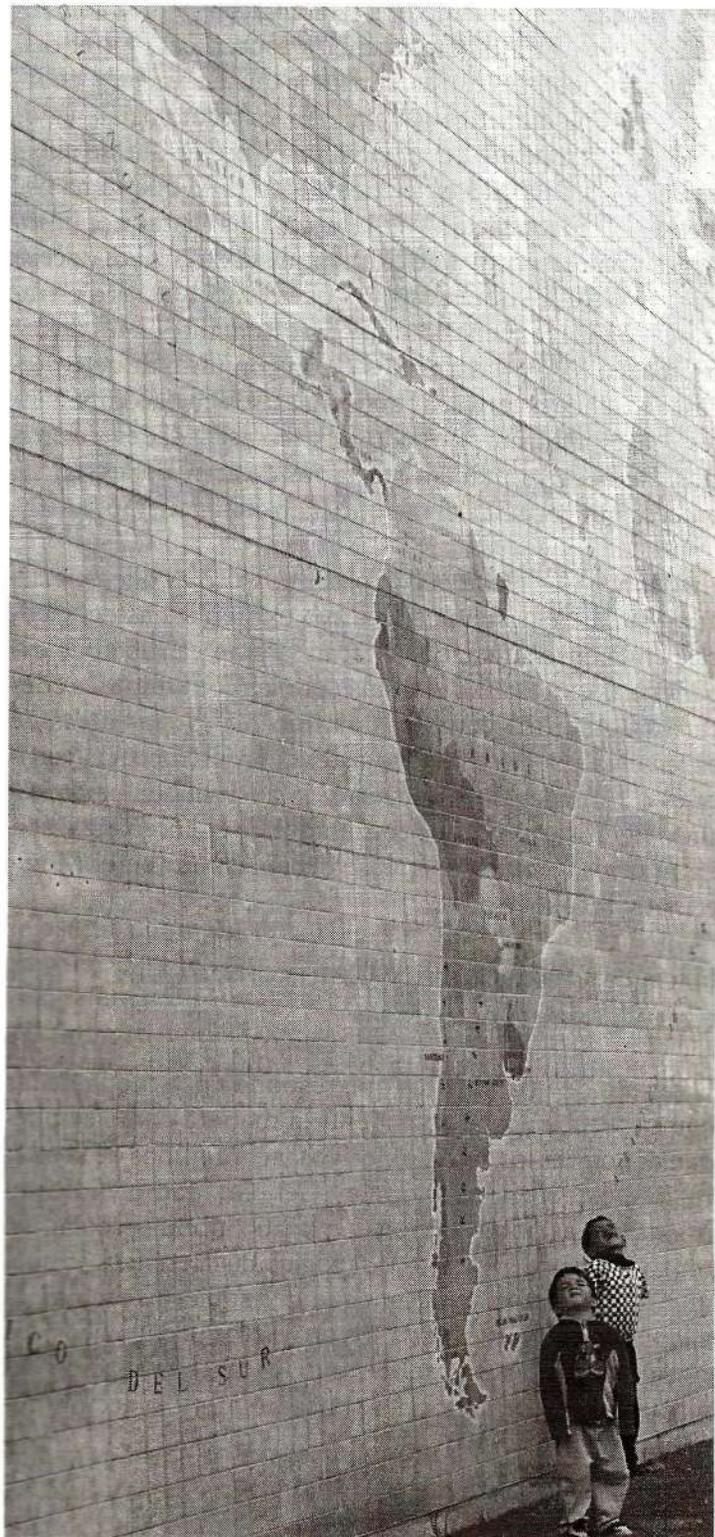
La evaluación por competencias: ¿un asunto educativo?*

ESTEBAN BARRANTES C.

Investigador, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

El eje de las diferentes tendencias sobre desarrollo social reposa en la educación. Premisa de la que parten diferentes documentos considerados como referente obligado y fundamento de las políticas educativas actuales, como es el caso de la *Declaración Mundial de Educación para Todos*¹ [Unesco, 1990] y *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* [Cepal/Unesco, 1992], los cuales marcaron un nuevo rumbo en el diseño y orientación de las políticas sectoriales en educación: a) Definiendo los **conocimientos básicos** a difundir [requeridos para responder a las exigencias del momento]; b) Señalando **relaciones** entre la **educación** y el **mundo del trabajo**; y c) Colocando la **calidad** del servicio educativo como una prioridad [introduce delimitación de roles y reclama la necesidad de estándares]. Desde la promulgación de estos documentos, las conferencias, las Cumbres y las Declaraciones conjuntas suscritas por los países de la región, han ido trazando y adoptando medidas tendientes a llevar a cabo los propósitos fijados.

* Este texto es una versión resumida de la ponencia *Política Social, Evaluación Educativa y Competencias Básicas: una mirada desde las Políticas Internacionales*, presentada en el seminario *El Concepto de competencia: una mirada Interdisciplinar* realizado por la Sociedad Colombiana de Pedagogía en el mes de noviembre de 2000 en las ciudades de Bogotá y Cali.





LOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS (¿O COMPETENCIAS?)

El sistema educativo es tomado como un lugar estratégico de la política social, la cual debe responder a las exigencias que le hace la tendencia de reestructuración del Estado, aportando al proceso de modernización y descentralización acogidas por el modelo de desarrollo. Tal es el marco en el que la política educativa se inscribe, y a partir de la cual se definen las “necesidades básicas de aprendizaje”², y se reclama asegurar el “acceso universal a los códigos de la modernidad”³. Cabe preguntarse por la cercanía existente entre la noción de “*competencias*” difundida a partir de las evaluaciones masivas realizadas en Bogotá desde 1998 (donde éstas son “*tomadas como objeto de evaluación*”, “*medidas como desempeños de los estudiantes*”, y cuyos resultados permiten “*ver*” hasta dónde se logran las metas de la educación básica⁴), y aquello considerado como «*necesidades básicas*», pues, de no delimitar la noción, todo conocimiento, habilidad, destreza y valor, tomado como primordial, podría convertirse en una competencia, y por tanto, en nueva demanda para la escuela. Es decir, habría tantas competencias como metas formuladas.

¿La definición o selección de competencias para cada asignatura (o por áreas), no constituye una práctica semejante? ¿Cuál es el criterio para determinar –al interior de cada disciplina– si una habilidad, una destreza o un saber es o deja de ser básico? ¿El establecimiento de conocimientos o competencias básicas, no está en relación con la función social asignada a la escuela para cada contexto?

LA RELACIÓN EDUCACIÓN-MUNDO DEL TRABAJO

Quizás el lugar más propicio para observar el sentido social dado a las competencias dentro del modelo de desarrollo vigente, es la relación entre educación y mundo del trabajo. El surgimiento del enfoque de competencia laboral está relacionado plenamente con la estrategia de competitividad, dada la necesidad de la empresa por diferenciarse en el mercado a partir del desarrollo de sus recursos humanos. El uso de las nociones competencia/competitividad se asumen análogas en tanto se asocian directamente con la posibilidad de proporcionar bienestar, el cual dependería del grado de conocimiento portado por los individuos y el espíritu de adaptación al cambio, el cual será estimado en términos económicos.

En el documento de la Cepal se expone, en este sentido, que [en el marco del] “*nuevo paradigma de gestión empresarial*”, uno de los requerimientos es “*el incremento de las competencias de empleados y obreros mediante la capacitación*” (...) “*La flexibilidad de la empresa moderna... es funcional, ya que la*



seguridad en el empleo tiene que ser retribuida con la disposición para cambiar de puesto, para adquirir nuevas competencias...”. Se advierte que en el futuro será el reconocimiento del valor de cada individuo en el mercado internacional del trabajo lo que determinará su nivel de bienestar. Surge así un nuevo factor de discriminación (el **saber hacer**) y unas categorías de trabajo que precisan de **competencias** o habilidades particulares: *servicios de producción rutinaria* [obremos], *las virtudes exigidas son lealtad, confiabilidad y capacidad de cumplir órdenes*, *servicios a las personas* [trabajo independiente], *las personas que los ejercen deben ser creíbles, puntuales y agradables*; y *servicios simbólico-analíticos* [profesionales], *cuyas habilidades necesarias son originalidad, inteligencia, velocidad para identificar y resolver problemas y creatividad* [Cepal, 1992: 114-117].

Llama la atención el hecho de que las afirmaciones, presentadas como anticipo de eventos a futuro, referidas a sociedades industrializadas, sean tomadas como indicio del destino esperado para la región y convertidos en una certeza que exige tomar las medidas necesarias para no quedar al margen del *progreso esperado*. Pero, ¿definir competencias básicas desde la esfera laboral (según el perfil del trabajo o los requerimientos de la empresa), no exige a la escuela que se remita a dichas clasificaciones para *formar* sujetos reconocidos socialmente como competentes? ¿Una institución orientada a atender demandas del mundo del trabajo, está abocada a priorizar las mismas “*competencias*” que los establecimientos que propenden por un perfil enca-

¹ Compromisos refrendados en Dakar (Senegal) 2000 y diferidos a 15 años más (2015).

² «*Herramientas esenciales para el aprendizaje (... lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) [y] contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes)*» [Unesco, 1990, Art. 1].

³ «*Conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad*». [Cepal/Unesco, 1992, sección 2, Cap. VI].

⁴ Plan Sectorial de Educación, 1998-2000, Bogotá, SED, 1998, p. 7.



Quizás el lugar más propicio para observar el sentido social dado a las competencias dentro del modelo de desarrollo vigente, es la relación entre educación y mundo del trabajo. El surgimiento del enfoque de competencia laboral está relacionado plenamente con la estrategia de competitividad, dada la necesidad de la empresa por diferenciarse en el mercado a partir del desarrollo de sus recursos humanos.

minado a fundamentar procesos de formación disciplinar (profesional universitaria)?

EDUCACIÓN Y CALIDAD

Las medidas encaminadas a reestructurar el papel del Estado emprendidas desde finales de la década de los 80 se inscriben en una perspectiva modernizadora, según la cual, es preciso “*alcanzar niveles internacionales de competitividad, buscar una mayor equidad (función compensadora del Estado) e impulsar la sustentabilidad ambiental. Para estos efectos, las modificaciones que es necesario introducir al Estado comprenden su modernización, la reforma tributaria y el diseño de nuevas políticas e instituciones para financiar el desarrollo*” [Cepal, 1992: 34]. Tal percepción justifica políticas generalizadas para la región —el balance es homogéneo— y exhorta a distribuir la responsabilidad y el costo social entre la sociedad en su conjunto. Así las cosas, el precio de la modernización y el desarrollo debe ser asumido como un mercado (los programas sociales —salud, educación y bienestar— se definen como **servicios** regulados por el Estado).

En concordancia con las nuevas tendencias de administración pública, que insisten en la descentralización, eficiencia interna, responsabilidad por resultados, competitividad, satisfacción del cliente, entre otras de sus características, aparece el control de calidad como un mecanismo que garantiza la satisfacción de los usuarios del servicio. Todas las apreciaciones que se hacen sobre la educación desde instancias internacionales —y nacionales— coinciden en señalar las carencias, las condiciones deficitarias y la impertinencia de los contenidos de la misma, a la vez que reclaman sean atendidas las demandas que cada organismo designe como esenciales.

Los reclamos hechos al funcionamiento y a las metas de los sistemas educativos obedecen más a la lógica con que opera el modelo, que a resolver las carencias observadas, pues las deficiencias suelen ser estructurales —luego no dependen de iniciativas aisladas—; en cambio, publicitarlas produce efectos en todas las instancias y niveles del sistema. La calidad de la educación se convierte en un vocablo de uso obligado; basta con que las políticas, las normas o las acciones in-

dividuales se funden o manifiesten la intención de *mejorar la calidad*, para que se juzguen valiosas, y para que se legitimen socialmente. Proceso que opera desde mecanismos propios del funcionamiento del mercado: publicidad, marketing, gestión de calidad, apertura, estimación de los usuarios como consumidores (clientes) y, el consiguiente incremento de la competitividad⁵.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Así como la educación constituye un lugar estratégico para la política social, la evaluación (masiva o muestral) se erige como el principal mecanismo para ejecutar la política educativa [en el mismo sentido se realizan las “*investigaciones*” sobre Factores Asociados]. En atención a los presupuestos expuestos en los puntos anteriores, la creación de Sistemas Nacionales de Evaluación —o de medición— de La Calidad, constituye un avance importante en la implementación del *nuevo* modelo de Gerencia Pública. Evaluar y difundir los resultados es una estrategia para *mejorar la “calidad”* [léase, intervenir a la institución escolar —de manera directa— y, a través de ella, a la comunidad a la que ésta presta sus servicios de manera indirecta].

Los intereses que subyacen a las políticas sociales y educativas podemos observarlos en lo expuesto por Coraggio: “*El sentido objetivo de las nuevas políticas sociales [del Banco Mundial], más allá de las verdaderas intenciones o de su marketing, puede interpretarse de tres formas principales: a) Las políticas sociales están dirigidas a **continuar** el proceso de desarrollo humano que se dio a pesar del fallido proceso de industrialización y desarrollo económico; b) Las políticas sociales —ya sea por razones de equidad o de cálculo político— están dirigidas a **compensar** coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización. Inicialmente pensadas para los afectados por la transición, ahora se focalizan en los más pobres; c) Las políticas sociales, antes que para continuar o compensar, están pensadas para **instrumentar** la política económica. Su principal objeti-*

⁵ López Ruperez, Francisco, *La gestión de calidad en la educación*, Ed. La Muralla S.A, Madrid, 1994, p 11.



vo es reestructurar el gobierno, descentralizándolo a la vez que reduciéndolo, dejando en manos de la competitiva sociedad civil la asignación de recursos, sin mediación estatal⁶.

Es decir, para el caso de la evaluación, sus **efectos** deben ser socialmente relevantes, lo que confiere a la institución escolar una mayor responsabilidad. De ahí que los principios y fundamentos de la concepción del desarrollo humano [desarrollo de recursos humanos (DRH), capital humano (CH) y capital social (CS)], circulen a través de nociones como descentralización, autonomía y gestión. Las medidas en materia de evaluación se concentran más en los procedimientos y mecanismos propios de su implementación, que en el objeto de la misma (por ejemplo en términos de precisar objetivos, logros, indicadores, competencias, etc.). Las *recomendaciones* sobre evaluación, a la vez de reivindicar la autonomía como un valor a asumir, exhortan a emprender acciones que permitan implementar el proceso de modernización del Estado. Veamos algunas de estas premisas (que corresponden a medidas extraescolares):

Descentralización y concertación, como condición necesaria para la adaptación a las diversas y cambiantes exigencias del entorno, por lo que se pide asumir *autonomía* y mayores responsabilidades en todas las jerarquías del sistema. Se toma la noción de *competencias* como referente del nivel y/o alcance de las decisiones en cada instancia (define los roles en función de optimizar la eficiencia del sistema) [Cepal, 1992: 88,133];

Focalización. Se argumenta la necesidad de realizar evaluación masiva y permanente, para orientar los –escasos– recursos para educación hacia los sectores con mayores problemas (los más deprimidos y marginados), permitiendo implementar medidas de atención específica (focalización) [Cepal, 1992: 87]. No obstante, la identificación de espacios deficientes y marginales, aunque se presenta como resultado de las evaluaciones, realmente son un criterio previo;

Desarrollo humano. Se presume que las reformas en educación (y la evaluación particularmente) producen más competitividad, equidad, participación y exigen cierta



disposición a modificar permanentemente la práctica, lo cual favorece la formación de *recursos humanos*. Formación que se reclama diferenciada para los diferentes actores y/o usuarios del servicio educativo; en otras palabras, el modelo busca encauzar la *potencialidad* de los sujetos de acuerdo con el lugar que ellos ocupan en la institución. De esta suerte se dirigen –y denominan– acciones de manera selectiva a actores específicos. Así, DRH designa la *capacitación* de maestros y administradores, CH designa [como promesa en diferido] a los alumnos y, el CS señala las formas organizativas.

Gestión responsable (transferencia de responsabilidades). Es el axioma central que se intenciona en las políticas internacionales sobre evaluación; se diluye la diferencia conceptual entre DRH y CH, pues el viraje agenciado por el modelo (que depende de los niveles de participación ciudadana) produce modificaciones en la relación entre ciudadanos y la responsabilidad del Estado [Cepal, 1992: 214]. Consiste en asignar responsabilidades, tanto en la institución como en el nivel local y central: cada uno de los actores debe responder por las funciones establecidas (directa o tácitamente). Es decir, la gestión se transforma en una *competencia*. La inversión en DRH (capacitación) muestra más una estrategia para amortiguar el impacto, “*reducir la resistencia y superar el miedo a lo desconocido*”, que un gesto altruista orientado a mitigar las exigencias que demanda atender situaciones de marginalidad y pobreza.

De este modo, la responsabilidad se distribuye entre las distintas comunidades y el papel de la «evaluación» es el de refrendar el déficit de la población, a la que se le presta el servicio, para que la institución readecúe su proyecto

⁶Coraggio, José Luis, *Los planteamientos del Banco Mundial para la educación, ¿sentido oculto o problemas de concepción?*, ponencia presentada en el seminario “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”, 1995, pp. 6-7.



Se presume que las reformas en educación (y la evaluación particularmente) producen más competitividad, equidad, participación y exigen cierta disposición a modificar permanentemente la práctica, lo cual favorece la formación de *recursos humanos*. Formación que se reclama diferenciada para los diferentes actores y/o usuarios del servicio educativo; en otras palabras, el modelo busca encauzar la **potencialidad** de los sujetos de acuerdo con el lugar que ellos ocupan en la institución.

con miras a atender las necesidades que se le revelan a través del logro de sus estudiantes [omitiendo la especificidad del objeto evaluado: *objetivos, logros, indicadores, competencias*]. Procesos que se implementan en nombre de *Equidad, Calidad y Eficiencia* (como se observa en el Plan Sectorial de Desarrollo de Bogotá 1998-2001).

En razón de que las categorías que *muestran la pertinencia* de realizar evaluación permanente de la calidad educativa, actúan sin tener en cuenta aquello que es objeto de evaluación, se introduce la noción de Factores Asociados, como instrumento de análisis, que explica el comportamiento de la población evaluada.

EL PAPEL DE LOS FACTORES ASOCIADOS (F.A.) Y EL «EFECTO COLEGIO» EN LA VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La indagación sobre Factores Asociados se apoya en la idea de que “*Es necesario conocer qué variables o factores favorecen el aprendizaje con el fin de tener criterios objetivos para la intervención con programas de apoyo a las instituciones, para el mejoramiento de la calidad de la educación*”⁷. A cada evaluación masiva [desde 1991 en Bogotá] le acompaña una indagación sobre F.A., no obstante, los resultados de estudios internacionales sobre los mismos, coinciden en señalar factores semejantes (condición socioeconómica, medio familiar, oferta educativa, características de los docentes, etc.)⁸. Situación que confirma que no se trata de explorar nuevas variables sino de cumplir con *recomendaciones* y acuerdos internacionales.

EL EFECTO COLEGIO

El llamado efecto o fenómeno colegio que ha sido retomado de la OCDE⁹, por la investigación sobre F.A., consiste en precisar la “*importancia relativa del colegio (como un todo) en la explicación de la variabilidad en el desempeño de los alumnos*”. Esta determinación es independiente del objeto de evaluación indagado (rendimiento, logro, competencias, habilidades, objetivos, etc.). “*En Bogotá el 24.6% de la variabilidad del logro es explicada por las características de los planteles, es decir, de su naturaleza, organización, administración y recursos humanos y físicos. En otras palabras, la cuarta parte del logro depende de la calidad de la oferta educativa*” [SED/DNP: 62, 107].

Mientras que el MEN considera que la calidad de la educación “*está dada por las condiciones de posibilidad que ofrece el sistema educativo ...*”¹⁰, cuando los resultados de la evaluación hablan de calidad, desconocen las variables que no dependen de la oferta educativa (75%) y se limitan a demostrar que “*estamos rajados en educación*”. Este porcentaje de variables no consideradas –o no publicitadas– en los informes sobre calidad retorna a los planteles como exigencia. Es decir, los F.A. que en principio explican la calidad, se convierten en más demandas para la escuela, con lo que produce efectos inversos a los ofrecidos por estos estudios. En lugar de permitir a la institución concentrarse en las acciones propias que mejoren la oferta escolar –efecto colegio–, se le exigen nuevas responsabilidades. A propósito de la importancia del otro 75% de las variables, el informe sobre F.A. le asigna al sector educativo una doble responsabilidad: “*ofrecer una educación de buena calidad que compense las diferencias iniciales, [y] crear condiciones favorables en esos hogares y comunidades para que los niños puedan sacar provecho de dicha oferta*”.

EVALUAR COMPETENCIAS NO SIGNIFICA EVALUAR CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Tal como se muestra desde las perspectivas, tanto de “*Indicadores de Calidad*” como de “*Factores Asociados*”, los elementos que intervienen en el evento educativo y que pueden incidir en el logro de los estudiantes, son múltiples. Por lo tanto, la evaluación de la calidad no puede depender solamente de un indicador (las *competencias* observadas). Aquello que para América Latina es llamado

⁷ SED - Misión Social del Departamento Nacional de Planeación. Evaluación de la educación básica primaria. Informe final de Factores Asociados, 1999.

⁸ Arancibia C., Violeta, “Medición de la calidad de la educación en América Latina”, Monterrey, OREALC, 1994. [Cepal, 1992: 43].

⁹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (entre países desarrollados).

¹⁰ Evaluación, proyecto educativo y descentralización en educación, Universidad Pedagógica Nacional, Autores varios, 1995, p. 169.



Factores Asociados al rendimiento o al logro, curiosamente, para los países de la OCDE son indicadores de la calidad a pesar de que las variables consideradas relevantes son las mismas.

El Proyecto (INES) de la OCDE, divide los indicadores en varios ámbitos: "a) *el contexto social, demográfico y económico de la educación*; b) *los costes de la educación y los recursos humanos y financieros*; c) *el acceso a la educación y la relación con el mundo laboral*; d) *el contexto escolar y los procesos educativos*; y e) *los resultados obtenidos por los alumnos*. En todos estos ámbitos se han ido desarrollando indicadores, para los que ha sido necesaria la obtención de información a través de la consulta de distintas fuentes, la elaboración de estadísticas, la administración de cuestionarios a distintos agentes educativos y otros métodos¹¹.

Mientras que para dar cuenta de la *calidad* en los países de la OCDE es preciso remitirse a los ámbitos citados, y por lo mismo, la comparación internacional comprende la totalidad de dichos aspectos, en nuestro medio, el resultado de las *competencias* [¿desempeño?] se asimila como medida de la calidad y se compara contra estudios internacionales sin reparar en las diferencias que las determinan (variables que no dependen de la oferta educativa). Equiparar las competencias con índices internacionales (TIMSS), no puede ser leído como medición de calidad educativa, sino del nivel de inserción en la dinámica de apertura entre los países comparados, en tanto las *condiciones de posibilidad* se reflejan en la capacidad de proveer a la sociedad de un sistema educativo competitivo, condición necesaria para alcanzar los estándares exigidos por los países industrializados.

En espacios marginados –focalizados–, la interrelación de todas las categorías que explicarían la calidad (Indicadores para la OCDE, Factores para SED/DNP), significan evidenciar problemáticas por atender. Sólo que el modelo vigente [Estado mínimo] en lugar de sufragar los costos, los transfiere. Se realizan campañas publicitarias para instaurar el *ambiente social favorable* que requiere la calidad (el bajo resultado significa, de hecho, una sanción social).

En otras palabras, en la medida que se registran los problemas que afectan la calidad, y éstos son focalizados –

valga decir, se hacen subsidiarios de políticas compensatorias–, lo más seguro es que la problemática termine convirtiéndose en una cuestión cuya solución depende de la comunidad, en tanto el Estado limita su intervención en programas de compensación para elevar el nivel de logro [y no en inversión que transforme las condiciones de pobreza y marginalidad]. Si la institución no emprende acciones de mejoramiento, conociendo las razones que explican su bajo desempeño [E.A.], se demuestra que el problema consiste en *gestión deficiente* [y no en un determinante producido por la condición socioeconómica del medio en que se encuentra ubicado el centro educativo].

En suma, los énfasis que las políticas promueven y a las que adherimos en procura de *mejorar la calidad de la educación*, refrendan la sospecha que titula este escrito: ¿es la evaluación por competencias un asunto educativo?

¹¹ Gil Escudero, Guillermo, *El Proyecto internacional para la producción de indicadores de resultados educativos de los alumnos (Proyecto PISA) de la OCDE*, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), Madrid, 1999.

Adpostal



Llegamos a todo el mundo!

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

ESTOS SON NUESTROS SERVICIOS

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

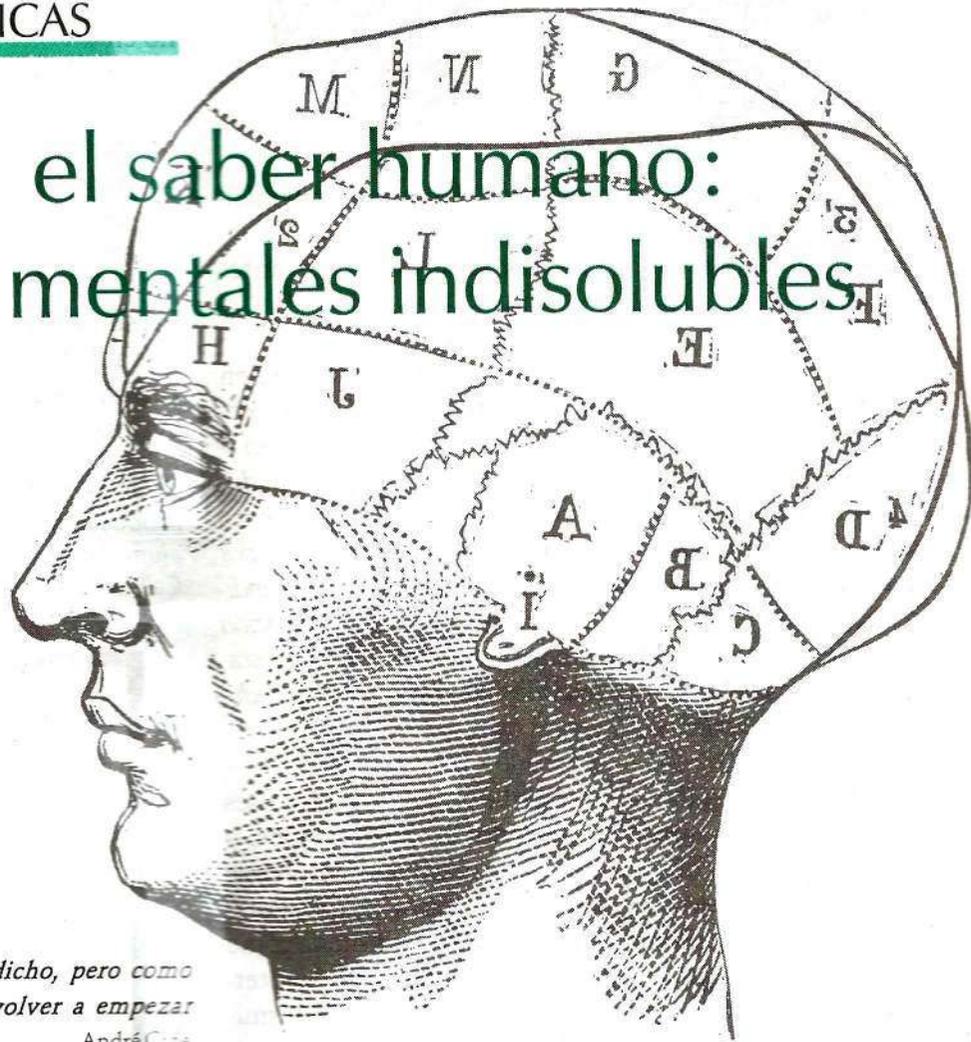
**LE ATENDEMOS EN LOS TELEFONOS
2438851 - 3410304 - 3415534
980015503
FAX 2833345**

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

El conocer y el saber humano: dos procesos mentales indisolubles

ORLANDO ZULETA ARAUJO

Profesor de Filosofía en Educación Media,
Centro Educativo Distrital Venecia



*Todo ha sido ya dicho, pero como
nadie escucha, hay que volver a empezar*

André Gide

Con el presente artículo se intenta motivar a los estudiantes que se inician en el estudio de la filosofía, para que reflexionen acerca del sentido y significado de los conceptos: Conocer y Saber.¹ Esto en razón de que ambos denotan acciones del intelecto que, por lo general, en su empleo se tienden a confundir porque en la realidad siempre están relacionados. No obstante, para una mejor comprensión de estos conceptos es imprescindible poner el acento en el análisis semántico, es decir, contrastando las diferencias inherentes a cada uno de éstos. Además, es fundamental que los estudiantes sepan cómo se produce el fenómeno del conocimiento humano, teniendo en cuenta la actividad del sistema neurosensorial, y puedan cuestionarse en la vida práctica por el sentido del saber y del conocimiento.

Vale la pena anotar que el tema que nos ocupa, en realidad es o puede ser mucho más amplio y complejo de lo que suponemos, pero aquí sólo hemos destacado algu-

nas ideas fundamentales, a fin de que los estudiantes de educación media se enamoren del estudio en general y, en consecuencia, que se acerquen sin temores al estudio de la filosofía, conscientes de su utilidad, sin ningún tipo de prevención. Existen casos de estudiantes que antes de empezar el estudio de esta asignatura vienen saturados de falsos conceptos, de estereotipos y prejuicios negativos sobre el aprendizaje y los contenidos de la asignatura, creyendo muchas veces que se trata de un conjunto de teorías y estructuras conceptuales complicadas, ambiguas e inútiles para la vida, en el mejor de los casos, otros piensan que ésta es una materia exclusiva para gente superdotada, para gentes especiales, no para estudiantes comunes y corrientes, y así por el estilo, otras con-

¹ La base temática del presente artículo está dada por la Conferencia "Conocer y Saber", del profesor Jesús Mosterín, en *Grandes temas de la filosofía actual*, Salvat Editores, Madrid, 1985.



cepciones similares. Este tipo de percepción que tienen algunos estudiantes de la filosofía y del conocimiento en general, ha producido muy pocos resultados positivos en los procesos de aprendizajes. En el fondo, lo que se pretende con este análisis es que el estudiante mismo despierte y cultive su propio interés por el conocimiento, y por el estudio sistemático.

También es importante que los estudiantes aprendan a diferenciar y valorar la incidencia que estos conceptos tienen en el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas, y en sus habilidades y destrezas, es decir, en la formación integral de competencias. Esto es fundamental tenerlo en cuenta no sólo en el caso de filosofía, sino en los demás procesos formales de aprendizaje.

SISTEMA NERVIOSO-SENSORIAL

Acercas de la aprehensión del conocimiento y del saber en general, es conveniente aclarar que los distintos procesos de aprendizaje humano están determinados por el funcionamiento de nuestro sistema neurosensorial (sistema nervioso y cerebro). En este sentido podemos decir que nuestras percepciones son relativamente limitadas y vienen dadas genéticamente por nuestro aparato neurosensorial.² Esos son también los límites de nuestro conocer, que es incapaz de trascender nuestro mundo perceptual. Por ejemplo: no podemos conocer (experimentar) las zonas del espectro electromagnético situadas fuera de la franja visible, es decir, las ondas de radio, de infrarrojo, de ultravioleta, los rayos X y gamma, etc., pero podemos saber muchísimo acerca de ellas.

De otra parte, con ayuda de la ciencia se ha logrado establecer que el hemisferio cerebral derecho rige las actividades del campo del conocer, tales como las sensaciones, las percepciones, los sentimientos, las intuiciones y las emociones, mientras que el hemisferio cerebral izquierdo se ocupa de actividades aún más complejas relacionadas con el pensar, como son el razonamiento lógico, la estructuración de conceptos e ideas, el análisis y la síntesis de toda clase de información, la creatividad, la representación mental del mundo físico, la expresión lingüística oral y escrita, la codificación y decodificación de signos. Con todo ello se intenta explicar el enorme poder del cerebro humano, siendo aún mayor, en la medida en que esté activado por la necesidad y el deseo del saber.

Sin embargo, en cuanto animales que somos, estamos limitados por nuestro aparato neurosensorial a no conocer más que lo que nos es dado en nuestro mundo perceptual. Pero en cuanto animales parlantes que somos podemos superar esas limitaciones, extendiendo nuestras redes simbólicas en todas las direcciones y acrecentando nuestro saber sin límite alguno.

Veamos las siguientes ideas al respecto:

Según la estructura del sistema neurosensorial todos los animales conocen los objetos con los que se hallan familiarizados mediante los sentidos. El conocer (como todas las operaciones perceptivas) es algo que efectuamos con el hemisferio cerebral derecho. En cambio, el saber (como todas las operaciones lingüísticas o simbólicas), es algo que efectuamos con el hemisferio cerebral izquierdo.

Dentro de este contexto, no significa lo mismo conocer un objeto (tener familiaridad con él) y el saber algo acerca del mismo (tener conocimiento exacto de él). El saber, aunque por lo general se identifica con el conocimiento, en un sentido más preciso designa la fijación, expresión y transmisión de la aprehensión de la realidad por medio de las facultades intelectuales. Mientras que el conocer se basa simplemente en la percepción y este conocimiento siempre es muy limitado y está regido por el instinto.

Los infantes prelingüísticos y los animales no humanos conocen, pero no saben que conocen. Sólo los humanos saben y conocen. El saber es un acto racional y el conocimiento es meramente perceptual.

El lenguaje, en efecto, no sólo sirve para comunicarse con los demás, sino también para pensar, planear y razonar. Esto significa que el lenguaje cumple una función cognoscitiva y una función comunicativa en el proceso de la actividad humana. Por eso en la medida que el hombre posea una mayor capacidad lingüística, podrá así mismo, poseer una mayor capacidad y calidad en su pensamiento. El pensamiento refleja la realidad, mientras que la palabra es sólo un medio para expresar y fijar las ideas, un instrumento que permite comunicar nuestros pensamientos a otra persona. El manejo adecuado del lenguaje facilita el conocimiento, además de ser el vehículo más importante del aprendizaje. El cerebro humano está preprogramado genéticamente para el aprendizaje y el uso del lenguaje.³

PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE EL CONOCER Y EL SABER

A. El conocer

En este punto el profesor Mosterín,⁴ nos explica que el verbo *conocer* se rige por una expresión o sintagma, es decir, por algunos elementos lingüísticos que funcionan

² Mosterín J., "El conocer y el saber", en *Grandes temas de la filosofía actual*, Salvat, Madrid, 1985, p. 16.

³ Orozo C., Martín, "Educación y cultura", en *Filosofía de la educación*, Editorial Antillas, Barranquilla, 1993, p. 3.

⁴ Mosterín, J., *op. cit.*, p. 17.



Uno de los retos más importantes que nos impone el sistema escolar es el de que los estudiantes desarrollen habilidades, destrezas, valores y actitudes, es decir, que desarrollen las *competencias básicas* en cada asignatura. Hoy la principal función de los maestros, más que comunicar conocimientos conceptuales acabados, corresponde más que todo a orientar los procesos del conocimiento dinámico

como una unidad en una oración. Por ejemplo: "conozco una catedral", "conozco el hambre", "conozco a fulano", "conozco un parque", "conozco una sinfonía", etc. En cambio el verbo *saber* puede ser explicado mediante una oración, por ejemplo: "sé que dos y dos son cuatro", "sé que algún día moriré", etc. Realmente el saber visto como actividad mental exige una mayor elaboración cerebral que el que implica el conocer.

Con el sustantivo *conocimiento* suele abarcarse tanto el saber como el conocer. Y aunque la mayoría de las lenguas poseen dos verbos distintos para *saber* y *conocer*, el inglés sólo posee uno: *to know*. Razón por la cual no siempre se distingue claramente entre el saber y el conocer. Por eso (y porque el inglés es la lengua dominante en la filosofía actual), el verbo *to know* integra conocer y saber.

La expresión inglesa *to know how to do: saber cómo hacer*, significa "tener competencia para hacer algo". Esto quiere decir que se puede llegar a ser competente por medio del dominio del conocimiento. Recordemos que los anglosajones son poseedores de una mentalidad pragmática, es decir, dominada por los quehaceres prácticos, por la actividad física y el utilitarismo.

El conocimiento se define en idioma español como una técnica o procedimiento para la comprobación de un objeto cualquiera. Esta técnica consiste en la posibilidad de descripción, cálculo, o previsión controlable de un objeto. Por ejemplo: saber manejar una máquina.

En definitiva, podemos decir que el conocer constituye una relación directa con el mundo *perceptual*, es decir, la relación del sujeto con el mundo sensible, el mundo regido por los sentidos. Los humanos podemos conocer cosas, objetos; por ejemplo, conocemos hombres, pero no conocemos las ideas porque éstas son procesadas por la razón. Las ideas hacen parte del campo del saber.

Conocer significa distinguir una cosa de las demás. El conocer está determinado por las percepciones obtenidas mediante los sentidos. Los animales tienen la capacidad de conocer, sólo que no tienen conciencia.

B. EL SABER

Saber, en idioma español, significa tener habilidad o destreza para hacer algo, ser experto en algo, definición muy cercana a la dada a *conocimiento* en idioma inglés cuando éste es utilizado como sustantivo. En filosofía, según Mosterín, el significado de saber no se relaciona con preceptos, sino con conceptos. Podemos decir que el saber es la combinación de conceptos que llamamos ideas y proposiciones. El saber es bastante complejo, implica múltiples estructuras conceptuales, teóricas y prácticas.

Las ideas hacen parte de las operaciones elaboradas por nuestra mente. Sin embargo, muy pocas veces nos hemos preguntado: ¿qué es una idea? Una idea es el pensamiento objetivo pensado en un acto subjetivo de pensamiento. Sólo los seres humanos pensamos y sabemos que pensamos y tenemos conciencia de ello.

Podemos decir que una idea es verdadera o falsa, según que corresponda o no a la realidad. Los rasgos de la realidad que correspondan a las ideas verdaderas son los hechos. Un hecho es aquello que en la realidad corresponde a una idea verdadera.

Resumiendo un poco el significado de *saber*, entendido como producto de la actividad mental, podemos afirmar que el saber no es más que una determinada idea verdadera. De este modo, sabemos ideas, por ejemplo, sabemos que tal hombre es de tal manera, que posee tales características, pero *no sabemos* tal hombre. Simplemente sabemos ideas. Ahora bien, si somos conscientes que en nuestra mente existen algunas ideas que son falsas, debemos desecharlas. Los saberes fundados en ideas falsas son ineficaces.

De otra parte, podemos decir que el saber supone el lenguaje; el conocer, no. El conocer es meramente perceptual; se basa en nuestras percepciones, mientras que el saber es conceptual y se fundamenta en la razón.

El saber es transmisible. La ciencia —que es el conjunto del saber colectivo— se transmite de profesores a estu-

diantes. Pero el conocer no es transmisible, a no ser presentándole a alguien el objeto o persona conocida.

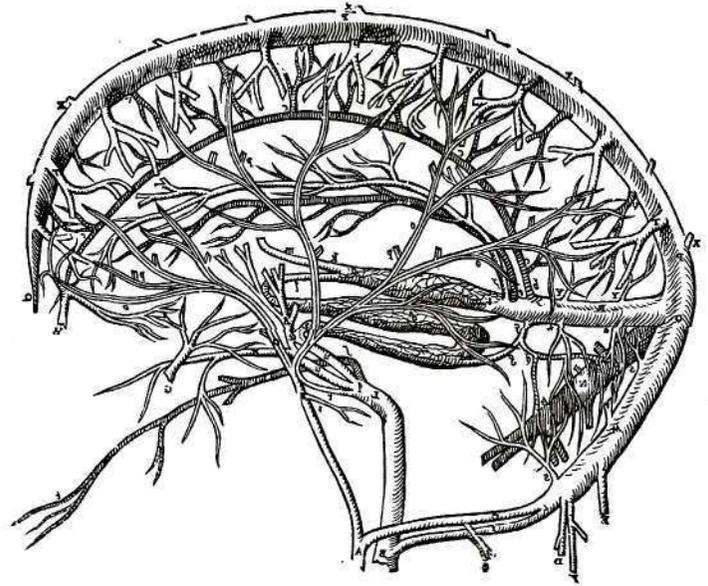
Las pretensiones del saber requiere de justificaciones, de razones. De este modo podemos preguntar a alguien por qué cree que sabe lo que dice saber, podemos pedirle o exigirle que nos dé razones. Pero no tiene sentido decirle que nos dé razones para decir que conoce a alguien; a lo sumo podemos pedirle que nos cuente cómo lo conoció.

COMPETENCIAS EN EL SIGLO XXI

Uno de los retos más importantes que nos impone el sistema escolar es el de que los estudiantes desarrollen habilidades, destrezas, valores y actitudes, es decir, que desarrollen las *competencias básicas*⁵ en cada asignatura. Hoy la principal función de los maestros, más que comunicar conocimientos conceptuales acabados, corresponde más que todo a orientar los procesos del conocimiento dinámico, por ejemplo: cómo enseñar aprender a aprender, impulsar la actividad creadora, desarrollar el pensamiento crítico, plantear tareas interesantes a los estudiantes, que lo lleven a buscar vías y medios para su solución, encontrar la estructura y la perspectiva del estudio, y contribuir en la formación de un pensamiento dialéctico con base en una concepción científica del mundo.

Algunos filósofos preocupados por este asunto, entre ellos Savater,⁶ consideran que la verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar, sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa. Este tipo de educación implica, desde luego, el uso del razonamiento lógico o del razonamiento crítico en la construcción del conocimiento. En nuestro medio esta clase de educación prácticamente es muy limitada o simplemente no existe.

En este mismo sentido, el profesor Darío Botero⁷ afirma que para la mayoría de hombres pensar es sólo repetir lo que otros han pensado. Según este autor, pensar, en sentido estricto, es fundar nuevas posibilidades, nuevas proyecciones, buscar soluciones imprevistas, paradigmas antes desconocidos, es descubrir relaciones no concebidas previamente, enfoques no cifrados. Pensar es descubrir. Nuestra educación, por el contrario, ha estado históricamente signada y bloqueada por el memorismo, el verbalismo y la repetición innecesaria. En tales condiciones, sin que entremos a justificar sus defectos, a pesar de todo, se han alcanzado incuestionables avances en el plano teórico, pero así mismo, se ha carecido simultáneamente, de rigor en el fundamento del quehacer prác-



tico, no se ha tenido suficiente habilidad para articular la teoría con la práctica. No obstante, la educación ha permanecido por mucho tiempo desvinculada de las necesidades vitales de los educandos y, por ende, de las condiciones de desarrollo que necesita el país. Ha existido una acentuada dicotomía entre educación y trabajo productivo. Este hecho es precisamente el que se trata de corregir en la educación con el nuevo modelo, porque el mundo en las últimas décadas ha evolucionado a un ritmo acelerado en ciencia y tecnología.

QUÉ PAPEL JUEGA EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA

La crítica demoledora que solía hacer el maestro Estanislao Zuleta al sistema educativo colombiano, sigue aún vigente. La fuerza de sus argumentos con que se refería a la enseñanza de la filosofía todavía hace eco en la conciencia colectiva de los docentes colombianos. En una de sus reflexiones sobre el tema de la educación decía que: "lo que se enseña en este país, no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante; en otros términos, no se respeta, ni se reconoce como un pensador, y el niño y el joven son pensadores".⁸ En otro lugar de sus reflexiones, afirmaba: "en la escuela se enseñan resultados, sin enseñar procesos de conocimiento.

⁵ Delors, J., "Los cuatro pilares de la educación", en *Momentos educativos*, Ediciones Servicios Educativos del Magisterio, Bogotá, 1999, p. 42.

⁶ Savater, F., "Educar, un acto de coraje", en *Educación, la agenda del siglo XXI*, Unesco, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1998, p. 14.

⁷ Botero Uribe, Darío, "La crítica de la razón histórica", en *El derecho a la utopía*, Ecoe Ediciones, Bogotá, 1997, p. 13.

⁸ Zuleta, Estanislao, *Educación y democracia: un campo de combate*, Corporación Tercer Milenio, Bogotá, 1995, p. 19.

El problema esencial en la escuela es que se enseña sin filosofía y ese es el mayor problema de la educación".⁹ Con ello lo que el maestro Zuleta quería significar era que todas las materias del plan de estudio tanto en primaria como en secundaria deberían enseñarse *en* filosofía. Y es precisamente lo que menos se hace en la escuela. Él asumía el concepto de filosofía en un sentido muy amplio, en el sentido griego de *amor a la sabiduría*. Entendía por filosofía la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones y, por filósofo, el hombre que quiere saber; el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser. En este sentido, también es filósofo el hombre que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace; también es filósofo el hombre que tiene una exigencia de autonomía.

En este pequeño marco conceptual encontramos la esencia de la genialidad de un pensador, de un analista y de un crítico del sistema educativo en nuestro país como lo fue el maestro Zuleta. Y pienso que hay que seguir su ejemplo y algún día tomar conciencia de ello. El camino está trazado. La verdad es que sería perverso seguir con el tipo de escuela y de educación tradicional que tenemos. La pregunta que tenemos que hacernos es qué clase de escuela nos inventamos. En esto último, los maestros colombianos somos imaginativos y tenemos la palabra. Creo que es un asunto en el que los maestros estamos obligados a pensar y a actuar.

Realmente es fascinador todo lo que está ocurriendo en el campo del saber. Es algo fantástico, da la impresión de que viviéramos una verdadera revolución educativa en pleno Estado de subdesarrollo. Son muchos los interrogantes que se explican alrededor no sólo del aprendizaje, sino también de la enseñanza de la filosofía, especialmente en el nivel medio de educación secundaria. Tanto profesores como estudiantes reflexionan frecuentemente sobre la efectividad que ha tenido la filosofía en el acontecer de la educación del país. Por lo menos se ha iniciado el debate poniendo sobre el tapete la importancia que debe tener esta disciplina en el currículo, y la necesidad de plantearse nuevos rumbos que orienten un desarrollo adecuado del pensamiento. Reconociendo en cierto modo que la filosofía tiene como objeto el conocimiento del mundo, del medio y de la sociedad en la que se vive. Pero este conocimiento es imposible mientras el hombre no sea capaz de conocerse a sí mismo. En el escenario del Primer Encuentro de Docentes de Filosofía, realizado en Bogotá, el profesor Juan Carlos Bayona,¹⁰ en su disertación anotaba que el joven, el adolescente que inicia el estudio de esta disciplina, debe tener una percepción del mundo en la cual se tenga una posición propia del conocimiento. A partir de esta perspectiva, el estudiante le puede dar sentido a la realidad, en el entendi-

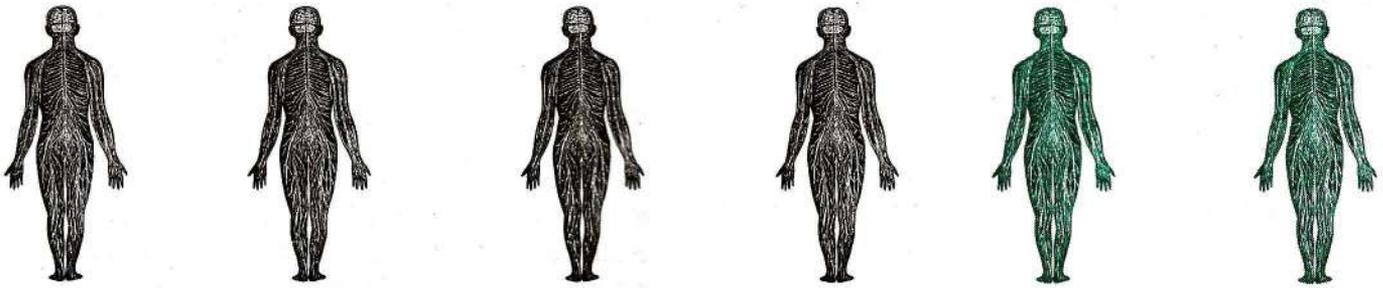
do de que el aprendizaje de la filosofía debe partir de la experiencia, de lo más cercano y mejor conocido. Hacer filosofía en la escuela y desde la escuela es hacer del niño un filósofo, quien ya lo es por naturaleza, porque el niño es un ser que pregunta. Pero, por el otro lado, tenemos un sistema educativo que no le gusta que el niño pregunte. Este vicio se repite en la universidad. Tenemos una universidad que no crea conocimiento, transmite conocimiento. La universidad no establece relación entre el estudiante con el conocimiento.

Desgraciadamente nuestra enseñanza prescinde del saber y la experiencia del niño y del joven. En cierto modo es una enseñanza autoritaria, antidemocrática, que sólo les ofrece resultados finales del conocimiento que no son más que verdades dogmáticas, carentes de vida e interés. Esta situación sólo cambiaría en el momento en que el maestro esté dispuesto a hacerlo. Para ello se requiere, como es natural, un acto de coraje en el que el profesor ensaye nuevos métodos pedagógicos y nuevos puntos de referencia en sus contenidos teórico-prácticos, que faciliten en el estudiante la comprensión de la realidad para poderla transformar. Esto implica, en otras palabras, que el profesor permita que el estudiante utilice su libre iniciativa, su imaginación, su ingenuidad, su capacidad de asombro, su intuición, su fantasía. El profesor de filosofía tiene la obligación de permeabilizar la herencia cultural de los estudiantes; el profesor y el estudiante tienen que identificar el tiempo o la época que les ha tocado vivir e identificar cuáles son las tendencias predominantes de la época. Igualmente, el profesor tiene que imprimirle pertinencia y sentido a la educación facilitando los instrumentos a los estudiantes para que identifiquen cuáles son las necesidades de la comunidad donde vive; así mismo, identificar cuáles son las potencialidades, las posibilidades y limitaciones que se tienen para dar soluciones adecuadas a los problemas. Finalmente, la filosofía, sin que sea una panacea, tiene el poder mágico de relativizar la relación que los alumnos tienen con el medio, con el mundo y con la sociedad.

Entonces, la función de los profesores de filosofía debe ser, en primer lugar, dar una visión general del mundo. No se pretende dar soluciones o respuestas a todos los problemas que presenten los alumnos, pero sí por lo menos se deben escuchar todas las preguntas, todas las inquietudes que ellos tengan. Decía recientemente el profe-

⁹ *Op. cit.*, p. 25.

¹⁰ Bayona, Juan Carlos, "¿Para qué enseñar filosofía en los colegios?", ponencia presentada al I Encuentro de Docentes de Filosofía, Universidad del Rosario, Escuela de Ciencias Humanas - Programa de Filosofía.



sor Alfonso Tamayo,¹¹ ponente de una de las conferencias sobre el tema que nos ocupa: "La enseñanza y el aprendizaje de la filosofía son un compromiso con la libertad de pensamiento y con la proyección del ser humano; nos ayuda a comprender el mundo y en el mejoramiento de nuestra calidad de vida. Nos enseña también a manejar los conflictos, a convivir con ellos, a convivir con la crítica, a respetar y reconocer al otro en la diferencia". Ésta es una visión muy importante que ayuda a hacer conciencia sobre la enseñanza de la filosofía. Sin embargo, es oportuno decir que los resultados de una buena enseñanza son de largo aliento, dada la magnitud de la crisis de valores que tenemos aquí.

La filosofía, ciertamente, nos ayuda a pensar en contexto, a conocer la verdad, a argumentar la verdad, a valorar y respetar la vida, a organizar el pensamiento, a ser racionales y seres humanos éticos. Con que tengamos claridad sobre todo esto y cambiemos de actitud, ya es bastante. Claro que los cambios fundamentales se verán a largo plazo. En educación tenemos que acostumbrarnos a pensar más en procesos que en resultados. Se dice corrientemente que los maestros somos soñadores, idealistas, utopistas, constructores de futuro. Pero también somos realistas y tenemos fe en los cambios que se acercan y que nosotros mismos como educadores propiciamos.

Nietzsche, recordando su vida escolar en la época de su juventud en Pforta, por cierto bastante rígida y conflictiva, decía: "Sólo puede ser eficaz una educación si busca enseñar a alguien algo que desea aprender. Si el mundo en que vive, las relaciones con las que está en contacto, la escuela misma, no despierta en el individuo el deseo de aprender, no hay nada que hacer". Éste es evidentemente el mejor ejemplo que tenemos de una educación y de una enseñanza sin filosofía, en la perspectiva de un muchacho con múltiples inquietudes. Según lo que él mismo cuenta, esta escuela era muy drástica (citado por Estanislao Zuleta, p. 57).

A continuación se plantean de manera sintética algunas competencias básicas susceptibles de ser desarrolladas o perfeccionadas de acuerdo con los ámbitos propuestos por el ICFES, los ejes temáticos del currículo de filosofía, los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional

(PEI), y los propios intereses y necesidades de los estudiantes de acuerdo a su propio contexto.

COMPETENCIAS BÁSICAS EN FILOSOFÍA

1. Vinculadas con el pensar:

- Formación de hábitos mentales y operaciones intelectuales como intuición, originalidad, productividad, criticidad y creatividad.
- Organización de los conocimientos.
- Desarrollo de la independencia cognoscitiva.
- Elaboración y comprobación de conjeturas e hipótesis.
- Elevación del nivel de abstracción y generalización del conocimiento.
- Lectura, interpretación y argumentación de textos.
- Asimilación y aplicación del conocimiento.

2. Habilidades para hacer análisis-síntesis:

- Permite establecer relaciones de diferente índole: contenidos, situaciones, contextos, ideas.

3. Habilidades para resolver problemas y tomar decisiones:

- Flexibilidad mental. Disposición para renovar conocimientos y actitudes.
- Capacidad de obtener y manejar información.
- Pensamiento reflexivo-crítico.
- Desarrollo de proyectos.

¹¹ Tamayo, Alfonso, "Filosofía y Pedagogía, una relación problemática", ponencia presentada al I Encuentro de Docentes de Filosofía, Universidad del Rosario, Escuela de Ciencias Humanas - Programa de Filosofía.

4. Habilidades inherentes al desempeño social:

- Seguridad en sí mismo.
- Autoestima, sociabilidad, integridad.
- Búsqueda de desafíos, habilidad para trabajar en grupo, negociar, saber escuchar y comunicarse con los demás.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El saber escolar, hasta ahora, ha sido más que todo un saber teórico: desvinculado de la acción. Hoy se pone el acento más en la acción y en el desarrollo de competencias. El verdadero saber es aquel que se expresa en la acción, el que transforma la vida y el mundo. El saber permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno. El saber estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad. Todo saber se construye dentro de la práctica, nunca al margen de ésta. El saber no admite grados, esto significa que sabemos o no sabemos. Podemos decir que los conceptos que se derivan de una determinada realidad se saben o no se saben.

Para el caso de las competencias en filosofía, es importante que el estudiante sepa qué son y qué estudian cada uno de sus ámbitos: la epistemología, la antropología, la ética, la ontología, la metafísica, la lógica y la cosmología. De este mismo modo, se puede adquirir conocimiento especializado sobre cualquier otra materia definiéndose previamente sus ejes temáticos o núcleos fundamentales. Los saberes básicos de la filosofía que son evaluados por el Examen del ICFES sólo tienen en cuenta como fundamental las competencias cognitivas. Pero aparte de esto también es importante que el estudiante desarrolle en esta asignatura sus competencias relacionadas con el comportamiento, las actitudes y el desempeño social.

Hoy en día ser competente significa ser capaz de establecer relaciones bien sustentadas y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que conocemos. El principal problema que tenemos es que no sabemos utilizar tal o cual conocimiento. Es por eso, precisamente, que debemos producir los cambios que sean necesarios en el proceso de aprendizaje. Ésta debe ser una tarea prioritaria del sistema educativo.

Las competencias que el ser humano desarrolla no se enseñan ni se aprenden, se construyen; él mismo las construye. Desde luego que estas construcciones están relacionadas con el funcionamiento de nuestro aparato neurossensorial. La pertinencia de las competencias en cualquier área del conocimiento, y especialmente en filosofía, se construyen colectivamente (en el aula de clase y fuera de ella). En consecuencia, se puede afirmar que en los

procesos de aprendizaje no podemos desligar la actividad mental de conocer de la actividad mental de saber, en tanto que en la práctica se complementan. Finalmente, en la práctica ambas actividades se funden en una sola.

En síntesis, los docentes y los estudiantes debemos no sólo actualizar los conocimientos, que entre otras cosas están cambiando constantemente por la dinámica misma de la ciencia, sino también que debemos entrenarnos en el manejo de la información tecnológica y científica, la cual cada día es de mejor calidad y más abundante. Por tal razón, en los colegios se debe crear un ambiente propicio para que tanto los unos como los otros podamos construir o perfeccionar nuestras competencias y las sepamos utilizar adecuadamente en el lugar y en el momento que corresponda. Hay que repensar que el mejoramiento en la calidad de la educación, en términos de competencia y competitividad, no depende simplemente de la buena voluntad y de la capacitación del docente, sino que también implica un verdadero interés por parte de las autoridades del sector educativo materializado en la renovación tecnológica y en la modernización de los recursos tecnológicos. Toda estrategia de cambio educativo para que sea auténtica y renovadora debe asumir una relación entre hacer y saber, educación y trabajo y *teoría y práctica*.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Botero U., Darío, *El derecho a la utopía*, Ecoe Ediciones, Bogotá, 1997.

Delors, J., "Los cuatro pilares de la educación", en *Momento educativo*, SEM, Bogotá, 1999.

Orozco C., Martín, "Educación y cultura", en *Filosofía de la educación*, Editorial Antillas, Barranquilla, 1993.

Mosterín, J., *Grandes temas de la filosofía actual*, Salvat, Colección *Temas Claves*, Madrid, 1985.

Savater, E., "Educar, un acto de coraje", en *Educación, la agenda del siglo XXI*, PNUD, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1989.

Universidad del Rosario, I Encuentro de Educadores de Filosofía, Escuela de Ciencias Humanas - Programa de Filosofía (evento), Bogotá, septiembre 14-15 de 2000.

Zuleta, Estanislao, *Educación y democracia: un campo de combate*, Corporación Tercer Milenio - FEZ, Bogotá, 1995.



**CONGRESO LATINOAMERICANO
DE EDUCACIÓN PARA EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO**
BOGOTÁ, MAYO 10, 11, Y 12 DE 2001

Invita:



Informes:



BOGOTÁ: Calle 115 No. 35-54 Oficina 502 Edificio Nova
Teléfonos: 214 9631 - 601 1357 Fax: 620 5353
e-mail: imagenmercadeo@hotmail.com

CONFERENCISTAS

INTRODUCCIÓN A LA PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA
CON NIÑOS: FUNDAMENTOS Y MÉTODOS

Doctor Walter Omar Kohan - Argentina
Presidente International Council For
Philosophical Inquiry Whith Children

INFANCIA, EDUCACIÓN DE LA FILOSOFÍA UNA PEDAGOGÍA
EN EL MUNDO MODERNO

Doctor Paulo Ghiraldelli Jr. - Brasil
Profesor Filosofía UNESP, Campus Marília

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD A TRAVÉS DEL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Doctor Eugenio Cruz De Echeverría Robles - México
Director Centro Latinoamericano Filosofía para Niños, CELAFIN A.C.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DIVERGENTE DESDE
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Doctor Pablo De Jesús Romero Ibañez - Colombia
Investigador Pedagógico Énfasis: Procesos de Pensamiento
Creativo - Universidad El Bosque

Doctor Jorge Octavio Gantiva - Colombia
Profesor Filosofía Política y Cultura - Universidad Nacional

MENTEFACTOS Y PEDAGOGÍA CONCEPTUAL

Doctor Miguel de Zubiria Samper - Colombia
Director Científico Fundación Alberto Merani

ESCRITURA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Doctor Diego Antonio Pineda - Colombia
Director Carrera de Filosofía y Licenciatura en Filosofía
Universidad Javeriana

UNA PROPUESTA PAN-HISTÓRICA PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA

Doctor Fernando Amador - Colombia
Director Ejecutivo Cámara Proveedores Salud - Andi

TALLERES

LA EVALUACIÓN DEBATE, UNA OPCIÓN PARA HACER MÁS EFECTIVO
EL APRENDIZAJE

Doctor Cecilio Silveira - Cuba
Licenciado Matemáticas Puras

GESTIÓN ESTRATÉGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
DE LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES Y LOS INDICADORES
ESTRATÉGICOS

Doctor Carlos H. Caicedo Escobar - Colombia
Gerente Nacional Unisalud
Universidad Nacional

APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

Doctor Luis Ernesto Vásquez Alape - Colombia
Director Especialización Orientación Educativa y Desarrollo
Humano - Universidad El Bosque

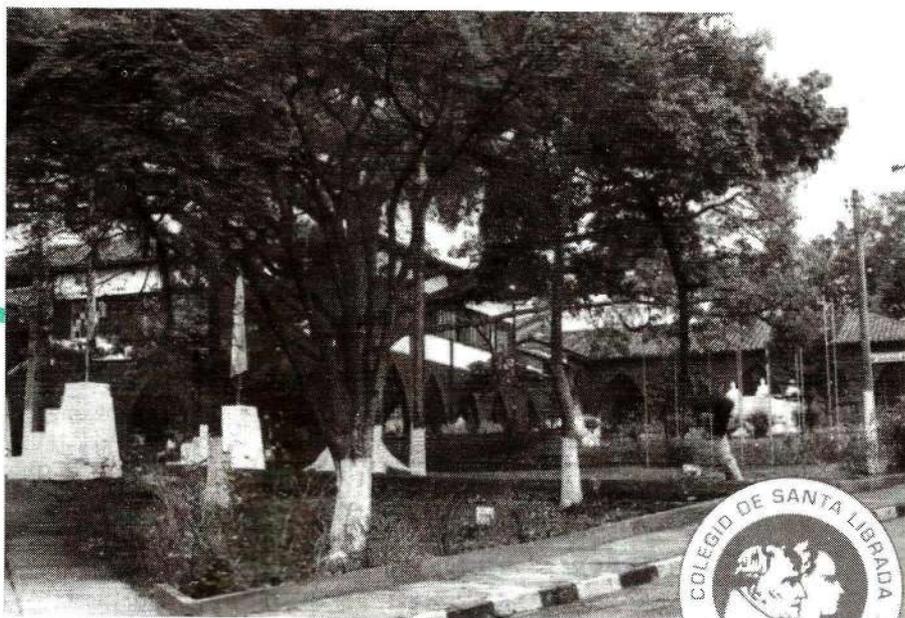
INTELIGENCIA Y APRENDIZAJE

Doctor Manuel Ignacio Camacho Montoya - Colombia
Director Información Centro de Gestión Hospitalaria

UNA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN AL AULA REGULAR
DE NIÑOS CON DEFICIENCIA COGNITIVA

Doctora Inés Elvira Buraglia de Escallón - Colombia
Directora Ejecutiva Corporación Síndrome de Down

VIDA DE AULA



El Museo del Colegio de Santa Librada: un rescate de la didáctica y la historia

RAMÓN IGNACIO ATEHORTÚA CRUZ*

*Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali, magister en Ciencias Políticas y especialista en Desarrollo Intelectual y Educación. Profesor universitario, actualmente se desempeña como rector del Colegio Republicano de Santa Librada de Santiago de Cali.

Cuando estamos frente a documentos u objetos didácticos que en la niñez o en un pasado remoto nos permitieron aprender, sentimos una extraña sensación que permite inconscientemente recorrer el imaginario “túnel del tiempo” para terminar ubicados en el espacio de aquellas agradables vivencias de estudiante. Recordamos con exactitud a los profesores, a los compañeros, al salón de clase y todo el contexto pertinente. Perturbados, sólo pensamos en palabras de alegría y nostalgia, de lealtad y gratitud, recobrando con ello, un pedazo de nuestra historia, la historia de una institución, de una región, de un país. Estos momentos se están repitiendo a diario en el **Colegio Republicano de Santa Librada** de Santiago de Cali, cuando sus egresados, estudiantes y personas ajenas a la institución visitan el museo que se construye y

consolida para guardar y exhibir los objetos y documentos de la historia del colegio, de la didáctica y la pedagogía de la época republicana de Colombia.

Es el rescate de un pasado lleno de glorias que permite un presente de compromiso y pertenencia. El Colegio Republicano de Santa Librada por fortuna ha guardado en todos sus rincones objetos llenos de historia, portadores de una información valiosa como documento y con unas características determinadas por su función pedagógica y didáctica. Sólo faltaba organizarlos, sistematizarlos y presentarlos a las generaciones que en la actualidad cursan sus estudios y a la de sus recientes egresados, para una valoración no sólo sentimental sino, y por sobre todo, académica e histórica. Esa labor, complicada pero satisfactoria, viene realizándose desde el año anterior con un alto significado para la comunidad educativa y la ciudad de Santiago de Cali, carente de museos que reflejen su verdadera identidad.

Una colección de objetos y piezas didácticas de diferentes épocas contextualizadas por criterios expositivos en su organización, no tienen una interpretación cerrada, por el contrario, el visitante puede hacer otras proposiciones asociativas de las piezas, puede reconstruir contextos según otros criterios, tan sólo siendo rigurosos en el análisis de las relaciones que establezca. Pero, si ese



Los registros documentales y la valiosa colección de recursos didácticos que alberga en sus salas constituyen un valioso aporte del Museo del Colegio Santa Librada a la reconstrucción de la historia de la educación y la pedagogía

análisis va acompañado de los documentos pertinentes, el conocimiento es más preciso. El Colegio Republicano de Santa Librada, fundado el 29 de enero de 1823 por decreto del general Francisco de Paula Santander, vicepresidente de la República y encargado del poder ejecutivo, es un colegio, como todos los llamados colegios santanderinos que subsisten hoy¹, que ha transitado su historia durante toda la época republicana y que por fortuna, conserva buena parte de su archivo histórico². Ese archivo, con documentos originales desde 1817, se encuentra hoy en un proceso avanzado de sistematización y codificación en colaboración con el Departamento de Historia de la Universidad del Valle. Gracias a ese trabajo, se puede escrutar fácilmente entre otros documentos, además de los correspondientes a la historia del colegio, de la región y por qué no del país, el desarrollo histórico de la educación, y con precisión entre otros, por ejemplo, la historia de los sistemas evaluativos en la educación secundaria y su aplicación práctica. Es posible conocer de manera tangible, los diferentes modelos que se han decretado para la realización de la evaluación escolar, desde los certámenes orales y públicos con presencia de jurados que votaban la aprobación o no de la asignatura por parte de cada estudiante, mediante el sistema de balotas de color, impulsado a partir de la concepción lancasteriana impuesta por decreto por el general Santander a instancias de Simón Bolívar; hasta el actual modelo de evaluación, expresado en juicios descriptivos que expone indicadores sobre logros propuestos, conforme al Decreto 1860 de 1994. El conocimiento de esta historia, nos ofrece una posibilidad inesperada: el sentido de la com-

paración directa, de la comparación con unos conocimientos previos, de la selección de datos, de la posibilidad de escrutar sistemas y métodos y valorar resultados; pasos todos necesarios en el aprendizaje de la pedagogía, y la adquisición de un espíritu crítico y objetivo fundamental de la enseñanza, y base del conocimiento, en última instancia. Así mismo, en otro recorrido no menos importante, es posible el análisis del desarrollo social y pedagógico, de formación democrática y de respeto a los derechos humanos por los que ha transcurrido el país desde la escuela, apreciada a partir de los reglamentos del colegio que en las diferentes épocas han regido, hasta llegar al actual Manual de Convivencia, comparándolos con su aplicación práctica a través de los documentos como resoluciones de sanciones o estímulos existentes.

¹ Los llamados Colegios Santanderinos, fundados por el general Francisco de Paula Santander entre 1822 y 1839 que subsisten hoy, son: Colegio de BOYACÁ en Tunja, Colegio SAN SIMÓN en Ibagué; Colegio REPUBLICANO DE SANTA LIBRADA en Santiago de Cali, Colegio UNIVERSITARIO DE PAMPLONA en Pamplona; Colegio SAN JOSÉ DE GUANENTÁ en San Gil; Colegio UNIVERSITARIO DE VÉLEZ en Vélez; Colegio del SOCORRO en Socorro; Colegio de SANTA LIBRADA en Neiva y Colegio ACADÉMICO de Cartago.

² El archivo histórico del colegio estuvo varias veces en peligro de desaparecer por las guerras civiles que desde el siglo XVII y hasta principios del IXX vivió el país cuando era convertido en cuartel y cárcel. Muchos rectores de la época optaron por salvaguardarlo llevándose a su casa.



Equipos didácticos y muebles de la época republicana constituyen una de las principales muestras que exhibe el Museo del Colegio Santa Librada de Cali

Por supuesto, observar detenidamente documentos, objetos, libros y equipos de épocas pasadas y propios de la didáctica de cada asignatura, es un ejercicio de gran significado para el conocimiento histórico y la formación de valores. Las reglas de cálculo³ que de la República de Alemania importó el colegio para que el profesor las llevara al salón de clase y explicar su manejo en la precisión de las funciones trigonométricas, mientras los estudiantes lo hacían con su regla portátil y manual, es un suceso que permite valorar el desarrollo de la tecnología y la didáctica de las matemáticas⁴. Esa valoración histórica es posible, gracias a la existencia de objetos como los ya anotados (sumados a textos y libros que desde finales del siglo XVII se guardan en lo que ha sido la conformación de la biblioteca, la evolución de los medios de impresión escolar, desde el mimeógrafo de alcohol hasta el electrónico, muebles, elementos de laboratorio y pupitres de diferente época), atesorados con mucho celo por diferentes administraciones del colegio. También se han codificado y se exhiben en el museo, muchos otros objetos cuyo valor puede ser más subjetivo, como los trofeos obtenidos por sus estudiantes desde 1928, cuando los colegios participaban en los recién iniciados Juegos Nacionales en representación de los departamentos ante la inexistencia de las ligas y federaciones. Así mismo, puede apreciarse ya restaurada, la galería de óleos de todos los rectores que ha tenido el colegio. Retratos de connotados artistas de diferentes épocas, desde los inicios de la

República, como son los maestros Santibáñez, Efraín Martínez, Santiago Espinoza, Manuel Hurtado y Jorge Alberto Zúñiga Chaparro, entre otros.

Esta tarea en la que la actual administración del colegio lleva un año, y para la cual se ha contado con todo el apoyo del Consejo Directivo de la institución y la comunidad educativa, crea un ambiente especial para que educadores, estudiantes y egresados del colegio puedan llevar a cabo el análisis crítico de la historia del colegio que por derecho propio les pertenece y, a su vez, permitir a los estudiosos interesados abrir paso a la pasión fecunda de conocer la historia del colegio y de la didáctica, a partir de los interrogantes del presente, fundamentado en documentos y objetos portadores de información veraz.

El Colegio Republicano de Santa Librada cumple así con otra función trascendental en el proceso educativo: formar a sus estudiantes, mujeres y hombres, con altos valores de compromiso, sentido de pertenencia e identidad institucional, forjado para la vida con capacidad de interpretar los signos de su tiempo en el discurrir de una historia violentada y disfrazada.

³ Desconocidas por los estudiantes de hoy y por las recientes promociones

⁴ Recordemos que en épocas muy recientes, la regla de cálculo fue desplazada por la tabla de logaritmo y ésta a su vez en época más reciente, por la llamada calculadora científica.



AGENDA EDUCATIVA

LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL: UN VIAJE POR LAS ESCUELAS

Este largo camino es el de siempre, el que viaja conmigo diariamente; cómo duele saber su lejanía en el ir y venir de nuestros días. En la travesía de estos viajes, en este camino por la vida. Te reclamo en el paisaje que mis ojos denuncian. En el verde del camino donde anda tu figura, tu figura aborígen. Tu figura de barro que sostiene mi vida desde hace tantos años.

Pena de alegría y amor.

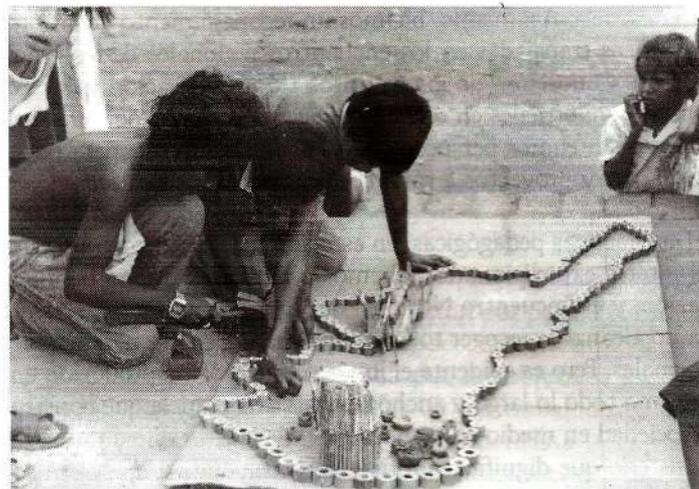
Mario Álvarez Quiroga.

Terminó la primera fase de la Expedición Pedagógica Nacional, y al ser registrada por la Revista *Educación y Cultura* al cabo de año y medio, se hace necesario contarle a los maestros del país de dónde surgió, qué realizó y cómo continuar.

La Expedición es una iniciativa de los educadores. La idea de su realización comenzó a ventilarse en los primeros años del Movimiento Pedagógico que impulsó Fecode en 1982, a partir de la cual se realizaron algunas experiencias como la de Caldas y Guaviare. Posteriormente, en el marco de la Ley General de Educación y del Plan Decenal, se inscribe la Expedición Pedagógica Nacional como una estrategia que busca reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza, desarrollos e investigaciones pedagógicas y educativas en todo el país. Desde finales del 98, la Universidad Pedagógica Nacional diseña una propuesta y conviene con el MEN poner en marcha la Expedición a través del Proyecto Apoyo a Redes e Investigación Pedagógica, al cual se le habían señalado unos objetivos y destinado unos recursos.

La Expedición, considerada como una de las expresiones más actuales del Movimiento Pedagógico Nacional, se ha desarrollado como una gran movilización social por la educación, en la cual han participado hasta el momento más de 250 organizaciones públicas y privadas, entre las cuales se destacan 16 redes y organizaciones pedagógicas, 53 instituciones formadoras de maestros, 11 agremiaciones sindicales, más de 90 organizaciones no gubernamentales y por lo menos 47 entidades oficiales.

Los viajes han sido realizados principalmente por maestros, quienes viajando por escuelas, colegios, universidades, instituciones formadoras de maestros, pueblos y ciudades, han propiciado encuentros e intercambios con las poblaciones y los actores del proceso educativo para explorar, reconocer y potenciar la riqueza y la diversidad de los modos de hacer escuela, ser maestro y construir comunidad educativa.



La primera fase de la Expedición Pedagógica se adelantó en siete regiones del país: Caribe, Eje Cafetero, Sur-Occidente, Bogotá, Nor-Oriente, Antioquia y la ruta de las Normales en la región Centro. Cerca de 440 maestros viajeros recorrieron 15 departamentos, las 20 localidades de Bogotá y las comunas de Cali. Siguiendo 56 rutas diferentes, los maestros viajeros visitaron 170 municipios y 1.500 instituciones educativas a través de las cuales reconocieron y registraron alrededor de 3.000 experiencias educativas; conocieron imaginarios y propuestas en torno a la escuela y los asuntos de la Expedición. Unos 50.000 educadores y gran cantidad de padres de familia, estudiantes y otros pobladores, participaron en las distintas actividades expedicionarias.

Lo más significativo de la Expedición fue la expresión activa de los maestros y la riqueza encontrada en la diversidad de modos de hacer escuela. De igual manera, la Expedición, convertida en movilización, ha servido para plantear ante las autoridades educativas las exigencias propias para colocar a la educación en sitial de primer orden en la toma de decisiones políticas y culturales en beneficio de la comunidad educativa y de la sociedad, en general.

La Expedición Pedagógica dirigió su mirada sobre asuntos básicos de hacer escuela:

1. Las investigaciones pedagógicas: se encontraron cientos de propuestas realizadas desde el aula, la institución escolar, los proyectos de área y desde espacios interdisciplinarios. Lo más expresivo fue la interlocución entre los maestros que hacen investigación y los expedicionarios, haciendo una práctica de investigación que superó cualquier marco teórico predeterminado. A partir de esta interlocución se han identificado diferentes concepciones e interrogantes sobre la investigación pedagógica que hacemos los maestros y se hacen planteamientos sobre la investigación y la práctica pedagógica desde las escuelas.

2. La formación de maestros: las actividades realizadas en las Facultades de Educación y Normales permitieron reconocer diferentes modalidades de formación de maestros, resaltando el papel de las redes y otras organizaciones pedagógicas de los maestros por su conexión directa con las prácticas pedagógicas en instituciones concretas, así como el carácter formativo de la Expedición misma, por su incidencia en las formas de pensar y

hacer escuela. Así mismo, hicimos un reconocimiento de las problemáticas trabajadas en los encuentros regionales de las Facultades de Educación, de los distintos tipos de relación entre Facultades y Normales en torno a la reestructuración de estas últimas, y planteamos perspectivas de trabajo conjunto para poner programas y proyectos a tono con los tiempos actuales.

3. Las prácticas pedagógicas: en este aspecto se centró gran parte del interés expedicionario, tenemos una gran cantidad de información, y el Encuentro Nacional de Viajeros realizado en Armenia no alcanzó a recoger toda la riqueza de las sistematizaciones regionales. Pero es evidente el impacto que nos ha producido encontrar a todo lo largo y ancho del país una escuela que construye sociedad en medio de grandes precariedades y dificultades, un magisterio que dignifica su oficio constituyéndose en sujeto social colectivo y como sujeto intelectual de la cultura.

4. La organización pedagógica de los maestros: identificamos, documentamos y pusimos en contacto más de 50 organizaciones pedagógicas de los maestros, como redes, grupos de estudio, colectivos, comisiones pedagógicas, mesas de trabajo, tertulias, núcleos, micro y macrocentros y algunos CEID, entre otros, que se constituyen en referentes de primera importancia para el *encuentro entre los maestros*, como un espacio que reclamamos hoy para el intercambio y la construcción de otras formas de hacer y pensar la práctica y la institución escolar.

5. La Expedición Pedagógica, una vez recorrida buena parte de la geografía colombiana, realizó un Encuentro Nacional en Armenia del 5 al 10 de diciembre de 2000, donde confraternizaron las delegaciones regionales, se conocieron las experiencias directas, se complementó la sistematización, se inició el tejido de un mapa pedagógico y se emitió una Declaración que comprometió al magisterio a continuar con una segunda fase expedicionaria y configurar la construcción de un Frente Social por la Defensa de la Educación Pública, convocar a la sociedad en su conjunto, a sus instituciones y autoridades educativas, a las organizaciones de maestros sin exclusión, a las comunidades académicas y científicas, a vincularse a esta empresa cultural y educativa que representa la Expedición Pedagógica Nacional.

La segunda fase expedicionaria, como expresión y a la vez posibilidad de continuar ampliando y fortaleciendo el Movimiento Pedagógico, aspira a consolidar los equipos organizativos regionales, ampliar el proceso expedicionario a nuevas regiones, profundizar en la sistematización e investigación los hallazgos realizados por la Expedición y unir esfuerzos con todos los sectores comprometidos con la defensa de la educación pública y su fortalecimiento.

JUVENAL NIEVES HERRERA
Expedicionario
Equipo Operativo de Bogotá.

FORO INTERNACIONAL: "EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA"

La Sociedad Colombiana de Pedagogía, Socolpe, con el apoyo académico del Proyecto de Evaluación de Competencias de la Universidad Nacional de Colombia, convoca al Foro Internacional sobre EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: competencias y otros enfoques, el cual se realizará en Cartagena del 3 al 5 de julio del presente año.

Este foro permitirá discutir, intercambiar y aportar diferentes puntos de vista sobre algunos de los tópicos que figuran en la agenda de la política educativa regional. Se trata de un espacio que suscita una reflexión permanente y documentada entre investigadores educativos, docentes, ejecutores de política, expertos y consultores de organismos de cooperación, profesores y estudiantes de instituciones formadoras de docentes, organizaciones sindicales y gremiales y todos aquellos interesados en el campo educativo y pedagógico. El evento contempla la realización de conferencias, paneles de trabajo deliberativo y paneles de expertos.

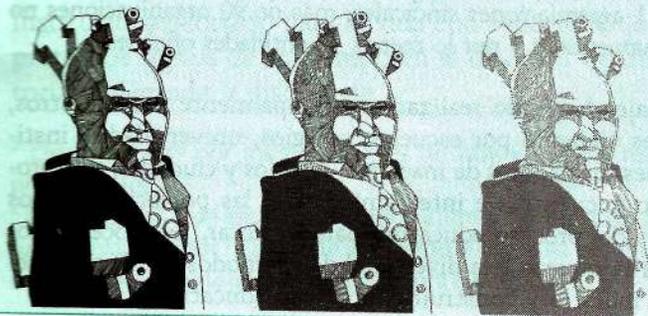
Entre sus propósitos centrales se destacan:

- Abrir un espacio de debate y discusión en torno a las relaciones entre evaluación de la calidad y políticas educativas en el contexto de América Latina.

- Analizar desde una mirada interdisciplinaria el concepto de competencia y su proyección en la evaluación de las áreas de matemática, ciencias y lenguaje.
- Promover una reflexión permanente sobre la naturaleza, efectos e impacto de las evaluaciones censales.
- Analizar los marcos de referencia, enfoques y perspectivas de algunos de los estudios y propuestas sobre factores asociados al desempeño en América Latina.

Dentro de los invitados internacionales se encuentran: Juan Carlos Tedesco, Mariano Naradowski, Hilda María Lanza y Lilia Toranzos.

Mayor información sobre este importante foro internacional se puede obtener en los teléfonos: 244 3607-269 5092. Cra. 27 A No. 40-70. Bogotá, Colombia. www.socolpe.org.co. E-mail: socolpe@colnodo.org.co





Histórica Reunión Nacional del CEID nacional y los CEID regionales

Con la asistencia de 24 CEID de los sindicatos regionales con sus respectivos directores y secretarios pedagógicos y bajo la dirección del CEID nacional, se realizó en la ciudad de Bogotá, los días 6 y 7 de marzo de 2000, la Reunión Nacional de los CEID regionales y el CEID nacional, la cual fue considerada de histórica por los asistentes. La agenda giró sobre los siguientes temas: 1. La contrarreforma educativa del gobierno de Pastrana. 2. La reconstitución del Movimiento Pedagógico. 3. La organización de los CEID. El CEID nacional puso a consideración seis (6) documentos sobre cada uno de los temas que fueron sustentados por la profesora Ángela Tobón y los profesores William René Sánchez, Isidoro León, José Hidalgo Restrepo, Omer Calderón, José Fernando Ocampo y Jorge Gantiva Silva.

El director del CEID-Fecode, el profesor José Fernando Ocampo, presentó una serie de consideraciones sobre la crisis de la educación pública y la política educativa del gobierno y sustentó las tesis sobre los CEID que versan básicamente sobre la naturaleza y el funcionamiento cuya pertenencia como organismos institucionales de Fecode y de los sindicatos regionales les exige como compromiso adelantar el Movimiento Pedagógico sobre la base de la defensa de la educación pública, financiada íntegramente por el Estado, gratuita e igual para todos según los postulados de la Ley 115 y Ley 60, lo que les impide contar con personería jurídica; los CEID tienen como cometido y funciones el estudio, la investigación, la enseñanza, la cultura, la legislación educativa, la formación, los proyectos pedagógicos alternativos, la masificación del Movimiento Pedagógico sobre la base del protagonismo de los maestros y las comunidades educativas. Un compromiso insoslayable aprobado en la reunión fue la conformación de los comités pedagógicos municipales y la tarea de contribuir a la formación y actualización de los maestros en su práctica pedagógica, en el aula y en la acción educativa de la institución escolar. También se estableció la necesidad de garantizar por parte de los sindicatos regionales los recursos suficientes para desarrollar las actividades y cumplir con las tareas. Muy importante fue la decisión de llegar a 40.000 suscripciones de la revista **Educación y Cultura**.

El profesor Jorge Gantiva Silva, secretario ejecutivo del CEID nacional, presentó las Diez tesis sobre la reconstitución del Movimiento Pedagógico que el CEID nacional elaboró colectivamente. El núcleo básico del planteamiento consiste en reconocer la trayectoria y el aporte histórico del Movimiento Pedagógico; señalar la relación compleja entre la lucha por la defensa de la educación pública y la preocupación por la pedagogía, la enseñanza y el conocimiento en el escenario de la transformación de la institución escolar; ampliar la base social del Movimiento Pedagógico al conjunto de las comunidades educativas, la intelectualidad, las universidades y las escuelas Normales; reafirmar el concepto de la educación públi-

ca, basada en la gratuidad, la financiación por parte del Estado, universal y de calidad, accesible a todos, sin discriminaciones y segregaciones; sostener la lucha por los objetivos sociales, políticos, económicos y culturales de los trabajadores y los pobladores contra la dominación norteamericana y las transnacionales, el modelo neoliberal, la privatización y, a favor de la solución política negociada del conflicto interno, la independencia, la protección y defensa del patrimonio histórico, físico y ambiental del país; la afirmación cultural de los pueblos y el conocimiento de la historia nacional.

Las tesis sobre el Movimiento Pedagógico y los CEID fueron analizadas, enriquecidas y aprobadas por unanimidad por parte de los delegados presentes. A continuación fueron presentados los trabajos sobre la Evaluación de Desempeño de los Educadores, el Nuevo Sistema Escolar, los Convenios de Desempeño y la Evaluación por Competencias. Estos trabajos, que han sido elaborados por el CEID-Fecode, son primeros borradores que están en discusión y requieren el aporte y la profundización de los maestros. En su conjunto estos materiales develaron la contrarreforma educativa puesta en marcha por el actual gobierno bajo los parámetros del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y los organismos internacionales de crédito; el desmonte de la institución escolar regulada en la Ley 115 como la pérdida de la autonomía escolar, la transformación de los PEI por PEI-gestión (Planes educativos-gestión), la imposición de la autonomía financiera, la conversión de la escuela pública en una empresa capitalista bajo la ley de la oferta y la demanda; el establecimiento de los Convenios de Desempeño como mecanismos de chantaje para aplicar los planes de racionalización y como sistema de financiación compensatoria; la evaluación de maestros según un perfil ideal de maestros cuyo propósito es desprestigiar la educación pública y desmontar las conquistas de los educadores; la extensión de la aplicación de la evaluación por competencias, desmoronando la autonomía escolar, imponiendo desde el Estado un modelo pedagógico, estableciendo un tipo de pruebas supremamente arbitrarias y caprichosas.

En síntesis, el evento reclamó la necesidad de potenciar y reconstituir el Movimiento Pedagógico sobre la base de la defensa de la educación pública y de las Leyes 115 y 60. Incorporó nuevos elementos y propuestas que permitirá una contraofensiva ideológica por parte de los maestros y la comunidad educativa en el terreno de la pedagogía, la enseñanza, el conocimiento y la institución escolar. Un especial compromiso adquirieron los CEID en el sentido de adelantar una discusión en torno a los criterios de elaboración de un Plan de Estudio bajo la orientación de los maestros. Ante la ofensiva neoliberal la Reunión Nacional de los CEID fue unánime en rechazar la evaluación por competencias y la contrarreforma educativa en marcha

Libros y Reseñas

Medio Ambiente y formación de profesores

Medio Ambiente y formación de profesores, Penteadó D. Heloísa, Colección *Aula Abierta*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2000, 108 páginas.

En nuestro país, diariamente ocurren hechos que atentan contra el medio ambiente. Desde el derrame de petróleo, el vertimiento de desechos industriales que ocasiona la destrucción de especies animales y vegetales, las fumigaciones indiscriminadas para acabar con cultivos ilícitos, hasta los comportamientos cotidianos de estudiantes y adultos que arrojan los desechos en cualquier parte.

Es indudable que tales hechos no se producen aisladamente sino que tienen que ver con conflictos de otro orden y ante los cuales, es muy poca la incidencia de lo que individualmente, o a nivel escolar, se realice.

En esta perspectiva, podemos afirmar que existe una escisión epistemológica en el abordaje de la problemática ambiental. De un lado, la óptica científica la limita a una aproximación naturalista, y de otra parte, la óptica cultural la reduce a una cuestión individualista.

En este libro, la profesora brasilera Heloísa D. Penteadó plantea la necesidad de ar-

ticular estas dos visiones en un proyecto común: la comprensión de las cuestiones ambientales en su calidad de cuestiones sociopolíticas por medio del análisis de las ciencias sociales y la formación de una conciencia ambiental que haga parte de un pleno ejercicio de la ciudadanía.

Es en la escuela donde la formación de esa conciencia ambiental y el desarrollo de la ciudadanía encuentran el lugar adecuado para su realización por medio de una enseñanza activa y participativa.

En verdad sorprende la dimensión política que la autora imprime a su propuesta, la cual lejos de ser ideologizante se concreta en una metodología de trabajo para el aula, destacando la importancia de la escuela y los profesores en este proceso.

Dice la autora: "La escuela es, sin lugar a dudas, el lugar ideal para fomentar la comprensión de las cuestiones ambientales en su calidad de cuestiones sociopolíticas y la formación de una conciencia ambiental. Las disciplinas escolares son los recursos didácti-

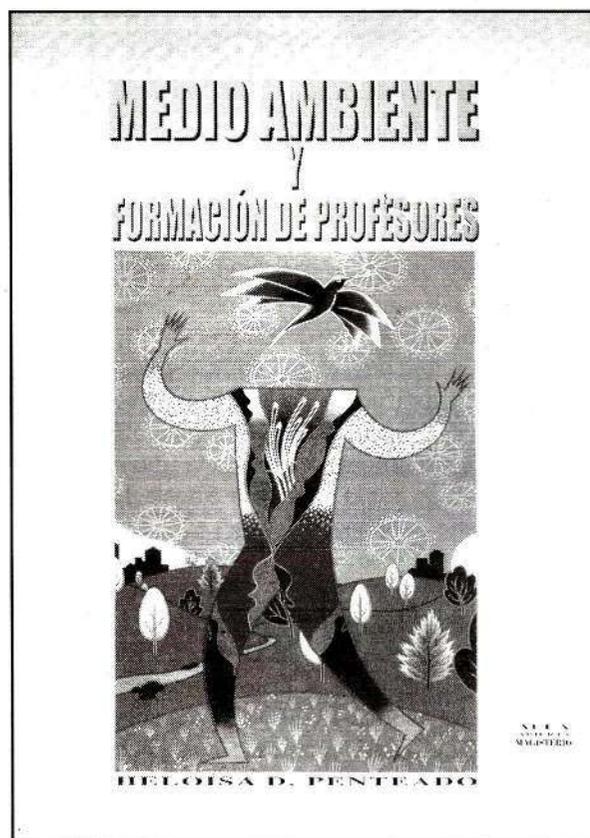
cos a través de los cuales se ponen al alcance del alumno los conocimientos científicos de los que ya dispone la sociedad. Los salones de clases son el espacio ideal de trabajo con los conomientos y donde se generan experiencias y vivencias formadoras de conciencias más vigorosa por estar alimentadas en el saber".

"Al reflexionar en su interior acerca del tratamiento que ha sido dado por la sociedad a estos problemas, la escuela privilegia la aproximación de las Ciencias Naturales, y cuando se ocupa de los aspectos sociales de la cuestión, lo hace con mayor frecuencia por vía de las disciplinas de Estudios Sociales y Educación Moral y Cívica, volcándose hacia la formación de actitudes preservadoras que se convierten en código de conducta y se

despreocupan de la formación de la conciencia ambiental misma, soporte indispensable para la incorporación de actividades que sean algo más que adhesiones momentáneas o simples modas".

En el primer capítulo, "Medio Ambiente, ciencias y disciplinas escolares", se plantea la necesidad de fomentar en la escuela el análisis de las cuestiones ambientales en su relación con el contexto político, económico y social donde éstas ocurren.

El siguiente capítulo, "En pos de un desarrollo sostenible", aborda la discusión acerca de la innegable importancia del conocimiento para el desarrollo de un país, pero resalta las profundas diferencias que existen entre especialistas, gobernantes y público en general, sobre las





cuestiones ambientales, así como las diferencias que existen entre los países del Primer Mundo y los llamados del Tercer Mundo. Insiste en la necesidad de difundir ampliamente ese conocimiento.

Los capítulos cuarto, quinto y el apéndice (“Consideraciones metodológicas y recursos didácticos para la formación de profesores”) son la propuesta de trabajo para que “ese saber acumulado pase a ser un saber apropiado por los profesores para que lo utilicen como herramienta de trabajo”. Con todo

esto se pretende afianzar la colaboración que la escuela puede aportar al analizar las cuestiones de actualidad, en la perspectiva de crear un estado democrático.

Considero que este libro puede estimular y orientar el trabajo ambientalista que, en nuestro país, se viene realizando en y desde distintas instituciones, el cual, a veces pareciera convertirse en mero activismo desprovisto de un horizonte de acción conjunta frente a esta problemática común.

Mauricio

Contreras Hernández

Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación

Colom, Antoni J., Mélich, Joan-Charles, *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Paidós, Barcelona, 1997, 194 p.

Es interesante constatar que al interior de la educación colombiana se vienen desarrollando diversas propuestas pedagógicas, lideradas por maestros y maestras quienes, desde su trabajo cotidiano en el aula, han reflexionado, sistematizado y puesto en práctica diversos enfoques del quehacer educativo.

Estas propuestas, apoyadas por las instituciones escolares, por ONGs, por entidades de carácter privado y gubernamental, se traducen en iniciativas como proyectos educativos institucionales, innovaciones educativas, libros y publicaciones especializados, entre otros; y surgen junto con la implementación de la Ley General de Educación y como resultado de ese hecho de fundamental importancia llamado Movimiento Pedagógico, propicia-

do, hace ya más de una década, por Fecode, y acogido de manera entusiasta por el magisterio colombiano. Hecho que, a menudo, es soslayado por los burócratas de turno del MEN y de las Secretarías de Educación.

Sin embargo, a pesar de la riqueza que se puede evidenciar en tal diversidad de propuestas, no dejan de ser motivo de crítica de dispersión y eclecticismo, que animan y colorean esta gestión; y que ha llevado a algunos estudios de su desarrollo a calificarla como un “activismo sin norte” o como una “afán pedagógico” que desconoce el contexto sociopolítico en el que se inscribe la gestión y las instituciones educativas.

Si bien esta crítica no puede conducir a descalificar estos intentos por transformar y

mejorar las acciones educativas, sí puede convertirse en un elemento que contribuya al debate sobre cuáles son y/o cuáles deben ser los horizontes filosóficos y políticos de la educación colombiana.

Es en este contexto que quiero destacar la importancia del trabajo de los profesores Colom y Melich, en el libro *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*.

Con gran rigor investigativo abordan, con igual profundidad, temas que, a primera vista, puedan parecer dispares como contracultura, posmodernidad, hippismo, Krisnamurti, y las teorías de Luhmann y Habermas y Ravis...

¿Y a son de qué, tal batiburrillo?, podrá preguntarse el desprevenido lector de esta reseña.

Desde el presupuesto de que en estos últimos años, “se ha perdido la perspectiva ideológica-crítica en la formación pedagógica”, los autores inten-

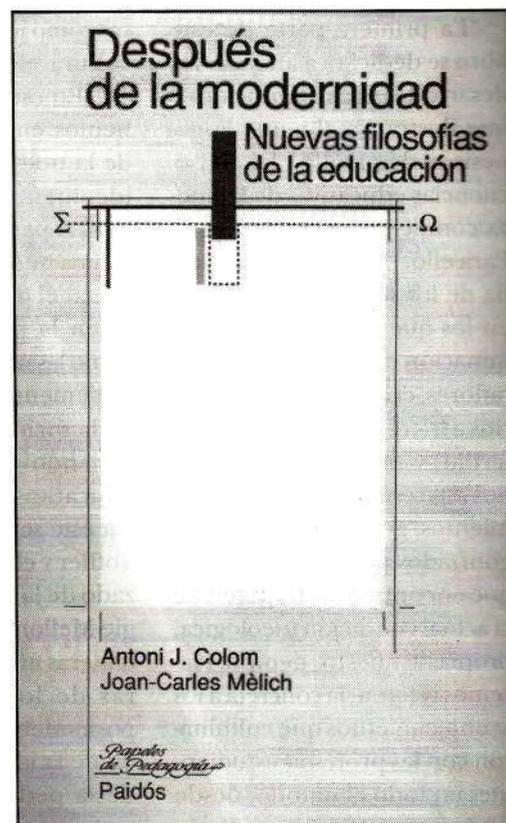
tan dar respuesta a dos grandes preguntas.

Una, ¿se han generado, durante los últimos años, nuevas filosofías de la educación, atendiendo a la nueva condición de la ideología?

Dos, ¿qué ha sucedido en el campo del “pensamiento pedagógico para la práctica”, desde los desarrollos críticos y contestatarios al sistema de los años sesenta hasta ahora?

Reitero la importancia de este trabajo de investigación y difusión, escrito con un lenguaje que no por sencillo renuncia al análisis y a la crítica, por lo que pueda aportar a ese intento, que creo necesario en nuestro país actualmente; de reabrir el debate sobre cuáles son las luces y sombras que guían el quehacer pedagógico y hacia qué horizontes comunes (si es que hay) se pueden articular todos estos proyectos y acciones cotidianas y concretas que, día a día, abundan en escuelas, universidades, etc.

Dicen los autores:



“La primera parte de este libro se dedicará a analizar los desarrollos más significativos que ilustran realmente la génesis, el desarrollo y las consecuencias educativas de la nueva condición de la ideología. Para ello, partimos de la década de los setenta, de los años en los que se produce la culminación de los discursos liberales, críticos y antiautoritarios a los que ya nos hemos referido, y más concretamente nos fijaremos en unos movimientos, generalmente protagonizados por jóvenes, en los que encontramos el origen de la actual condición ideológica, propia de nuestro tiempo. Hacemos referencia concreta a los acontecimientos que culminaron con las protestas estudiantiles en todo el mundo, desde Berkeley, en 1966, hasta París, en mayo de 1968, así como sus consecuencias, tanto educati-

vas como ideológicas: la contracultura, el movimiento hippie, etc. En estas manifestaciones, hemos encontrado el origen de la nueva condición que la ideología posee entre nosotros. A partir de aquí, dedicaremos nuestra atención a presentar el pensamiento implícito en la posmodernidad, así como las necesidades que el conocimiento requiere y precisa en la sociedad emergente, incidiendo en las experiencias educativas más significativas. En este sentido, la obra de A. Toffler y el *campus* computarizado de la Universidad Carnegie-Mellon nos servirán de verdaderas muestras, refrendadoras de los planteamientos posmodernos, tanto en el campo de la ideología como en el de la pedagogía. Concluimos esta primera parte con la obra articulante, a caballo entre el humanismo y los nuevos

desarrollos, de Niklas Luhmann.

La segunda parte del libro, bajo el título de “Los restos del naufragio”, pretenderá presentar los últimos planteamientos humanistas generados entre nosotros en estos años. Nos hemos fijado, siguiendo una escala que va desde la suavidad ideológica al radicalismo más humanista, en las propuestas sociales de la democracia de John Rawls. A continuación, nos referimos al discurso de Jürgen Habermas, que en gran parte inspira el sentido abierto y crítico de la tendencia curricular omnipresente hoy en día, para concluir con los discursos más radicales de nuestra cotidianidad: la ideología siempre permanente del pacifismo y la verdadera ideología recuperada, sin bien minoritaria y aislada en el inmenso océano de nuestro naufr-

gio ideológico colectivo, del ecologismo”.

Recomiendo esta lectura a todos aquellos interesados en mantener viva la discusión sobre la educación para las nuevas generaciones; maestros y maestras, investigadores, estudiantes de pedagogía; padres de familia; especialmente los de esa generación que aún tararea, para asombro de sus hijos, las canciones de los Beatles.

Mauricio
Contreras Hernández



TELEREVISTA DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

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

SINTONÍCELO Y **ENCUENTRO** 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**

MAESTRAS Y MAESTROS: ESCRIBAN PARA

EDUCACION *cultura*

Nuestras secciones **Experiencias de Aula** y **Reflexiones Pedagógicas** están abiertas para que maestras y maestros envíen sus innovaciones pedagógicas, reflexiones y experiencias sobre su labor educativa. Siga las siguientes pautas y anímese a escribir.

NORMAS GENERALES PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN LA REVISTA

- Extensión máxima cinco (5) páginas tamaño carta de 30 líneas cada una y 70 espacios por renglón. Los artículos que excedan este tamaño no serán considerados.
- Los artículos deben ser enviados en un disquete para PC, junto con una versión impresa de los mismos, en lo posible en procesador de palabra Word. También pueden ser enviados a nuestro correo electrónico.
- Para la presentación de innovaciones pedagógicas o métodos de enseñanza el artículo debe contener una presentación sintética de la experiencia, objetivos pedagógicos, metodología utilizada, actividades principales y una conclusión que destaque el valor pedagógico de la innovación o experiencia enviada. Bibliografía mínima. Se sugiere el envío de gráficos, fotografías que contribuyan a ilustrar y enriquecer la presentación de la innovación.
- En el artículo se debe incluir los nombres y apellidos completos del o los autores, títulos educativos, nombre completo del establecimiento donde labora, dirección y teléfono.
- El Comité Editorial seleccionará las colaboraciones a publicar e informará oportunamente a los autores de los artículos escogidos. La revista no se hace responsable de la devolución de los originales enviados, ni del material fotográfico
- Los artículos enviados no deben haber sido publicados ni enviados simultáneamente a otras publicaciones.

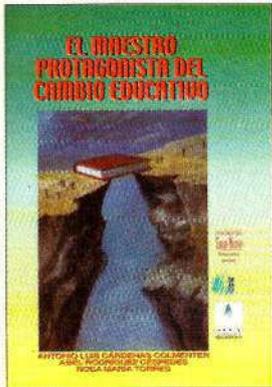
Se enviarán a los autores cuatro (4) ejemplares de la revista en la cual se publique su artículo.

DIRECCIÓN PARA ENVÍOS:

Revista Educación y Cultura
Carrera 13 A No. 34-36
Bogotá - Colombia
Teléfonos: 232 74 18 245 81 55
Correo electrónico: revedcul@cable.net.co

En educación lo tenemos todo...

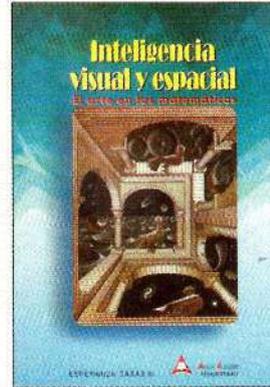
Novedades



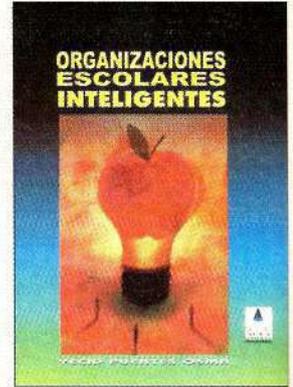
EL MAESTRO PROTAGONISTA DEL CAMBIO
A. L. Cárdenas - A. Rodríguez - Rosa M. Torres



TEORÍA Y DIDÁCTICA DEL GÉNERO CIENCIA FICCIÓN
Jaime Ricardo Reyes



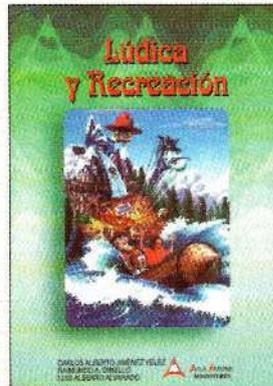
INTELIGENCIA VISUAL Y ESPACIAL
Esperanza Casas A.



ORGANIZACIONES ESCOLARES INTELIGENTES
Yecid Puentes Osma



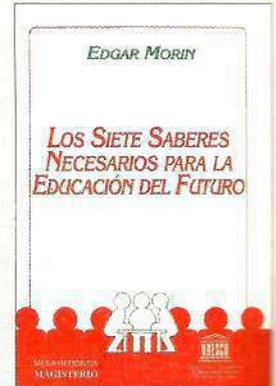
EVALUAMOS COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA
Nubia Marién Baquero



LÚDICA Y RECREACIÓN
C. A. Jiménez - R. A. Dinello - L. A. Alvarado

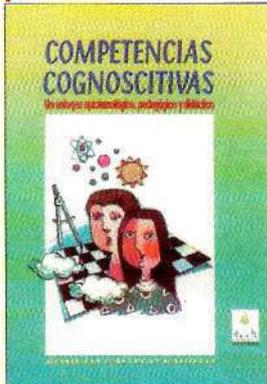


LA EVALUACIÓN COMO EXPERIENCIA TOTAL
Hugo Cerda Gutiérrez



LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO
Edgar Morin

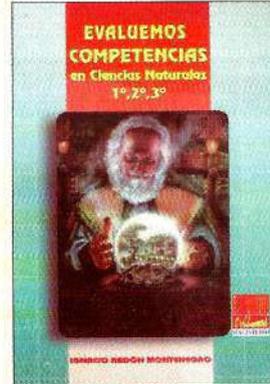
Reposiciones



COMPETENCIAS COGNOSCITIVAS
Rómulo Gallego Badillo



CÓMO ELABORAR PROYECTOS
Hugo Cerda Gutiérrez



EVALUAMOS COMPETENCIAS EN CIENCIAS NATURALES
Ignacio Abdón Montenegro



CAMINO A LA UNIVERSIDAD
El Nuevo ICES-Evaluación de Competencias

COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO



CRA. 30 No. 40A-52 TELS.: 269 21 26 - 269 22 21 - 268 87 83 - 269 79 82

e-mail: coopera2@latino.net.co

Visite
nuestra
Librería

