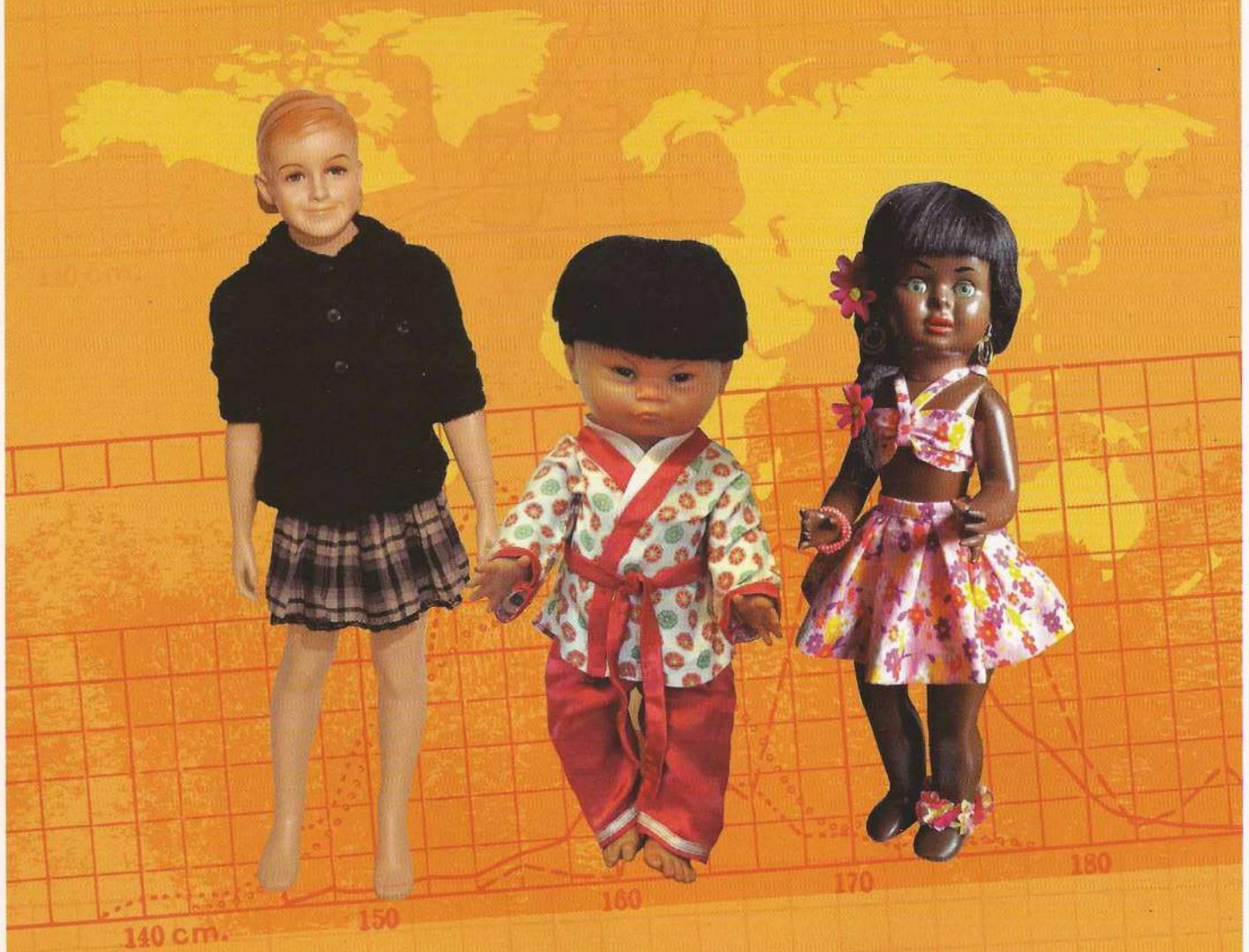


EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE MARZO DE 2014



¿Evaluar o medir? Límites de la Prueba PISA

COLECCIÓN

Revista Educación y Cultura

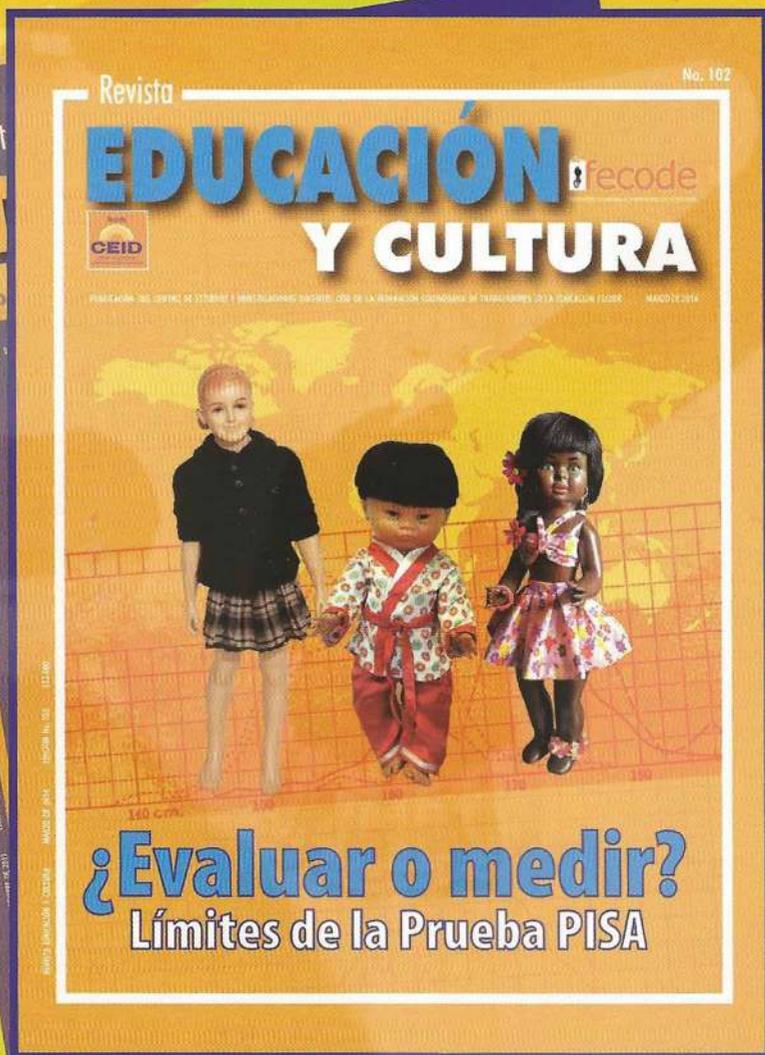
30 años construyendo el movimiento pedagógico

50 revistas

de ediciones anteriores
hasta la edición Número 85.

por tan solo \$150.000

Precio especial para suscriptores activos \$120.000



CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

Este 9 de marzo vota y deja huella en las elecciones de Congreso y Parlamento Andino



-  Verifica la dirección exacta de tu puesto de votación en www.registraduria.gov.co
-  Los puestos de votación abren a las 8:00 a.m. y cierran a las 4:00 p.m.
-  Debes llevar la cédula amarilla con hologramas, no se puede votar con contraseña.
-  Marca claramente la opción de tu preferencia en la tarjeta electoral.
-  Exige tu certificado electoral para obtener beneficios.

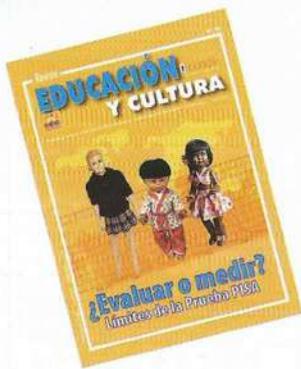
Deja tu huella, vota

Encuentra más información en: www.registraduria.gov.co



La
democracia
es nuestra
huella





Revista Educación y Cultura

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE
Marzo de 2014 No. 102



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión

Prensa Moderna (Cali-Colombia)

Distribución y suscripciones
Calle 35 no. 14-55
Teléfonos 2453925 Ext. 104
Línea gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co.

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Consejo Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo 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 la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo



Presidente
Luis Alberto Grubert Ibarra
Director, Miembro Comité Editorial



Secretario Seguridad Social y Pensional
Enrique Contreras Cadena



Secretario Asuntos Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario Asuntos Internacionales
Francisco Torres Montenegro



Secretario de Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Over Dorado Cardona



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deporte
Tarsicio Mora Godoy



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario Mujer, Niñez, Juventud y Familia
Luis Alberto Mendoza Perifián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros



Secretario Asuntos Pedagógicos
Carlos Enrique Rivas Segura
Miembro Comité Editorial



Secretario Asuntos Gremiales y Cooperativos
Luis Alfonso Chala Lugo



Fiscal
William Velandia Puerto

Comité Científico



Larry Kuehn
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



Silvio Sánchez Gamboa
Magíster en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas. Brasil.



Juan Arancibia Córdoba
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM



Armando Zambrano
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



Luis Huerta-Charles
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



Libia Stella Niño Z.
Dr. En Educación
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Julio César Carrión Castro
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magíster en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Fanny Milena Quiñones
CEID



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



José Hidalgo Restrepo
CEID



Vanessa Parra Rojas
Secretaría Revista



Marcela Palomino
CEID



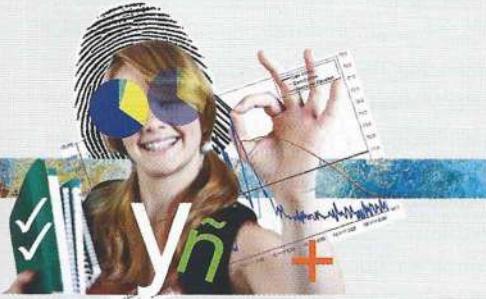
Francisco Xavier Tinoco
Director Comercial



Luis Eduardo Rodríguez Caro
Corrección de estilo



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora?
¿O el fracaso de la política educativa reciente?
Mauricio Pérez Abril
- 15** Una propuesta para no debatir más sobre los resultados de las pruebas PISA
Gonzalo Arcila Ramírez
- 20** El Informe PISA 2012: Campaña Publicitaria contra la Educación Pública
CEID-FECODE
- 25** Resultados de la prueba PISA y política pública en educación:
Un campo de contradicciones
Carlos Enrique Rivas Segura
- 28** Rankingmanía: PISA y los delirios de la razón jerárquica
Pablo Gentili
- 32** Epistemología, currículo y evaluación
Una relación por reconstruir
Grupo Evaluando_nos
- DEBATE**
- 39** Entrevista a Guillermo Bustamante Z.
Fernando Escobar - Fanny Milena Quiñonez
- 46** Realidades de las pruebas PISA. Entrevista a la Doctora Fabiola Cabra Torres
R.E.C.
- INTERNACIONAL**
- 50** Alto al SIMCE: Crítica y democracia en la evaluación educativa en Chile
Jorge Inzunza H. - Mauricio Pino Y. - Gonzalo Oyarzún
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 54** Pensar y actuar. Tensiones de la pedagogía
Grupo Historia de la Práctica Pedagógica
- INVESTIGACIÓN**
- 62** Barreras y condiciones favorables para la enseñanza
multi/intercultural de ciencias naturales en la escuela indígena
Yésika del Carmen Rojas Gil. - Omar Alfonso Bonilla López
- REGIONES**
- 65** Docentes orientadores: ¿Un híbrido entre docente de aula y directivo docente?
Genoveva Franco Jaramillo
- 67** La intencionalidad de la evaluación en la pedagogía crítica
Gladys Sarmiento Castillo
- ARTE Y CULTURA**
- 69** De la educación propia hacia una pedagogía de la afirmación cultural
Zoraya Constan Medero - Yohana Arias Rodríguez
- 73** Manuel Zapata Olivella o el proceso para
compenetrarse con la sistematicidad del mundo
Carlos Manuel Zapata Carrascal
- 76** El pensamiento de Hugo Zemelman
Guillermo Londoño Orozco
- 78 QUE LEER**

En el segundo semestre del 2013 y cuando todavía se hablaba del “fenómeno finlandés” aludiendo al por qué Finlandia llevaba varios años liderando los puntajes de las pruebas PISA, se produjo un revoloteo en los medios acerca de la “mala” calidad de la educación colombiana, haciéndose mención a las “honrosas” excepciones de la calidad de la educación privada. Desde antes, intentábamos señalar que no había lugar a ese tipo de comparaciones y que, si se insistía en ellas, entonces era menester considerar las diferencias en la forma como los países que aparecían liderando las susodichas pruebas asumían el reconocimiento de este derecho tan fundamental para el desarrollo pleno de la vida de los pueblos.

Apenas empezando el año lectivo, se trajeron a colación los resultados de las últimas pruebas PISA, aplicadas en el 2012, con la “escandalosa” noticia de que Colombia había ocupado el puesto 62 entre 65 países. Y, lo sorprendente, en esta ocasión, fue que los medios se nos vinieron con una pregunta que no podía menos que producirnos sorpresa y a la vez tristeza, porque, todavía, no sabemos si es ignorancia o es mala fe lo que en ella se refleja: ¿Quiénes son los responsables de la calidad de la educación, los maestros o el Estado?

Pero ¡vaya casualidad! También hacia finales del 2013 aparecieron los resultados de un estudio denominado: “Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos”. Un estudio elaborado por renombrados economistas y una no menos reputada ingeniera y doctora en Política Social. Todos ellos, eminentes profesores de la Universidad de los Andes, donde, hace ya décadas, se está formando, preferentemente, buena parte de la elite que nos gobierna. ¡Qué tal si se nos ocurriera preguntar, entonces, por los responsables del desastre social, político y económico que padece hoy nuestro país!

No obstante que muchos intelectuales amigos nos reprenden, con algo de razón, porque le prestamos, según ellos, mucha atención a cosas que se dicen sin fundamento, como juntando huevos con carramplones, hemos considerado procedente afrontar este debate sobre la calidad de la educación, tan tendenciosamente planteado, recurriendo a educadores de los diferentes niveles del sistema educativo, poseedores de un saber que se construye desde la teoría y desde la práctica, con el cual, y no obstante la precariedad de las condiciones en que nos hemos tenido que desenvolver, contribuimos, mal que bien, al sostenimiento de un país saqueado y desvenecado, que lleva más de 60 años sumido en una lucha fratricida, mediada por un proceso de apropiación-concentración extrema, de los esfuerzos de la gran mayoría de los colombianos y los bienes de su territorio, en beneficio de unos pocos y con muy pocos réditos para el conjunto de la nación.

La propuesta que ahora se le presenta al país, parte del desconocimiento de la historia de la educación pasada y reciente y desestima la implicación de otros factores como: “las características socioeconómicas de los estudiantes, la dotación escolar, los currículos, los materiales de aprendizaje, la organización escolar y el liderazgo –diríamos pedagógico– de los rectores...” para poner el énfasis de su análisis y su “propuesta sistémica de reforma” en “el mejoramiento de la calidad docente” porque, según los estudios realizados, ya está resuelto el problema de la cantidad, es decir, de la cobertura del sistema. Y, a renglón seguido señala: “La calidad docente, en primera instancia, contribuye más que cualquier otro insumo escolar a explicar diferencias en desempeño estudiantil”.

¡Bravo!, deberíamos gritar a coro. ¡Por fin se reconoció la importancia de la calidad de la formación docente para asegurar la calidad

de la educación! Pero, no podríamos pecar de tamaña ingenuidad. Antes es menester preguntarnos: ¿calidad para qué? El juicio sobre la calidad no es ajeno a los intereses que motivan la decisión. Y, si realmente se trata de una decisión saludable para el país, ¿por qué se quiere hacer creer que se pueden ignorar los demás factores que contextualizan la acción educativa?

No obstante lo advertido, resulta imposible desestimar asuntos abordados en la propuesta que llaman al debate sobre la educación que requerimos los colombianos para salir de este túnel histórico en que nos debatimos por ver las luces que nos anuncien su terminación. Ciertamente, por ejemplo, que *la calidad de los programas de formación docente es heterogénea*, como cierto también y para no dejar verdades a medias, que ello ha obedecido a esa política sistémica de “despedagogización” de la educación que atrás denunciábamos. Loable el reconocimiento de que *los colegios que tienen docentes con mejor formación previa, aquellos en los cuales los docentes tienen mejor manejo del aula de clase, y aquellos en los cuales una mayor proporción de docentes tienen estabilidad contractual tienen también estudiantes con mayor logro educativo*. Atractiva la idea de que *una reforma sistémica al manejo docente en el sector oficial..., puede tener un impacto en bienestar y equidad social que es superior a cualquier otro proyecto de reforma educativa nacional que involucre al sector privado*. Como así mismo, resulta atractivo el reconocimiento implícito en la afirmación de que: *La propuesta busca..., profesionalizar y proyectar el estatus de la docencia pública a partir de mejores y más selectivos procesos de formación previa al servicio, mejores oportunidades de desarrollo profesional y remuneración más competitiva*.

Es decir, y sin ahondar suficiente, hay en el informe comentado verdades, propuestas y retos así como planteamientos objetables o, por lo menos, necesarios de ser analizados en sus implicaciones, que no nos negamos a discutir, si se dan los espacios y los ambientes adecuados para ello. En ese sentido, nos permitimos proponer que realicemos un proceso de discusión conducente hacia un acuerdo nacional por la calidad de la educación que ponga en la canasta, no unos, sino, todos los elementos necesarios para asegurar que ello no sería una nueva frustración. Queremos, por ejemplo, darle relevancia a lo que debería ser una propuesta educativa para la primera infancia y, si de verdad es posible pensar en ello, dejando de lado las condiciones materiales, sociales y culturales que rodean la vida de los niños y las niñas. Y, desearíamos discutir, en detalle y sin plantearnos imposibles, hasta qué punto y bajo qué presupuestos los maestros podrían responder a las expectativas que se descargan sobre ellos.

Esa es la razón por la cual hemos querido reunir en este número de la Revista los aportes de maestros de todos los niveles del sistema, que comentan sobre esas pruebas supuestamente universales que evalúan y comparan los resultados de la educación en países tan disímiles. Vemos en ello una ocasión para abrir un debate nacional que no debe limitarse a la educación impartida y sus finalidades, sin ir más allá, a otear en el horizonte de las necesidades y las posibilidades, sobre lo que realmente puede requerir nuestra nación para alcanzar un pleno desarrollo ecológico y a escala humana.



Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

¿Evaluar o medir?

Una diferencia necesaria

La educación es un proceso histórico por medio del cual se conserva, recrea y transforma el patrimonio cultural de la humanidad. Toda sociedad educa a sus niños y jóvenes en los valores, las tradiciones, los conocimientos, las prácticas y creencias que les dan identidad y le ha permitido sobrevivir como tal. Hay, entonces, una estrecha relación entre educación y cultura.

Se nos ha dicho que el hombre es la única creatura que tiene que ser educada, porque es un ser inacabado que está en continua formación, desde la cuna hasta la tumba.

Educarse es un derecho humano y una responsabilidad social porque el esfuerzo realizado durante siglos para construir visiones del mundo y de la sociedad para transformar la naturaleza y mejorar la convivencia entre los hombres, no puede perderse y debe ser accesible a todos, por el mero hecho de ser humanos. Educar es ante todo, una responsabilidad política y ética con la especie.

La educación, en este orden de ideas, debería ser la principal empresa del estado, el mayor compromiso de todo gobernante y la primera preocupación de todos los ciudadanos ya que es en ella donde se construye el futuro del país, se juega la identidad nacional y se reafirma la identidad cultural.

La razón de ser del sistema educativo en cada país es organizar y garantizar la responsabilidad del estado y de la sociedad en la formación de sus jóvenes para buscar la verdad, para ser felices y así, construir una sociedad mejor.

La educación, entonces, es una corresponsabilidad de los ciudadanos, la familia, las instituciones y el estado, es un asunto público por excelencia, entendiendo por público aquello común que compete a todos para la construcción de una vida digna en bienestar y justicia.

Evaluar lo que hacemos en educación es una tarea urgente de cara al país que queremos y nadie estaría en contra de resolver esta necesidad. Evaluar es elaborar juicios de valor para comprender el sentido y significado de la educación, de sus fines y procesos, niveles y estrategias de enseñanza-aprendizaje, es valorar las condiciones que la hacen posible y diseñar planes para mejorar el horizonte de la formación plena del ser humano, en todas sus dimensiones, como está contemplado en la Ley 115 de 1994.

Esta práctica de evaluación es un asunto que compete, por su naturaleza, a la pedagogía que como disciplina o saber, como ciencia o arte, tiene como objeto generar conocimiento sistemático, válido y metodológicamente sustentado sobre la educación y la enseñanza, cuyos conceptos, aplicaciones y experiencias puedan ser puestas en el tribunal de la razón argumentada y debatidas en la comunidad académica.

Comprender lo que pasa en la formación de nuestros estudiantes es un asunto complejo que tiene que ver con el lenguaje, con el pensamiento, con los valores, con la ética y la estética, con la ciencia y la técnica, el currículo, la didáctica, el enfoque pedagógico, los proyectos educativos institucionales, el contexto socio-cultural y los recursos materiales.

De acuerdo con lo anterior, evaluar la educación del país, sus políticas, sus resultados, sus avances en la búsqueda de la excelencia, es un asunto ético y político, pedagógico y de responsabilidad de todos como ciudadanos. Ella nos pone en el espejo de la sociedad que tenemos y nos muestra lo que hemos llegado a ser y lo que podremos alcanzar aún como sociedad.

Consideramos que es hora, entonces, de establecer con claridad una diferencia radical entre evaluar, en el sentido aquí expresado, y medir la educación de todos los países mediante la aplicación de una prueba de lápiz y papel con un instrumento técnico de tipo estadístico que indica de manera reducida el grado en el que nuestros jóvenes comparten unas "competencias universales" en matemáticas y lectura, sin contexto, sin entorno cultural y sobre todo sin dar cuenta de los compromisos del gobierno para mejorar los resultados anteriores.

La evaluación de los aprendizajes supone una toma de posición frente a lo que significa aprender, y en la prueba PISA aprender es responder acertadamente unas preguntas elaboradas por expertos como si todos los niños de 15 años no importa en qué grado se encuentren, que tipo de programa desarrollen, cuales contenidos trabajen, aprendieran de la misma manera.

¿Se puede evaluar el aprendizaje sin tener en cuenta la enseñanza? ¿Y la enseñanza sin tener en cuenta la didáctica? ¿Y la didáctica? ¿Se puede evaluar sin tener en cuenta su relación con la pedagogía?

Pero se escamotea todo esto reduciendo el debate al problema de evaluar la calidad y planteando la calidad mediante un sofisma a todas luces rebatible: evaluar es aplicar una prueba y los resultados de las pruebas miden la calidad de la educación.

Diferencia abismal de este sofisma con la definición que Stufflebeam propone: "La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados".

Establecer y dejar clara esta diferencia entre evaluar y medir, para abrir un debate aplazado sobre este tema, es el objeto de esta edición.

Conferencia "Unámonos por la educación pública"



UNÁMONOS POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA
Una educación de calidad para un mundo mejor

El 4 de octubre de 2013 la Internacional de la Educación (IE) lanzó en París y en Nueva York un Año de Acción Mundial. El tema de la iniciativa de movilización de la IE es "Unámonos por la educación pública – Una educación de calidad para un mundo mejor". La Conferencia Unámonos por la educación pública, que se llevará a cabo desde el 26 hasta el 31 de Mayo de 2014, en Montreal, Canadá, proporcionará a las organizaciones miembro de la IE y a las organizaciones igualmente comprometidas con la educación de calidad –como la Campaña Mundial por la Educación (CME) y otras organizaciones de la sociedad civil, ONG, la OCDE, la UNESCO y la Iniciativa Mundial La educación ante todo (GEFI)– una oportunidad para unir fuerzas en apoyo a la educación de calidad para todos y todas. <http://pages.ei-ie.org/educonf/index.php/es/>

Toluca - México

II Coloquio Internacional de Teoría Crítica de la Sociedad

A los interesados en la teoría crítica de la sociedad cuyos fundamentos epistemológicos se ubican en la teoría de K. Marx y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, se les convoca a participar en el II Coloquio Internacional de Teoría Crítica de la Sociedad, a realizarse los días 8 y 9 de mayo de 2014, en las instalaciones de la Universidad Autónoma del Estado de México, ubicadas en la Ciudad de Toluca, Estado de México. Este Segundo Coloquio lo organiza la Red de Teoría Crítica de la Sociedad, en la cual participan profesores investigadores de la Universidad de Río de Janeiro, La Laguna, de Antioquia (Medellín, Colombia), Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Autónoma del Estado de México. Contacto e informes con Maximiliano Valle Cruz del Comité Organizador: vacrm@yahoo.com

Toluca - México

XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana



La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación A.C. y El Colegio Mexiquense A.C. convocan al XI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana *Sujetos, poder y disputas por la educación*. Toluca, México, 6 a 9 de mayo de 2014. Dr. Carlos Escalante, Dra. Alicia Civera y Dra. Elsie Rockwell Richmond. <http://www2.cmq.edu.mx/gescon/index.php/cihela/cihela2014>

New York – USA

XXI Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje



Educación y Aprendizaje

El Congreso abordará una amplia gama de temas de interés en las diversas disciplinas que ocupan actualmente la Educación y el Aprendizaje.

Se invita a todas aquellas personas que deseen participar a que envíen una propuesta para presentar su trabajo, ya sea una ponencia, taller/sesión interactiva, exposición, poster o coloquio. Las propuestas que van más allá de estas áreas temáticas también serán consideradas. La participación virtual está disponible para aquellos que no puedan asistir presencialmente al Congreso. Las propuestas de presentaciones virtuales pueden ser presentadas en cualquier momento, hasta el inicio del congreso. Todos las personas inscritas en el Congreso (en persona y virtuales) también podrán presentar sus trabajos escritos para su publicación en Revista Internacional de Educación y Aprendizaje.

El Congreso tendrá lugar en University of Touro - Lander College for Women. Nueva York, EEUU
15-17 Julio 2014

<http://sobrelaeducacion.com/congreso>

Colombia

Movimiento Pedagógico: FECODE y el CEID preparan el III Congreso Pedagógico Nacional

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE y su Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, desarrollarán durante 2014, los preparativos para III Congreso Pedagógico Nacional –CPN–, que por mandato de la última asamblea federal, deberá llevarse a cabo en el 2015. Desde ya, FECODE y el CEID, están convocando a los diferentes actores sociales comprometidos con el Movimiento Pedagógico para que el CPN sea asumido como un proceso continuo, sistemático y permanente, capaz de generar movilización. En el 2014, recogerá los aportes, debates, reflexiones y propuestas de acción que posibilitarán al Movimiento Pedagógico y al III CPN, avanzar en las luchas político-pedagógicas para hacer del Movimiento Pedagógico un proceso de defensa de la educación pública. El III CPN, asumido como proceso y no como evento, es un momento que debe dar continuidad a dinámicas ya en marcha en el Movimiento Pedagógico. El acumulado histórico sobre las tesis del Movimiento Pedagógico, la defensa de la autonomía escolar, los debates alrededor del PEPA, entre otros, son referentes permanentes del trabajo de las diferentes dinámicas preparatorias del Congreso y, luego, en el mismo. Algunas de las actividades que darán rumbo al Movimiento Pedagógico y al CPN serán:

- Encuentros y mesas de trabajo con académicos, investigadores, representantes de las universidades, organizaciones sociales comprometidas con la educación pública, redes de maestros, redes de investigadores, Escuelas Normales Superiores. Entre Marzo y noviembre.
- Junta nacional del CEID. Primera Junta del 2014. Marzo 13 y 14.
- Seminarios departamentales del CEID. Con equipos CEID y Círculos Pedagógicos. Abril 25 a Agosto 16.
- Asambleas Pedagógicas Departamentales y Municipales. Julio a Noviembre.

Bogotá - Colombia

20 años de la Ley General de Educación

Se cumplen dos décadas de la Ley 115 de 1994. Momento oportuno para la retrospectiva y el balance. El significado histórico de la Ley, sus aportes a la educación, sus desafíos y dificultades, serán motivo de controversia y referente importante en los procesos académicos y de lucha del presente. FECODE y el CEID prepara eventos para este necesario balance y finalizará el año con un congreso internacional sobre la Leyes generales de educación en el Mundo (Bogotá, Noviembre 5, 6 y 7).

Bogotá - Colombia

Seminario permanente reflexión sobre La Ley 115 – 20 años



La Universidad Nacional de Colombia, su Facultad de Ciencias Humanas y el Nodo de Artistas por la Educación, por iniciativa de un grupo de educadores, unen esfuerzos con otras instituciones y entidades interesadas en consolidar la apertura de un espacio de reflexión, análisis retrospectivo y proyección en torno a los temas más relevantes contemplados por la Ley 115 que se han constituido en ejes del desarrollo del quehacer educativo en Colombia en las dos últimas décadas. El seminario, de 7 jornadas con tres ya cumplidas, espera a los interesados a participar en las otras 4, los días 08 de marzo, 05 de abril, 10 de mayo y 07 de Junio. Lugar: Bogotá, auditorio Virginia Gutiérrez de pineda, edificio de postgrados de Ciencias humanas, Universidad Nacional de Colombia. Entrada libre. <http://seminarioley115.wordpress.com7>

Bogotá, Colombia

El IDEP programa sus acciones

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP– dedicarán su casa y espacio de conocimiento y reflexión a las que considera, son clave para la educación. Para ello, inicialmente, ha planeado unas actividades cuyos detalles ampliará dentro de poco. Esas actividades son:

- Coloquio sobre Formación Docente, en la Biblioteca Virgilio Barco (Sala de Música), Bogotá. 26 de Marzo. En este evento, se entregarán resultados de los estudios 2012-2013 del componente de Cualificación Docente del IDEP.
- Seminario Internacional en el marco de la Feria del Libro 2014. Previo a este seminario, se llevarán a cabo tres encuentros relacionados con las cinco Claves para la Educación.
- El IDEP realizará convocatorias para cursos de redacción de documentos científicos para docentes del distrito capital.

La información sobre esta agenda estará detallada en la página del IDEP, www.idep.edu.co. A su vez, el Instituto invita al magisterio Colombiano a consultar de manera permanente su portal en Internet, que además de su plan de eventos, genera contenidos y publicaciones sobre sus proyectos, actividades e investigaciones.

Bogotá - Colombia

X Seminario de la Red ESTRADO

La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO) que cumplirá 15 años en el año 2014 está organizando su X Seminario Internacional: "Derecho a la educación, políticas educativas y trabajo docente en América Latina. Experiencias y propuestas en disputa". A lo largo de estos años la Red ESTRADO viene contribuyendo al desarrollo del debate político y de investigaciones sobre el trabajo docente en el contexto Latinoamericano por medio del intercambio entre los investigadores y las instituciones que la integran. Los intercambios incluyen investigaciones y publicaciones conjuntas, listas de correo electrónico, página web y, especialmente, la organización de seminarios en los diferentes países en los cuales la Red se encuentra estructurada y en movimiento. La realización del X Seminario de la Red ESTRADO constituirá un hito relevante en su historia y tiene como objetivo contribuir a la divulgación del conocimiento producido sobre la cuestión docente en América Latina y al urgente y necesario debate sobre la valorización de los profesionales de la educación en los diferentes países de la región. El seminario tendrá lugar en Salvador, Bahía, Brasil, los días 12 al 15 de agosto de 2014. Mayor información: La inscripción deberá realizarse mediante el envío del formulario que se encontrará disponible a partir del 28 de febrero en el sitio web de la Red ESTRADO: www.redeestrado.org

Montería - Colombia

Movimiento Pedagógico en las regiones: ADEMACOR



ADEMACOR y su CEID preparan una intensa actividad para este año y nos propone mucha vida para el Movimiento Pedagógico. Las acciones que están preparando en Montería son:

- Eventos de carácter pedagógico y de investigación.
- Conversatorio sobre la Ley 115 (conmemoración de los 20 años de promulgada).
- Congreso Nacional de Pedagogía e Investigación.
- Encuentros zonales de investigación y pedagogía.
- Encuentro departamental de experiencias pedagógicas Alternativas

Investigaciones:

- Proyecto Síndrome de Burn-out y aspectos asociados a la salud mental de los docentes del departamento de Córdoba.
- Proyecto incidencia de la concepción de la democracia escolar, la gestión escolar, estudio de casos de cuatro instituciones educativas del departamento de Córdoba.
- Proyecto de movilización por la identidad pedagógica en el departamento de Córdoba (Historias de vida de los docentes y experiencias pedagógicas alternativas).

Edición y publicación de la Revista Correo pedagógico:

- Lanzamiento de la Revista Correo Pedagógico n.º 5 Currículo y Evaluación.
- Lanzamiento de la Revista Correo Pedagógico n.º 6 Pedagogía y Estatuto Docente.
- Lanzamiento del libro: *Memorias de los docentes del departamento de Córdoba*.



Estudiantes colombianos:

¿dos décadas rajándose en comprensión lectora?

¿O el fracaso de la política educativa reciente?*



Mauricio Pérez Abril

Director del Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, Pontificia Universidad Javeriana. Miembro de la Red Colombiana para la transformación docente en lenguaje

Resumen

El presente artículo presenta una revisión de algunos elementos claves, relacionados con la forma como se produce el relato sobre la calidad educativa, a partir de los resultados de las Pruebas Estandarizadas Nacionales e Internacionales de Lectura, en las que Colombia participa desde hace más de dos décadas. Para esto, se retoman algunas noticias, de diferentes momentos, publicadas en medios de amplia difusión, haciendo un análisis crítico de su contenido y del modo de producir la

idea de calidad. Igualmente, se reflexiona sobre la relación entre prácticas de evaluación masiva, producción de resultados y políticas públicas educativas.

Palabras clave

Mediciones y pruebas educativas, políticas educativas, calidad educativa, evaluación de la lectura, evaluación de la comprensión lectora.

Que nuestros estudiantes colombianos, desde la educación inicial –pues a los niños en Colombia ya se les evalúa desde que recién ingresan a las aulas, a los 5 años de edad, se les “diagnostican” las competencias – pasando por la Básica y Media y llegando a la Superior, cuentan con bajos niveles de lectura y escritura es algo innegable, según lo muestran los resultados de las diversas evaluaciones en las que participamos, tanto a nivel nacional como internacional desde hace más de dos décadas. Colombia, claramente, es un país que diagnostica sus problemas, o al menos en educación lo hace de manera sistemática. Contamos con un sistema de evaluación sólido, serio, técnicamente consistente. Adicionalmente, son pocas las evaluaciones internacionales en las que no participamos. Por estar apabullados de noticias y cifras, ni tiempo nos ha quedado de cuantificar la inversión que hemos realizado en evaluarnos durante más de 30 años, pero sabemos de sobra que la cifra se cuenta en millones de dólares, que sumados a los esfuerzos y tiempos destinados a los complejos dispositivos evaluativos, y a la producción de información y resultados, nos autorizan para realizar ciertas reflexiones sobre el sentido y las funciones de la política pública, en este caso, educativa.

Hay algo estable en nuestra política estatal, tan estable como los bajos resultados de las evaluaciones: nos encanta medirnos, compararnos, clasificarnos. Aunque casi siempre quedemos en los últimos lugares. Detrás de esta tendencia a la evaluación, tal vez obsesiva, pareciera subyacer una pulsión masoquista en la política educativa. Nos evaluamos para saber lo que ya sabemos, para predecir lo ya predicho. Para agregar cifras a las cifras existentes, que poco cambian... Pero, aunque suene paradójico, necesitamos esas cifras, y bienvenidos más estudios derivados de evaluaciones, ojalá desde perspectivas diferentes conceptualmente, técnicamente, para que no digan siempre lo mismo. Bueno, pero lo cierto es que nuestros estudiantes están mal, pero muy mal, o si no, leamos la prensa.

Entonces, ¿a quién culpamos de esos resultados?, pues culpar suele ser la salida

expedita, al menos en el terreno mediático. ¿Al ICFCES?, evidentemente no, a nadie se le ocurriría, pues hace muy bien lo que le corresponde. ¿Basta con señalar siempre hacia el mismo ángulo? ¿Es suficiente con buscar el culpable? Es más, ¿es legítimo buscar culpable? Frente a este tipo de situaciones que nos alarman a todos, alguien tiene que pagar, pareciera ser la conclusión al leer la prensa, de lo contrario ¿sería el colmo! Y sabemos que cuando se busca al culpable de algo no atribuible

que la familia no hace lo que le toca, porque no acompaña suficientemente a sus hijos en el aprendizaje, porque no le lee a los niños. Pero, si sabemos que en un gran número de familias escasamente el dinero le alcanza para pagar los útiles escolares o el calzado para que el niño del sector rural camine desde su casa hasta la escuela, ¿con qué dinero esperamos que compre libros? Este tipo de explicaciones obedece a una lógica implacable, perversa, pues sabemos de sobra que los bajos resultados

Nos encanta medirnos, compararnos, clasificarnos. Aunque casi siempre quedemos en los últimos lugares.

a un solo sujeto, a un solo proceso, a una sola institución, la “papa caliente” se rota en un círculo infernal en el que todos terminamos calcinados. Es el efecto paradójico de la culpa cuando ingresa como elemento constitutivo de la política pública.

Entonces, escuchamos al docente universitario renunciar a su cargo por la mediocridad de sus alumnos, acto en sí respetable y digno de admiración. Escuchamos a otro docente atribuir el bajo nivel de lectura y escritura de los estudiantes a la mala preparación académica con que llegan a la universidad. Y al docente de secundaria pareciera no quedarle más alternativa que trasladar ese déficit a la educación primaria, y como ahora hay cifras evaluativas –diagnósticas– de la educación inicial, pues le caerá el agua sucia al docente de preescolar.

Y si la lógica no falla, el final culpable será el niño, el contexto, la familia, que dicho sea de paso, es la que financia el sistema de evaluación con sus impuestos y con los dineros que pagan para que sus hijos tengan derecho a presentar los exámenes. En la ronda de culpas y en los estudios asociados a los resultados de la pruebas suele aparecer la familia, y sus condiciones socio-económicas, como factor que explica los bajos logros de sus hijos. Pareciera

están situados, en general, entre los más pobres, para lo cual no se requiere invertir en evaluaciones costosas: si ponemos el mapa de la pobreza sobre el mapa de los resultados, serán uno solo. Aunque también hay quien busque el culpable en la TV o en internet: en esos medios que, según algunos, devoran el tiempo y la mente de nuestros niños. Y no falta quien atribuya el problema a las condiciones complejas de desplazamiento forzado y descomposición social de nuestro país. Y tal vez todos tengan, al menos en parte, algo de razón.

En fin, lo cierto es que luego de leer las noticias relacionadas con los bajos resultados en lectura, escritura o matemáticas, todos nos rasgamos las vestiduras. A todos nos parecen el colmo esos resultados. Cada quien carga un pedacito de la culpa nacional. Esa especie de pecado original, parte del patrimonio inmaterial de los países periféricos. Todos nos cuestionamos con esas cifras: “Dios mío, ¿nuestros niños en manos de qué escuela están, en manos de qué docentes?” Ese es el efecto mediático que se construye en la noticia. Pero en pocas ocasiones nos detenemos a pensar en cosas elementales que están detrás de esas cifras, de esos procesos sistemáticos de construcción de una realidad, de esos efectos mediáticos, de esos recurrentes diagnósticos de los niveles de lectura, de escritura, de pensamiento matemático de los estudiantes.

Desde otro ángulo, y frente a las mismas noticias y cifras, ¿no sería legítimo alarmarnos como país, y producir noticias de primera página, como las siguientes, en letras grandes, rojas?: ¿En manos de qué gobierno están nuestros niños? ¿A quién le corresponde velar por la calidad de lo que se hace en las escuelas? ¿Quién diseñó el sistema educativo? ¿Quién vela por la eficiencia de las políticas públicas? ¿Que los medios nos expliquen! Pero, cabe también preguntarnos: ¿Cuáles serán las condiciones concretas de los docentes? ¿Realmente cuentan las escuelas con lo que se requiere para que esas noticias cambien? "Dios mío, ¿en manos de qué estado, de qué políticas educativas hemos dejado a nuestros niños, los futuros ciudadanos, para que lleven 30 años rajándose sistemáticamente?", podría ser parte del contenido de una noticia. Desde este ángulo, cabe preguntarnos ¿quién es el real rajado? ¿Acaso no es el mismo Estado que contrata las evaluaciones? ¿Acaso lo que realmente miden las evaluaciones, a través de las cifras que dan cuenta de los logros, competencias o aprendizajes de los estudiantes, no es la calidad, eficiencia y eficacia del sistema educativo, del que el estado es su diseñador, garante y responsable?

Curiosamente, frente a las cifras, la prensa internacional, desde una perspectiva bien distinta de la empleada por la prensa local, produce titulares más contundentes que directamente señalan a la política educativa, y no exclusivamente a los maestros y las escuelas, como responsables de los bajos logros de nuestros estudiantes: *La Colombie livrée l'illettrisme* (Colombia entregada al analfabetismo), reza el titular de *Liberation*, un diario Francés de amplia circulación, refiriéndose a los bajos resultados de los estudiantes colombianos evaluados en la prueba PIRLS, recientemente publicados. En la noticia, y siguiendo fielmente los resultados del estudio citado, se afirma que "si fuera traducida al español, seis de cada diez estudiantes no la comprenderían". Y se agrega que se trata de unos resultados "humillantes para un país"². Como vemos, ya no solo generamos titulares en los diarios locales.

Frente a esta serie de resultados, noticias, cifras, y además de evaluar y evaluar, de rajar y rajar niños y escuelas, año tras año,

década tras década cabe preguntarnos ¿qué se ha hecho para que ese estado de cosas cambie?

Este escrito busca agregar algunos elementos a los ya formulados durante las dos últimas décadas, para centrar la reflexión sobre el rol, función y sentido de la política educativa del país, y de la política evaluativa, sin desconocer que a todos los actores –docentes, familias, estudiantes, directivos, investigadores, universidades, Ministerios, Secretarías de Educación y Cultura, organismos internacionales, sector privado... y hasta a los medios – nos compete trabajar por una educación menos rajada. Consideramos que es pertinente esta vía, ya que las explicaciones desde los niños, desde la escuela y los docentes están bastante tramitadas, al menos en los medios, y ya hacen parte del relato nacional. Esta es una alternativa que, de momento, deja de lado la idea de proponer consejos o posibles soluciones. Avancemos un poco de una manera simple: leyendo y comentando tres noticias de la prensa colombiana. Veamos.

Noticia 1

"El 60% de escolares del país se raja en comprensión de lectura. Estudio internacional de competencia lectora ubica a Colombia en el grupo de más bajo desempeño. (...) Seis de cada diez estudiantes de primaria en nuestro país tienen dificultad para entender e interpretar textos complejos (...) sus niveles de asimilación de lo que leen son menores a los de niños de países como Trinidad y Tobago, y Azerbaiyán (...). Así lo revela el más reciente estudio internacional de competencia lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés), que en el 2011 evaluó la comprensión de lectura de alumnos de cuarto y sexto grado de 49 países, y cuyos resultados se conocieron en diciembre. Colombia participó con 4.000 niños de cuarto grado de 150 colegios públicos y privados"³.

Noticia 2

"Estudiantes universitarios leen pero no entienden. El Gobierno está preocupado por niveles de lectura y escritura de los estudiantes universitarios. En los más recientes resultados de las pruebas Saber

Pro⁴, aplicadas por el ICFES en noviembre del año pasado a cerca de 146.000 alumnos de Educación Superior, en el módulo de competencias genéricas (lectura crítica, razonamiento cuantitativo, escritura e inglés), solo el 40 por ciento tiene niveles aceptables de escritura, es decir, son capaces de argumentar la idea principal de un escrito"⁵.

Noticia 3

"Rajada la educación primaria. La calidad académica de la educación primaria en Colombia no es satisfactoria. La mayoría de los alumnos de tercero y quinto no muestran logros que reflejen el nivel educativo en que están ubicados. A los niños les falta relacionar y aplicar su aprendizaje escolar con su vida cotidiana. Manejan los conocimientos de forma aislada, sin conexión entre unos y otros. Además, memorizan y presentan bajos niveles de comprensión.

Según el Ministro, la información obtenida corrobora lo que muchos habíamos sospechado o evidenciado a través de la experiencia: los estudiantes de quinto grado de primaria no demuestran competencia lectora suficiente para comprender lo que leen (...). Ante la evaluación, Holmes y Margarita Peña, directora General de Capacitación, dijeron que desde el próximo año el Ministerio dirigirá su atención a la comprensión de lectura, escritura (...)"⁶.

En el país estamos acostumbrados a este tipo de noticias. Tanto que ya no nos causan mucho asombro. Los colombianos hemos aprendido a convivir con esas cifras grises que nos manchan cada día, sobre todo si se trata de más de lo mismo. Fernando Pessoa, asiduo lector, decía que no leía frecuentemente los diarios porque leer uno cada siglo era suficiente, pues siempre informan en esencia lo mismo. Pero esa reflexión no cuestiona la función de los medios – estos hacen lo que les corresponde, producen lo que se consume y, por supuesto hablan desde una postura política particular y, por tanto, producen el efecto de verdad desde su ángulo de interés– cuestiona la perspectiva de construcción de la noticia, del relato sobre la calidad educativa.

Esa realidad de bajos logros, insistamos, es algo muy estable, nos ha acompañado en el tránsito de un siglo a otro, pues si leímos bien las fechas de las tres noticias anteriores, la primera es de hace unos meses y la tercera de hace veintidós años, es decir del siglo pasado, ambas dicen prácticamente lo mismo. Aunque la tercera es un poco más mesurada, discursivamente. Y entre esas dos fechas han corrido miles de páginas de diagnósticos, estudios, resultados y, por supuesto, noticias. También han corrido costosos procesos de adiestramiento y preparación de estudiantes en la resolución de exámenes estandarizados, para que a los colegios les vaya mejor. Hemos generado un abanico amplio de empresas que realizan pruebas, enseñan a los colegios a diseñarlas, forman a los docentes, contratan con los colegios privados y con los gobiernos regionales, complejos procesos de aplicación de pruebas, siguiendo los

Cabe detenernos en la última afirmación de la noticia tres. El ministro de entonces (1992), Holmes, y la directora general de capacitación del Ministerio de Educación (quien fue, hasta hace poco, directora del ICFES) prometieron que “desde el próximo año el Ministerio dirigirá su atención a la comprensión de lectura, escritura (...)”. Es decir, prometieron públicamente ocuparse del tema a partir de 1993. Al parecer, el Ministerio sí habría cumplido, si a la afirmación le hubiésemos agregado solo una palabra: la palabra *evaluación*. En la afirmación del ministro tendríamos: “desde el próximo año el Ministerio dirigirá su atención a la *evaluación* de la comprensión de lectura, escritura (...)”. ¡Ah! Así todo estaría claro, pues realmente el estado sí se ha ocupado de evaluar la comprensión lectora. Y lo ha hecho con juicio. Hoy, sin dudas, podemos afirmar que Colombia cuenta con un robusto y consistente sistema de evaluación, y con

Bueno, pero lo realmente visible e innegable para el país es que se han producido periódicamente, durante más de 20 años, datos sobre los aprendizajes logrados por nuestros estudiantes, a partir de los procesos masivos de evaluación externa, estandarizada. Pero si pensamos en lo visible en términos de mejora de la “calidad”, y de acciones concretas, pues las mismas cifras nos reportan que nada ha cambiado en este tránsito de un siglo a otro: ese es el otro significado de los datos. Dicho en otras palabras, si juzgamos por la prensa internacional, y por los recientes resultados de la prueba PISA, pareciera que hemos agregado *peoras* al sistema: la Revista Semana de diciembre de 2013 titula: *Educación, a repetir el año*⁹. Bueno, al menos ya no son los estudiantes los rajados, ni los docentes los únicos culpables. Pareciera que los medios dan un giro y comienzan a señalar hacia el fracaso de la política educativa en general, ya era hora,

Frente a esta serie de resultados, noticias, cifras, y además de evaluar y evaluar, de **rajar y rajarse niños y escuelas**, año tras año, década tras década cabe preguntarnos ¿qué se ha hecho para que ese estado de cosas cambie?

parámetros técnicos de rigor, para que a los estudiantes les vaya bien, pues de eso, en gran medida depende su prestigio. Pero un saldo positivo queda: generamos empresa y empleo, gracias a los bajos resultados, gracias a los titulares. Pero, aun así, como vemos, las cifras nacionales no cambian. Cada año, de nuevo las noticias, vestiduras rasgadas y búsqueda de nuevas explicaciones y culpables, aunque en realidad ya pareciera que no hay a quién más culpar, pues, por ejemplo, Facebook y Twitter ya parecen estar en la lista.

información y bases de datos de resultados de una complejidad técnica inimaginables. Y esa fortaleza en gran medida se debe al trabajo sostenido en ese campo por la actual directora del ICFES, institución cuya función es clara: “El ICFES asume día a día estas tareas de evaluar, promover e investigar sobre la educación del país para entregar información que sirva para tomar decisiones que mejoren la calidad del sector”⁷. El ICFES lo hace tan bien que, por ejemplo, es “líder en evaluaciones estandarizadas para la Educación Superior”, según nada más ni nada menos que la OCDE⁸.

y en especial hacia la reciente política de calidad. Y no es solo un recurso retórico, ni es excesivo, señalar que, al menos para el caso de la formación de lectores, hemos agregado *peoras* al sistema, pues no deja de llamar la atención que bajamos los promedios entre 2009 y 2012:

Tabla 1. Puntajes promedio, comparando resultados de las tres aplicaciones en las que Colombia ha participado en la prueba PISA. Fuente OCDE, 2013, citado por el ICFES¹⁰.

| | Matemáticas | | | | Lectura | | | | Ciencias | | | |
|------|-------------|-----------|-------|--------|----------|-----------|-------|--------|----------|-----------|-------|--------|
| | Promedio | 5 y 6 (%) | 2 (%) | <2 (%) | Promedio | 5 y 6 (%) | 2 (%) | <2 (%) | Promedio | 5 y 6 (%) | 2 (%) | <2 (%) |
| 2006 | 370 | 0,4 | 18,2 | 71,9 | 385 | 0,6 | 25,2 | 55,7 | 388 | 0,2 | 27,2 | 60,2 |
| 2009 | 381 | 0,1 | 20,3 | 70,4 | 413 | 0,6 | 30,6 | 47,1 | 402 | 0,1 | 30,2 | 54,1 |
| 2012 | 376 | 0,3 | 17,8 | 73,8 | 403 | 0,3 | 30,5 | 51,4 | 399 | 0,1 | 30,8 | 56,2 |

Pero si pensamos el asunto desde la óptica de la política pública educativa, en un sentido amplio, no solo desde la política evaluativa, que de hecho es una parte de la primera, pareciera, a juzgar por las dos décadas transcurridas entre las noticias, que hay un supuesto que le subyace a lo que se suele llamar la política de calidad: *evaluando mucho se mejora la calidad*, ese pareciera ser el lema que nos ha regido. Esto no puede dejar de producir hilaridad, o al menos asombro, pues como sabia y humorísticamente dicen los estadísticos: no por pesar las manzanas, las manzanas maduran. No por medir frecuentemente los índices de nutrición o desnutrición, los niños se nutren. No por medir mucho los aprendizajes de los niños, los niños aprenden, ni sus resultados mejoran. Y Colombia lo ha demostrado: casi treinta años midiendo sistemática y periódicamente... y nada. Pero si el ICFES, ese órgano constitutivo del sistema educativo, ha cumplido su función, si entrega oportunamente suficiente y valiosa información, ¿entonces dónde está el problema? ¿Será que el ICFES y el Ministerio necesitan una reunión urgente?

Pero escarbemos un poco más en esa lógica mediática de la política educativa, pues hay más cosas curiosas en el modo en que esa realidad se produce, se presenta. Siempre aparece una institución que directamente evalúa: la OCDE (Pruebas PISA)¹¹, la IEA (pruebas PIRLS)¹², UNESCO (pruebas LLECE y SERCE)¹³, el ICFES¹⁴ (pruebas SABER, Exámenes de estado, SABER - PRO...), etcétera. Y aparecen unos evaluados: los estudiantes y, por supuesto, sus docentes, sus escuelas. En esta ecuación comunicativa, al evaluador que financia, que contrata, es decir, el Ministerio de educación, lo presentan,

al menos en los medios, generalmente, como no implicado, como ajeno a esos niños, esas escuelas, esos docentes.

Hay algo paradójico, confuso, en todo esto, generado por el modo en que se produce la verdad en los medios. En realidad se trata de un estado que evalúa, a través de otro, un externo, aquello que él mismo causa: la calidad de la educación de la que es responsable. Y evalúa para informar que las escuelas y los niños están muy mal, que veinte años después siguen mal. Y ese mismo estado, frente a las cifras de las cuales es responsable, es presentado como preocupado, alarmado, como cualquier ciudadano, como cualquier lector. Seamos claros: la evaluación que realiza el estado mide la pertinencia o el fracaso de las políticas que él mismo diseña e implementa. Vaya enredo.

Retomando las características de los titulares de prensa presentados, y si seguimos en la perspectiva acá esbozada, los titulares, frente a los mismos hechos, podrían ser: *Rajadas de nuevo las políticas educativas del gobierno. Reciente estudio de la OCDE señala que las políticas y la calidad educativa no alcanzan los resultados esperados. Lo alarmante es que esos resultados son casi los mismos desde hace más de veinte años....* O: *Las políticas educativas estatales de Colombia están por debajo de las de países como Trinidad y Tobago, y Azerbaiyán.* Definitivamente, hay algo confuso en el modo de construir el relato nacional sobre la calidad de las escuelas, a través de las noticias, o ¿será que no podemos leer más allá de la literalidad de las palabras? ¡Realmente tenemos un déficit lector! ¡No logramos comprender el significado que hay detrás de la noticia, detrás de los

datos! ¿O leemos de manera fragmentada? Los resultados de las pruebas parecen tener la razón: ¡no sabemos leer!

Pero la situación es aún más compleja. ¡Más alarmante! No solo evidenciamos bajos resultados en la comprensión lectora de nuestros estudiantes, no solo somos un país donde sus niños y adolescentes no entienden lo que leen. También somos un país en el que los adultos, niños y jóvenes, cada vez leemos menos libros. Un país en el que cada vez se compran menos. Los resultados derivados de las más recientes encuestas nacionales de hábitos de lectura y consumo del libro señalan que Colombia ocupa un muy bajo lugar en cuanto a número de libros leídos por habitante: mientras en Argentina se leen 4.6 libros por habitante, en Colombia se leen 2.2, en Brasil 4.0 y en Chile 5.4 (Cerlalc, 2012). El índice de lectura ha bajado en Colombia, es decir, leemos cada vez menos. Claramente, si nos guiamos por las noticias y las cifras, tenemos que aceptar que no somos un país lector: compramos pocos libros, leemos muy poco y no entendemos. ¡Ah!, pero no todo es negativo: somos felices: *Colombia está rezagada en las pruebas PISA, pero los estudiantes están contentos con el sistema. Análisis de SEMANA*¹⁵.

Estas reflexiones nos deben llevar a preguntarnos legítimamente por la pertinencia y la calidad de las políticas públicas de formación del lector, cuya responsabilidad central en cuanto a su diseño e implementación recae en el Ministerio de educación, las Secretarías de Educación, las Secretarías de Cultura, el Ministerio de cultura y, por supuesto, el sector privado.

En el diseño de esas políticas, al parecer, no hemos tomado en serio los resultados de los estudios de factores asociados al

logro educativo, que precisamente se realizan con las evaluaciones estatales estandarizadas. Esos estudios nos reportan que hay factores claves asociados a los buenos resultados en las pruebas como, por ejemplo, que los estudiantes tengan acceso directo a los libros, que ojalá cuenten con una biblioteca personal o al menos, que tengan acceso a la biblioteca escolar, que es más accesible que la biblioteca pública. Al respecto el propio ICFES (2011) señala: “La existencia de bibliotecas en buenas condiciones, que presten servicios a los estudiantes y demás integrantes del colegio, y con un buen acervo de libros, se asocia directamente con puntajes más altos en matemáticas y lenguaje”. Si bien, hemos visto esfuerzos en este campo, realmente la política de formación del lector no ha sido muy estable en las últimas décadas, como sí lo ha sido la política de evaluación. Hemos visto muchas acciones. Muchas inversiones, al respecto, pero pareciera que carecemos de una visión sistémica de largo aliento.

Pensemos en los sectores rurales. Para un niño del campo, ir a la biblioteca del pueblo implica desplazamientos, es decir tiempo y dinero. Dinero del que, aunque es poco, muchas de nuestras familias no disponen. ¿Realmente, en las dos últimas décadas podemos evidenciar una política nacional sólida de construcción de bibliotecas escolares, que genere condiciones para el acceso al libro? Definitivamente no. Ciudades como Bogotá, Medellín, y unas pocas más, cuentan con una política de bibliotecas, de hecho son las ciudades en las que los resultados en las pruebas son mejores. ¿Cuántas bibliotecas escolares bien dotadas se podrían construir en las escuelas con un monto similar al destinado a las evaluaciones durante dos décadas?

Pero, claramente, no bastaría con que las escuelas tuviesen biblioteca, es una condición necesaria, más no suficiente. Sabemos bien, y para eso no se necesitan grandes investigaciones, que no basta con que los estudiantes tengan acceso a los libros, pues si el sujeto no cuenta con razones para leer, con “gananas de leer” –pero hablamos de auténticas ganas de leer, no solo necesidades escolares de leer para que nos vaya bien en el examen– si no se tienen ganas, los libros pueden dormir en

sus estantes por siglos, sin que los ojos de los ciudadanos pasen por sus páginas. Leer implica tener razones para hacerlo y eso se causa, se produce en el seno de la familia y de la escuela. Entonces aparecen otras preguntas obligadas: ¿es evidente en las dos décadas, una política sostenida de formación de los docentes y mediadores de lectura? ¿Nuestros estudiantes viven auténticas experiencias de lectura que les produzcan ganas de seguir leyendo? ¿Contamos con políticas fiscales y/o subsidios adecuados para promover la disminución del precio de los libros?

Frente a este implacable diagnóstico, vemos con muy buenos ojos el trabajo actual, que desde mediados del 2013 viene adelantando el Ministerio de Educación, desde el *Plan Nacional de Lectura y Escritura*, pues se está preguntando, al fin, por el lugar de las bibliotecas escolares y el acceso de los estudiantes a libros de calidad. La dotación de la *Colección Semilla*⁶ conformada por 270 títulos de alta calidad, que está llegando a las escuelas públicas, es un oasis en medio de la desértica política de calidad. Esperamos que lo que se realice con estos libros en las aulas no se vaya a reducir, de nuevo, a seguir haciendo preguntas triviales, cuestionarios y pruebas para que a los niños les vaya bien en exámenes. Sería la forma más expedita de matar la *Semilla*, antes de que germine. Es indispensable que esos libros realmente permitan que estudiantes y docentes vivan verdaderas experiencias de lectura, que los libros de literatura se lean como una experiencia estética, sin que se persiga el fin pragmático de la “comprensión a cualquier precio”, sin que se cobre, con exámenes a los primeros, ni con titulares de prensa a los segundos. Esto implica que la estrategia de formación para el uso de esta colección tome distancia de ese afán inútil (inutilidad que las evaluaciones internacionales ya demostraron) de alcanzar resultados, como un fin en sí. Así no se forman los lectores. Los lectores se forman si participan en prácticas de lectura que les interesan, los retan, les atraen. Los resultados en los exámenes son efectos de formarse lectores, no son un fin. Los buenos lectores, los que disfrutaban de esa experiencia, que a la vez es grata y exigente, pasan todos los exámenes.

Pero léase bien, no estamos afirmando que la inversión en evaluación deba disminuir, ojalá aumente y se pueda contar con mucha investigación, además de los resultados periódicos. Lo que queremos es señalar que la inversión en bibliotecas escolares, en formación de maestros, en investigación educativa en este campo, deben crecer de manera sostenida, si realmente creemos en que *la educación es la base del desarrollo de un país*, discurso que es muy estable en los gobiernos, con independencia de su color político. Solo queremos preguntarnos si hay una inversión equiparable en aquellos factores que las mismas evaluaciones han señalado como claves para enfrentar el problema.

Y desde otro escenario, ¿es visible una política de investigación al respecto? Si revisamos la proporción de dineros destinados a la investigación en educación (por ejemplo desde COLCIENCIAS) veremos que por allí tampoco la política es clara. Educación nunca ha sido un área prioritaria en la asignación de dineros para la investigación. Según los resultados de una reciente convocatoria para financiación de proyectos 2013, de los 124 proyectos financiables, en Educación se financiará solo uno (Colciencias, 2012)⁷. ¿Otra acción de política rajada?, pues eso de que la educación es importante, que es “motor” para el desarrollo del país, debe verse en decisiones estructurales y económicas concretas, pues hasta ahora la inversión en investigación en este campo es la parienta pobre de la política pública de ciencia y tecnología. Esto nos deja, al menos, desazón y dudas

Pero, por supuesto que no se trata de ocultar los esfuerzos que se han realizado. Sabemos que hay planes de lectura, campañas, concursos, premios... Que hay programas de formación apoyados por el Ministerio de Educación. Que hay Secretarías de Educación y Cultura que hacen su mayor esfuerzo y lo hacen bien. Es decir, hay acciones puntuales de política bien intencionadas, pero no son suficientes y aparecen desarticuladas. En otras palabras, a juzgar por lo acá expuesto, parece que no contamos con una política de calidad educativa sistémica, estructural, decidida.

También sabemos de escuelas y docentes que trabajan arduamente por mejorar la calidad de la enseñanza que imparten, docentes que investigan, que sistematizan, que dan a conocer prácticas destacadas, pero no es el porcentaje deseado. En Colombia existe una RED para la transformación docente en lenguaje que viene pensando, desde hace ya casi dos décadas, alternativas para el mejoramiento de las pedagogías del lenguaje. Pero de nuevo, el porcentaje de docentes vinculado a esas dinámicas de reflexión crítica sobre sus prácticas, no es el esperado.

Y contamos con más acciones relevantes. Bogotá es una de las pocas ciudades de Latinoamérica con una política pública de lectura y escritura, labor en la que ASOLECTURA cumplió un papel central. Igualmente, no podemos desconocer las acciones de CERLALC, Fundalectura, la Fundación Letra Viva, algunas cajas de compensación, las Secretarías de Cultura, etcétera. Sabemos de empresas del sector privado que realizan valiosos programas de promoción de lectura y de trabajo para llevar la literatura a los niños... Sabemos que hay muchas más iniciativas, un Premio Compartir al Maestro que produce noticias de prensa alentadoras, y que trabaja por dignificar la profesión docente. Las universidades actualmente trabajan por cualificar sus propuestas formativas al respecto y en el campo investigativo. Pero algo nos falla. ¿Tal vez nos falta una visión que integre todas las acciones de la política de calidad?

En fin. Este texto quiere cumplir solo una función terapéutica, quiere ser un elemento que motive, como dice el I Ching, para que esto comience a fluir. Pues algo hay enredado en lo que hemos hecho, y es hora de analizar el asunto, entre todos los implicados, desde nuevas ópticas.

Referencias bibliográficas

CERLALC – UNESO. (2012). El libro en cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica. Bogotá. CERLALC. Recuperado el 31 de enero de 2013 en: http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/7ad328_Libro_Cifras_Ago2012.pdf

COLCIENCIAS. (2012). Metodología para la asignación de recursos de la convocatoria nacional para la conformación de un banco de proyectos elegibles de CTel CV 569 de 2012. Recuperado el 31 de enero de 2013 en: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/documents/metodologia_asignacion_de_recursos_569..pdf

Gaviria, A. & Barrientos, J. (2001). *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá. Departamento Nacional de Planeación DNP. Recuperado el 31 de enero de 2013 en: https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/DEE/Archivos_Economia/159.PDF

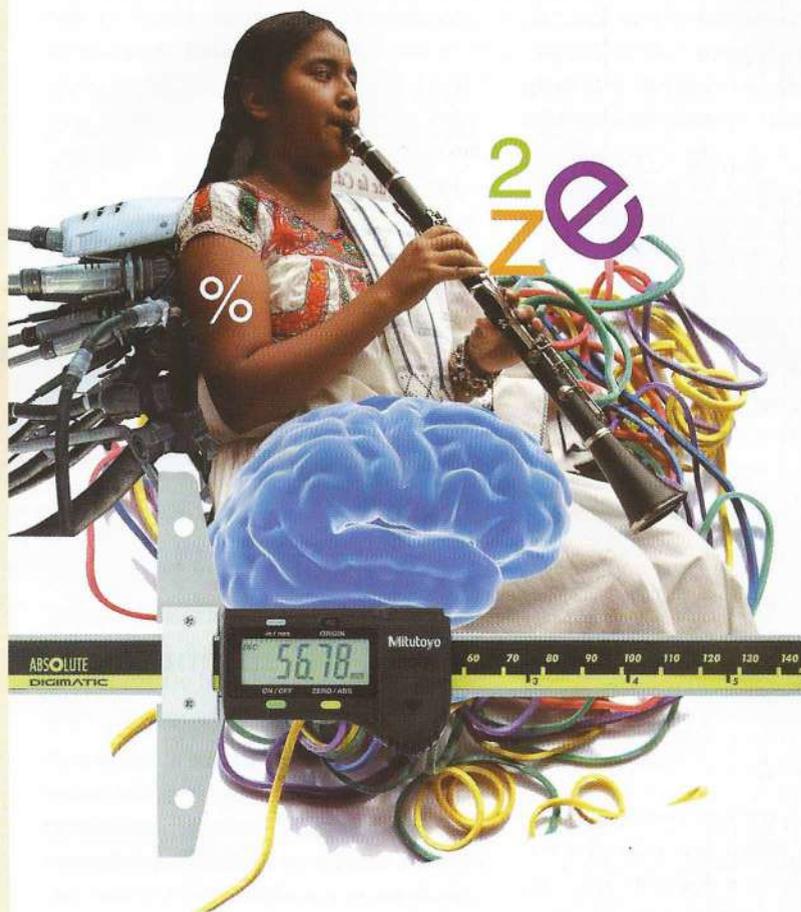
ICFES. (2011). *Saber 5º y 9º 2009. Síntesis de resultados de factores asociados*. Bogotá. ICFES. Recuperado el 31 de enero de 2013 en: <https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/SABER%205%20y%209%20Síntesis%20de%20resultados%20de%20factores%20asociados.pdf>

Notas

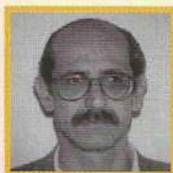
* Una primera versión de este texto fue publicada en la *Revista Javeriana*. Pérez Abril, Mauricio (2013). *Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora?* *Revista Javeriana*, Tomo 149, año 80, n.º 791, enero–febrero 2013, pp. 44–51. La versión que acá se publica fue ampliada y actualizada para la revista *Educación y Cultura*.

- 1 Ministerio de educación Nacional (2009). *Instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. Recuperado el 1 de febrero de 2014 en: http://www.colombiaprende.edu.co/html/competencias/1746/articles-292347_recurso_1.pdf
- 2 *La Colombie livrée à l'illettrisme*. Publicado en el periódico *Liberation* el 31 de enero de 2013. Recuperado el 1 de febrero de 2014 en: http://www.liberation.fr/monde/2013/01/31/la-colombie-livree-a-l-illettrisme_878374
- 3 *El 60% de escolares del país se raja en comprensión de lectura*. Publicado en el diario *El Tiempo* el 20 de enero de 2013. Recuperado el 12 de febrero de 2014 en: http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-12532754.html
- 4 Son los exámenes que presentan los estudiantes que egresan de la Educación Superior.
- 5 Tomado de la Revista Portafolio de abril 2 de 2012. Recuperado el 12 de febrero de 2014. Se puede consultar en: <http://www.portafolio.co/portafolio-plus/estudiantes-universitarios-leen-pero-no-entienden>
- 6 *Rajada la educación primaria*. Publicado en el diario *El Tiempo* el 21 de octubre de 1992. Recuperado el 12 de febrero de 2014 en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-226767>

- 7 El ICFES es el organismo adscrito al Ministerio de Educación, que se encarga de las evaluaciones estatales, externas, en Colombia. Tomado de la carta de presentación del portal del ICFES, firmada por su directora, la Doctora Margarita Peña. Recuperado el 12 de febrero de 2014 en: <http://www.icfes.gov.co/quienes-somos-y-sala-de-prensa>
- 8 Información publicada el 31 de enero de 2013, en el portal del ICFES. Recuperada el 31 de enero de 2013 en: <http://www.icfes.gov.co/>
- 9 *Educación, a repetir el año*. Publicado en la *Revista Semana* el 7 de diciembre de 2013. Recuperado el 12 de febrero de 2014 en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/resultados-pruebas-pisa-en-colombia/367355-3>
- 10 *Resumen ejecutivo de los resultados de Colombia en PISA 2012*. Publicado por el ICFES en su portal. Recuperado el 12 de febrero de 2014 en: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>
- 11 La OCDE es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, organismo intergubernamental que reúne a los países más industrializados. Su sede está en Francia. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países. Recuperado el 1 de febrero de 2014 en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- 12 PIRLS. El *Progress in International Reading Literacy Study*, traducido al español como "Estudio Internacional de Progreso en Comprensión lectora", es un estudio de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo). Su sede está en Amsterdam.
- 13 UNESCO-OREALC, a través del LLECE: Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación realiza evaluaciones periódicas sobre comprensión lectora en los países de Latinoamérica. Su sede está en Santiago de Chile.
- 14 El ICFES es el organismo adscrito al Ministerio de Educación, que se encarga de las evaluaciones estatales, externas, en Colombia.
- 15 *La lamentable paradoja: con malas notas pero felices*. Publicado en la *Revista Semana* el 3 de diciembre de 2013. Recuperado el 12 de febrero de 2014 en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/pruebas-pisa-paradoja-estudiantes-brutos-pero-felices/366960-3>
- 16 *Plan Nacional de Lectura y escritura Fase III. Colección Semilla 2013*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado el 12 de febrero de 2014 en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-321386_Coleccion_PLN_de_lectura.pdf
- 17 COLCIENCIAS (2012). Metodología para la asignación de recursos de la convocatoria nacional para la conformación de un banco de proyectos elegibles de CTel CV 569 de 2012. Estos datos se pueden consultar en la WEB de COLCIENCIAS. Recuperado el 31 de enero de 2013 en: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/documents/metodologia_asignacion_de_recursos_569.pdf



Una propuesta para no debatir más sobre los resultados de las pruebas PISA



Gonzalo Arcila Ramírez

Profesor Universitario, Psicólogo de la Universidad Nacional. Ha investigado los procesos de creación del Grupo de Teatro La Candelaria y publicado ensayos y libros sobre la política cultural y educativa, así como las funciones mentales complejas. Se destaca la segunda edición del libro "Trabajo Creador y Nuevo Humanismo" (2.010), y la publicación del libro "Explorando las transformaciones del yo de jóvenes en el colegio y la universidad." (2.012) por Ediciones Desde Abajo.

Resumen

El texto ubica los antecedentes históricos de las actuales revoluciones científicas y tecnológicas, y las consecuencias que para la formación de las nuevas generaciones tiene esta nueva realidad cultural. En esas condiciones, la enseñanza tendría como horizonte la formación de mentes para pensar las artes, las ciencias, las profesiones y las tecnologías. Evaluar ese proceso requiere superar las técnicas estandarizadas aplicadas en las pruebas PISA promovidas por la burocracia internacional.

Palabras Clave

Programa de investigación, enseñanza para pensar, proceso histórico cultural, prueba PISA, evaluación, psicogénesis, Chomsky, Piaget.

En la década del 50 del siglo XX, confluyeron en las universidades norteamericanas un conjunto de programas de investigación: cibernética, inteligencia artificial, lingüística generativa, teoría de sistemas, sociología crítica. Se creó, entonces, la necesidad de repensar los problemas del conocimiento, su génesis histórica y el modo mental de construirlo. Una de las disciplinas a vincular en ese emergente campo de investigación interdisciplinaria, fue la psicología.

Noam Chomsky, quien desencadenaba en esos años una renovación en la investigación lingüística, interpeló a los psicólogos norteamericanos de la época. Chomsky había demostrado que todo enunciado era una construcción que dependía de la aplicación de un conjunto finito de reglas. Ese conjunto finitos de reglas, sin embargo, permitía una construcción infinita de enunciados. Postuló, entonces, que tras cada desempeño lingüístico existía una competencia mental.

Estos desarrollos teóricos planteaban interrogantes que debían ser trabajados en cooperación con otras disciplinas. En lo concerniente con las competencias como proceso mental, la interpelación a la psicología era indispensable. Al buscar la cooperación de los psicólogos norteamericanos, constató que el programa de investigación dominante en la psicología norteamericana (el conductismo) era un programa muy precario.

Precisamente en 1957 Skinner, la personalidad más destacada de la psicología norteamericana, había publicado su obra mayor: *Conducta verbal*. Chomsky mostró en un trabajo hoy clásico, la imposibilidad de investigar desde el conductismo funciones psíquicas superiores como el lenguaje y el pensamiento. Ante la ausencia de otro programa de investigación, reivindicó la psicología racionalista cartesiana del siglo XVII. Estos hechos están en la génesis de lo que hoy se conoce como la nueva ciencia de la mente, la revolución cognitiva o la filosofía de la mente.

Veinte años después (1975), se organizó en Francia un debate con Piaget. El propósito era, en el marco de la revolución cognitiva, encontrar acuerdos de principio entre la psicología y la lingüística que

permitieran desarrollos investigativos significativos. Piaget para iniciar el debate con Chomsky, planteó un acuerdo inicial. Sostuvo lo siguiente: "En un principio, estoy de acuerdo con él en lo que me parece su aportación básica a la psicología: que el lenguaje es un producto de la inteligencia o de la razón y no de un aprendizaje en el sentido behaviorista del término". Sin embargo, el encuentro no logró avanzar más allá de este punto inicial. El asunto en donde encallaron todos

solo la pueden adelantar los maestros, pero para hacerlo, los maestros tendrían que romper con el esquema enseñanza-aprendizaje que regula toda práctica de enseñanza en el aula. Este esquema, hoy universal, muestra sus profundas limitaciones cuando se asume el punto de vista de Chomsky y Piaget. Al romper con el esquema enseñanza-aprendizaje, la enseñanza sería una enseñanza sin aprendizaje: una enseñanza para pensar, conceptualizar y experimentar.

Hoy, en el inicio de la segunda década del siglo XXI, queremos rescatar la tesis de Piaget que asume el lenguaje y el pensamiento como una experiencia de la razón y de la inteligencia y no del aprendizaje.

los esfuerzos de acuerdo fue el relativo al carácter innato o construido de las competencias mentales. Las investigaciones y la teoría constructivista de Piaget, fueron consideradas por Chomsky insuficientes para explicar la tensión entre desempeño lingüístico y competencia mental. Chomsky se mantuvo en su tesis del carácter innato de la competencia lingüística.

Hoy, en el inicio de la segunda década del siglo XXI, queremos rescatar la tesis de Piaget que asume el lenguaje y el pensamiento como una experiencia de la razón y de la inteligencia y no del aprendizaje. Esta conclusión, que tiene implicaciones de diferente orden para las prácticas y disciplinas que se ocupan de investigar la génesis y el funcionamiento del lenguaje, el pensamiento, el intelecto y la razón, sin embargo, no ha fructificado en programas de investigación significativos. Sostenemos, entonces, que esto ha sido así, porque al diálogo entre psicólogos y lingüistas le falta un tercer interlocutor: los maestros.

Ahora, una perspectiva de trabajo que interpele efectivamente los aportes de Chomsky y Piaget a partir de programas de investigación en el aula, permitiría comprender la ley del proceso por el cual los niños construyen y transforman sus competencias mentales. Esta interlocución

Actualmente se está adelantando en Colombia un debate acerca de la evaluación por competencias. ¿Que tiene que ver este hecho con los asuntos arriba planteados? Con propósitos de ubicación temporal, es necesario recordar que durante el último año del gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) se inició un proceso de contrarreforma legal en la educación colombiana. Recordemos que durante la década del 90 se llevaron a cabo un conjunto de transformaciones legales impulsadas por la comunidad académica ligada al movimiento pedagógico iniciado en el Congreso de FECODE en Bucaramanga en 1982.

El primer acto de esas transformaciones se llevó a cabo en la constituyente de 1991. Los enunciados constitucionales sobre educación, tuvieron un primer desarrollo en la ley general (115 de 1994). La ley proporcionó los presupuestos legales para el plan decenal de educación (1996). Y el plan, a su vez, para la formulación de la propuesta de expedición pedagógica (1999-2000). Estas acciones, aquí reseñadas sumariamente, han creado una situación nueva en la educación nacional. Algunas instituciones y prácticas que eran funcionales en el pasado, tuvieron que ser repensadas. Una de esas instituciones fue el examen del Icfes. Este examen, que respondía al viejo esquema

de los tests de inteligencia, tuvo que ser repensado. El Icfes llamó para discutir la nueva propuesta de examen, a investigadores de distintas universidades pero especialmente de la Universidad Nacional. El proceso de trabajo concluyó en la necesidad de elaborar un examen que tuviera como eje conceptual la distinción chomskiana entre competencia y desempeño y, en consecuencia, que la evaluación se adelantara por competencias.

El carácter nacional del examen del Icfes puso las preocupaciones sobre el tema de la evaluación por competencias en primer plano. El emergente debate en Colombia sobre las competencias tiene, en ese hecho, su antecedente inmediato. Pero la lógica del debate se ha definido por la función que las autoridades gubernamentales le han dado a la idea de evaluación. La evaluación se ha levantado a la condición de tribunal supremo. Y desde esa condición, se vienen justificando una serie de medidas de racionalización administrativa, concebidas por tecnócratas de planeación nacional que piensan los asuntos educativos con el mismo esquema con el que se ordena el servicio domiciliario de agua, o de teléfono o de recolección de las basuras.

Las tensiones derivadas de ese modo de utilizar la burocracia gubernamental, la propuesta de evaluación por competencias, ha desencadenado una serie de alegatos absurdos. Se escucha decir, por ejemplo, que las competencias son un engendro neoliberal tendiente a imponerle a los maestros las tesis del mercado. Es evidente que es necesario sacar la discusión de ese terreno y ubicarla en el campo de programas de investigación en los cuales cooperen lingüistas y psicólogos para resolver problemas que surgen de la acción de enseñar.

Se trata de comprender que la tarea de enseñar en la perspectiva de crear y enriquecer competencias implica comprometerse con un programa de investigación en el sentido de Imre Lakatos. Hoy, cuando ya es una evidencia universal que la humanidad ha comenzado a vivir una nueva época histórica, que ya no es sostenible la vieja antinomia entre trabajo mental y trabajo físico, que existen objetos tecnológicos que nos liberan de las rutinas algorítmicas, la tarea de enseñar no pue-

de seguir adelantándose con las inercias contenidas en el esquema enseñanza-aprendizaje (E-A).

En una perspectiva de trabajo que incorpore los aportes de Chomsky y Piaget a sus programas de investigación en el aula, los maestros no podrían mantenerse en el esquema E-A. El punto de partida sería una enseñanza sin aprendizaje –ESA–, una enseñanza para pensar y conceptualizar.

Volviendo al debate, Piaget en el texto con el cual inicia las deliberaciones, formula lo que considera el asunto central a debatir en los siguientes términos: “El problema reside..., en elegir entre dos hipótesis: construcciones auténticas con aperturas sucesivas a nuevas posibilidades, o actualizaciones sucesivas de un conjunto de posibles presentes desde el principio” (p. 53). Es decir, se trata de aceptar un innatismo como lo hace Chomsky o de asumir unos supuestos constructivistas.

Si se asumen unos supuestos constructivistas, indica Piaget, es necesario tener en cuenta la siguiente dificultad. Las formas mentales construidas se tornan necesarias una vez culminado el proceso de su construcción. Así para el niño el 2 más 2 igual 4, es necesario pero el camino recorrido para llegar a esa evidencia es de tipo contingente e idiosincrático. A ese respecto sostiene Piaget: “... las construcciones que exige la formación de la razón

sulta aceptable un constructivismo cuya ardua tarea consiste en explicar a la vez el mecanismo de formación de las novedades y el carácter de necesidad lógica que estos adquieren en su desarrollo” (p. 54).

Piaget insiste en diferentes momentos sobre este núcleo problemático. De modo sintético lo formula en el siguiente texto: “El problema central es el de comprender, cómo se efectúan tales creaciones y por qué, siendo consecuencia de construcciones no predeterminadas pueden, durante el camino, hacerse lógicamente necesarias” (p. 51).

Delimitado el asunto central a resolver, Piaget esboza sus conceptos centrales sobre el funcionamiento de la inteligencia. Para él, la inteligencia tiene una función (la adaptación) que se alcanza por la mediación de dos ciclos que actúan diferenciada pero simultáneamente: el ciclo de asimilación y el ciclo de acomodación.

Esta estructura se da en la persona desde los primeros días de su existencia. En el lapso que va del momento del nacimiento hasta aproximadamente los dos años, la inteligencia es de naturaleza sensorio-motriz. Las estructuras mentales construidas en ese lapso proporcionan la base sobre la cual se construye, a su vez, la inteligencia reflexiva, la cual está mediada lingüísticamente. En ese sentido, la construcción de la función semiótica

El carácter nacional del examen del ICFES puso las preocupaciones sobre el tema de la evaluación por competencias en primer plano.

se hacen progresivamente necesarias, mientras que cada una de ellas se inicia gracias a intentos diversos, en partes contingentes y que comportan una parte importante de irracionalidad” (p. 57).

En ese mismo orden de ideas, y en relación con las estructuras lógico-matemáticas plantea: “... las estructuras lógicas matemáticas, en su infinidad, no se pueden localizar ni en los objetos, ni en el sujeto en su origen. Así, pues, únicamente re-

es decisiva para el desarrollo de la inteligencia reflexiva. Un rasgo central de la emergencia de esa función, es el uso de significantes diferenciados de su significado. A ese respecto Piaget señala: “... la función semiótica debuta..., cuando los significantes aparecen diferenciados de los significados y pueden corresponder a multiplicidad de estos” (p. 56).

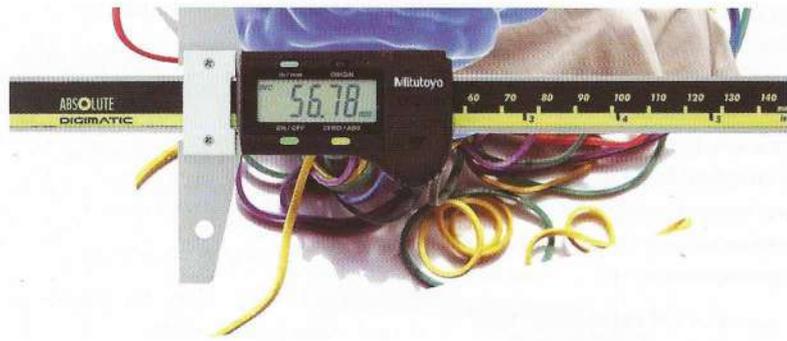
La finalidad última de la inteligencia reflexiva es la de asimilar el universo al yo

y acomodar el yo al universo, dice Piaget. En ese proceso, la persona es simultáneamente espectador y protagonista de transformaciones sucesivas. La primera de ellas, es el tránsito de la inteligencia práctica a la inteligencia reflexiva. En la periodización de Piaget, la inteligencia reflexiva se inicia con una primera fase o estado de tipo preoperatorio (2 a 5 años), una segunda fase que llama de las operaciones concretas (de 7 a 12 años) y una fase donde el proceso llega a un estado estacionario, al que denomina de las operaciones formales (12 a 15 años). La gestalt teórica que incluye la función adaptación y el doble ciclo de asimilación y acomodación es, para Piaget: "... enteramente general y se encuentra en los diferentes niveles del pensamiento científico" (p. 52).

La fuente dinámica de los tránsitos de un estado a otro, la proporciona el ciclo de asimilación. En términos de Piaget, la asimilación "... se erige en motor del acto cognoscitivo" (p. 52). En el doble movimiento de asimilación y de acomodación se construye el yo del sujeto. Este proceso no ha sido motivo de investigación sistemática por parte de Piaget pero es un proceso siempre presente en su conceptualización.

Un ejemplo claro de esa presencia, es la siguiente reflexión de Piaget acerca de los esquemas de asimilación construidos por el niño hacia los siete años: "... el niño reinventa para sí, alrededor de los 7 años, la reversibilidad, la transitividad, la recursividad, la reciprocidad de las relaciones, la inclusión de las clases, la conservación de los conjunto numéricos, la medida, la organización de las referencias espaciales (coordenadas), los morfismos y ciertos funtores, etc.; en otras palabras, todas las bases de la lógica y las matemáticas" (p. 54).

Por último, en este texto Piaget postula la existencia de una función general de autorregulación intrínseca a los organismos y a la mente. En lo relativo al organismo, esa función general procura mantener su integración en cada momento y situación; el resultado es un estado de equilibrio homeostático. En el caso de la mente, esa función general se orienta no a mantener un equilibrio homeostático



sino a construir nuevos equilibrios. Piaget en su libro *Biología y conocimiento*, denomina a ese equilibrio homeorrético. Las personas que conocen, estructuralmente tenderían a pasar de estados de menor a mayor equilibrio, de estados de menor a complejidad conceptual a estados de mayor complejidad.

Ahora, una de las competencias inherentes a la función general de autorregulación, es la abstracción. Para Piaget toda abstracción es, simultáneamente, una generalización. Piaget distingue tres tipos de abstracciones. La primera es la que opera sobre los objetos. En ella se abstraen (generalizan) las propiedades físicas de los objetos. A esta la denomina Piaget abstracción empírica. La segunda es la que opera sobre las acciones. En ella se abstraen (generalizan) las propiedades lógicas de la acción. A esta la denomina abstracción reflectora. La tercera es la que opera sobre los resultados de las dos primeras. En ella, dice Piaget "... aunque se actúe solo sobre elementos ya construidos, constituye, naturalmente, una nueva construcción, puesto que dota de simultaneidad, mediante correspondencias transversales, a lo que hasta entonces estaba elaborado por vinculaciones sucesivas" (p. 56). A esta abstracción la llama Piaget reflejada.

Este proceso es de orden psicogenético e histórico cultural y desde el punto de vista de la enseñanza de las ciencias y las tecnologías pone en correspondencia los procesos biográficos y la historia de las ciencias. La enseñanza tendrá sus especificidades en cada ciclo de la historia personal. Los desarrollos que se han dado en el sistema educativo nuestro res-

pecto a los ciclos es una premisa de gran importancia para adelantar procesos de investigación en el aula. En el caso de la enseñanza de las ciencias, las artes y las profesiones en las universidades, esta puede ser asumida como investigación de los paralelismos entre el proceso psicogenético de los alumnos y el proceso histórico de configuración de las estructuras conceptuales que sostienen la existencia y transformación de las ciencias, las artes y profesiones.

La idea de la historicidad de las ciencias es un acontecimiento histórico reciente. Hasta mediados del siglo XX, la ciencia se asumió como la búsqueda de conocimientos absolutos y definitivos. Esta idea del conocimiento como un estado fue dando paso a la idea del conocimiento como un proceso asumido por sujetos biográficos y sociales. El programa de investigación de Piaget sobre la epistemología genética es uno de los momentos culminantes de ese cambio en el modo de abordar las ciencias. Así mismo el programa de investigación de Thomas Kuhn sobre la estructura de las revoluciones científicas. En el mismo sentido se ubica la idea de Karl Popper sobre el conocimiento en sentido objetivo y el conocimiento en sentido subjetivo.

En este nuevo orden de existencia, el proceso mediante el cual las nuevas generaciones enriquecen sus competencias discursivas para poder pensar las ciencias, las artes y las tecnologías y poder así integrarse como miembros activos de las comunidades artísticas, científicas o profesionales se convierte en una tarea decisiva de la sociedad.

La evaluación se ha levantado a la condición de **tribunal supremo**. Y desde esa condición, se vienen justificando una serie de medidas de racionalización administrativa, concebidas por tecnócratas de planeación nacional.

Se trata, pues, de investigar el proceso por el cual un estudiante que ingresa a la universidad asimila los conocimientos y prácticas propias de una profesión o de una ciencia o un arte y se convierte en un miembro de las comunidades académicas respectivas. El entorno institucional de ese proceso de investigación es la universidad, su acción reguladora es la enseñanza, su propósito es enriquecer las competencias discursivas de los estudiantes para pensar las ciencias, las profesiones y las tecnologías y el horizonte temporal es el programa de formación o currículo y el programa de cada cátedra o asignatura.

El momento en el cual el conjunto de esas acciones y sus respectivos horizontes temporales se coordinan, es el trabajo de aula. La lógica del intercambio entre maestros y alumnos en el aula es fundamental. En ese acto se pone en movimiento el acumulado histórico de la profesión, las artes y las ciencias y el modo como ese acumulado se expresa por el equipo de profesores que enseña. Esta lógica de trabajo investigativo es también pertinente para la formación de los estudiantes en el ciclo básico (primario y secundario) y en los grados 10º y 11º previos a la formación profesional, artística o científica.

En el debate actual acerca de las transformaciones de la institución escolar y universitaria se sostiene por algunas agencias empresariales que el maestro puede ser sustituido por un dispositivo tecnológico. Skinner en la década del 50 del siglo pasado propuso una máquina de enseñar. Hoy se proponen máquinas virtuales de aprendizaje. Efectivamente, si se trata de organizar entornos de aprendizaje, esa tarea la pueden asumir máquinas. Las situaciones en donde el control de las

ejecuciones puede instrumentarse en correspondencia con las propiedades físicas de las superficies de los objetos y la reactividad de los organismos se configuran en laboratorios de física y fisiología. Los laboratorios de cibernética construyen robots que aprenden. Pero si se trata de enriquecer las competencias lingüísticas para pensar esos laboratorios y construirlos, esa tarea solo la pueden asumir sujetos biográficos y sujetos sociales.

El modo de evaluación de programas de investigación de la enseñanza de este tipo, no puede ser estandarizado al modo como lo hacen los exámenes PISA y el examen del Icfes. El actual debate sobre los resultados alcanzados en esa evaluación, parte de presupuestos propios del Taylorismo y el Fordismo de principios del siglo pasado. Lo sorprendente es cómo la burocracia internacional puede imponerle a la sociedad esas evaluaciones sin que se repare en lo insostenible de sus presupuestos. Esta propuesta puede ser considerada insuficiente pero la considero pertinente para enfrentar los desafíos de la época. Desearía que ella fuera debatida con la misma amplitud que hoy se debate inútilmente sobre las pruebas PISA.

Referencias Bibliográficas

Piaget, J., Chomsky, N. (1979). *Teorías del Lenguaje*. Grijalbo, Barcelona.

Todas las notas del artículo son tomadas de este libro.

Solo para quienes quieren llegar más lejos.

Multiplique su velocidad de lectura con plena comprensión.

TÉCNICAS AMERICANAS DE ESTUDIO
Los expertos en lectura

PROGRAMA LECTURA INTEGRAL
Este método de lectura es el vehículo para llegar más lejos.

Bogotá: 600.0040 | Cali: 552.3990 | Medellín: 311.2801
www.tecnicasamericanas.com



El Informe PISA 2012:

Campaña Publicitaria contra la Educación Pública



CEID-FECODE

Jhon Ávila
Fanny Quiñones
Henry Sanchez
José Hidalgo
Marcela Palomino
Andrea Sandino
Heriberto Delgado

Resumen

En diciembre de 2013 se hicieron públicos los resultados de las Pruebas PISA realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- en 2012. Como en anteriores ocasiones, éstos han causado gran revuelo en todos los medios informativos que por su afán de publicar-vender noticias, también buscan mantener distraída a la opinión pública de los asuntos que realmente atentan contra la vida digna en el

país y que cada día profundizan la injusta desigualdad. El lugar que ocupó Colombia en las Pruebas ha sido el tema trillado de los últimos meses, culpabilizando a los maestros del país y presentando la crisis de la educación como su responsabilidad, mientras tanto, muchos niños, niñas y jóvenes se encuentran fuera del sistema escolar y universitario como consecuencia de la insuficiente financiación que no garantiza el derecho a la educación.

Palabras clave

Educación pública, políticas educativas, neoliberalismo, privatización, evaluación internacional de estudiantes, desprofesionalización docente.

Los medios de información han difundido como gran noticia los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes –PISA– (siglas del inglés: *Program for International Student Assessment*) en donde Colombia quedó clasificada en el puesto 62 entre 65 países que se presentaron y séptimo entre los ocho latinoamericanos. Haciendo uso de titulares sensacionalistas e irresponsables y superficiales opiniones que no profundizan en el análisis del significado de este tipo de evaluaciones ni de su verdadero lugar en la situación de la educación, descargan sobre el profesorado toda la culpa.

Un análisis serio y alejado de comentaristas apresurados y de noticias mal intencionadas sobre el tema, requiere contemplar por lo menos dos aspectos: primero, la situación de la educación en Colombia y las causas de sus problemáticas; y, segundo, las intenciones y propósitos del programa PISA y su función dentro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE–, entidad internacional que agrupa a los países industrializados y es responsable de su coordinación por encargo de los países asociados y participantes.

¿Por qué la Educación en Colombia está en crisis?

Aunque no compartimos el enfoque, los contenidos ni los métodos de la prueba PISA, no podemos desconocer que la actual situación de la educación en Colombia es de aguda crisis. No hay necesidad de hacer evaluaciones estandarizadas internacionales para reconocer las dificultades por las que atraviesa la educación en Colombia. Solo hay que mirar la realidad cotidiana de la escuela para ver que aun en las que se consideran las mejores instituciones educativas del país, se presentan en el día a día pocos avances en los procesos académicos y múltiples dificultades administrativas y de convivencia. La deserción, el fracaso escolar, la repitencia, los obs-

táculos para concluir los planes curriculares, son apenas algunos de los aspectos externos y visibles de forma superficial, pero no son los únicos problemas; la verdadera situación de la crisis se encuentra en las causas profundas que son el germen y la raíz de esas manifestaciones visibles donde la formación y el trabajo pedagógico es saboteado permanentemente por situaciones ajenas a la búsqueda de procesos de interacción con las personas y el conocimiento. Pero esta es apenas la superficie del problema. Las causas que ocasionan esta situación tienen profundas raíces en la convergencia de dos situaciones nefastas: el contexto social y económico del país y la equivocada aplicación de las políticas educativas neoliberales. Mientras personajes como Diane Ravitch, asistente de educación durante el gobierno de George H. Bush, desde 1991, cambió su opinión como defensora del “principio de remuneración al mérito” y de las evaluaciones (Ravitch, D., 2010), Colombia solicita su participación en PISA, “que está financiado exclusivamente por los países participantes, a través sus Ministerios de Educación Nacional” (Ministerio de Educación de España, s. f.).

La educación es víctima de las enormes dificultades económicas y sociales por las que atraviesa el país, en donde no es posible que los estudiantes tengan las condiciones para dedicarse con entereza

sus aspectos cognitivos, psicológicos, afectivos, intelectuales y sociales que determinan su disponibilidad para los aspectos académicos y de socialización que demanda la vida escolar. A partir de documentos oficiales, el estudio *Nacidos Iguales*, realizado a “32 países en desarrollo”, plantea que en el país los niños ricos viven con ingresos 161 veces superiores a los de niños pobres, y que desde 1990 cada vez más se amplía esta distancia, situación que la ubica en el tercer país más desigual para los niños (Save the Children, 2012: 13).

A lo largo de nuestra historia, ha sido permanente la violencia social y política reflejada en los masivos desplazamientos poblacionales que no cuentan, actualmente, con una alternativa económica, cultural, educativa, social y política, por el contrario, son objeto de políticas asistencialistas como paliativos para mantener la marginalidad y neutralizar el descontento de la movilización política y social. En esa medida, se ha direccionado el incremento del presupuesto para la guerra y no para establecer o consolidar Derechos Económicos, Políticos, Sociales y Culturales con los que el mismo Estado colombiano se ha comprometido y firmado en pactos o tratados internacionales.

Por otra parte, para atender los problemas que han sido heredados desde la época de la Colonia y que han signado ne-

No hay necesidad de hacer evaluaciones estandarizadas internacionales para reconocer las dificultades por las que atraviesa la educación en Colombia.

a las tareas académicas porque la pobreza, el hambre (eufemísticamente llamada desnutrición), la violencia cotidiana y la escasez de afecto son dramas del día a día de nuestros niños y jóvenes; y como tales, se convierten en obstáculos para que nuestra población estudiantil se dedique al estudio como si esta dura realidad no existiera, agobiándolos y bloqueando

gativamente a la educación en Colombia, se han implementado propuestas equivocadas que no resuelven la crisis, y sí la agravan. El país completará cinco décadas de influencia neoliberal en las políticas educativas nacionales que han tenido un giro profundo al enfatizar, durante las dos últimas décadas, lo más radical del neoliberalismo acelerando vertiginosamente

esta crisis y profundizándola: desfinanciación de la educación por efecto de las reformas a las transferencias, la reestructuración del Estado en favor de la adaptación y funcionamiento en la perspec-

competencias útiles y prácticas. Como consecuencia de esta política neoliberal, se desplaza a la pedagogía, llevando a lo que el CEID-FECODE y el Movimiento Pedagógico han denominado despeda-

mente las necesidades educativas. Los recursos son insuficientes y los modelos de privatización y destrucción de lo público desvían los recursos de los estudiantes a la ganancia de los particulares asumiendo la educación pública como paliativo de competencias básicas. La reorganización administrativa en pos del gerencialismo y la lógica corporativa ha sustituido el trabajo pedagógico por sobrecargas laborales que, en términos académicos, son inútiles y se convierten en un obstáculo para dedicarse a la formación, la enseñanza y la dirección pedagógica de las instituciones escolares.

«El país completará cinco décadas de influencia neoliberal en las políticas educativas nacionales que han tenido un giro profundo al enfatizar, durante las dos últimas décadas, lo más radical del neoliberalismo...»

tiva de administrar la educación como servicio y en la lógica del mercado, la indiscriminada ofensiva por lograr su privatización a ultranza, la corporativización de las instituciones educativas para que funcionen bajo las reglas de la racionalidad económica y de los criterios empresariales, la eliminación de los criterios pedagógicos y democráticos en la organización escolar reemplazados por la gestión gerencial y el autoritarismo tecnocrático de manuales, formatos y guías externas, la aniquilación de la autonomía escolar mediante la implementación de evaluaciones estandarizadas, la sustitución de la formación por el entrenamiento a causa de los reguladores externos del currículo, la prolongada aplicación de la promoción automática y la agresiva política de despedagogización y desprofesionalización docente.

La OCDE señala que los imperativos mercantiles actuales exigen el cambio en las maneras de producir, difundir y consumir el conocimiento, porque el mercado privilegia a los individuos portadores de capital humano, que puedan comprar el conocimiento para perfeccionarse o desarrollar talentos a lo largo de la vida; simultáneamente, se plantea la necesidad de realizar mayores inversiones en la competitividad, de ahí que se impone la transformación del currículo pensado para la formación universal e ilustrada de los ciudadanos, por uno estandarizado y centrado en

gogización de la escuela y de la profesión docente, y que pretenden reducirla a una actividad operativa. Por eso, hoy no es necesario ser licenciado para ejercer la enseñanza, situación que permite que sin previa formación pedagógica, todos los profesionales puedan ejercerla.

Ante este panorama, es claro que el interés del Estado colombiano es posicionar el pensamiento único como condición esencial para seguir manteniendo el *statu quo* del bloque hegemónico del capitalismo. En estas condiciones, implementa una educación estandarizada que reprime las relaciones de otredad, de diversidad y de otras posibilidades de desarrollo económico, cultural y social. La relación costo-beneficio supedita la cultura, los conocimientos, la educación integral, a los intereses de la productividad y de la economía de mercado. La solicitud de ingreso a la OCDE por parte del actual gobierno nacional (DNP, 2011: 20) requerirá la implementación de políticas que afectarán aún más todos los espacios de la vida escolar, social, política y económica y profundizarán la instrumentalización de la educación a los parámetros economicistas que exige esta organización.

Como consecuencia de la aplicación de las recetas neoliberales, el hacinamiento en las aulas ha aumentado, y aunque relativamente se ha avanzado en construcciones escolares, la ausencia de recursos, equipos y materiales pedagógicos impiden a las instituciones atender adecuada-

La profesión docente ha sido perversamente sacrificada, porque se busca su deterioro y precarización, se bloquea la formación docente, se impiden los ascensos, hay un agudo detrimento salarial y disminución de la capacidad adquisitiva salarial con sus consecuentes efectos en la calidad de vida del maestro, y se han refinado los mecanismos de poder y control sobre su actuar con sobrecargas académicas y laborales que han afectado su salud y son el más grande obstáculo para ejercer su labor en condiciones dignas, gratificantes y con fundamento pedagógico (Ávila, 2012). Además, las recetas neoliberales insisten en su evaluación como sanción, cuando en realidad ésta ya existe desde 2002 y ha demostrado su inutilidad en el campo educativo, aunque es muy útil en el económico, porque la evaluación de docentes, en los últimos diez años, ha servido para impedir el ascenso de los docentes en el escalafón y mantenerlos en condiciones de precariedad salarial. En estas condiciones es imposible hablar de educación con calidad.

Estas situaciones impiden, en muchas ocasiones, que el maestro pueda pensar, reinventar la escuela o asumirse como intelectual de la pedagogía y la educación; no obstante, muchos, si no la mayoría, cumplen con su responsabilidad y asumen la profesión docente más allá de sus compromisos profesionales, académicos y familiares, situación demostrada en los treinta años de historia del desarrollo del Movimiento Pedagógico colombiano.

La indiferencia hacia la profesión docente por parte del Estado debe obligar a que la legislación garantice estabilidad laboral,

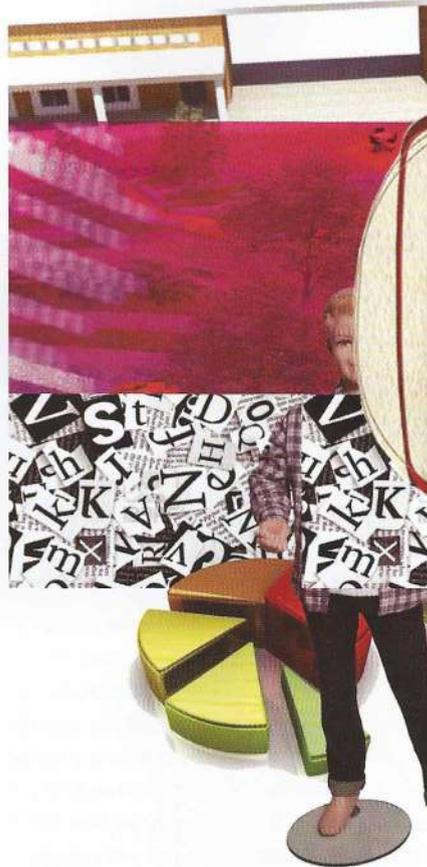
formación permanente, humanización de la vida escolar y el derecho a la asociación sindical. La estabilidad, la promoción laboral y profesional son la base para que el docente proyecte y diseñe de manera continua y metódica el proceso pedagógico e investigativo que le permita adoptar prácticas pedagógicas continuas y sistemáticas en el tiempo y en el espacio.

Ni el programa PISA ni el Modelo Educativo de la OCDE son ejemplos para el mundo.

Muchas opiniones y notas de prensa se centran en los resultados de PISA y no cuestionan el enfoque, el sentido, los propósitos ni sus conclusiones. De esta forma, queda establecido, de manera definitiva, que son fiables y con plena validez, por eso, es común encontrar afirmaciones que dicen que las pruebas demuestran lo mal que está la educación o legitiman que los países de los primeros lugares son los mejores en educación y, por tal razón, son los ejemplos a seguir por los demás. De esta forma se está difundiendo una enorme equivocación mientras se profundiza la injusticia.

La difusión generalizada de estas ideas no se puede aceptar como tal, seguirlas al pie de la letra puede ser grave y contraproducente para los diferentes sistemas educativos del mundo. El programa PISA, en apariencia, fue diseñado para evaluar a los estudiantes, pero su difusión y uso cumplen otros propósitos. La difusión de sus resultados y conclusiones la hacen una herramienta de saber, poder y control para la subordinación, estandarización y homogenización de los diferentes sistemas educativos del mundo en un único y uniforme modelo educativo global.

Su papel es contribuir a la adaptación de la educación a la misión de la OCDE, institución que tiene como función promover políticas para el desarrollo social y económico en la perspectiva de la economía de mercado que el proyecto neoliberal impone como meta global para el capitalismo actual. Por supuesto, el programa PISA y su informe de resultados son expresión de ese proyecto político económico; como tal, busca incidir en las propuestas de políticas educativas de los diferentes países para poner la educación



al servicio de los intereses del capital, de las multinacionales y del neoliberalismo; por eso, es importante cuestionar el proyecto y el informe de resultados, su concepción, contenidos, metodología e intenciones.

Con este proyecto se gestionan referentes internacionales para la selección de los contenidos, indicando los que son relevantes para la economía de mercado y dejando por fuera muchos que son importantes para la formación integral de las personas. Al mismo tiempo, se envía a las naciones un mensaje que señala cuáles son los tipos de aprendizajes que se deben privilegiar para la economía de mercado y que se deben asumir como criterios reguladores de sus proyectos educativos y curriculares. Con el informe de resultados se hacen recomendaciones para que los países hagan ajustes y reformas educativas que agencian el modelo educativo neoliberal.

Frente a la concepción, contenidos y metodología del proyecto se evidencia su carácter instrumental y la simplificación de los resultados. La base de datos estadísticos que se consolida es la aplicación reduccionista y el sometimiento de los ideales de formación a una escala única, uniforme y homogénea, muy alejada de las realidades educativas y sociales de los diferentes países del mundo. El propósito es medir y comparar realidades educativas que no son cuantificables y mucho menos comparables bajo un patrón único; mostrando el carácter profundamente descontextualizado de estas pruebas y su manera autoritaria de desconocer los contextos sociales y culturales que interactúan con la educación y definen su modo particular de ser.

El objeto de evaluación no son los contenidos ni los conocimientos (OCDE, s.f.: 6), mucho menos los ideales, fines y valores que cada sociedad y país fijan como metas para su proyecto de nación. La selección arbitraria de los contenidos y de las áreas –ciencias, matemáticas y lenguaje– deja de lado la importancia de la formación integral para asumir una evaluación que relieves ciertas habilidades que únicamente son útiles de manera funcionalista y empírica en las dinámicas laborales definidas por el paradigma del capital humano y el proyecto hegemónico de la globalización capitalista. Para destacar, la versión 2012 de la prueba PISA (OCDE, 2012), cuyos resultados han sido publicados en 2013, enfatizan en sus cuestionarios la destreza de los estudiantes en sus habilidades para resolver problemas financieros, como si los responsables de las crisis mundiales fueran los ciudadanos y la educación, y no la especulación financiera generada en los bancos.

El modelo de competencias, habilidades y destrezas contemplado en la evaluación promueve la formación de individuos dóciles frente a las demandas laborales de la economía de mercado. Al mismo tiempo, esta edición de la prueba sacrifica habilidades analíticas, de razonamiento, pensamiento crítico y creatividad. Por esa razón, los países asiáticos superaron a los europeos, pues el actual modelo educativo de los primeros siete países que encabezan la lista de los supuestamente mejores

resultados, son países que enfatizan en el adiestramiento, la disciplina autoritaria, la formación conductista, la repetición y la memorización mecánica y dejan de lado procesos vitales para la formación, como son la autonomía de los sujetos, la creatividad y el disfrute de la vida.

«El propósito es medir y comparar realidades educativas que **no son cuantificables** y mucho menos comparables bajo un patrón único; mostrando el carácter profundamente descontextualizado de estas pruebas...»

Esta diferencia, en la cual no se ha ahondado, explicaría el supuesto retroceso de los países europeos frente a los asiáticos. La estructura de la prueba y sus contenidos han enfatizado en tareas mecánicas, repetitivas, que más que análisis, requieren operatividad, frente a lo cual, los asiáticos tienen más experiencia que los europeos. En las versiones de las pruebas anteriores a la de 2009 (2000, 2003 y 2006), los cuestionarios indagaron habilidades más conceptuales y abstractas. Así, la diferencia en el diseño de los cuestionarios es lo que define los resultados y no, como se está afirmando, que es la supremacía de un modelo sobre los otros. En realidad, con la prueba PISA no podemos saber cuál modelo educativo es el mejor del mundo. Los países asiáticos obtienen mejores resultados en matemáticas y su énfasis en habilidades financieras, pero son los últimos en formar una infancia y juventud con apego y amor a la vida, (Torres, R. M., 2013), ¿es este modelo un ejemplo para el mundo?

Con la entrega de los resultados de PISA se generalizaron dos conclusiones tendenciosas. Por una parte, se ha afirmado que la inversión en educación no es necesaria para mejorar los sistemas educativos de los países. Por otro, se ha asegurado que la educación privada es mejor que la pública. Estas dos afirmaciones cumplen un papel ideológico al ser divulgadas de manera generalizada por la prensa, sin tomar en cuenta las evidencias concretas sobre las que se basan, están contenidas

en las conclusiones del informe final, sin embargo, no tienen un sólido respaldo que las justifique.

En realidad, los países asiáticos sí invierten una importante cifra de sus presupuestos en la educación. Shanghái, ciudad ganadora, aparentemente no ha aumentado en

gran medida su presupuesto. Lo que no explica el informe es que el incremento de su presupuesto oficial no es comparable al de otros países que invierten más recursos públicos que esta ciudad donde los ciudadanos pagan y contribuyen económicamente en sus gastos públicos y en su sistema educativo. Sumado lo que invierte la ciudad, con lo que pagan las familias y los aportes de empresas privadas, el presupuesto para educación en Shanghái es el más grande del mundo.

El aspecto de la privatización también es sumamente discutible, en esta ciudad las instituciones educativas privadas son el 10%, y aunque hay inversión privada en la educación pública como en ningún otro país, la potestad sobre el modelo sigue siendo lo público. Además, hay que considerar que Shanghái y Singapur son las únicas ciudades del mundo que pueden darse el lujo de financiar la educación pública con recursos privados, porque el nivel económico de sus ciudadanos es el más alto del mundo. En cambio, en los países con bajos resultados y que están en los últimos renglones de la lista, hacen lo contrario: invertir recursos públicos en la educación privada, situación que desmiente las pretensiones privatizadoras que el informe PISA avala.

Son muchas las aristas a considerar en un debate serio, por eso, desde FECODE convocamos a un debate nacional sobre la suerte de la educación y la necesidad de darle el sitio que le corresponde como política pública, de interés nacional, responsabilidad estatal y prioritaria para la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Ávila O., J. (2012, julio). Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente en Colombia: el Decreto 1278 de 2002. *Revista Educación y Cultura*, (95), 19-28.

Departamento Nacional de Planeación. (2011). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Estrada A., J. (2003). La contra "revolución educativa". Bogotá: Unibiblos.

Ministerio de Educación de España. (s.f.). Evaluación. Leer.es. Recuperado en <http://docentes.leer.es/faqs/?sub=241&tipo=78&sup=71#faq-916>

OCDE. (s.f.). El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

OCDE. (2012). PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Recuperado en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

Ravitch, D. (2010, diciembre). Desde Estados Unidos, una autocrítica respecto a la política educativa: Por qué cambie de opinión. En *Revista Educación y cultura*, (89), 15-19.

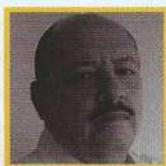
Torres S., J. (2011). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, R. M. (2013). ¿China, Corea del Sur o Finlandia? Recuperado en <http://otraeducacion.blogspot.com/2013/04/china-corea-del-sur-o-finlandia.html>

Save the Children. (2012). Born equal. How reducing inequality could give our children a better future. Londres: The Save the Children Fund. Recuperado en http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/images/Born_Equal.pdf



Resultados de la prueba PISA y política pública en educación: Un campo de contradicciones



Carlos Enrique Rivas Segura

Ejecutivo de FECODE. Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad del Tolima) Bachiller Normalista (Normal de Ibagué), Especialista en Docencia Universitaria (Universidad de la Habana y Universidad de Ibagué), Abogado (Universidad Cooperativa, Ibagué), Especialista en Derecho Probatorio (Universidad Católica), Inició Doctorado en Pedagogía Crítica y Educación Popular (México).

Resumen

El propósito de este escrito es mostrar cómo el enfoque técnico instrumental, que reduce la evaluación a la simple aplicación de un instrumento para medir y controlar los aprendizajes básicos en todo el mundo, repercute en la manera de planear y organizar la educación en Colombia y señalar la responsabilidad del gobierno en el fomento de este fracasado enfoque.

Palabras clave

Evaluación- Medición-Prueba PISA- Política Pública-Neoliberalismo-Desprofesionalización-Pedagogía-Contradicciones-Ley de Educación.

Como cada tres años, en la mayoría de países latinoamericanos se abre el debate sobre los resultados de la Prueba PISA los cuales miden lo lejos que nos encontramos de los grandes países cuyo desarrollo económico es tomado como referente para la elaboración de la misma prueba.

Cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el sistema mismo o en el instrumento de medición. Colombia ha venido perfeccionando el sistema de pruebas, pero no ha mejorado la calidad de la educación.

¿Cómo comprender esta situación?

En este artículo trataremos de caracterizar la naturaleza de la prueba PISA, describiremos la política educativa del gobierno y platearemos una hipótesis sobre la relación entre la prueba y la política gubernamental. Esperamos, con este aporte, abrir un debate productivo e invitar al magisterio a participar desde sus propias experiencias.

¿Qué es la prueba Pisa?

La prueba Pisa es un mecanismo internacional para medir las habilidades de los estudiantes de 15 años en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias, impuesta por la *Organización para la cooperación Económica* –OCDE–, que se aplica cada tres años y cuya aplicación en Colombia se inició en el año de 2003, con el área de matemáticas, 2006 el área de ciencias, 2009 lectura y en el 2012 repite con el área de matemáticas.

Las características a destacar en dicha prueba son las siguientes:

La OCDE reúne a los países más industrializados de la economía de mercado y propone aplicar un *Programa internacional de evaluación a los estudiantes* mediante la aplicación de una prueba denominada PISA, con la perspectiva de controlar contenidos, uniformar pensamientos, impedir procesos pedagógicos críticos y crear mano de obra acorde con las necesidades del mercado. Es una prueba estandarizada, desconoce los desarro-

llos sociales y económicos de los países. Los resultados son abismales en relación con las dificultades educativas de Colombia y en particular con la ausencia de una política de estado en materia educativa, la que se reduce a políticas coyunturales de gobierno y se circunscriben en reformas incoherentes y descontextualizadas, alejadas de las realidades concretas.

La prueba PISA es un estudio comparativo de los resultados de los sistemas educativos y los mismos son la motivación para modificar las políticas educativas, colocándolas al servicio de los intereses del capital, de las multinacionales y del neoliberalismo. Infiere si los estudiantes son capaces de analizar realidades ajenas a su entorno, si razonan y se comunican en la lógica predeterminada por la OCDE y, de esta manera, fortalecen una política diferencial de primera y segunda clase en el campo de la educación.

Evalúa aprendizajes de contenidos sujetos a la lógica de las competencias y los estándares, en una especie de funcional-estructuralismo al que quedaría reducida la escuela y la educación, además del quehacer docente y tiene propósitos adicionales: promover la expansión económica mundial, absorber las economías débiles (TLC), expandir el comercio industrial, la sobre explotación laboral, la reducción de la inversión social en la educación pública mercantilizando este derecho fundamental y fortaleciendo los procesos investigativos y científicos al servicio del modelo neoliberal, todo esto enmarcado en la modernización de los estados y en el uso eficientista de los recursos.

Por lo anterior, queda claro que la prueba tiene una naturaleza de orden estadístico, homogénea, reducida a competencias estandarizadas y, por lo tanto, medibles, que obedecen a una lógica gerencial de eficiencia y rendimiento, pero no responde a la pregunta por una educación integral en un país con profundas inequidades y exclusiones.

¿Qué ocurre en Colombia?

Es la pregunta de moda en relación con los nefastos resultados de la prueba PISA, y las respuestas son variadas, pero las salidas

deben ser concertadas y no exactamente alrededor de estos modelos extranjeros de evaluación, sino sujetas a la construcción de políticas públicas educativas.

Existe una clara responsabilidad de los gobiernos de turno por no construir derroteros, en materia de educación, que correspondan con la realidad en concreto y con los procesos de globalización de los que no nos podemos sustraer, pero de los que no nos podemos dejar encasillar, en una especie de moda aceptada sin beneficio de inventario.

De allí se derivan otras causas igualmente determinantes: una de ellas el desestímulo por la profesión docente, por la vocación para ejercer la labor educativa, que convierte la convocatoria para proveer plazas en masivas bolsas de empleo. Ejemplo de esta afirmación es lo ocurrido recientemente: para proveer 23.000 plazas para docencia, se inscribieron 290.000 ciudadanos de diversas profesiones, solo pasaron la evaluación 40.000 y los demás quedaron excluidos de una prueba sin mayor componente pedagógico.

Se requiere de una urgente reforma curricular de fondo, capaz de superar el atiborramiento de información, dando paso a la construcción de conocimientos y saberes que recreen a los estudiantes y a la sociedad con pensamientos acordes con sus realidades. No se trata de desconocer los avances en el campo de la educación, todo lo contrario, se requiere de un diálogo nacional, para discutir qué tipo de educación se necesita y derrotar la falacia de que la política educativa debe depender de los caprichos de los mandatarios de turno.

La mayor deficiencia se concentra en la calidad de la educación que redunde en la formación de un nuevo ciudadano y un sujeto social, como lo expresa el editorial del diario *El Tiempo* del 5 de diciembre de 2013 (sin que esto implique que compartimos en su totalidad dicho editorial): “Por último, muchas voces advierten sobre la necesidad de hacer modificaciones a un sistema que enseña a los jóvenes a recitar fórmulas a cambio de una nota, en un esquema en exceso conductista y al que poco le interesa sembrar la semilla de un pensamiento crítico y autónomo”.

A causa de la implementación de políticas neoliberales, los docentes están hoy distraídos de su actividad pedagógica, lo que importan son un sinnúmero de evaluaciones, para las cuales los docentes son simples instrumentos cuya labor principal es enseñar a los estudiantes las técnicas para contestar pruebas, teniendo en cuenta que la calidad de la educación se mide por el resultado de estas pruebas y que la estabilidad laboral depende de los estos resultados. Este es el parámetro de clasificación de las instituciones y que se pueden convertir en la excusa perfecta para entregar la educación pública a la empresa privada y en concesión, como ya ocurre en varias regiones del país, experimento cuyo fracaso se ha evidenciado y que conduce a la privatización de la educación.

proceso educativo en simples objetos de una evaluación para demostrar retención escolar y reducir las tasas de mortalidad y deserción; estos estudiantes, quienes deberían ser promovidos al grado y/o nivel siguiente, de hecho ya habían obtenido una mejoría académica, gracias a la fuerza de la norma, así fuese diametralmente opuesta a la calidad en los aprendizajes y en los comportamientos sociales.

Este decreto (230) fue objeto de controversia judicial, muchos jueces de la República, tutelaron el derecho de los estudiantes a ser promovidos a la luz de ese adefesio administrativo y jurídico.

Estos son los estudiantes que cumplieron 15 años en el 2012 y quienes fueron objeto de la evaluación de matemáticas. Ese

Se requiere de una urgente reforma curricular de fondo, capaz de superar el atiborramiento de información, dando paso a la **construcción de conocimientos y saberes.**

Queremos llamar la atención en un detalle muy interesante: por qué los resultados del año 2003 en matemáticas fueron mejores a los del 2012. En el año 2003, estaba recién estrenada la reforma educativa con la Ley 175 de 2001 y el fatídico decreto 1278, mal llamado estatuto docente, en ese preciso momento había mayor unidad de criterio en el campo pedagógico y cognitivo a la luz de la Ley 115 de 1994 y sus importantes aportes a la calidad de la educación, a los PEI, a la autonomía y gobiernos escolares que dieron un cambio significativo a la vida educativa.

Si se analiza que los estudiantes de 5 años y que iniciaron su ciclo educativo en esa época, al año 2012 son los estudiantes que han sido objeto de la evaluación PISA durante cuatro procesos consecutivo, hoy repiten el énfasis en matemáticas. Estos estudiantes son los hijos del fatídico decreto 230 del año 2002, en el cual el gobierno se inventó como política, esa sí de Estado, la promoción automática, convirtiendo a los estudiantes sujetos del

decreto volvió permisivos a los docentes, los estudiantes pasaban al grado y/o nivel siguiente, por la fuerza de la norma y no por la acción pedagógica de acuerdo con las realidades escolares y socio-culturales.

La escuela, y en particular la Ley general de educación, se sintió burlada y vulnerada por esta realidad, por demás incómoda, pero sujeta a unos resultados que, en el orden internacional, el gobierno del momento debería mostrar. El gobierno, al darse cuenta del atentado contra la calidad educativa y al atropello de que fueron objeto los ciudadanos, resolvió nuevamente este debate pedagógico, con otra norma, mucho más retrograda, el decreto 1290 del año 2009, creando un Sistema Institucional de Evaluación –SIE–, permitiendo la convivencia de multiplicidad de sistemas que conducen al caos y al fracaso escolar; la intención es nítida, responsabilizar a los docentes de la actual crisis.

Se instala así un campo de contradicciones entre una política de calidad sujeta a los mandatos del neoliberalismo de la OCDE

y las reales necesidades de la educación en el contexto nacional, que vaya más allá de habilidades lectoras y razonamiento matemático, hacia reconstrucción de tejido social para la convivencia y formación ciudadana para el buen gobierno. Que resuelva la contradicción entre la búsqueda de buena educación y la *despedagogización* y *desprofesionalización* del magisterio, como si fuera posible tener buenas escuelas sin buenos maestros y buenos maestros sin invertir en formación y cualificación. Contradicción también entre la inversión en la construcción y aplicación de pruebas censales y la poca inversión en resolver las necesidades de infraestructura, bibliotecas, nuevas tecnologías, formación pedagógica e investigación. En lugar de dedicarse a medir la educación para confirmar verdades de Perogrullo o, como siempre, echarle la culpa a los maestros, lo que habría que evaluar es el modelo mismo de política educativa imperante, cuyas normas y decretos han sumido la enseñanza en el cumplimiento de estándares y han reducido al maestro a un entrenador para la resolución de pruebas.

Estas y muchas razones y de fondo, llevan a demostrar que ha fracasado la política educativa del Estado, que su diseño no es congruente con la realidad nacional y que, de una u otra manera, existe responsabilidad colectiva, pero con mayor énfasis en quienes han visto la educación como un negocio, una mercancía y no un derecho fundamental y humano.

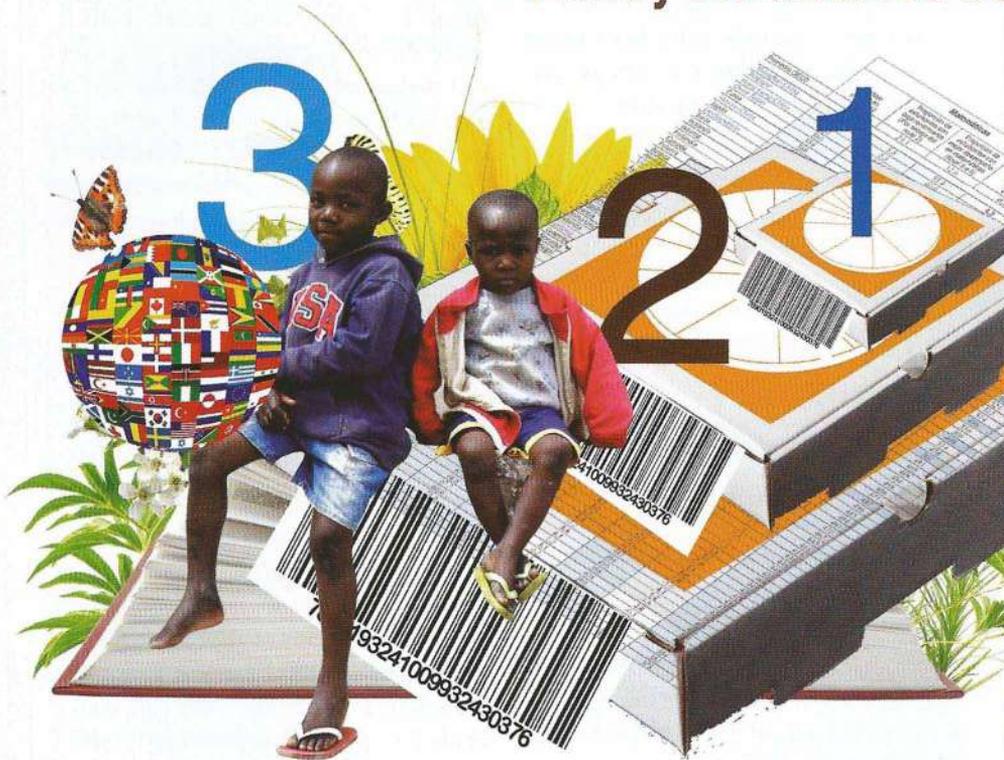
Desde FECODE convocamos a un debate nacional, sobre la suerte de la educación y la necesidad de darle el sitio que le corresponde, como política pública, de interés nacional y como prioridad del estado. Documento para el análisis y la controversia.

Bibliografía:

- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- Periódico EL TIEMPO, diciembre 5 de 2013. Editorial.
- Angel, B. (1997) La Profesión, su condición Social e Institucional. México. UNAM.

Rankingmanía:

PISA y los delirios de la razón jerárquica



No deja de ser una paradoja que la investigación educativa y la pedagogía hayan avanzado tanto, al mismo tiempo en que el debate público sobre la educación se haya empobrecido de una manera tan elocuente. En efecto, durante los últimos 50 años, las ciencias sociales han puesto de relevancia la complejidad de los procesos educativos, la multiplicidad de variables, dinámicas y tensiones que operan en el campo escolar, así como las dificultades de generalizar políticas, programas y reformas que no consideren las especificidades que poseen los sistemas de educación en cada país o en cada región.



Pablo Gentili

(Buenos Aires, Argentina). Docente e investigador social en Río de Janeiro. Fue uno de los fundadores del Foro Mundial de Educación, iniciativa del Foro Social Mundial. Actualmente, es Secretario Ejecutivo Adjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Sede Brasil).

Aunque el haber ido a la escuela parece dotar a todos los individuos de la capacidad necesaria para proponer una solución viable a la profunda crisis educativa que estamos viviendo, el desarrollo de la investigación sobre las instituciones escolares y la educación, han puesto de relevancia que opinar sobre el asunto suele ser más complejo de lo que habitualmente suponemos. También, han puesto en evidencia que las generalizaciones y las recetas milagrosas suelen ocultar más que mostrar las dimensiones involucradas en los procesos de cambio educativo que atraviesan nuestros países. Entre tanto, cada tres años, el mundo parece detenerse en la víspera de la publicación de los resultados de una prueba que, milagrosamente, parece resumir los grandes secretos del presente y del futuro de la educación.

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes –PISA–, fue creado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE–, a mediados de los años 90 y, cada tres años, presenta un balance del estado de los aprendizajes de los jóvenes entre 15 y 16 años en cerca de 70 países. PISA incluye una prueba en tres campos de conocimiento (matemática, ciencias y lectura), además de una encuesta aplicada a alumnos y personal escolar. Sus resultados son presentados como una especie de oráculo capaz de diagnosticar el estado de los sistemas educativos a nivel global y los cambios que ellos deberán enfrentar para estar a la altura de los desafíos que los nuevos tiempos imponen.

PISA parece haber logrado una verdadera hazaña ideológica: *imponer como evidente y necesaria la suposición de que los sistemas escolares de todos los países pueden ser evaluados mediante la aplicación de una misma prueba aplicada a un conjunto de estudiantes elegidos al azar*. El razonamiento parece simple y encuentra sus raíces en una concepción particular, y de forma alguna “universal”, acerca del aprendizaje, la función de la escuela y el desarrollo educativo. Se trata de replicar a nivel mundial lo que las escuelas hacen todos los días con sus alumnos. La “prueba” suele ser el método habitual mediante el cual los docentes observan el grado

de aprendizaje alcanzado por sus alumnos. Las pruebas, casi siempre, son corregidas en una escala numérica donde los que obtienen las notas más altas son los “buenos” alumnos y, los que obtienen las más bajas, los “peores”. Así las cosas, sin demasiada imaginación, aunque con una sorprendente eficacia política, la OCDE, ha implementado un sistema internacional de evaluación que, indagando el gra-

dolos en una lista de *ganadores y perdedores* similar a la que muchos docentes construyen día a día en su sala de clase.

Se trata de un cambio de perspectiva de la mayor importancia y, aunque sus bases sean simplistas, reduccionistas y aberrantes en términos analíticos, no podemos soslayar sus alcances: ¿cómo ha sido posible convencer al mundo de que la apli-

No deja de ser una paradoja que la investigación educativa y la pedagogía hayan avanzado tanto, al mismo tiempo en que el debate público sobre la educación se haya empobrecido de una manera tan elocuente.

do de conocimientos adquiridos en matemática, ciencia y lectura, en una muestra representativa de alumnos de algo más de 60 países, puede determinar el grado de eficacia de cada sistema educativo nacional, así como la jerarquía general o por campo de conocimiento de las naciones involucradas. Los países con mejores notas tendrán un sistema educativo *mejor*, los que obtienen peores calificaciones, un sistema escolar *peor*.

Un ranking, un simple ranking, puede mostrar el grado de desarrollo de cada sistema educativo involucrado en la prueba, sus potencialidades y limitaciones.

La enorme proliferación de ranking en el campo educativo puede hacer pensar que el modo de organizar instituciones y países en un orden de jerarquía, productividad o eficacia ha sido el procedimiento que siempre hemos utilizado y recomendado en educación, por sus probados beneficios para mejorar o superar los problemas que enfrentan los sistemas de escolares. Vale destacar que, aunque durante los últimos 250 años siempre se ha afirmado que la educación está en crisis, solo muy recientemente se ha considerado que era posible evaluar, comparar y organizar jerárquicamente los sistemas educativos a nivel mundial, organizán-

cación de una prueba a medio millón de jóvenes de diversos países nos puede ofrecer un mapa, una radiografía, una imagen del estado de la educación en cada una de nuestras naciones en términos particulares y del planeta de modo general?

PISA parte de tres supuestos que deben ser analizados y cuestionados:

1. Supone, haciendo gala de un *colonialismo pedagógico* sin precedentes, que es posible que un conjunto de especialistas puedan definir las competencias fundamentales que son necesarias para enfrentar los retos y desafíos de la supuesta “vida real”; esto es, la competitividad económica, las demandas y necesidades de consumo, participación y bienestar. El presupuesto de PISA es que existe un único mundo (no hace falta adivinar de qué color), un única cultura, un único modelo de bienestar y una única forma de insertarse productivamente en este mundo. Ese ideal de mano única puede y debe ser sintetizado en un conjunto de competencias necesarias para transitar sin tropiezos hacia esa meta a la que todos aspiran llegar: el éxito económico. Cuando en el mundo casi todas las religiones se acostumbraron a aceptar que la

diversidad religiosa era inevitable, PISA nos impone la *monogamia cognitiva* más brutal y autoritaria. En la escuela hay que aprender un conjunto de cosas que son fundamentales para cualquier persona en cualquier lugar del planeta, tan fundamentales que es posible idear una prueba de alta complejidad que pueda determinar el grado de dominio de esas competencias a escala mundial, organizando un ranking de países en función del éxito o del fracaso que experimentan sus alumnos en apropiarse de esos saberes. Los mejores triunfarán, los peores fracasarán. Nuevas retóricas para viejas realidades.

2. Supone que el grado de eficacia de una institución educativa y, por efecto aditivo, de un sistema escolar, puede determinarse mediante una instantánea, una fotografía tomada en un determinado momento de su trayectoria, la cual sintetiza en sus trazos, todos los atributos e informaciones necesarias para juzgar la productividad, eficacia e impacto de las acciones que en él se desarrollan. Un instante capaz de reflejar el todo, mediante indicadores numéricos de rendimiento. La prueba, en este sentido, posee una verdadera aspiración mística: es la evidencia del milagro que la ciencia de la evaluación nos ofrece. En algunas pocas horas, algo más de 500 mil jóvenes de todo el mundo responderán una encuesta y realizarán una prueba. Esos papeles garabateados resumirán el grado de desarrollo de los sistemas educativos a nivel mundial y generarán debates pasionales acerca del presente y el futuro de nuestros países, derrumbarán ministros, harán entrar en la gloria del Olimpo pedagógico a naciones inimaginadas, nos dirán quiénes podrán salvarse y quiénes estarán condenados a la vergüenza del purgatorio.
3. Supone que la evaluación de un sistema es requisito necesario y suficiente para ofrecer la solución a los problemas que el sistema enfrenta. En suma, que los resultados de las pruebas y los datos aportados por la encuesta nos brindan los elementos necesarios para definir



Mao Tse-Tung y Ho Chi Minh, con niños chinos, algunos años más tarde, exitosos en PISA.

las acciones *correctivas* que debemos aplicar para mejorar el desempeño de nuestras instituciones escolares. Por otro lado, aunque suele alertar sobre los riesgos del mal uso del ranking, la OCDE utiliza la jerarquía en los resultados de rendimiento como un efecto pedagógico de demostración que estimula la competencia, el deseo de mantener las posiciones alcanzadas y superar los problemas puestos en evidencia. El ranking educa, forma, construye un *ethos*, orienta, conduce.

Estos supuestos constituyen los tres pilares de la razón jerárquica: el *colonialismo cultural* y el *idealismo pedagógico*; la *aberración metodológica de la subordinación del todo a una parte*; y, la *naturaleza normativa y prescriptiva de los resultados de una prueba artificialmente estandarizada*. PISA es un emblema de los extravíos y delirios a los que nos somete la *razón jerárquica* en el campo educativo.

La patética profusión de festejos y llantos, lecciones y quejas, promesas y humillaciones que rodean la muy bien montada

operación mediática de presentación de los resultados de PISA es mucho más que un inventario anecdótico de sandeces. En rigor, si Comenio, Rousseau y Dewey resucitaran, volverían a morir por el nivel de locura al que ha llegado nuestra pedagogía política y la política de nuestra pedagogía. El mundo se inunda de especulaciones, relatos, alegatos, narraciones ficticias, sospechas infundadas, diagnósticos sobre diagnósticos acerca del por qué los asiáticos aprenden más y mejor que los occidentales. Una verdadera estupidez que solo debería quitarle el sueño a los burócratas de la OCDE, pero se lo quitan a bastante más gente, entre quienes me incluyo.

En la edición 2012 de PISA, recientemente publicada, los chinos se llevaron todos los méritos, aunque participaron con algunas ventajas. Por ejemplo, si bien casi todos los encuestados fueron "países", China lo hizo con Shanghai, una de sus principales ciudades. También con la ciudad de Taipei y los territorios de Hong Kong y Macao, ocupando así cuatro de los seis primeros lugares.

España no tuvo la suerte de China y participó como país. No cabe duda que los resultados hubieran sido mejores si solo hubiera competido con los barrios de Salamanca en Madrid y Pedralbes en Barcelona. Como quiera que sea, el mal desempeño de la Península sirvió para demostrar que la Ley Wert iba a mejorar o empeorar las cosas, según quién contara la historia. No nos une al verborágico ministro Wert ninguna relación de simpatía. Sin embargo, creemos que de lo único que no puede culpársele es del

la *pole position* ante unos orientales más inspirados en Milton Friedman que en Mao Tsé-Tung. Por nuestra parte, deberemos abocarnos a estudiar el milagro chino o vietnamita, pasando de la gélida eficacia nórdica al sombrío deslumbramiento pos-socialista.

Hasta hace pocos días, todos los que aspiraban a tener un buen sistema educativo querían ser como los finlandeses. Veremos si ahora todos quieren ser chinos o vietnamitas.

guayos lamentan lo que suponen ser el deterioro irreversible de su sistema educativo, curiosamente, el más igualitario de la región. Los brasileños festejan haber vencido a los argentinos y, vaya sorpresa, los peruanos, aunque volvieron a salir *últimos* en el ranking, conmemoran haber sido los que “más mejoraron en las pruebas del 2012”. Entre tanto, el Banco Mundial anuncia que América Latina es la región del mundo donde más ha disminuido la pobreza. Creemos, definitivamente, que hemos enloquecido.

Deshacernos de PISA permitirá avanzar en la lucha contra los delirios de la razón jerárquica, contra los rankings que nos modelan, contra los tecnócratas que, al describirnos, nos inventan.

desempeño de los jóvenes españoles en las pruebas llevadas a cabo por los tecnócratas de la OCDE. Tampoco, por cierto, puede atribuírsele ningún mérito en las aparentes oportunidades de superación que promete brindar su ley privatizadora y de ambiciones excluyentes. En lo único en que coinciden buena parte de los análisis, es que el mal desempeño promedio de los jóvenes españoles se debe a los inmigrantes. Esa gente que parece no haberse dado cuenta que España está en crisis y se obstina en permanecer en el país, teniendo hijos y nivelando hacia abajo el resultado de las pruebas. La epistemología pedagógica franquista parece persistir al tiempo, llevando a algunos a suponer que si los españoles fueran *puros*, tendrían el desempeño cognitivo de los habitantes de Shangai en las pruebas de matemática. PISA parece *evaluar*, pero, lo que en realidad hace, es recomendar caminos para resolver problemas.

Por otro lado, aunque nos pasamos los últimos diez años estudiando el “milagro educativo finlandés”, acabamos descubriendo que era mejor ser vietnamita que nórdico. El derrumbe de Finlandia ha puesto la nación en jaque. Como si no faltaran motivos para deprimirse en invierno, los finlandeses deberán abocarse ahora a saber por qué perdieron

Los resultados de PISA deparan sorpresas agradables como, por ejemplo, descubrir la existencia de Latvia, un país que nunca ha jugado la Copa Mundial de Fútbol, pero cuyos jóvenes saben más matemática, ciencias y lectura que los noruegos, italianos, españoles, rusos, norteamericanos, suecos e israelíes. Deberemos investigar dónde queda Latvia y qué “milagro educativo” realizan en sus escuelas esos ignotos seres humanos. Si llegáramos a descubrir que los latvios son de baja estatura, quizás podríamos desarrollar una tesis sobre la relación inversamente proporcional entre la altura corporal y el buen desarrollo cognitivo de las etnias más avanzadas del universo frente a los desafíos del siglo XXI.

Pronto seremos inundados por artículos que prometerán contarnos qué ocurre en las escuelas de Macao, Taipei, Hanoi o Riga, capital de Latvia, y cómo debemos imitarlas para hacer de los nuestros, centros educativos eficaces.

Latinoamérica se ha afirmado ya en la quinta edición de PISA, en los últimos lugares del ranking. Como si los 50 países que lo preceden no existieran, Chile festeja ser el mejor de la región, aunque no puede ocultar el alto grado de desigualdad de su sistema escolar. Los uru-

Los delirios de la razón jerárquica producen daños cerebrales profundos. Obligados a justificar por qué están donde están, los ministerios de educación de todos los países, naturalmente, menos el de China, y quizás el de Latvia, tratan de explicar por qué les ha ido tan mal y prometen mejorar en la próxima prueba. Habrá que esperar tres años.

Como quiera que sea, *lo que nunca se cuestiona es la propia prueba PISA*. Un invento ideológico de enorme valor disciplinario y normativo. Un dispositivo del nuevo orden mundial de la educación. Una victoria de los poderosos. Una derrota de los que soñamos con un mundo más libre, una educación más justa, una sociedad más humana.

Deshacernos de PISA permitirá avanzar en la lucha contra los delirios de la razón jerárquica, contra los ranking que nos modelan, contra los tecnócratas que, al describirnos, nos inventan.

Desde Brasilia

<http://blogs.elpais.com/contrapun-tos/2013/12/rankingmania-pisa-y-los-delirios-de-la-razon-jerarquica.html>

Epistemología, currículo y evaluación¹

Una relación por reconstruir



Cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el proceso.

M. A. Santos G.



Grupo Evaluando_nos
Universidad Pedagógica Nacional

Libia Stella Niño Z., José Emilio Díaz Ballén,
Sneider Saavedra R., Alfonso Tamayo V.,
Gladys Soler M., Antonio Gama B.,
Luz Stella García C.

Resumen

En este trabajo se señalan los límites de una concepción instrumental y técnica de la evaluación y sus efectos en el enraizamiento de la pedagogía. Se reubica la evaluación en el campo de la pedagogía y se la muestra articulada a visiones epistemológicas y curriculares que le dan sentido. Finalmente, se presentan unos principios para pensar la evaluación de manera integral.

Palabras clave

Currículo, evaluación, pedagogía crítica, calidad, ética, política, principios, comprensión.

Introducción

Un fantasma recorre hoy el campo de la educación y la pedagogía: el fantasma de la evaluación, como simple medición de resultados en pruebas masivas y rendición de cuentas sobre la eficacia y eficiencia de las instituciones.

En efecto, basta un análisis al “discurso oficial” sobre la evaluación, para constatar que el discurso eficientista del sector económico, ha minado el campo educativo para tergiversar conceptos como enseñanza, calidad, autonomía, aprendizaje, evaluación y ponerlos en función del cumplimiento de estándares de calidad determinados de antemano por quienes asumen la educación como un problema de mercado (Saavedra y otros, 2009).

La ecuación que se establece, bajo este interés técnico-instrumental, para la educación es posible esquematizarla así: evaluar = medir = obtener resultados en pruebas masivas sobre aprendizajes mínimos = estos porcentajes comparados a nivel internacional, reflejan la calidad de las instituciones (Sánchez, 2009).

Pero, desde hace mucho, los investigadores en el campo de la pedagogía (Niño, Díaz, Barriga, Álvarez, Díaz Borbón, Santos Guerra, Camilloni, Litwin) han venido señalando las limitaciones de este enfoque y llamando a una toma de posición por la pedagogía crítica. Particular énfasis se hace en la necesidad de desenredar las confusiones en el llamado, “discurso del control” en la perspectiva del análisis crítico propuesto por Teun A. Van Dijk (1977).

Según estas investigaciones, la evaluación es un acto cultural, un esfuerzo por comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas, las cuales son complejas y diversas, contextualizadas en una cultura y cargadas de intencionalidades acerca de la formación de seres humanos más democráticos, más respetuosos de las diferencias, más felices y más creativos, cuyos proyectos de vida transforman éticamente su existencia y transforman la sociedad.

“La evaluación como tal es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la

finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación” (Niño, 1995). Es la llamada evaluación cualitativa que orienta su acción dentro de una mirada holística que procura la búsqueda de la equidad y la construcción permanente de la verdad, como parte del análisis de la realidad y sus factores contextuales e intersubjetivos.

“Por lo tanto, la evaluación gana sentido cuando es la resultante del conjunto de relaciones entre los propósitos, los métodos, el modelo pedagógico, los estudiantes, la sociedad, el docente, entre otros, cumpliendo así una función formativa, democrática y participativa de todos los actores que intervienen en este proceso, contribuyendo así a la modificación de las estrategias de esta, redundando en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza” (Vargas, C., 2008).

Entonces, la evaluación no es la simple y mecánica medición de resultados. Esta visión recorta y descontextualiza la comple-

se puede regular por las leyes de la oferta y la demanda. Educar es una acción cultural que, en el sentido de J. Dewey, cumple dos funciones: direccionar los procesos de desarrollo del niño hasta la adultez y socializarlo en el legado cultural de la raza. La educación, como un proceso permanente de interacción entre el individuo y la sociedad, como una reconstrucción continua de la experiencia que permite aprender a comportarnos como ciudadanos, como amigos, como personas (Dewey, 1967). La educación es el método fundamental del progreso social, pero las pruebas estandarizadas y masivas en lugar de dar cuenta de ese progreso lo que hacen es legitimar el atraso y la inequidad.

Mucho más grave aún cuando se equipara la medición y sus resultados con la calidad de la educación. Esta técnica funcionaría muy bien en el caso de objetos fabricados para la industria metalmecánica: tubos, tuercas, tornillos, pvc... pero

Evaluar = medir = obtener resultados en pruebas masivas sobre aprendizajes mínimos, estos porcentajes comparados a nivel internacional, reflejan la calidad de las instituciones.

jidad de la práctica evaluativa tanto por lo que evalúa (contenidos básicos en lectoescritura y matemáticas) como por la manera como lo hace (aplicación masiva de un instrumento estandarizado) así como también por su finalidad (comparar, sancionar, jerarquizar, justificar la inversión, rendir cuentas al estado)... pero, sobre todo, porque legitima un estilo de enseñanza asociado a esta forma de evaluación que perpetúa una visión desde la tecnología educativa y el diseño instruccional, que creíamos superada desde los años 80.

Evaluar no es medir, porque la educación no es una mercancía cuyo valor se pueda determinar según patrones preestablecidos fijados por lo que “debe ser” desde instancias administrativas y técnicas; ni

está del todo desfasada cuando se trata de pensar la “calidad” de un proceso cultural que se mueve en redes de significados, de juegos de lenguaje, de acciones contextualizadas, de finalidades e intenciones. La calidad amarrada a los resultados de pruebas supone un criterio estándar, que funge como patrón de calidad, establecido por el modelo o plano ideal contra el cual se mide el producto. Las pruebas nos dan información, pero hay que relacionarla con otros factores para convertirla en conocimiento que ayude a comprender y redireccionar los procesos en la escuela.

La educación es interacción entre sujetos, saberes, prácticas, instituciones. Es acción cultural que transforma la manera de vivir, de creer, de soñar, de aprender,

de pensar y de actuar, lo cual hace que la calidad de la educación sea la calidad de la vida misma, de los aprendizajes, de las acciones, de los proyectos, en la corriente dinámica y azarosa de la historia. Es un campo simbólico, intangible, espiritual, fundamentado en la ética, en el conocimiento y en la pedagogía, para orientarnos en nuestras acciones y para aplicar los conocimientos a la solución de las necesidades humanas. ¿Cómo, entonces, reducirla a los resultados de unas pruebas internacionales o nacionales? ¿Qué añaden esos resultados a nuestros proyectos de vida? ¿A quién le sirven sino a los mismos que las programan?

Poniendo las cosas en su sitio: la evaluación en el campo de la pedagogía

El efecto “enraredor” que sobre la pedagogía ha cumplido este discurso venido de la administración educativa y de la economía de la educación, ha sido denunciado e investigado en nuestro país, desde la década de los 80 cuando el llamado Movimiento Pedagógico Colombiano decidió levantar sus banderas contra el taylorismo y las políticas de renovación curricular que bajo su inspiración, pretendían convertir al maestro en un simple “administrador de currículo”, diseñado y regulado por los “técnicos del Ministerio de educación” (Tamayo, 2007).

Particularmente, los trabajos del Grupo de investigación sobre la historia de las prácticas pedagógicas, liderado por la Doctora Olga Lucía Zuluaga, puso claramente la diferencia entre ciencias de la educación y pedagogía señalando el efecto de “enraredimiento” que las primeras ejercieron sobre la segunda. Los efectos de este enraredimiento fueron:

Una conceptualización desarticulada de lo pedagógico ya que la mezcla con discursos provenientes de otras ciencias

La atomización del campo de saber propio de la pedagogía por la colonización que del sujeto, el saber y la institución hacen la psicología, la administración y el derecho...“No es que la pedagogía haya dejado de existir sino que las ciencias de la educación le han impuesto una exis-

tencia instrumental que hace del maestro un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias” (Zuluaga, 1987).

La subordinación de la pedagogía, definiéndola como una región y no la más importante de las ciencias de la educación; al interior de estas queda reducida a los procesos que se verifican en el salón de clase, atrapando todas sus conceptualizaciones entre las paredes del aula. “Esta subordinación y encierro de la pedagogía

La evaluación es un acto cultural, un esfuerzo por comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas.

tiene graves consecuencias para los procesos de conocimiento ya que tiende un cerco disciplinario en torno a los procedimientos pedagógicos que ocurren al interior del aula y que han sido reducidos a una existencia básicamente operativa. Dichos mecanismos son la clase, el programa y el examen, que reducen la acción de la pedagogía y le impiden pensar la relación que ella tiene con el conocimiento, la sociedad y la cultura” (Tamayo, 2003).

La instrumentación de la pedagogía, como consecuencia final de todo este proceso de atomización y subordinación, que convierten la pedagogía en una verdadera torre de babel. En palabras de Olga Lucía Zuluaga (1987) “Denominamos instrumentación de la pedagogía, a la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje y reducen la didáctica y la pedagogía en un papel pasivo. No permiten la emergencia del maestro como intelectual sino como vigilante instructor al servicio del Estado”

Fue gracias a estos esfuerzos investigativos y otros como los del grupo del profesor C. Federicci en la Universidad Nacional, del grupo liderado por el profesor Mario Díaz V. de la Universidad del Valle, del grupo de investigación sobre constructivismo dirigido por el profesor Rómulo Gallego y todos los trabajos realizados en el campo de la pedagogía crítica por los colectivos de educación popular,

por lo que se consolidó un real *campo intelectual de la educación y la pedagogía* (Díaz M., 1993) entendido como una red de tensiones entre conceptos y métodos, objetos y modelos que, necesariamente, obligan a tomar posición crítica cuando se trata de diseñar un enfoque o proponer un modelo pedagógico.

Hoy podemos reconocer en este campo diversos enfoques y perspectivas para pensar la pedagogía como disciplina,

como dispositivo de control, como disciplina reconstructiva, como ciencia o como arte, todas ellas centradas en la reflexión sobre la educación como proceso cultural y de conocimiento, orientado a la formación de la persona y al mejoramiento de la sociedad.

La pedagogía como disciplina o como ciencia se ocupa de pensar la educación desde el punto de vista de sus fines, contenidos, métodos de enseñanza y teorías sobre el aprendizaje, así como de las formas de evaluar los procesos mismos que son los que dan sentido al currículo.

Como disciplina o como ciencia, con pretensiones de sistematicidad y rigor lógico, metódico y con un objeto propio (la enseñanza), la pedagogía construye conocimiento, lo aplica y lo experimenta en la instrucción, la formación, la enseñanza y el aprendizaje. Pero, también, como arte, la pedagogía recupera al sujeto, su entorno cultural, sus valores, su historia y sus tradiciones, para comprender las interacciones sociales que ocurren en el contexto de la cultura y proponer transformaciones individuales y sociales mediadas por la educación y sus agentes.

Si entendemos la pedagogía como campo de conocimiento sobre la complejidad de la formación humana en aprendizajes y valores, dentro de un contexto cultural, entonces no podemos reducirla a lo meramente conceptual, ni mucho menos a

generalidades abstractas que nada tienen que ver con la construcción de sujetos sociales capaces de asumir un proyecto de vida, con otros sujetos con los cuales interactúa en el mundo de la vida diaria.

Es aquí donde adquiere sentido y se llena de significado la pregunta por la *evaluación*.

Articulada a la pedagogía, la evaluación educativa se inscribe dentro de las ciencias sociales en cuanto su objeto de análisis y su campo conceptual y metodológico tiene que ver, fundamentalmente, con las interacciones entre sujetos, las construcciones de redes de significados y los criterios de orientación de la vida práctica para fines culturales y de conocimiento, éticos y estéticos.

“La evaluación evoluciona hacia lo cualitativo en virtud de los avances teórico-prácticos mencionados y de la transformación de los contextos; el propósito de la evaluación cualitativa es el de *comprender* la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado los problemas analizados... Más allá de la objetividad de los datos, la evaluación cualitativa busca el signifi-

para elaborar juicios de valor y transformar la práctica pedagógica.

“El evaluador, en esta corriente, es un conocedor del medio donde actúa e interpreta lo que observa, tal y como ocurre en un medio cultural cargado de significaciones. Tal interpretación –densa descripción– depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones en los que participa cualquier persona, objeto, fenómeno o acontecimiento de la vida institucional” (Niño y otros, 1995).

Parlett y Hamilton (1986) también nos dan luces para comprender la evaluación cualitativa como la interpretación de una variedad de prácticas y experiencias de los participantes, de procedimientos institucionales y problemas administrativos útiles para quienes hacen parte del proceso mismo que se evalúa. “El contenido de la evaluación se va formando a medida que se produce la construcción colectiva del programa; toma en consideración la variedad de interpretaciones emanadas de su seno y hace énfasis en lo que sea significativo; en razón de ello esta evaluación está hecha a la medida de cada programa evaluativo” (Niño y otros, 1993).

En este sentido, la evaluación está estrechamente ligada con los procesos de construcción de conocimiento acerca de lo social. El conocimiento debe ser el re-

Gimeno Sacristán (2005), Arellano A. (2005) están mostrando la estrecha relación de la epistemología con el currículo.

Bien sea desde los planteamientos de la Teoría Crítica o desde la visión del Constructivismo, se reitera una crítica al positivismo que pretendía reducir el conocimiento al conocimiento “científico” y llamar científico solamente al conocimiento obtenido mediante el método hipotético-deductivo de las ciencias naturales. Reconocen que este enfoque técnico-instrumental puede tener un campo de aplicación para quienes están interesados en la predicción y el control de los “hechos” del mundo, pero no para la comprensión del sentido y significado de la interacción social que es de lo que tratan la educación y la pedagogía. Por su naturaleza y estatuto epistemológico la pedagogía, y en ella la evaluación, está inscrita en las disciplinas que pretenden comprender o interpretar la complejidad de la realidad social y para lograrlo utilizan metodologías coherentes con su interés y finalidad: la hermenéutica, la fenomenología, la deconstrucción, la investigación-acción, el análisis sociolingüístico del discurso, la arqueología del saber, el análisis de la complejidad, la ecología conceptual (Tamayo, 2009).

Pero también los procesos de evaluación están ligados al currículo, su concepción, diseño y aplicación. En efecto, la evaluación no tiene sentido sino aplicada a la comprensión de los fines o propósitos de formación, a la manera como se seleccionan los contenidos a enseñar, a las rutas didácticas planeadas y ejecutadas para lograr objetivos de aprendizaje, a las concepciones de aprendizaje que manejan los docentes, a los ambientes de aprendizaje que caracterizan el contexto institucional y cultural local, a los recursos y la situación social y económica en la que se inscribe la acción educadora. Es por ello por lo que asumimos que la evaluación es parte del currículo y que entre evaluación y currículo hay una correlación dinámica, dialéctica y flexible.

Esta relación está claramente investigada en el libro de R. Porlán (1995) donde se plantean cuatro tendencias curriculares demarcadas por las respuestas dadas a las preguntas: ¿Qué se enseña? ¿Cómo

Evaluar no es medir, porque la educación no es una mercancía cuyo valor se pueda determinar según patrones preestablecidos fijados por lo que “debe ser” desde instancias administrativas y técnicas.

cado y el contenido de los símbolos o indicadores externos, impregnándose día a día de los significados culturales expresos o latentes y de los comportamientos del mundo de la vida cotidiana” (Niño, 1995).

Los aportes de E. Eisner (1981) en el sentido de que la enseñanza es un arte y el profesor un artista, nos dan pistas para comprender la evaluación como un proceso de comprensión e interpretación,

ferente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación. Según se entienda el conocimiento, la evaluación va por unos caminos o por otros y es por esto por lo que, a la hora de pensar la evaluación, es preciso, también, preguntarnos por los enfoques o paradigmas epistemológicos que la sustentan.

Tanto los trabajos de Carr y Kemmis (1988) como los de R. Porlán (1995),

se enseña? ¿Qué y cómo evaluar? Así, los docentes seleccionan contenidos, diseñan estrategias didácticas y formas de evaluación de acuerdo con sus enfoques tradicionales, conductistas, espontaneistas o constructivistas

De manera general podemos decir que el currículo es una hipótesis que se construye colectivamente sobre la mejor manera de cumplir con los propósitos de formación de sujetos en una institución cultural y socialmente situada. Y que la evaluación, es la manera fundamentada, metódica y práctica con la cual construimos conocimiento válido para comprender el sentido y significado que dicha hipótesis tiene o está teniendo en los procesos de formación del ciudadano y con base en esta comprensión mover a la acción para mejorar o cambiar no solamente a nivel personal sino, también, como miembros de una sociedad.

Hacia una concepción integral de la evaluación

Ubicada en el campo de la educación y la pedagogía, articulada a concepciones epistemológicas y curriculares, ligada directamente con las rutas didácticas que el docente diseña y realiza, enmarcada en contextos sociales y culturalmente determinados, las preguntas clave sobre la evaluación se resuelven tomando partido y asumiendo posiciones definidas dentro las tradiciones investigativas que, como señalamos, pueden fundamentarse en visiones positivistas, hermenéuticas o críticas desde el punto de vista del conocimiento; o en currículos tradicionales, tecnológicos, espontaneistas o constructivistas y críticos, desde el punto de vista de la pedagogía.

Por lo anterior, el debate sobre la evaluación, sus normas y sus aplicaciones no puede ser ni un asunto entre “técnicos” ni mucho menos una imposición legal, como en muchas instituciones educativas se pretende. Ella es una construcción social, en la cual el colectivo de docentes, de una manera participativa, respetuosa y democrática, se ponen de acuerdo sobre los fines y propósitos de la educación que van a impartir, identifican e integran los contenidos que van a enseñar, establecen

las rutas didácticas que utilizarán en cada asignatura, área o grado, determinan los ambientes de aprendizaje y los recursos con los que se cuenta, teniendo presentes las dimensiones del desarrollo humano, sus niveles y capacidades así como también el contexto social y cultural en el que se encuentra inscrita la institución educativa. Todo esto socializado con los estudiantes y los padres de familia, que saben de antemano las reglas del juego y pueden también contribuir a comprender el estado de los procesos y las condiciones para su mejoramiento.

Todo lo cual supone que el docente se asume como un profesional de la pedagogía, como miembro de una comunidad académica que se autorregula y que ejerce su autonomía desde la autoridad que le da su propio saber. El docente, reflexionando sobre su propia práctica, se llena de razones para justificar su actuación y para argumentar inteligentemente contra quienes pretenden reducir su rol al de simple administrador de políticas educativas pensadas por otros o de aplicador de modelos y teorías surgidas en otros contextos. Construir sobre la evaluación un campo de conocimiento como resultado de la comprensión de los procesos educativos supone profundizar en las relaciones aquí establecidas entre conocimiento, currículo y didáctica, preguntarse por su sentido y significado en los contextos de cada institución, por su papel en el mejoramiento de la construcción de sujetos que dan cuenta de sus procesos metacognitivos pero también de lo ético-político, y no solamente más eruditos o más exitosos en las pruebas nacionales o internacionales.

La evaluación, desde una postura crítica, retomando a Santos Guerra (2007) está basada en los siguientes principios:

Primer principio: La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico.

Más allá de la preocupación por la simple acumulación de información, la repetición y la memorización de datos, es preciso saber al servicio de qué personas y de qué valores se pone. En la evaluación ponemos sobre el tapete una concepción de ciudadano y de sociedad, del aprendizaje y de los fines de la escuela.

Segundo principio: La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado.

La evaluación no es un fin en sí misma sino la manera como podemos dar cuenta de si nuestras concepciones, principios y actitudes individuales y colectivas están contribuyendo al mejoramiento de las personas y de la sociedad.

Tercer principio: Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo.

La evaluación debe servir para dialogar entre los profesores, entre ellos y los alumnos, entre la sociedad y la institución, lo cual no significa que tengamos que estar de acuerdo y que tengamos que pensar lo mismo sino que se instale una real “cultura del debate y la argumentación”, para vivir productivamente en medio de las diferencias y no a pesar de ellas. La evaluación debe generar un mejor proceso de comprensión de lo que está ocurriendo en el aula y en la institución.

Cuarto principio: La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo.

Vale decir, el conocimiento académico tiene un valor de uso cuando tiene interés por sí mismo, cuando es aplicable, cuando genera motivación por su contenido, cuando responde a las necesidades cognitivas y vitales del que aprende, cuando ayuda a mejorar. Tiene también un valor de cambio porque, si se demuestra que se ha adquirido, puede ser canjeado por una calificación.

Quinto principio: El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos.

Es el caso que hemos señalado en los párrafos anteriores cuando un discurso neoliberal y técnico-instrumental pretende utilizar conceptos y palabras originadas en otros contextos, con otros intereses. Vivir de los discursos de moda, de los lemas pedagógicos que se reproducen sin asimilación ni crítica, lo único que están logrando es crear una esquizofrenia entre lo que se dice y lo que realmente se hace en el aula. Por ello, se precisa tener claridad sobre los enfoques y supuestos que guían la evaluación.

Sexto principio: Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos.

El evaluador, en esta corriente, es un conocedor del medio donde actúa e interpreta lo que observa, tal y como ocurre en un medio cultural cargado de significaciones.

No hay una sola y única manera de evaluar, ella depende, entre otras, de las estrategias didácticas, de los estilos de aprendizaje, de los énfasis en la formación, de los niveles y dimensiones del desarrollo en que se centra.

Séptimo principio: La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación como medio y no como fin está en función de las concepciones de conocimiento y de cómo se adquiere y se valida. Tiene que ver, también, con los procesos de formación moral, ética y política. La evaluación formativa ayuda a la comprensión de estos procesos y permite la redirección de la práctica en función de los avances teóricos y de la teoría por su confrontación con la práctica, es pues una praxis, dialéctica y flexible.

Octavo principio: El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador.

Como hemos visto, la evaluación es un asunto complejo relacionado con la epistemología, el currículo, la didáctica, la sociedad y sus valores, los sujetos, los saberes y las formas de vida. Esta complejidad de la evaluación como construcción social deja muchas ventanas abiertas para el trabajo en el aula desde la cultura, el poder, la ciencia, la tecnología, la ética y la política. También, desde las normas y prescripciones que regulan a las instituciones desde el Estado y las políticas públicas.

Noveno principio: Para evaluar hace falta tener conocimiento especializado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Quiere decir que la evaluación es una competencia especial de los docentes, fundamentada en el saber pedagógico

que es el que se pone en juego en la enseñanza, pero también, en el saber de los alumnos acerca de sus propios procesos de transformación conceptual, actitudinal y axiológica. Es este un punto clave a la hora de pensar la evaluación puesta en el campo de la pedagogía y del currículo. Precisa, entonces, explicitar los saberes y reflexionar sobre las prácticas para comparar formas de enseñanza, experimentar hipótesis acerca del aprender y el enseñar, aplicar enfoques y producir conceptualizaciones que hagan progresar el campo de la pedagogía, como disciplina o como arte. Una buena evaluación la hacen los buenos maestros que son también los que hacen buenas escuelas y buena educación.

Décimo principio: La evaluación tiene que servir para el aprendizaje.

En lugar del miedo, la angustia, el dolor, la frustración y hasta la agresión con la que es recordada la evaluación en muchos estudiantes, se precisa fomentar una "cultura de la evaluación" entendida como una nueva actitud de la comunidad educativa que asuma la necesidad de saber y comprender sus procesos de formación como una responsabilidad compartida para el mejoramiento de los aprendizajes, para mejorar la calidad de vida y el bienestar en las instituciones. Una evaluación que dé respuesta a la pregunta fundamental de la educación, hecha por los griegos: ¿Cómo formar la virtud en el alma de nuestros hijos?

Undécimo principio: Es importante hacer metaevaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones.

Convertir la evaluación en objeto de análisis, estudiar sus fundamentos y sus enfoques, las corrientes psicológicas, lógicas, pedagógicas y socioculturales que la ali-

mentan. Conocer el estado del arte sobre este campo de investigación y aprovechar lo mejor de sus desarrollos para levantar un Proyecto Educativo Institucional. Esta nueva actitud de reflexión permanente sobre cómo y para qué evaluamos evitaría la conocida manía de atribuir a los estudiantes toda la culpa del fracaso escolar. O también, el levantar un muro de lamentaciones contra las políticas del gobierno sin mirar la parte de nuestra responsabilidad en la elaboración de propuestas pedagógicas y críticas que las confronten de una manera organizada, colectiva y argumentada.

Duodécimo principio: La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado.

La mayor dificultad, a la hora de pensar transformaciones duraderas en el campo de la evaluación, no es la ausencia de teorías o el desconocimiento de los avances de la pedagogía y la didáctica, sino el individualismo y la insularidad del trabajo docente. Si los docentes compartiésemos las cosas buenas que nos suceden encontraríamos una fuente inagotable de ideas y de emociones. Encontraríamos también que no estamos solos y que miles de docentes se esfuerzan también en hacer de su práctica una experiencia apasionante.

Como también existe una gran dificultad para sistematizar y organizar esa misma experiencia, se dice que los maestros no escriben y con ello se pierde la gran potencia transformadora de sus esfuerzos innovadores y, por ello, se generalizan visiones pesimistas de la calidad de la educación que benefician intereses particulares, para implementar políticas o vender servicios.

A manera de cierre

Durante mucho tiempo, la reflexión sobre la evaluación ha estado centrada en la denuncia de los enfoques administrativos y de control, sobre todo por parte de los colectivos de docentes que sienten recortada su autonomía y manipulada su profesión por los intereses de los gobiernos de turno.

A pesar de los avances en el campo de la investigación en pedagogía y particularmente desde la pedagogía de corte cons-

El debate sobre la evaluación, sus normas y sus aplicaciones no puede ser ni un asunto entre “técnicos” ni mucho menos una imposición legal, como en muchas instituciones educativas se pretende

tructivista o la pedagogía crítica, cuando se pregunta por las prácticas pedagógicas reales en los contextos de las instituciones educativas (Tamayo, 2007) estas se encuentran enmarcadas en un pensamiento pedagógico de corte tradicional, conductista. La enseñanza de corte magistral o la enseñanza por objetivos rigurosamente planeados por el profesor o establecidos en el manual que sirve de texto y que anticipa los formatos para la evaluación es lo que se encuentra vigente en la mayoría de las instituciones.

Parecen tener más peso los decretos sobre lineamientos curriculares, estándares, reglamentos, indicadores de logro, competencias e indicadores, que los desarrollos en el campo de la pedagogía. Es decir, parece que a los pedagogos los estuvieran reemplazando los abogados y que, como consecuencia, los docentes hacen más caso a los decretos del Ministerio de Educación que a las producciones intelectuales de su propia comunidad académica.

Muchos factores explicarían por qué hemos llegado a esta situación, y estamos seguros que la mayoría no tienen que ver explícitamente con la responsabilidad de los docentes, pero en lo que a nosotros nos compete podemos recordar con Carr y Kemmis (1988) que lo que se está expresando en esta situación es una falta de profesionalidad entre los docentes y que “para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de

los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan; es decir, que la autonomía profesional debe ser respetada tanto en el plano colectivo como en el individual. La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente otras partes interesadas de la comunidad en general” (1988, p. 27). Fueron estos planteamientos los que dieron origen a la tradición crítica en materia de currículo la cual acuñó también la visión del “enseñante como investigador”.

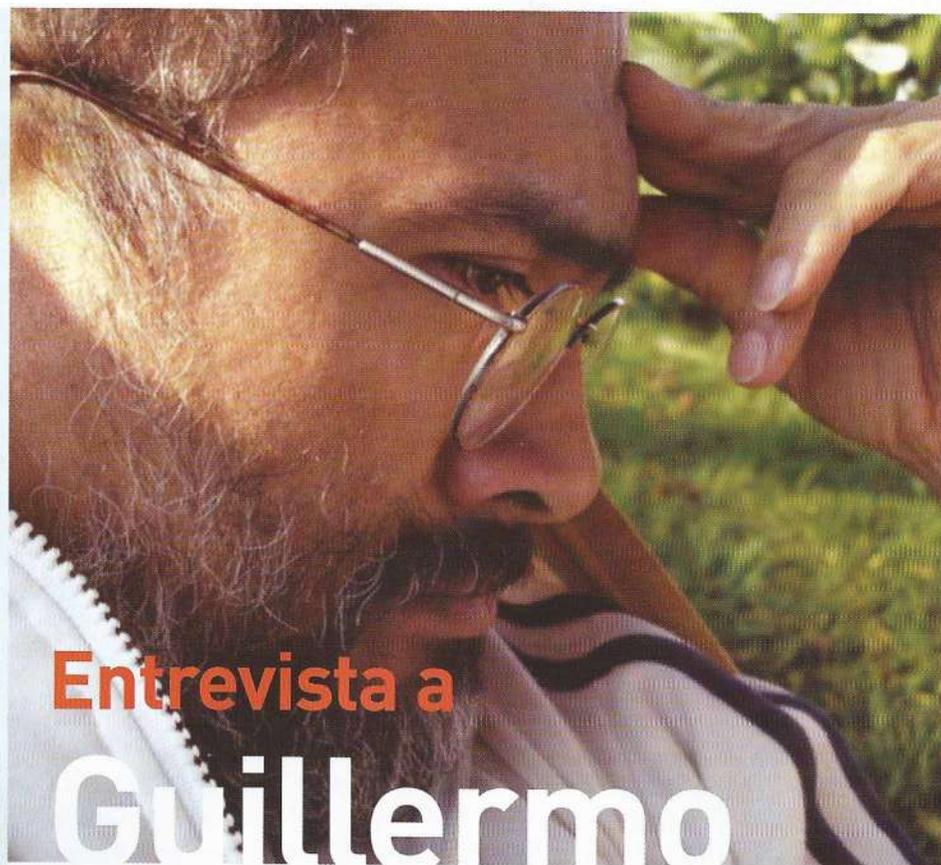
Referencias bibliográficas

- Arellano, A. (2005). *La Educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Antropos.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Dewey, J. (1967). *Mi credo pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Editorial Univalle.
- Eisner, E. (1981). *The Methodology of Qualitative Evaluation: The Case of Educational*. Stanford: Stanford University.

- Gimeno, S. (2005). *La Educación que aún es posible*. Madrid: Morata, p. 67.
- Niño, L. S. (1995). Referentes teóricos sobre evaluación. En: *Evaluación, proyecto educativo y descentralización en la Educación*. Bogotá: Ed. UPN.
- Parlett & Hamilton. (1986). “La Evaluación como iluminación”. En: *La Evaluación su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Porlan, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Editorial Diada.
- Saavedra, S. y otros. (2009). *El discurso del control administrativo*. Ponencia. Foro sobre evaluación a la luz del decreto 1290. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, C. & otros. (2009). *La evaluación más allá de la visión técnica*. Ponencia. Foro sobre evaluación. Bogotá: UPN.
- Santos, G. (2007). “Hablando de la Evaluación en la escuela”. Citado por Vargas, C. R. *Módulo sobre evaluación*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2008.
- Santos, G. M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Ed. Narcea.
- Tamayo, A. (2003). *Tendencias de la pedagogía en Colombia*. Tunja: Ediciones de la UPTC.
- Tamayo, A. (2007). *El Movimiento Pedagógico en Colombia*. Congreso internacional de Historia de la Educación. RUDECOLOMBIA. Paipa, Boyacá.
- Tamayo, A. (2009). *Fundamentos epistemológicos de la investigación en educación*. Ponencia. Congreso internacional de investigación. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Teun A., V. D. (1997). *El Análisis crítico del discurso*. Buenos Aires: Paidós.
- Vargas, C. R. (2008). *Módulo sobre evaluación*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Foro.

Nota

- 1 Tomado de: Praxis y saber. UPTC, Tunja. Vol. 1 Núm. 1 (2010).



Entrevista a Guillermo Bustamante Z.

Febrero 11 de 2014



Guillermo Bustamante Z.

Doctor en Educación. Profesor Universidad Pedagógica Nacional.



Fernando Escobar

CEID Nacional



Fanny Milena Quiñones

CEID Nacional

Más allá del “boom” publicitario sobre las pruebas PISA, la Revista considera que es necesario tomar distancia de estos lugares comunes y conocer la opinión de investigadores en el campo de la educación y la pedagogía. Con el fin de animar un debate productivo sobre el sentido y significado de esta política internacional, que oriente a la comunidad educativa y a la sociedad, ponemos a su consideración los siguientes interrogantes planteados por la Revista Educación y Cultura

Revista Educación y Cultura: ¿Cuáles son los propósitos que subyacen a las pruebas PISA? ¿Para qué se realizan?

Guillermo Bustamante Z.: Habría que ver si se trata de un “propósito subyacente” o no. En estos contextos, la palabra “subyacente” convoca la idea de que hay trampa. Sin embargo, los propósitos de las evaluaciones masivas (desde el comienzo de la escolarización hasta antes de terminar la carrera universitaria) no son subyacentes, están explícitos.

Los propósitos de las pruebas masivas están explícitos en todos los Planes de Desarrollo Educativo a partir de la década del 90: *medir la calidad de la educación*. Y, ¿para qué se mide la calidad educativa?; para tomar decisiones sobre el gasto en educación.

Al tiempo que se hacen pruebas de logro a los estudiantes (cuyos resultados son los que se convierten en noticia), también se aplican instrumentos para establecer los “factores asociados” a la tal calidad de la

educación (a los resultados de estas aplicaciones, en cambio, no se les hace tanta publicidad). Óigase bien: factores *asociados* a la calidad. Es decir, se procede a cruzar estadísticamente los resultados de las pruebas de calidad con los resultados de los instrumentos de factores, para –supuestamente– establecer de qué dependería la calidad de la educación y, en consecuencia, qué hacer para mejorarla.

Los propósitos de las pruebas masivas están explícitos en todos los Planes de Desarrollo Educativo a partir de la década del 90: medir la calidad de la educación

De lo que se habla, lo que más sale en la prensa, es el tema de los resultados de las pruebas de logro a los estudiantes; pero esos resultados serían inservibles, si no se cruzaran con las pruebas de factores asociados que contestan los estudiantes, al mismo tiempo. En el llenado de los datos para presentar las pruebas, por ejemplo, ahí ya se está depositando información con la que, después, entidades como el ICFES o FEDESARROLLO hacen “investigaciones” para decir que la educación depende de los asuntos X y Y, que no depende de los asuntos Z y W, y que, en consecuencia, para mejorarla hay que hacer tales y tales cosas, o sea, *gastar* en cierta dirección y *dejar de gastar* en otra (¿hay una manera más elegante de decir *ajuste fiscal*?).

No hay nada escondido. O, mejor dicho, acerca de lo que hay que sospechar –si de eso se tratara– está en otro punto. Por ejemplo: si ustedes preguntan qué miden las pruebas, les responden: “calidad”. Y si preguntan qué es “calidad”, les responden: lo que miden las pruebas. O sea, una tautología. Nadie lo señala, sino que salimos a exigir otras preguntas en las pruebas, o que las pruebas no tengan implicaciones disciplinarias (“No a la evaluación sanción”). Las pruebas, que haya pruebas, ese es el sapo que todo el mundo se traga. El asunto no es tanto que esta idea de calidad que se maneja en las pruebas no

haya sido obtenida en una comprensión pedagógica (o epistemológica, o sociológica, o lo que sea) de la educación –que es cierto–, lo principal es que al introducir la palabra “calidad” en educación, lo que se introdujo fue una manera de *decidir* sobre ella (independientemente de cómo la conciba cada uno).

Pero, ¿por qué los educadores tendríamos que hablar de “calidad de la educación”?,

¿por qué tendríamos que hablar de “factores asociados”? Nos quedamos sin un discurso propio y, entonces, toda disputa, por radical que sea, ya se da en el terreno que propone el otro. Ahora bien, lo que miden las pruebas es la relación entre lo esperado por un experto que diseña una prueba y lo que lograron contestar los estudiantes, medido según un mecanismo estadístico. ¿Eso representa el asunto educativo? No se puede responder que no, y ocuparse –de la manera que sea– de los resultados. Si la respuesta en realidad fuera negativa, ni siquiera estaríamos hablando del asunto. ¿Qué es lo que tales procedimientos tocan, ya no de la educación, sino de los agentes educativos, para que la cosa se vuelva noticia?

No hay que ser ingenuos para criticar. Generalmente, las objeciones que hacemos a las pruebas se pueden desmontar muy fácilmente. Somos contendores flojos.

Entre otras porque, como vengo diciendo, tal vez no haya contienda y la supuesta pelea solo arroje como resultado, a largo plazo, la consolidación –¡lo estamos viendo!– de la política educativa. Las críticas a la estadística, por ejemplo, están muy mal hechas. Claro que se puede criticar la perspectiva estadística, pero bien hecho, porque, si no, es fácilmente desmontable y más bien da pie a consolidar la política. Si la prueba está mal hecha, pues está

mal hecha para todos. Pero, entonces, ¿por qué se repiten sistemáticamente los resultados? Los diseñadores de pruebas dirán que esa es la demostración de que las pruebas son objetivas; nosotros podríamos decir, más bien, que esa es la prueba de que se repiten los mismos errores, que las mismas decisiones se vuelven a tomar en las mismas condiciones, lo cual no deja mucho margen a quien obra así condicionado.

Finalmente, la realización de los propósitos explícitos (en los que, por qué no, hemos de pensar que creen los administradores de la educación) de las pruebas masivas (PISA, pero también TIMSS, PIRLS, SABER...) sirven para legitimar la política educativa. ¿Muestran esto las críticas a las pruebas?, ¿o hablan con los mismos términos, porque de alguna manera, comparten muchas de las cosas que están pasando con esas pruebas? Estamos en una época en la que, para ciertas cosas, se usan la consulta y las justificaciones conceptuales. Ya no se dice: “de ahora en adelante no habrá más dinero para la capacitación docente”; tal afirmación se juzgaría autoritaria y, posiblemente, tendríamos, durante las semanas siguientes, marchas de profesores. Ahora se dice: “las pruebas objetivas muestran que la calidad de la educación no está asociada a la capacitación docente”; tal afirmación se juzga razonable (así sea discutible), y ya no tenemos marchas sino discusión en torno a la manera como se obtuvo tal información, pero, de todas maneras, se recorta radicalmente el presupuesto para capacitación docente. Como se ve, la política pasó, es idéntica, pero ahora todos se sienten participando. Es curioso, porque para otras cosas sí se procede con el autoritarismo de siempre...

Cuando nos ponen a “opinar” (a eso ha quedado reducido el sujeto hoy: alguien que consume y que opina), nos ocupamos es de los resultados. Con ello ya nos tragamos la carnada. Cuando los diseñadores de la política educativa nos oyen discutir sobre estos asuntos, se sienten dichosos, con la satisfacción que otorga el deber cumplido. Qué importa que el resultado sea X o que sea Y, el caso es que la gente se ponga a discutir sobre los resultados; es decir, que legitimen la aplicación de las

pruebas. Si uno le dice al niño: “¡Te vas a dormir!”, es muy probable que le responda: “¡No quiero”; entonces, el conductismo recomienda ponerlo a escoger: “Te vas a dormir, ¿con el osito, o con el perrito?”. O sea, se va a dormir, que era lo que queríamos, pero convencido de que escogió.

Si uno es crítico de las pruebas, tendría que deslegitimar el sistema en el que las pruebas están inscritas, no las pruebas en sí, o tal o cual detalle del procedimiento que, como me parece, lo único que hace es hacernos partícipes de la legitimación de la política educativa, de la reducción del gasto en educación, de la introducción de una lógica administrativista en la escuela, etc

R.E.C.: ¿Podría señalar las limitaciones que, por razones de su misma naturaleza, presentan estas pruebas?

G.B.Z.: Las pruebas son el estandarte de la investigación psicométrica; o sea, tienen más logros que limitaciones (en cuyas correcciones siempre están trabajando). El asunto no es por ahí. No es criticando el arma como se ataca el delito. Hay gente dedicada a pensar las pruebas desde hace un poco más de 100 años. Podemos decir que pruebas como las de PISA o las de SABER son absurdas, conductistas, cuantitativistas, lo que quieras... pero no podemos, fácilmente, decir que están mal hechas; se trata de un trabajo que tiene todo su rigor, desde su propia lógica.

Ahora bien, el hecho que alguien sea un excelente cirujano no lo autoriza a experimentar con seres humanos para ponerse al servicio de la raza superior... Nuestra crítica al respecto no puede ser sobre la cirugía, sino sobre la decisión de aplicarla *en ese momento, a esas personas*. Al equivocar el blanco, gastamos en vano nuestras fuerzas (pero quizá, en algunos casos, ese sea el sentido de la pelea: gastar fuerzas). La pelea contra las atrocidades del nazismo, ¿habría que centrarla en una crítica a las técnicas quirúrgicas aplicadas por los médicos que se prestaron a experimentar con los judíos en los campos de concentración?

Así mismo, si discutimos el *cómo* de las pruebas, tampoco acertamos en el blanco, pues esa dimensión de las pruebas es diseñada por estadígrafos que intentan

garantizar que los resultados sean replicables en condiciones semejantes (es lo que se llama “estandarizar” una prueba). El que no sepa estadística, difícilmente podrá hacer una crítica inmanente; y si la crítica toca asuntos propios del instrumento, pues la llevamos perdida, frente a los que han hecho de eso su profesión. Que el conocimiento no es medible, por ejemplo, resulta ser una objeción débil,

Si ustedes preguntan **qué miden las pruebas**, les responden: “**calidad**”. Y si preguntan **qué es “calidad”**, les responden: **lo que miden las pruebas**.

pues debemos reconocer que algo se está midiendo y que todos los estudiantes están sometidos a la misma restricción que en ese sentido tuviera la prueba. Otra cosa sería, por ejemplo, preguntarnos si el asunto del cómo establecer el proceso cognitivo, asunto propio de la pedagogía, está representado en la psicometría. Es claro que lo que sería propio de nuestra profesión, en las pruebas queda asumido por la aplicación del software estadístico. De ahí que un profesor, que está todo el año con sus estudiantes, que conoce su manera de trabajar, que, incluso, sabe sobre asuntos personales de sus estudiantes, lo que lo lleva a considerar las especificidades de las exigencias de trabajo así como de la ponderación de los resultados... ahora resulta que ese profesor nada sabe sobre sus estudiantes (o lo que sabe no es relevante), pues es la instancia evaluadora la que le dice en qué están bien y en qué están mal; y ahora resulta que tampoco es un profesional, porque esa instancia es la que le dice qué debe mejorar, qué debe hacer, qué debe dejar de hacer. Yo, que dejo mi vida en el proceso, no sé nada, y tengo que adecuar mis currículos y mis metodologías porque los que saben son ellos. No es cierto que el maestro no sepa de sus estudiantes, lo cierto es que no hay mecanismos para que conversemos sobre cómo los mira el uno y cómo

los mira el otro; como ninguno tiene la mejor mirada sobre los estudiantes (lugar que sí se le asigna a las pruebas), entonces es necesario crear comunidad pedagógica (además de comunidad disciplinar) entre quienes están con los estudiantes de carne y hueso, en situaciones específicas. Esa sería una política educativa distinta: quien decide sobre la educación, nos pone a conversar sobre *cómo* estamos

considerando el proceso formativo. ¿Acaso las pruebas contribuyen a formar comunidades pedagógicas?

Además del *qué* y del *cómo* de las pruebas, hay una tercera dimensión: el *para qué*. En este punto, la crítica se concentra en proponer otro para qué. Por ejemplo, “no para sancionar, sí para mejorar”. Con el osito o con el perrito... Pero si el que hace las evaluaciones es quien ganó las condiciones para ordenar e imponer, no se ve por qué tendría que cambiar su propósito por el solo hecho de que nosotros tenemos otro. Como, a esta escala, el asunto es político, quien posee otro propósito poco saca con enarbolarlo ante el otro; más bien tendría que trabajar para ganar condiciones favorables para que el ejercicio de la política vaya en la dirección de su propósito.

Ahora bien, en relación con el *para qué* hay una crítica que tal vez hemos hecho sin tocar a los evaluadores en su propio terreno:

En primer lugar, la estadística mide la incertidumbre, no se aplica ahí donde opera la causalidad (esto tiene su excepción que ya veremos); así, por ejemplo, no hacemos promedios de caídas de cuerpos, pues aceptamos que hay una ley de la gravedad. En este sentido, los gobiernos que hacen evaluaciones masivas nos de-

ben la explicación de por qué consideran a la educación un objeto estocástico. Hay una salida por la tangente a esa pregunta: siendo Ministro de Educación Jaime Niño Díez dijo –palabras más, palabras menos– que se hacían pruebas masivas no porque el asunto fuera estocástico, sino porque las decisiones no podían esperar lo que se demora una mirada cualitativa de la educación. ¡No podrá esperar él!, pero la especificidad de la educación sí necesita ese tiempo. Con esto, la administración de la educación no solo reconoce que tiene un ritmo distinto al de los procesos formativos (y que corre por las exigencias del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional, de la UNESCO), sino que declara que viola aquellos ritmos, porque ahora ella no está para que haya educación, sino al contrario: que la educación está para que haya burocracia, única razón posible para declarar, sin vergüenza alguna, que el ritmo de los procesos formativos debe subordinarse al de los procesos administrativos.

En segundo lugar, cuando de poblaciones humanas se trata, la psicometría no admite preguntar a poblaciones desigualmente informadas sobre el tópico de la prueba. Es justo, ¿no? Lo practicamos con nuestros estudiantes: les hacemos pruebas porque hablamos para todos; si alguien no prestó atención, decimos que ya eso no depende del maestro. Entonces, lo que intentan no hacer los docentes, lo que no admite la psicometría, sí lo hacen los políticos. Si se hace la misma pregunta a una población a la que se le ha informado sobre ese tópico, las diferencias encontradas podrán deberse a niveles de procesamiento de esa información en cada uno. No puedo decir que un estudiante tiene nivel C de competencia porque no sabe cómo se llama la lesión que sufrió Falcao, en cambio sí puedo decirlo cuando no responde por una información que se le ha dado, junto a todos los estudiantes del país. Ahora bien, ¿han recibido todos los estudiantes del país la misma información, como para tomar la decisión de evaluarlos a todos con las mismas pruebas? ¡No! Las condiciones del país (violencia, desplazamiento, pobreza, corrupción, etc.) no lo permiten. De manera que, en estas condiciones, un gobierno que quie-

re aplicar evaluaciones tendría que, antes que todo, trabajar para garantizar esa exposición más o menos homogénea de los estudiantes del país a la educación y, ahora sí, aplicar sus pruebas. Mientras tanto, está faltando a las condiciones mismas de la psicometría que invoca. ¡Lo podríamos demandar por detrimento patrimonial! No son casuales, entonces, los resultados por distribución geográfica (los malos resultados se concentran en las regiones pobres) y por estrato (los malos resultados se concentran en los estratos bajos).

Revista E y C: *Entonces, ¿qué podemos objetar?*

G.B.Z.: La decisión de evaluar, no los instrumentos.

En el caso de aplicar estadística con el argumento de que el universo a evaluar es muy grande, lo cual lo haría de difícil acceso por la vía cualitativa, el error está en la decisión. Es como el cuento del borracho que busca las llaves debajo del poste que alumbraba, pues aunque se le cayeron en otra parte, ahí por lo menos hay luz. ¡Sí se puede describir la educación del país respetando sus complejidades y su heterogeneidad! Lo que pasa es que no les preguntan a los maestros ni a los investigadores del campo educativo, sino a los estadígrafos, pues esa es la directriz en el mundo entero. Y, como si esto fuera poco, la aplicación de pruebas no ha producido mejoramiento alguno, de manera que uno podría decir que algo han encontrado bajo la luz de sus linternas, pero no las llaves que se habían perdido.

Tomada la decisión, de ahí para acá vienen las pruebas y los procedimientos correspondientes, que –como hemos

dicho– pueden ser consistentes (Colombia, incluso, ha exportado metodología de evaluaciones masivas). Pero ese no es el problema, el problema es que hay que *decidir* qué se mide. Bachelard decía que hay que pensar para medir y no medir para pensar. Pues bien, eso que, según la epistemología, no hay que hacer, es lo que estos gobiernos hacen (de labios para afuera): medir para ver después qué pueden pensar. El problema no es medir, el problema es qué mides, por qué vas a medir eso, quién dijo que la naturaleza de eso pide ese tipo de herramienta, por qué medirlo ahora. Esto desplaza el asunto de los instrumentos (donde, por supuesto hay sus problemas, pero no es lo más descollante ni lo más importante) a las decisiones; de lo instrumental a lo político.

Revista E y C: *¿Y hay alguna prueba perfecta para medir la educación?*

G.B.Z.: Por supuesto que no. Por eso usted, como docente, aplica una prueba y después llama a Pepito y le dice: *te vi asustado, pero yo sé que tú...*

Revista E y C: *¿Se mediría el proceso?*

G.B.Z.: Ese es otro tópico de las críticas: que las evaluaciones masivas no miden el proceso, sino el resultado. No es cierto, que no se puede medir el proceso. Sin embargo, toda evaluación busca algo en relación con el proceso. Tanto así que después de las evaluaciones masivas viene una serie de recomendaciones y de acciones que buscan incidir sobre el proceso. Todo el mundo busca inferir el proceso a partir de las instantáneas que toma; otra cosa es que use cámaras distintas, un número distinto de fotos, etc. En eso, la evaluación del docente no se diferencia

Cuando nos ponen a “opinar” (a eso ha quedado reducido el sujeto hoy: alguien que consume y que opina), nos ocupamos es de los resultados. Con ello ya nos tragamos la carnada

mucho de las evaluaciones masivas. La diferencia está en otro punto.

Revista E y C: *Su debate sobre las competencias, fue un debate muy intenso, y eso lo cruzamos con una preocupación que nos ha estado atravesando hace mucho tiempo y es el problema de la destitución de la pedagogía de la escuela, mucha o poca pedagogía, pero vemos que este tipo de cosas refuerzan más una idea de destitución de la pedagogía en la escuela...*

G.B.Z.: Dices de otra manera lo que yo intenté decir antes: en el diseño de las pruebas, la pedagogía está suplantada por la estadística, porque la pedagogía apunta a cómo hago la cosa, y es la estadística la que gobierna esa dimensión de las pruebas; igualmente, el asunto de los “Planes de mejoramiento” destituye al profesor como pedagogo: sus procedimientos ahora no incluyen valor alguno; su función es obrar sobre los puntos que aparecen como relevantes en los cruces estadísticos. ¡Volvimos al diseño instruccional! El maestro es un aplicador, ya no del currículo diseñado en el MEN, sino de las medidas pertinentes, según el criterio de los que leen los gráficos arrojados por el software estadístico.

Revista E y C:... *Que tiene que ver con la decisión de un maestro en relación con su grupo y a cada estudiante...*

G.B.Z.: ¡Exacto! La educación es un encuentro humano absolutamente contingente y único entre un profesor y unos muchachos durante un periodo. Ese encuentro puede ocurrir de otra manera, en otras circunstancias, con otro profesor. Por eso, los profesores no han podido ser reemplazados, pese a que lo vienen intentando desde hace dos siglos, no han podido ser reemplazados por la radio, ni por la televisión, ni por el cine, ni por el computador. ¿Por qué? Porque se trata de un encuentro humano. ¿Y se puede evaluar el encuentro humano? Sí, pero no de manera masiva, pues dijimos que es contingente. Ahora bien, eso no quiere decir tolerancia con la irresponsabilidad. Lo contingente no es eso. El encuentro, armado de lo que vaya armado cada uno, es contingente. Pero al maestro, que es un profesional de la educación, lo suponemos bien armado. Si entiendo la educación, como contin-

gencia, como encuentro, y quiero tensionar ese encuentro para que se hagan bien las cosas, la evaluación explícita, con momento bien delimitado, es lo de menos. Resulta más relevante la discusión, la escritura, la lectura, la tensión académica; en ese proceso, por supuesto que estoy haciendo balances constantemente (“evaluación social”, la llamaba Bajtín), pero no rituales evaluativos.

Para que el encuentro con los estudiantes se dé cada vez en mejores condiciones académicas, la heterogeneidad no puede ser convertida en “tendencias estadísticas”, porque se pierde la particularidad del encuentro humano. Eso no quiere decir que todos los encuentros sean buenos, ni mucho menos, pero ahí está el reto: cómo hago para tensionar académicamente el encuentro sin pisotear su característica humana y contingente.

R.E.C.: ¿Cuáles son los efectos reales pedagógicos, políticos y culturales de la aplicación de estas pruebas?

G.B.Z.: Para mí, la formación es algo que ocurre en un contexto en el que todos ponen: el estudiante, el maestro, el MEN, el contexto, la familia...; pero el maestro tiene un papel privilegiado ahí: él crea unas condiciones de posibilidad para el saber. Es una apuesta: no puede intervenir en la cabeza del otro, de manera que le apuesta a un contexto enriquecido; es un cálculo muy complejo. Quiere decir que la naturaleza del contexto que creamos es fundamental para las condiciones de posibilidad de unas respuestas posibles.

F.E.: *O sea, que el conocimiento del sujeto o los sujetos con los que actuamos, o interactuamos, ¿sería una condición del acierto de la intervención?*

G.B.Z.: Sí, pero no es suficiente: si no tengo en cuenta ese conocimiento, quedo por fuera de la escena; pero si me quedo en él, no hay acto educativo, solo habría reconocimiento de lo que ya había antes. Entonces, ¿qué es el acto educativo? Es un forzamiento –en el buen sentido– de eso que hay. No hay manera de que el estudiante entre dichoso a los teoremas, al balanceo de ecuaciones químicas, a Descartes. Tiene que haber un forzamiento en una dirección cultural. Entonces, cuando creamos unas condiciones, esta-

mos dando lugar a cierto conjunto posible de respuestas. Así, cuando la educación se tasa por la evaluación, una de las respuestas más significativas es la trampa. Esto se puede prever, no hay que esperar a aplicar las pruebas para verificarlo. Que yo sepa, ningún profesor, ninguna institución, ha enseñado a hacer trampa, pero todos lo hemos logrado. El sujeto decide hacer la trampa, claro, pero uno tendría que preguntarse: ¿qué puse yo para que el otro crea que es legítimo responder con la trampa?

Entonces, medidas como estas, que tienen implicaciones en el contrato laboral, que afectan la vida institucional y la relación entre la institución y las autoridades educativas... es el caldo de cultivo para la mentira, para la trampa. Transforman la pedagogía, el currículo y los procesos evaluativos en el aula. Si yo voy a ser evaluado por los resultados de mis estudiantes, entonces ahora mi esfuerzo va destinado es a que mis estudiantes ganen las evaluaciones. Desde el país, que intenta, no importa cómo, subir en el ranking de los que presentan las pruebas internacionales (como las pruebas PISA), a los estudiantes, que intentan aprobar independientemente de la relación con el saber, pasando por los profesores, que se juegan su prestigio o su puesto o ciertos privilegios... tenemos la trampa. Ese es uno de los efectos más catastróficos de las evaluaciones masivas. Es la pragmática de la evaluación.

Y la evaluación determina retroactivamente el currículo. La prueba de eso es una pregunta espontánea que hacen los estudiantes y que retrata el proceso educativo: *Profesor, eso que me está enseñando, ¿va a salir en el examen?* Es decir, el estudiante aprende, como efecto pragmático, que lo que importa del currículo es lo que entre en la evaluación. Y ¿por qué? Porque yo tomo una serie de decisiones que afectan al otro con base en la evaluación. Si yo obrara de otra manera, él me escucharía todo lo que digo, porque le puede parecer interesante, pero si él sabe que de todo lo que yo digo, yo mismo al final, voy a hacer un examen, del cual dependen muchas cosas, entonces viene la pregunta citada.

Si uno es crítico de las pruebas, tendría que deslegitimar el sistema en el que las pruebas están inscritas, no las pruebas en sí.

Revista E y C: *Y eso sucede con los estudiantes, pero también sucede con el maestro... Cuando el maestro tiene la tensión del Rector, de las autoridades educativas, entonces su meta está en diseñar pruebas para responder a esa evaluación y el resto del trabajo se pierde porque lo importante son los resultados.*

G.B.Z.: ¡Exactamente! Las evaluaciones masivas han tenido más fuerza curricular y pedagógica que una ley de educación. El MEN no dictaminó expresamente que se cambiaba el currículo, pero sí creó unas condiciones en el proceso educativo, tales que las respuestas ahora son de este tipo. Así mismo, las evaluaciones masivas han determinado, retroactivamente, la pedagogía: ahora se trata de entrenar a los estudiantes para responder pruebas, sin que el conocimiento mismo sea importante.

Revista E y C: *Es decir, una instrumentalización absoluta del proceso.*

G.B.Z.: Sí, pero instrumentalizar no es malo *per se*. Usar cubiertos, bolígrafos, anteojos... todo eso es instrumentar. En nuestro caso, podríamos referirnos a la pedagogía y a la didáctica en esos términos, sin que eso sea negativo. Al contrario: es muestra de que pensamos. Uso instrumentos *ergo sum*. Pero los efectos perversos de la evaluación son otra cosa. El cruce entre logro y factores asociados arrojó en el DC una curiosidad: una escolita, ubicada en un sitio donde la tendencia estadística le auguraba bajos resultados, tenía no obstante un logro destacado en el área de lenguaje. Ávidos de robarse el secreto para poder “multiplicarlo” (clásico propósito de ajuste fiscal: poner los buenos desempeños –sobre todo en

sectores deprimidos económicamente– como muestra de que no hay necesidad de aumentar los recursos para mejorar la calidad), los funcionarios se desplazaron al lugar. “¿Cómo enseña usted la lengua, profesora, para obtener tan buenos resultados?”. La profesora respondió que ella no enseñaba nada, que solo entrenaba a los estudiantes en la resolución de pruebas durante todo el año.

R.E.C.: *Según su experiencia, ¿conoce alternativas diferentes a las pruebas PISA? ¿Cómo se caracterizan?*

G.B.Z.: Podemos exigir que se respete el nivel de desagregación regional de la información. Si bien, es cierto que el ministro puede decir, para todo el país, que los libros favorecen la calidad de la educación, con eso no puede pretender controlar la política educativa en las regiones, en las cuales esa afirmación puede ser cierta, pero también puede no serlo. Entonces, no es cierto que las estadísticas obliguen a tomar decisiones a escala macro; el argumento de que la estadística nos iba a simplificar la labor de atender la heterogeneidad de la educación del país no es estadísticamente cierta. Es políticamente funcional. Apoyado en la estadística, un gobierno puede, perfectamente, respetar la heterogeneidad del país. E igual se cumple para cada nivel de responsabilidad, pues el gobernador maneja un nivel de desagregación de las cifras, pero sus cifras todavía se pueden desagregar más. Cada nivel de decisión tendría que tener información, si la requiere, para tomar sus decisiones.

Pero, ahí no para la cosa. Entre los factores asociados se pueden establecer relaciones. Los libros (para seguir con

el ejemplo) pueden salir asociados positivamente, y con el mayor valor, en dos regiones; pero la lista de los factores más asociados que acompañan a los libros, son distintas. Así las cosas, no es lo mismo que los libros salgan asociados en Caldas, junto con el asunto de las metodologías de evaluación, a que salgan asociados en el Valle junto con el asunto del clima institucional. De nuevo, esta herramienta estadística nos sirve para salvaguardar las diferencias, las especificidades, la heterogeneidad. No es aplanando como tengo que conducir la educación si lo hago con ayuda de las estadísticas; aún desde estas es posible otra cosa. Ahora bien, por estos caminos, hacemos estallar una política educativa legitimada con pruebas, pues si la estadística nos permite salvaguardar la heterogeneidad, ¿para qué damos la vuelta por ella, si eso era lo que teníamos desde el comienzo?

Revista E y C.: *Eso le da cabida a teorías que ahora están puestas sobre la mesa: el asunto de la educación diferenciada, de la educación para la alteridad, de la educación para y en la diversidad. Pero, entonces, si el maestro decide apostar por una educación que reconozca la diferencia (no solamente por el lugar de procedencia, sino como sujeto que es distinto del otro), ¿cómo queda frente a mediciones que siempre son comparativas?, ¿cómo comparar lo incomparable (las diferencias entre sujetos)?*

G.B.Z.: La comparación es una decisión. Podría no hacerse, como en el caso de los hijos (póngase a comparar y verá el enredo en el que se mete). Es, efectivamente, una decisión de cara a la idea que se tenga del sujeto. Si yo entiendo que para dos personas no cuesta el mismo esfuerzo lograr algo, pues no puedo pedir una cantidad X de esfuerzo. Pero también suele ser que el asunto mismo tiene diversos grados de relación con cada sujeto; entonces, tampoco puedo solicitar una meta idéntica. El maestro tendría que ser sensible a la especificidad de cada uno, al punto que el esfuerzo de cada uno no puede ser inferior a sus posibilidades y a sus capacidades, pero no puede ser igual al de otro. ¿No es esa la magia del maestro?

Pero yo también podría pasar por encima de las diferencias y aplanar a todos con las mismas exigencias, los mismos objetivos, los mismos objetos, las mismas evaluaciones. ¿Será que ahí no prolifera la diferencia? Pues claro que sí. Hemos dicho que el encuentro humano es contingente. Solo apuesto a unas condiciones de posibilidad, que no son iguales en un caso y en otro, claro está; pero no basta una declaración explícita de querer trabajar para la diversidad y en la diversidad. Quien así lo declara, puede trabajar en contra de eso. Y quien no lo declara, puede ser, en la práctica, el adalid de la diferencia. ¡No hay necesidad de ocuparse de cada uno para que cada uno tenga su lugar!

Igual para la política macro: quizá en este barrio, unir esos dos colegios sea muy bueno, pero lo que es fatal es decir "únanse todos los colegios". Esa decisión viene del dato de que los colegios grandes tienen mejores resultados en las pruebas. ¿Qué quiere decir eso? ¡Puede querer decir muchas cosas distintas! Cuando se unen artificialmente dos colegios para producir uno más grande, no se está produciendo un colegio grande en términos estadísticos, se están forzando las cosas, para que la realidad obedezca a las cifras, cuando es al contrario: supuestamente las cifras se sacaron midiendo allí.

Revista E y C.: O sea, que eso lo debe arrastrar a decisiones desastrosas...

G.B.Z.: Es que arrastró a decisiones desastrosas. A mí me parece desastroso que nosotros estemos ocupados ahora en hablar de esto y no de epistemología, y no de pedagogía, y no de didáctica, y no de los saberes. La riqueza cultural se nos olvidó, y ahora andamos corriendo en pos de ganar pruebas.

Revista E y C.: Y ahí es donde nos ponen a los maestros... ¿Qué dice FECODE de las PISA?, y todo el mundo manda correos, nos ocupa; entonces, perdemos la perspectiva de otras cosas.

G.B.Z.: Exactamente...

F.E.: Interesante eso, nos parece muy interesante, por eso lo buscábamos a usted y a otros profesores, porque hay un revo-

loteo, un ruido muy fuerte alrededor de eso; y no es porque nos importe mucho qué dicen los noticieros y demás, no es eso lo que nos angustia, sino porque eso nos distrae, y se necesita también, de alguna manera, hacer un trabajo con el conjunto de la comunidad educativa, de poder tener elementos para poder decirles: ¡Oiga! Céntrémonos en lo que es pertinente y no nos dejemos distraer...

G.B.Z.: Retomemos discusiones epistemológicas, sociológicas, filosóficas. ¿Qué país estamos construyendo desde el proceso educativo? Ese país de ganarle al otro en las pruebas a como dé lugar es una muestra del país que tenemos. Cada uno es distinto, pero vemos incrementar-se la violencia... se va creando un caldo de cultivo para esa actitud, esa disputa, no hay colaboración, no hay construcción de comunidad.

Hace días, unas niñas de 9 a 11 años iban a envenenar a una profesora en Fusa, porque les estaba yendo mal en matemáticas. Le iban a dar un yogurt con una droga, pero uno de los niños se arrepintió a última hora y contó...

Revista E y C.: Y lo que pasa con los niños que rinden, con los que supuestamente no responden a las pruebas de los maestros, entonces, esos niños siempre están por allá, arrinconados, porque los otros tienen una presión del maestro.

G.B.Z.: Lo que decía ahora, cómo manejar esas diferencias, ese es el asunto del docente...

Revista E y C.: Y ese es el problema de la pedagogía, el núcleo de la pedagogía.

G.B.Z.: Ese es el que más me duele a mí, porque para mí, la escuela esta nucleada alrededor del conocimiento...

Eso es importante, pues nos permite trascender el asunto de las pruebas. Las pruebas son una manifestación, en la educación, de algo que está sucediendo en todas partes. Miren la prensa: cifras por todas partes. Desde los asuntos más insustanciales hasta los más trascendentales. Se somete a encuesta el ligamento cruzado anterior de un jugador, la popularidad de un candidato, el destino

de unos acuerdos de paz. Toda la vida se volvió esa cuantofrenia: en la radio escuché la respuesta de un hombre a quien le preguntan por quién va a votar y dice: *Estoy esperando a ver cómo evolucionan las encuestas...*, no tiene postura, sino que va a plegarse a las cifras que le exhiban. Ocurre en todos los ámbitos de la vida. La Ley General de Educación establece que la comisión asesora del MEN hará su labor sobre la base de datos *estadísticos*. No es una asesoría académica, cognitiva, epistémica, pedagógica, didáctica, ya los maestros no tenemos voz ahí, el que tiene voz es el que sabe hacer estadísticas. Con el agravante de que se trata de un saber especializado y, en consecuencia, o uno lo estudia para entender esos itinerarios de las cifras, o da un paso atrás, declara no saber de eso y -lo que es peor- acepta lo que esa mano le brinde.

¿Por qué nos dejamos sacar de nuestra casa, si la educación es nuestra profesión? ¿Por qué viene otro de afuera, nos dice lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo, y nosotros decimos que sí?

Revista E y C.: Esa es una situación de inseguridad profesional sobre la cual las instituciones formadoras de docentes tienen que hacerse muchas preguntas.

G.B.Z.: ¡Claro! Tienen responsabilidad en la debilidad de la relación con el conocimiento de sus estudiantes, y de la relación con el conocimiento *en contexto de enseñanza*, que no es lo mismo que el conocimiento entre pares. Porque es conocimiento, sí, pero los que me pusieron a cargo son unos chicos, que son todos distintos, que muchas veces ni siquiera quieren eso; el maestro se juega la carta de hacerles querer una cosa que él también tendría que querer. Pero las instituciones formadoras de docentes ¡dictan cursitos de competencias, de capacitación para pruebas! Entonces, nos volcamos todos en esa lógica y terminamos enredados en los temas de moda (como el de los resultados de la prueba PISA).

Nota: Esta entrevista fue realizada por los miembros del CEID-FECODE, profesores Fernando Escobar y Fanny Quiñonez.



Realidades de las Pruebas PISA

Entrevista a la Doctora Fabiola Cabra Torres



Fabiola Cabra Torres

Doctora en Innovación Educativa de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y en la actualidad se desempeña como profesora de la Facultad de Educación en el doctorado de Ciencia Sociales y Humanas.

f.cabra@javeriana.edu.co

Revista Educación y cultura: *¿Cuáles son los propósitos que subyacen a las pruebas PISA? ¿Para qué se realizan?*

Fabiola Cabra Torres: El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment), tiene como antecedente una iniciativa mayor, a saber, el Proyecto de Indicadores de la Educación de la OCDE (Proyecto INES), cuya finalidad es la producción de indicadores internacionales para determinar y solucionar las dificultades asociadas a la comparación entre sistemas educativos. Esta comparación internacional es la que, de alguna manera, ha contribuido a la expansión de políticas globales de evaluación en educación.

En el caso de las pruebas PISA, tenemos que examina a estudiantes de una determinada edad (15 años) y no de un nivel escolar específico, y su finalidad explícita es

la de comparar el rendimiento de los estudiantes de los distintos países participantes en tres asignaturas escolares: lectura, matemáticas y ciencias, cada tres años. Su enfoque está dirigido, especialmente, a proporcionar datos para una evaluación global de los sistemas educativos, sin reparar en variables de contexto, rendición de cuentas de la inversión en educación basada en resultados, y disponer de datos para tomar decisiones de política en relación con el establecimiento de estándares educativos.

Como forma de valoración internacional de los alumnos, se concreta en unos indicadores de calidad basados en objetivos observables que reflejen el rendimiento escolar, por medio de cuestionarios, cuyos resultados son presentados a través de un *ranking* de países, todo lo cual conlleva a un tratamiento de la evaluación de forma técnica, y avalada por la estadística

como disciplina fundamental. Esto hace que este tipo de pruebas, por su naturaleza, estén despojadas de contenido cultural y pedagógico y se centren, en cambio, en una concepción simplificada de la calidad educativa que facilite la medición.

De lo anterior podemos señalar que, entre los propósitos que subyacen a estas pruebas, está el de generalizar una visión simplificada de la noción de la calidad educativa como conjunto de logros escolares y rendimientos medibles y cuantificables relacionados con diversos insumos educativos. Pero la calidad educativa es más que los resultados de una prueba estandarizada longitudinal, por lo que el concepto de calidad que subyace a esta prueba tiene verdaderas limitaciones para generar el cambio educativo desde una perspectiva integradora, diversa y compleja de la práctica educativa. Así mismo, como visión hegemónica de la calidad educativa asumida por los países participantes, no deja de ser preocupante su poder e influencia actual en la jerarquización y clasificación de los sistemas educativos en el mundo, algo que también se ha extendido a las universidades mediante los *rankings* internacionales.

Como se sabe, calidad significa cosas diferentes para distintos grupos de interés en la sociedad, por lo que la idea de jerarquizar la educación mediante una visión única de calidad, globalizada y legitimada por determinados grupos de expertos que deciden los objetivos de la educación, nos retorna nuevamente a una visión tecnológica y al pensamiento único en educación. Por tanto, no se debe radicalizar esta visión de la calidad para enjuiciar a los sistemas educativos y no debería ser tomada como referente principal para determinar la calidad de la educación por las limitaciones que señalaremos a continuación, entre las cuales está la heterogeneidad de experiencias educativas que no pueden ser capturadas en la uniformidad artificial de la estadística, con el fin de generar políticas educativas para todos, independientemente de las condiciones socioculturales y las necesidades que se desprenden de estas.

R.E.C.: *¿Podría señalar las limitaciones que, por razones de su misma naturaleza, presentan estas pruebas?*

F.C.T.: De las limitaciones que tienen este tipo de pruebas como es el caso de la prueba PISA, se pueden señalar por lo menos tres: la primera limitación alude a que PISA construye una prueba igual para contextos educativos distintos como escuelas en Colombia, Inglaterra o Finlandia, sin tener en cuenta cuestiones lingüísticas, socioculturales y de los procesos de escolaridad como es el número de años cursados por un estudiante a la edad de 15 años. De modo que comparar sistemas educativos en los que la escolaridad inicia a los 3 años de edad, con aquellos en los cuales no se cuenta con acceso a la educación en la primera infancia, ya constituye un elemento diferenciador que va a generar los mismos resultados años tras año y esconder las razones de la desigualdad educativa ocultando los problemas reales del sistema.

Por esto, las comparaciones entre contextos tan distintos no son adecuadas para hacer un diagnóstico comparativo válido de los sistemas educativos. De modo que no se da la condición de sistemas iguales y comparables, debido a que no se tiene en cuenta la historicidad, construcción curricular y evolución particular de los programas y reformas educativas de los distintos países. En Latinoamérica se cuenta con mayor pobreza, desigualdades socioeconómicas, el gasto por alumno es bajo y, durante muchas décadas, la infancia ha sido descuidada en las políticas públicas, factores que se manifiestan en consecuencias diversas en los distintos países de la región.

es una prueba estandarizada que en la mayoría de las veces no aplica la prueba al mismo grupo de escuelas, de modo que no siempre se cuenta con una medida de los mismos alumnos.

En el caso de Colombia, la reforma más reciente se ha hecho sobre la cobertura educativa y no se ha completado el programa de universalización de la educación, de modo que no se ha atendido de forma adecuada y consistente la calidad del aprendizaje en una gran parte de la

población que asiste a la escuela. De alguna manera estamos atendiendo los programas asistenciales de la escuela (desayunos escolares, por ejemplo), estamos ampliando la jornada escolar sin la infraestructura adecuada y apenas si se vuelve a retomar la necesidad de mejorar la formación de los docentes, asunto que fue soslayado por anteriores administraciones. Podríamos agregar a esto, que nuestro país ha sido afectado de manera significativa en las distintas dimensiones del desarrollo humano por el conflicto armado durante más de medio siglo, factor que no nos hace comparables a la mayoría de los países de la OCDE participantes en PISA, ni a otros en Latinoamérica.

La segunda limitación alude a que es una prueba estandarizada que, en la mayoría de las veces, no aplica la prueba al mismo grupo de escuelas, de modo que no siempre se cuenta con una medida de los mismos alumnos. Esto establece un obstáculo en el uso y la utilidad de la información si se considera que los resultados arrojan datos e hipótesis para analizar las escuelas y los distintos factores asociados al logro escolar, siempre y cuando sea en relación con los contextos particulares de la escuela. Esta situación está asociada, a su vez, al enfoque de diseño de la prueba, basado en la intervención de expertos y con poca capacidad para implicar a las comunidades educativas en la comprensión y solución de los problemas, dado que se plantean como políticas de arriba hacia abajo. De modo que es frecuente que se

critiquen estas pruebas sin entender las limitaciones propias de cualquier enfoque estadístico asumiendo que puedan dar más de lo que actualmente pueden ofrecer, o por el contrario, tomando decisiones que se justifican desde la objetividad y rigurosidad de la estadística.

La tercera limitación se deriva de la anterior, y se refiere a un aspecto externo a la prueba relacionado con los usos de la prueba PISA. Como señala Pedro Ravela –coordinador de dicha prueba en Uruguay– este tipo de pruebas no se deben usar exclusivamente para medirse con países más desarrollados, sino para buscar alternativas de mejora en la enseñanza pública. Lo cierto es que la situación de desigualdad educativa no se superará sin resolver los problemas estructurales de los sistemas educativos, lo cual no se logrará en un periodo de tres años, para la siguiente aplicación de la prueba PISA. La lección que dejan los países “exitosos” en estas pruebas, es que se basan en esfuerzos sostenidos de 30 años o más, con lo cual nuestro país requiere un enfoque sostenido de políticas educativas de largo plazo, dotadas de recursos y comprometidas con la equidad y justicia escolar para tener resultados visibles en las próximas décadas.

Sin embargo, no necesitamos las pruebas PISA para conocer el estado de inequidad educativa en el viven los niños y jóvenes de nuestro país, basado en la falta de igualdad de oportunidades y la estratificación entre escuelas, reflejo de la elitización en la que vivimos como sociedad.

Con frecuencia, determinadas interpretaciones de los resultados olvidan que no se trata de los resultados de rendimiento escolar como tales, sino que en su sentido más profundo e impactante, se trata de los efectos de la voluntad política y del modelo de políticas educativas que no ha sabido atender problemas estructurales de integración, inclusión y de oportunidades educativas de las poblaciones más vulnerables (niños, mujeres, grupos étnicos, etc.). Se trata de comprender que una sociedad que privilegia social y económicamente a un niño sobre otro es una sociedad injusta. Por ello, la lectura de los resultados de la prueba PISA no se puede reducir a un tema de prestigio y competitividad como suelen remarcarlo los discursos de la globalización económica neoliberal.

R.E.C.: *¿Cuáles son los efectos reales pedagógicos, políticos y culturales de la aplicación de estas pruebas?*

F.C.T.: Toda práctica humana tiene efectos sociales y la evaluación en forma de tests y pruebas estandarizadas no es la excepción. Gordon Stobart nos recuerda que la evaluación es una poderosa actividad que configura la manera que tienen las sociedades, los grupos e individuos de entenderse a sí mismos, de modo que no existe una evaluación independiente de las culturas. De igual manera, la evaluación no mide la “realidad educativa”, sino que crea y configura lo que mide, por ejemplo, a través de estándares curriculares que determinan lo que se debe aprender, de indicadores de desempeño que inducen a conductas esperadas y de metas que establecen qué es lo deseable o de qué trata el éxito escolar en las actuales sociedades del conocimiento. Estas características de la evaluación y sus consecuencias o efectos, le otorgan un poder enorme que debe ser analizado en el contexto político, pedagógico y cultural.

Uno de los efectos que se puede relacionar con este tipo de pruebas es la determinación de estándares internacionales que definen algo tan complejo, heterogéneo y diverso como es la educación, y legitiman un conjunto de contenidos académicos como cultura válida y homogénea. De este modo, cumplir con los estándares implica dejar de lado los aprendizajes asociados a los contextos histórico-culturales, reorientar las prioridades del aula de clase a las pruebas, a los formatos de pregunta y a la uniformidad esperada. De modo que entre más descontextualizado sea el contenido a aprender –carente de significación cultural–, se trivializará aún más la enseñanza y profundizará la desafiliación de los jóvenes a la cultura escolar.

Así mismo, la visión de calidad como política educativa que subyace a estas pruebas como referentes externos y hegemónicos, promueve una evaluación lineal y cíclica que describe la educación como incremento del logro educativo, sin considerar los problemas de pertinencia y diversidad, de modo que reproduce un modelo educativo con escaso cuestionamiento y búsqueda de soluciones a la medida del país y, por tanto, dificultad para la innovación asociada a los problemas de estudiantes concretos, es decir, el discurs-

so pedagógico y didáctico es suplantado por el lenguaje de los promedios, porcentajes y resultados expresados en indicadores. La colegialidad que se promueve en muchas de las instituciones hoy en día tiene que ver con sentar a trabajar juntos a los profesores para que busquen las estrategias que permitan alcanzar los estándares y no tanto a la creación de alternativas pedagógicas de retención de alumnos y mejoramiento de las relaciones pedagógicas en los contextos complejos de su práctica docente. Poco se estimula la reflexión pedagógica sobre los resultados de las evaluaciones en relación con los factores asociados al contexto particular de la escuela y los efectos formativos de la cultura escolar, aspectos que ejercen un influjo significativo en la subjetividad de los aprendices.

En culturas escolares donde predomina la rendición de cuentas por decreto, los profesores denuncian una actitud de la dirección orientada a usar los resultados para atemorizar y buscar culpables en vez de crear soluciones inteligentes y asignar adecuadamente las responsabilidades. Esto sucede, en parte, porque el uso de este tipo de pruebas suele simplificar la práctica educativa imputando resultados a determinadas variables, sin tener en cuenta la complejidad de los factores que contribuyen a la formación y al aprendizaje escolar. En general, se dan respuestas simplistas y carentes de una visión integral del fenómeno, que culpabilizan al alumno, a la familia o al profesor de forma unilateral validando explicaciones causales que carecen, incluso, de fundamento estadístico.

No obstante lo anterior, uno de los aspectos que pueden considerarse positivos en estos tipos de pruebas es el estudio de factores asociados al logro escolar, que pueden generar múltiples interrogantes y ser parte de las agendas de política y de la investigación educativa, lo cual, requiere recursos y voluntad política por parte de los estados, para que el análisis y uso de la información genere masa crítica y estudios locales de significación e impacto, atendiendo a la heterogeneidad y diversidad de situaciones educativas dentro de una misma ciudad y país.

SUSCRÍBASE

Revista Educación y Cultura

30 años construyendo el
movimiento pedagógico

En definitiva, los resultados de pruebas estandarizadas, sean internacionales o nacionales, animan el debate, aunque no siempre en un sentido constructivo e inteligente. En nuestro contexto, el efecto mediático desinforma y distorsiona la idea de calidad de educación, y empobrece el sentido de razonamiento crítico que puede tener la evaluación para los ciudadanos de un país, para quienes la evaluación se reduce a instrumentos de calidad, estadística y rendición de cuentas. Es así como el concepto de evaluación educativa se encuentra erosionado.

R.E.C.: Según su experiencia, ¿conoce alternativas diferentes a las pruebas PISA? ¿Cómo se caracterizan?

F.C.T.: Una alternativa a las pruebas PISA sería la creación de evaluaciones nacionales reconstruidas sobre el eje pertinencia-equidad-diversidad (cf. Miranda, 2013)¹, que indaguen la realidad del aprendizaje escolar de adentro hacia afuera y no lo contrario, y se orienten a la comprensión y explicación de los fenómenos educativos a fin de facilitar su transformación desde un horizonte de sentido: es decir, del país que queremos construir a partir de una reflexión sobre cómo valoramos la educación, el papel del maestro, de la familia y de la construcción de proyectos de vida de los niños y jóvenes.

Una evaluación alternativa debería incluir una dimensión estratégica en la que se conjugue lo global con lo local, ya sea para adelantarse a los efectos de la globalización o para incubar nuevos proyectos educativos a la medida de las necesidades educativas. Se trataría de una evaluación como autoevaluación que busca promover la reflexión de los grupos e individuos para pensarse a sí mismos, develar las lógicas subyacentes a las prácticas evaluativas y sus efectos sociales, y rendir cuentas como ética y *práctica ciudadana* y no solo como mecanismo de control y dependencia que pone en peligro la autonomía intelectual de escuelas, profesores y alumnos.

En nuestro contexto sería deseable que, basados en los resultados de pruebas nacionales, se intensificara la resistencia a lógicas de exclusión y deshumanización del sistema educativo, como la creación de nuevas modalidades pedagógicas que den respuesta a situaciones particulares y acuciantes de nuestro sistema educativo (las clases numerosas, las deficientes competencias lectoras, la inestabilidad de las escuelas en zonas de conflicto, el abandono escolar, la integración de jóvenes en riesgo, etc.).

Nota

¹ Miranda, Francisco (2013) La evaluación a debate. Entre la calidad y la desafiliación de los jóvenes de la educación secundaria de América Latina. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 4, pp. 41-58.



**AHORA BIMESTRAL
Y A TODO COLOR**

1 año: (6 revistas) \$65.000
2 años: (12 revistas) \$125.000
3 años: (18 revistas) \$180.000

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 – 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co



Jorge Inzunza H.

Psicólogo U. de Chile. Magíster en Ciencias Humanas y Sociales, U. París 10, Nanterre (Francia). PhD © en Educación UNICAMP (Brasil). Integrante de la Campaña Alto al SIMCE. jinzunzah@gmail.com



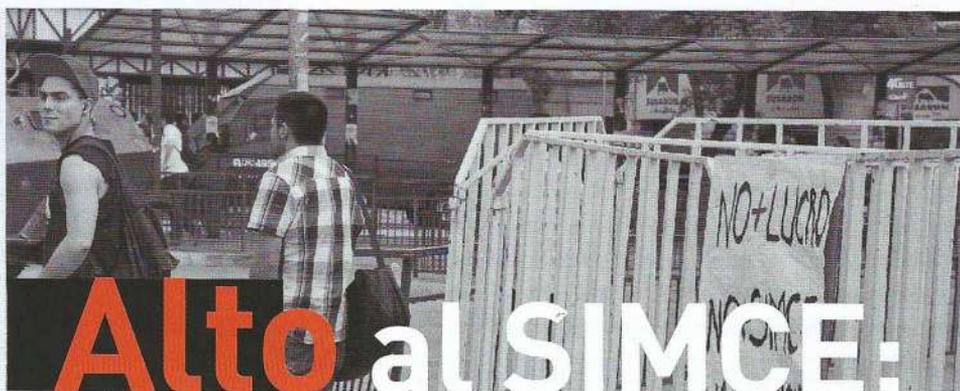
Mauricio Pino Y.

Psicólogo y Magíster en Etnopsicología U. Católica de Valparaíso (Chile). Estudiante Doctoral en Políticas Educativas, Organización y Liderazgo, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign (EE.UU.) Adherente de la Campaña Alto al SIMCE. mypino2@illinois.edu



Gonzalo Oyarzún

Estudiante de quinto año de Pedagogía en inglés y Vicepresidente 2013 de la Federación de Estudiantes de la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Investigador del Centro de Estudios de la FECH e integrante de la Campaña Alto al SIMCE. gs.oyarzun@gmail.com



Alto al SIMCE: Crítica y democracia en la evaluación educativa en Chile

Resumen

En el presente artículo se exponen las principales características que presenta la Campaña Alto al SIMCE en Chile. Esta iniciativa, nacida en 2013, está enfrentando actualmente a uno de los ejes que sostiene la herencia de las políticas dictatoriales vigentes: el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). La propuesta de articulación de este movimiento considera fundamental la democratización de la evaluación y medición, incorporando el saber pedagógico y la participación protagónica de estudiantes, familias y comunidades escolares. Esta campaña busca generar, además, un debate crítico sobre las nocivas consecuencias de la estandarización sobre los aprendizajes y la vida de las escuelas.

Palabras Clave

Estandarización, SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), calidad educativa, participación, democratización.

Neoliberalismo y estandarización

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación –SIMCE– (que considera como una de sus principales herramientas la aplicación de una prueba estandarizada de medición de logros de aprendizajes) fue una de las últimas iniciativas emprendidas durante la dictadura militar

en Chile (1973-1990) en el campo educacional. El experimento económico neoliberal llevado a cabo por los economistas chilenos educados bajo el convenio de la Pontificia Universidad Católica de Chile –PUC– y la Universidad de Chicago, comenzó a extenderse a las áreas sociales de las políticas públicas hacia comienzos de los años 80. Así se promovió, en el ámbito de las políticas educacionales, la municipalización de las escuelas, el financiamiento mediante subsidios portables por alumno (*vouchers*), y la desarticulación de las entidades de representación democrática de profesores y estudiantes. En esta perspectiva, el SIMCE se sumó a estas tres políticas en 1988 –un año antes de las elecciones libres–.

El SIMCE nació de un acuerdo entre el Ministerio de Educación de Chile y la PUC, teniendo como objetivo explícito otorgar información objetiva acerca del rendimiento de los estudiantes a las escuelas y profesores. Sin embargo, su rol implícito fue otorgar información a las familias para que estas pudiesen elegir la escuela de sus hijos, en una lógica donde el sistema debía ser regulado a través de la competencia. El mercado, en concordancia con las ideas neoliberales de Milton Friedman, debía actuar con autonomía respecto a la intervención política del Estado y de los sindicatos, para ello debía contarse con información que permitiese comparar los servicios ofrecidos por cada

una de las escuelas. El fundamento para la emergencia de una prueba estandarizada censal estaba dado.

Democracia y estandarización

La llegada de la democracia en 1990 no modificó mayormente ninguno de estos pilares de la educación de mercado instalada por la dictadura militar. El Ministerio de Educación asumió en 1992 la coordinación del SIMCE, contratando a parte importante del equipo anterior de la PUC. Así, el SIMCE se fue perfeccionando técnicamente para, progresivamente, obtener resultados más fiables que permitieran medir el progreso de las escuelas.

En 1995 los resultados de esta prueba estandarizada comenzaron a ser publicados en rankings en la prensa nacional. La educación pública había sido castigada duramente con las políticas de pauperización de la dictadura, los gobiernos democráticos mostraban políticas contradictorias hacia ella. Por una parte, se aumentó progresivamente el financiamiento público para las escuelas, pero por otro, comenzó a condicionar la entrega de este según los estándares fijados por el SIMCE –ello a través de políticas de incentivos económicos a escuelas y docentes–.

Un aspecto relevante es que el SIMCE fue un modelo para la diseminación de políticas de evaluación estandarizada en América Latina durante la década de los 90. Ya desde comienzos de esa década tanto la UNESCO-BID como el Banco Mundial seleccionaron a los equipos técnicos involucrados en la implementación del SIMCE para participar en misiones en diversos países de América Latina para promover tanto la introducción de los sistemas de evaluación estandarizada como la incorporación de cada país en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad –LLECE–. De este modo, no es extraño observar a chilenos involucrados en el SIMCE en las listas de especialistas llevados por el Banco Mundial a países de América Latina.

En la década de los 2000, el SIMCE continuó ganando fuerza dentro del sistema educativo chileno asociándose a las iniciativas gubernamentales de incorporar prototipos de evaluación empresarial en el sistema escolar, que reconocían en los resultados del SIMCE su principal indicador.

El balance de hoy es avasallador. El SIMCE regula la vida de las escuelas –especialmente las más pobres– que se ven sometidas, incluso, a la amenaza de cierre si no suben determinados niveles en la prueba. El desgaste docente, la presión sobre los estudiantes y la angustia de las familias son fenómenos frecuentes. El currículo escolar se ha estrechado, eliminando materias como formación ciudadana, filosofía y lenguas que no sean inglés, y la disminución radical de las horas de disciplinas artísticas. Esta lógica de evaluación basada en estándares para la rendición de cuentas, no solo es perjudicial para los sistemas educativos sino que, fundamentalmente, reduce y daña la democracia de los países, donde los padres y estudiantes son considerados clientes pasivos y no ciudadanos activos de su propia educación.

Quizás la consecuencia más severa de la aplicación del SIMCE se esté percibiendo a nivel de la estructuración socio-económica de las escuelas. La sobrevaloración de esta medición en el sistema ha generado procesos de expulsión de estudiantes que no rinden bien las pruebas estandarizadas –muchas veces correspondientes a los niveles económicos más bajos–, lo que ha implicado, además, la puesta en vigencia de sistemas de selección de alumnos. Así, podemos observar hoy que la educación pública ya no representa más del 40% del sistema escolar en Chile y que la mayor parte de su alumnado corresponde a los deciles socioeconómicos más bajos de la población¹.

La tendencia actual de Chile es aumentar el número de evaluaciones, niveles, asignaturas y frecuencia. Hoy se aplican 17 pruebas SIMCE a seis niveles distintos de la educación escolar, implementación que conlleva un costo asociado superior a los 22.000 millones de pesos (alrededor de USD 24 millones), que representa un incremento del 228% desde el 2011.

El Estado ha restringido su papel educador a amplificar su misión de coordinación de evaluaciones. La Campaña Alto al SIMCE ha reconstituido esta historia de las políticas educativas de Chile y ha decidido atacar estratégicamente la estandarización y su lógica de rendición de cuentas que representa uno de los ele-

mentos juzgados como inofensivos por la experticia técnica oficial. Nos ha interesado denunciar y establecer el hecho de que el SIMCE ha jugado un papel central tanto en la mercantilización de la educación chilena, como en la profundización de la segregación social.

La clase política en el campo de la evaluación educacional

El SIMCE es parte de una perspectiva de evaluación en educación que en los últimos años ha ganado adherentes en diversos gobiernos del mundo, especialmente en aquellos países, como Estados Unidos, que propician políticas neoliberales en educación. Si bien, estos modelos pretenden instalarse como modelos ideales, han sido duramente criticados desde sus inicios, no solo por profesores y estudiantes que son quienes más directamente padecen los efectos de estas evaluaciones sino, también, por investigadores y profesionales del campo de la evaluación.

En Estados Unidos, durante los años 80, cuando estas lógicas comenzaron a instalarse, dos pioneros y destacados académicos en evaluación señalaban los problemas metodológicos, prácticos y políticos que significarían este tipo de evaluaciones. Campbell (1984)² advertía cómo las evaluaciones estandarizadas orientadas a rendir cuentas respondían a la voluntad de la clase política y no a la investigación en educación. Explicaba que esta lógica sería destructiva para los sistemas escolares y las ciencias sociales, pues se tomarían decisiones con base en información inválida basada en generalizaciones pretensiosas comparando contextos incompatibles entre sí. A su vez, Cronbach (1980)³ señalaba que la efervescencia y entusiasmo por la rendición de cuentas no era más que un signo de una patología social en el sistema político de Estados Unidos, nuevamente aludiendo a la descontextualización de estas evaluaciones y la escasa contribución que tendrían para la formación y el aprendizaje de los evaluados y evaluadores.

En este sentido, uno de los problemas centrales de las evaluaciones estandarizadas para la rendición de cuentas es este rol asignado a la política educacional –y a la clase política en particular– donde

quienes administran el sistema marginan del proceso de decisión y de los criterios de evaluación a quienes son evaluados. Esta lógica de la eficiencia, eficacia y supuesta transparencia en el uso de los recursos públicos condena a quienes son evaluados a un rol pasivo secundario.

Alto al SIMCE como plataforma de reflexión crítica

Conscientes de los perjuicios y debilidades de este tipo de evaluaciones, diferentes propuestas teóricas se han ido desarrollado y practicando. Entre ellas, una perspectiva que ha tenido como centro la evaluación para la democracia deliberativa es la desarrollada por House & Howe (1999)⁴. Ellos consideran que evaluar es una práctica inherentemente política, donde los involucrados tienen diferentes posiciones, valores y poder. La democracia es entendida como una actividad deliberativa e inclusiva y el propósito de evaluar es promover cambios sociales estructurales, con énfasis en la justicia social.

Una diferencia central entre este tipo de evaluaciones y las que son perpetuadas por pruebas como el SIMCE, es la concepción que ambas tienen sobre la democracia. Quienes sostienen lógicas como el SIMCE ven la democracia en la libertad de elección, aun cuando esto ha sido profundamente cuestionado en la práctica, ya que es una reducción de la comprensión del proceso democrático, es confundir una instancia propia de la democracia con la democracia en sí misma. Mientras que para House y Howe (1999) la democracia se relaciona más con un proceso participativo activo y sistemático con base en una reflexión colectiva entorno a lo público. De hecho, estos autores han establecido tres requisitos para calificar a una evaluación como democrática deliberativa:

- 1) La inclusión: los intereses de los diferentes agentes educativos deben ser considerados para el proceso de la evaluación. Esto es difícil de lograr ya que en general existen grupos que tienen una posición de poder aventajada frente a otros. Es labor del evaluador considerar estos distintos grupos, pues si no es capaz de tomar en cuenta a quienes

habitualmente son excluidos, entonces, la evaluación no es democrática. A su vez, destacan que no todos los intereses tienen el mismo peso moral, el que a veces es difícil de identificar. Insinúan que no es lo mismo el interés de satisfacer las necesidades del mercado (que ya cuenta con grupos privilegiados), que atender el interés de suplir necesidades básicas para un grupo social.

- 2) El diálogo: los intereses de los diferentes agentes emergen con base en un proceso de diálogo. La idea es aclarar intereses iniciales y desarrollados. Respecto a este proceso, se puede argumentar que los evaluadores pueden ser influenciados por quienes están evaluando y su imparcialidad verse comprometida. Sin embargo, desde esta perspectiva, la evaluación está comprometida desde un principio hacia los grupos sociales que suelen ser marginados. Además, es preferible correr este riesgo que realizar una evaluación que no responda a los intereses de quienes serán evaluados o que se continúe favoreciendo los intereses de quienes ya ocupan una posición social privilegiada.
- 3) La deliberación: los distintos intereses deben tener un correlato argumentativo. En esta perspectiva, los valores de los diferentes agentes que participan del proceso evaluativo deben ser analizados críticamente. La idea es que exista una argumentación razonable respecto a las decisiones que involucra la evaluación y que deben beneficiar a la comunidad. En este sentido, se busca que las decisiones se produzcan en un contexto de reciprocidad y no guiadas por quienes tienen mayor autoridad en función de su estatus o posición social.

La campaña Alto al SIMCE, sin ser una evaluación, cumple estos tres requisitos. Desde sus inicios ha sido un proceso inclusivo que cuenta no solo con la participación activa de diversos actores de la educación, sino que también, ha logrado concitar el apoyo público de múltiples organizaciones sociales y gremiales entre las cuales se destacan: la Confederación

de Estudiantes de Chile –CONFECHE–, el Colegio de Profesores de Chile A.G., la UNESCO, la Asociación Metropolitana de Padres y Apoderados –AMDEPA–, la Coordinadora de Padres y Apoderados por el Derecho a la Educación –CORPADE–, las dos organizaciones de estudiantes de escuelas secundarias más importante del país: la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios –ACES– y la Coordinadora Nacional de Estudiantes –CONES–, académicos e investigadores de universidades y centros de investigación (U. de Chile, U. de Santiago de Chile, U. Alberto Hurtado, Programa interdisciplinario de investigación educativa, Centro de investigación avanzada en educación, U. de Chile, Pontificia U. Católica de Valparaíso, U. Católica Raúl Silva Henríquez) y estudiantes de posgrado de diversas universidades en Chile y el extranjero. La enriquecedora diversidad de los actores participantes en la campaña ha sido un factor crucial para erigir diagnósticos comunes y multidisciplinarios en relación con las problemáticas que conlleva el SIMCE y los perjuicios que este genera en el sistema educacional chileno.

Alto al SIMCE: de la reflexión a la acción

Dentro de la Campaña Alto al SIMCE se han emprendido diversas acciones e iniciativas vinculadas a la necesidad de posicionar tensiones frente a la imparcialidad que se le atribuye a instrumentos de evaluación como el SIMCE y visibilizar las distorsiones educativas que este genera. En mayor medida, se ha buscado constatar e instalar mediáticamente cómo esta prueba se ha erigido como un sustento y pilar para la consolidación de la educación de mercado, a través de múltiples columnas de opinión y cartas a medios de comunicación escritos, sumado a entrevistas radiales y televisivas en diversos medios de comunicación.

En primera instancia, desde la academia e investigadores en educación, se publicó el “Manifiesto para superar la Estandarización Educativa en Chile”⁵, un primer documento que sirvió de insumo para instalar la discusión sobre el rol que cumplen las pruebas estandarizadas

en el sistema educativo, los incentivos y recursos del Estado invertidos para promoverlas y naturalizarlas y, finalmente, sobre cómo estas resultan funcionales a la consolidación de un modelo educacional neoliberal basados en una racionalidad eminentemente técnica. Posteriormente, y de manera más mediática, se dio a conocer la “Carta abierta por un nuevo sistema de evaluación educacional”⁶, a la cual adhirió más de 150 investigadores y académicos en educación, destacando entre ellos tres premios nacionales de educación. Estos investigadores consensaron en oponerse fuertemente a: la aplicación censal y anual del SIMCE, el uso de los datos para individualizar a las escuelas en forma pública, la vinculación de los datos del SIMCE con políticas de incentivo a resultados, los efectos reduccionistas del currículo, y el discurso con que se diseminan los resultados que busca asociar el SIMCE a calidad de la educación.

Posteriormente, a partir del vínculo desarrollado con organizaciones estudiantiles de escuelas secundarias (ACES y CONES), se logró, a fines de noviembre, poder convocar a una histórica *funa* al SIMCE⁷. Pese a los múltiples mecanismos de presión y control que posee el gobierno para forzar a las comunidades educativas para rendir esta prueba (convenios de desempeño con las escuelas, bonos e incentivos económicos para profesores, entre otros), diversos establecimientos de Santiago decidieron, democrática y autónomamente, negarse a rendirla, mostrando el nivel de concientización que se está alcanzando en nuestras escuelas y la pérdida progresiva del miedo a denunciar lo contraproducente que resulta la aplicación exacerbada de pruebas estandarizadas.

En cuanto al gremio docente y estudiantes de pedagogía, se ha logrado, mediante el trabajo desarrollado con la CONFECH, el Colegio de Profesores y organizaciones de apoderados, recopilar testimonios de los efectos que ha causado el SIMCE en las comunidades educativas, sumado a la creación de videos y difusión virtual de las mayores distorsiones que este ha generado. Así se han obtenido relatos desde los mismos protagonistas del quehacer

educativo: profesores, estudiantes, directores y apoderados.

Finalmente, cabe constatar que la Campaña Alto Al SIMCE ha logrado dos elementos cruciales durante estos meses. Por una parte, instalar en el debate público un cuestionamiento necesario que apunte a la desnaturalización de pruebas estandarizadas como el SIMCE y develar, de paso, los múltiples efectos nocivos que su aplicación censal y progresiva están causando. Por otra parte, se ha logrado generar una plataforma que ha reunido a los diversos actores del sistema educativo, pudiendo así promover diagnósticos más abiertos, inclusivos y multidisciplinares que han apuntado, de manera cabal, a constatar los efectos negativos que provoca en la actualidad este instrumento.

Pero aún falta camino por recorrer, queda en evidencia la necesidad de seguir profundizando el debate sobre la construcción de nuevas herramientas de evaluación que sean coherentes con la demanda de la educación como derecho social y, en mayor medida, el desafío de lograr la democratización y pertinencia de estos instrumentos de manera tal que estos sean realmente útiles y pertinentes a las comunidades educativas y los fines pedagógicos que se propenden. Falta mucho por hacer, pero esta campaña recién ha comenzado, el debate está ahora en la arena pública y a pesar que el SIMCE como evaluación se mantenga presente y aún tenga aliados, ya hay un logro relevante y es que se ha iniciado un debate público, inclusivo, deliberativo y democrático sobre el sistema de evaluación que queremos para Chile.

Nota. Para mayor información y contacto con la Campaña Alto al SIMCE, puede visitar la página web www.alto-al-simce.org; también “Alto al SIMCE” en Facebook, @unanvaeducacion en Twitter, o escribir directamente a altoalsimce@gmail.com

Referencias bibliográficas

Campaña Alto al SIMCE. (2013, Septiembre 26). *Carta abierta por un nuevo sistema de evaluación educacional*. Retrieved from <http://www.elmostrador.cl/media/2013/09/Carta-abierta.pdf>

Campbell, D. T. (1984). Can we be scientific in applied social science? In: Conner, R. F., Altman, D. G. & Jackson, C. (eds.), *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 9 (pp. 26-48). Thousand Oaks, CA: Sage.

Corbalán, F., Campos, J., Contreras, P., Inzunza, J., Santa Cruz, E. & Salinas, I. (2013). *Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile*. CIPER Chile, Retrieved from <http://ciperchile.cl/2013/08/29/manifiesto-para-superar-la-estandarizacion-educativa-en-chile/>

Cronbach, L. J. & Associates. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

House, E. R., & Howe, K. (1999). *Values in Evaluation and Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Inzunza, H. J. (2011). Educación en Chile: una reforma circular o una breve historia de nuestras reformas recientes. *Revista Educación y Cultura*, n.º 90 (pp. 71-75). Bogotá: FECODE.

Notas

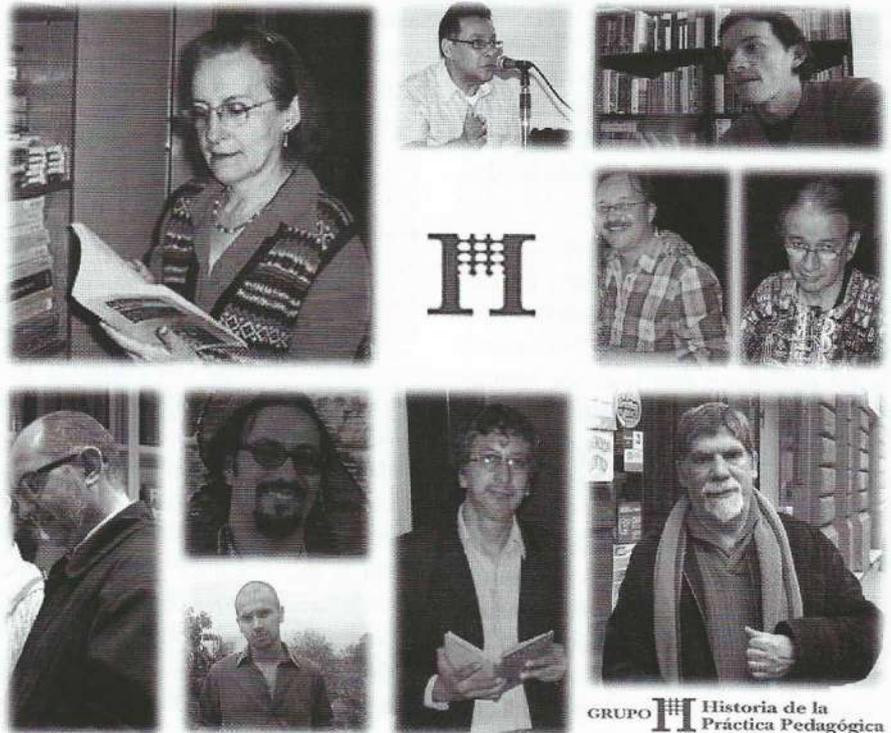
- 1 Inzunza H. J. (2011). Educación en Chile: una reforma circular o una breve historia de nuestras reformas recientes. *Revista Educación y Cultura*, n.º 90 (pp. 71-75). Bogotá: FECODE.
- 2 Campbell, D. T. (1984). Can we be scientific in applied social science? In: Conner, R. F., Altman, D. G. & Jackson, C. (eds.), *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 9 (pp. 26-48). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 3 Cronbach, L. J. & Associates. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 4 House, E. R. & Howe, K. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 5 Corbalán, F., Campos, J., Contreras, P., Inzunza, J., Santa Cruz, E. & Salinas, I. (2013). *Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile*. CIPER Chile, Retrieved from <http://ciperchile.cl/2013/08/29/manifiesto-para-superar-la-estandarizacion-educativa-en-chile/>
- 6 Campaña Alto Al SIMCE. (2013, Septiembre 26). *Carta abierta por un nuevo sistema de evaluación educacional*. Retrieved from <http://www.elmostrador.cl/media/2013/09/Carta-abierta.pdf>
- 7 Una funa es un chilenuismo que se usa para denunciar y movilizarse en contra de alguien o de una situación, teniendo una amplia utilización en el contexto de los juicios pendientes en derechos humanos luego de la dictadura militar.

Pensar y actuar

Tensiones de la pedagogía

Alberto Martínez Boom
Jesús Alberto Echeverri Sánchez
Alejandro Álvarez Gallego
Oscar Saldarriaga Vélez
Carlos Ernesto Noguera
Humberto Quiceno Castrillón
Alexander Yarza de los Ríos
Jhon Henry Orozco Tabares
Ivannsan Zambrano Gutiérrez

Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica
en Colombia –GHPP



Los autores saludan con cordialidad y reconocimiento la crítica del profesor Andrés Klaus Runge Peña (2012), lector calificado de una parte de la producción del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia –GHPP–, y que apareció en el número 97 de la *Revista Educación y Cultura*, bajo el título de: *La pedagogía como campo intelectual: tensiones en el origen del Movimiento Pedagógico*, documento que fue rápidamente reeditado en el número 100 de la misma publicación. Su crítica invita

a discutir en torno a lo que el GHPP ha significado y significa para el país en la historia de la pedagogía, la educación, la formación docente y el maestro.

Más allá de disponernos al diálogo, al intercambio, a la ironía o a la controversia, interesa pensar algunas variaciones en el valor superlativo de la crítica, o mejor: ¿Qué y cómo entendemos la crítica hoy? En diálogo con varios pensadores² –hace rato que el GHPP ha entrado en relación y uso de autores diferentes a Foucault– po-

demos decir que no estamos seguros de que el arte de la crítica sea el problema político de nuestro tiempo; sobre todo, cuando se piensa que, además del interés por los límites de nuestro conocimiento –que sería la expresión clásica de una forma de crítica teórica que ha venido perdiendo fuerza–, lo que está en juego –y lo estuvo en los años ochenta con el Movimiento Pedagógico, momento de entusiasmo de maestros e intelectuales– es una crítica mucho más estratégica, capaz de definir nuestras posibilidades de acción y reflexión en un momento específico. Entre las condiciones que hacen posible un conocimiento verdadero (crítica teórica) y la cuestión de qué es lo actual (crítica política, ética y estética) se asiste al ejercicio de eso a lo que algunos autores llaman “el arte del acontecimiento”³.

No es de extrañar que una mirada desde el límite epistemológico no logre dar cuenta de esta doble dirección de la crítica, por más que ambas procedan de un mismo referente: Immanuel Kant. Importa, cada vez más, una crítica que sea capaz de salirse del disciplinamiento, no estamos precisamente en tiempos de sociedad disciplinaria, la actualidad de la pedagogía y de la educación demanda, interroga, inquieta y se modula en tiempos, espacios y velocidades que han superado sus viejas condiciones de posibilidad.

El artículo del profesor Runge Peña (2012), expone ocho argucias de crítica al concepto de pedagogía acuñado en la década de los años ochenta por Olga Lucía Zuluaga, concepto que fundamenta, además, una buena parte del horizonte conceptual y estratégico del Grupo en sus inicios, y recalamos: *solo en sus inicios*. Runge considera en su relectura de esta conceptualización⁴ que, a pesar de haber contribuido a la consolidación de la pedagogía en Colombia, contiene, además, consecuencias nefastas para lo que Runge nombra como el campo disciplinar y profesional de la pedagogía (Runge, Garcés y Muñoz, 2010).

Ocho serían, según nuestra lectura, los planteamientos centrales desde donde Runge funda sus provocaciones, o si lo prefieren, ese gesto académicamente tolerable de quien suele mirar siempre de reojo y con desconfianza:

Primero, afirma categóricamente que el Grupo no se ha visto en la necesidad de repensar la pedagogía en treinta años de existencia académica e investigativa (2012, p. 35). En este punto, no solo se equivoca sino que no es cierto. Diversas han sido las derivaciones y producciones investigativas, que ya no se nombran necesariamente como pedagogía, pero que permiten pensar su estatuto de saber contemporáneamente, abriendo, de paso, posibilidades para la acción política. El Grupo tuvo la posibilidad de actuar en el Movimiento Pedagógico como atinadamente expresa Runge, sin embargo, su exploración conceptual no se agota en dicho Movimiento. El mayor mérito de este fue activar las tensiones entre las teorizaciones pedagógicas y los movimientos magisteriales, es decir, poner en entre dicho la indiferencia del cuerpo de investigadores frente al maestro, sin que ello implicara que los investigadores abandonasen sus cuerpos colegiados y sus problemas específicos.

En su pretensión de establecer una crítica a la teorización y conceptualización sobre la pedagogía en el Grupo, el autor termina invisibilizando y omitiendo la pluralidad al interior de la producción del mismo, la cual ha sido analizada como tendencia por Javier Sáenz⁵ (2008) y, constantemente, por otros integrantes del GHPP, como Humberto Quiceno y Olga Lucía Zuluaga (2003) o Jesús Alberto Echeverri (2009). A lo largo de treinta y cinco años y del vínculo plural con el Movimiento Pedagógico, hemos pasado por otras formas y experiencias que han exigido actualización, apropiación, matización, reconceptualización y creación; nos referimos a fenómenos como la Expedición Pedagógica, la inserción en redes comunicacionales internacionales, la vinculación formal a maestrías y doctorados, la publicación colegiada con pares de otros países, la fundamentación teórica de proyectos investigativos específicos, la producción editorial, el trabajo con las Escuelas Normales⁶ Superiores y con las Facultades de Educación, etc. En esta dirección, construcciones como memoria activa del saber pedagógico, campo conceptual y narrativo de la pedagogía, gobierno pedagógico, escolarización, at-

las pedagógico, pedagogía como multiplicidad y aprendizaje, por mencionar solo algunas, referencian y actualizan esfuerzos conceptuales importantes (esta consideración se ampliará en el punto seis).

En consecuencia, a diferencia de lo planteado por Runge, Zuluaga reelabora y amplía la definición de pedagogía, al analizarla como saber, pero, también, cuando concibe la pedagogía como un campo de saber sobre la historia de la educación y la pedagogía (Castro y Zuluaga, 2001), sobre el florecimiento de las investigaciones pedagógicas (Zuluaga y Echeverri, 1990), sobre los campos conceptuales y las culturas pedagógicas (Zuluaga y Herrera, 2009) y, epistemológicamente, cuando reactualiza en 2004 sus herramientas conceptuales básicas⁷. Su teoría de los campos conceptuales es sometida a una prueba de fuego en su artículo *La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación e ilegitimidad*, allí Zuluaga utiliza el arsenal conceptual acumulado a través de la historia de la práctica pedagógica y de sus trabajos epistemológicos para analizar el funcionamiento de la pedagogía en la tradición francesa de las ciencias de la educación. Se le devuelve al primer mundo un análisis de la tradición pedagógica francesa con sus propias herramientas conceptuales transformadas.

Segundo, en su análisis, Runge afirma que el concepto de pedagogía de Olga Lucía Zuluaga reduce la pedagogía a un saber privado: el del maestro (2012, p. 35). Antes que reducir el saber pedagógico, lo que hicimos fue un esfuerzo por llevar ese saber a la sociedad posibilitando que penetrara la escuela. Un efecto de ello son los eventos pedagógicos, la expedición pedagógica y la creación de los CEID. El Grupo visibilizó las condiciones de posibilidad del saber pedagógico, articulándolo a estrategias políticas que se juegan desde la década del setenta hasta el día de hoy, pero en ningún momento se suplantó al maestro ni se buscó ser representantes del magisterio. Cuando en uno de los múltiples comienzos del movimiento pedagógico, lanzamos la consigna del rescate del saber pedagógico del maestro hacíamos referencia a un saber que existía previamente como *habitus* en ellos. La conceptualización de Zuluaga y del grupo

solo creó las condiciones para su visibilización y expresión.

Retomando la lectura de Runge, nos parece que este juicio no es pertinente como lectura de aquel momento histórico, fue un mérito del trabajo conceptual de Olga Lucía y del Grupo en su conjunto que se pudiera asumir al maestro en sus posiciones como sujeto y desde un suelo de saber específico, es decir, que nuestro trabajo nos permitió diferenciarlo, justamente lo que no suele ocurrir desde la pedagogía como campo disciplinar y profesional (Runge, Garcés y Muñoz, 2010) o desde los discursos generales de la educación.

Desde las primeras investigaciones de Olga Lucía Zuluaga (1984), se ha mostrado el carácter público y político del saber pedagógico y del maestro. Repensar al maestro como portador del saber pedagógico no significa ni la “degradación” de otros intelectuales del campo de la pedagogía o de la educación, como tampoco un tipo de empoderamiento intelectual de los maestros que termine por sacarlos de la escuela. Lo que sí se hace visible es que se trata de un campo de luchas en donde lo que está en juego es la política de la verdad que se disputa en la noción misma de “disciplina”.

Sin embargo, habría que reconocer que incurrimos en algunas ontologizaciones del maestro (pensarlo como intelectual, como portador de saber, como investigador) que con el tiempo hemos venido modificando y matizando⁸. En todo caso, derivar de nuestro trabajo un efecto privatizador de la pedagogía, en relación con ese sujeto llamado maestro, resulta no solo obtuso y mal intencionado. La potencia que nos articuló al Movimiento Pedagógico se expresó siempre en términos estratégicos, críticos y públicos (como manifestación de un entusiasmo colectivo y social). En el fondo la pertinencia, de un trabajo sobre prácticas, resulta mucho más presentable que aquellos otros que propugnaban y aun propugnan por la postura de una pedagogía sin maestros.

Tercero, Runge dice que la concepción de saber pedagógico acuñado por el colectivo de investigación tiene efectos paradisciplinarios, al tiempo que señala una ausencia de claridad sobre la diferencia

entre la pedagogía como saber y como disciplina (2012, p. 36). En esto, su mirada es sesgada; ubicar la disciplina al interior de un suelo de saber significa darle a esta otras direcciones posibles y no solamente la de reconocer sus conceptos, métodos y formalizaciones (exclusivamente hacia una supuesta disciplinarización constante, progresiva, en crecimiento). Una mirada obsesionada en y por lo disciplinario, por supuesto que encontraría efectos de paradisciplina, contradisciplina, sindisciplina, antidisciplina, en fin. Fue mérito del trabajo de Olga Lucía, incluso un acto de valentía, mostrar que en Colombia la pedagogía no funciona solo como disciplina. Tanto en nuestro país como en Alemania¹⁰ se le da importancia al saber pedagógico y a la disciplinarización, pero en nuestro caso –GHPP– si bien es bienvenida la disciplinarización, esta se ubica en una epistemología regional o en una concepción de Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía –CCNP– que privilegia la proliferación sobre la reconceptualización bloqueando la absolutización de las hegemonías tanto conceptuales como grupales. En esta dirección, las luchas por la reconfiguración de la pedagogía no requieren tener como horizonte único la disciplinarización, ni como único sujeto los intelectuales de la pedagogía.

Fundamentar la pedagogía en un espacio de saber que abre y que no excluye procesos de formalización científica, no deriva necesariamente, como piensa Runge, en una fundamentación paradisciplinaria; significa, por el contrario, que los saberes circulantes en discursos y prácticas pueden llegar a niveles o umbrales de epistemologización cuando un análisis cuidadoso de los registros relacionados con esos discursos y prácticas permite discernir ciertos nodos discursivos entre nociones y conceptos, y ciertos enunciados que abarcan opiniones dispersas, agenciamientos institucionales y tesis enmarcadas en teorías (Martínez Boom, Vasco y Vasco, 2008).

Runge lee sesgadamente el enunciado formulado por Zuluaga y Echeverri (1997, p. 180), donde se afirma que el “(...) saber contiene la pedagogía (disciplina) pero es más amplio que esta”, para él esto termina convirtiéndose en una *paradisciplina*, “o

sea, la pedagogía como saber se contiene a sí misma en tanto pedagogía como disciplina”. Runge se pregunta “¿se trata de una paradisciplina que produce, a su vez, saber y saber disciplinario?” “(...) ¿en qué consiste esa instancia que produce ese saber?” (2012, p. 36). En la interpretación que el autor hace de Zuluaga y Echeverri (1997), argumenta que el saber “es una entidad producida”, reflejando dos problemas básicos. Uno, pasa por alto que el saber ni es, ni puede ser producido por una “entidad” o una “ciencia”. Zuluaga sostiene que el saber “reúne”, “circula” (1999, p. 48), se trata de un “(...) conjunto de conocimientos de niveles desiguales, cotidianos o con pretensión de sistematicidad, cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes” (1999, p. 113). Dos, desconoce y tergiversa la lectura del GHPP y Zuluaga, dejando de lado que el Grupo se pregunta por las condiciones de posibilidad de un saber y no produce o inventa el mismo.

A su vez, Zuluaga (1999) propuso, para la discusión, pensar la enseñanza como el objeto central de la pedagogía, ello no es lo mismo que decir que la pedagogía es el saber del maestro sobre la enseñanza. La pedagogía, o mejor, el saber pedagógico, es un saber sobre la enseñanza y, en ese caso, el maestro es el soporte o el sujeto soporte de ese saber, lo que en términos arqueológicos significa que el maestro, antes que sujeto productor del saber pedagógico (o sobre la enseñanza), es producido por un discurso, el discurso pedagógico, de tal manera que, nuevamente en términos arqueológicos, el maestro es una posición en el discurso pedagógico, está sujetado al saber pedagógico que define su posición, su lugar, su decir y su hacer.

En varios textos, pero particularmente en Zuluaga (1999) y Martínez (1990) queda claro que cuando se habla de la pedagogía como saber, en primer lugar, no se trata de una propuesta, es decir, Zuluaga no propuso pensar la pedagogía como saber en lugar de disciplina, lo que ella propuso fue utilizar el concepto de saber y las herramientas arqueológicas de Foucault para dar cuenta de lo que podría llamarse la pedagogía en Colombia, pues aquí la pedagogía no fue considerada como disci-

plina científica. Entonces, lo que propuso Zuluaga fue utilizar las herramientas de la arqueología del saber para recuperar la historicidad de la pedagogía en tanto práctica discursiva y ello, incluso, en la perspectiva de contribuir con una dimensión epistemológica en la medida en que al recuperar un horizonte conceptual, la pedagogía dejaría (en el caso colombiano) de ser considerada un simple saber instrumental o aplicado.

Por otro lado, teórica e históricamente, el concepto de saber pedagógico proliferó al interior del Grupo e incluso fuera de él. No existe una sola versión ni tradición inscrita en este concepto, el mismo fue reformulado por Araceli de Tezanos (1996), Eloísa Vasco (1994), Rómulo Gallego Baidillo (1995) y los maestros del movimiento pedagógico que lo renovaron definiéndolo como el espejo en que se reconocían en los años ochenta e incluso hoy en día.

Cuarto, dice Runge que al otorgarle a la enseñanza un valor central, Olga Lucía confunde, sin quererlo, saber pedagógico con didáctica, confusión que se amplía cuando otros miembros del Grupo valoran como compatibles con dicho concepto de saber los trabajos de Araceli de Tezanos y de Eloísa Vasco (2012, p. 36). Baste decir, al respecto, que el Grupo no confunde pedagogía con didáctica, incluso, la aparición conceptual del Grupo, en la deriva del Movimiento Pedagógico, se hizo con dos textos que fueron ampliamente leídos y debatidos: *Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria* (1988) y *Pedagogía, didáctica y enseñanza* (1988).

En el segundo texto se afirma que en la didáctica “se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la didáctica a simples fórmulas (...) la didáctica hace parte y juega un papel decisivo en el dominio de reconceptualización de la pedagogía” (Zuluaga et al, 1988, p. 11). Muy por el contrario, “siendo la enseñanza la reflexión fundamental de la pedagogía, es preciso preguntarse por la enseñanza como acontecimiento de saber. La enseñanza no es una simple metódica, ni un procedimiento de transmisión de contenidos, ni un mero quehacer instruccional, ni la administración de un paquete académico. No

se restringe su acción, necesariamente, a la escuela, ni se reduce a una acción delimitada por la clase, el examen y el programa, sino que la enseñanza posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento” (Zuluaga et al, 1988, p. 11).

Quinto, el autor juzga que, si bien, Olga Lucía en algunas entrevistas intentó matizar la enseñanza como uno, entre otros objetos y conceptos de la pedagogía es reprochable que dicha matización no la haya llevado a aclarar o a redefinir su noción de pedagogía (2012, p. 36). Optamos aquí por insistir en lo que fue y no reclamar un supuesto deber ser, que no es tal: plantear la enseñanza como objeto y como concepto se hizo, en ese momento, por su profunda capacidad articuladora respecto a los conocimientos, el aprendizaje, el lenguaje, la cultura, el pensamiento, los discursos y las instituciones. Lo que se pretendió al precisar un macroobjeto para la pedagogía, no era recaer en la manera usual de definir una ciencia por su objeto y su método. El objeto podría haber sido el proceso educativo como la instancia más amplia posible, pero optamos estratégicamente por la enseñanza como objeto mayor de la pedagogía en una clara disputa con los postulados de las ciencias de la educación, entre otras cosas porque dichas ciencias desplazaron la enseñanza por el término educación. En este sentido, decidimos que no era tan apropiado optar como objeto principal por el aprendizaje, porque este serviría más como objeto para la didáctica e inclinaría la balanza a favor de la psicología y no de la pedagogía. En 35 años, pocos conceptos han sido bombardeados tan sistemáticamente, desde el agenciamiento internacional, como la enseñanza, al punto que se ha llegado a afirmar que la educación, hoy, se traduce llanamente a aprendizaje (aprender a aprender).

Sexto, Runge dice que centrarse en la enseñanza solo visibiliza la escuela moderna occidental y deja por fuera el resto, es decir, lo que no se da en la escuela, lo que no es moderno y lo que no es europeo (2012, p. 37). Al respecto habría que comentar que el GHPP ha avanzado mucho en esta dirección, una mirada exploratoria a la bibliografía de producción seriada nacional sería suficiente para mostrar que hemos

entrado en diálogo con variedad de problemáticas, como por ejemplo: el trabajo de Echeverri (1989) sobre la instrucción pública como estrategia durante el siglo XIX propone una lectura diferente, desde la práctica pedagógica, a los análisis de los historiadores sobre los partidos políticos y la educación como una de sus herramientas ideológicas. Los conceptos de poder político, poder moral y la noción de instrucción pública como estrategia de poder y de saber, son una importante contribución a los tradicionales análisis de la historiografía política nacional. De esta manera, podría decirse que el saber y la práctica pedagógica no fueron simples herramientas ideológicas o instrumentos para la dominación del pueblo, sino una compleja estrategia política que contribuyó decididamente en la constitución del Estado y de la “nación”.

Igualmente, puede apreciarse en el trabajo de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) que ponen a la pedagogía a hablar con las ciencias sociales en Colombia en la medida en que reconstruyen los procesos de modernización desde el análisis de la práctica pedagógica, en particular, sus páginas sobre la constitución de “lo social” en Colombia y el papel de la práctica pedagógica en dicho proceso. En los trabajos de Álvarez (2010), encontramos que fue la pedagogía (como saber y práctica) la que posibilitó la constitución de las ciencias sociales en nuestro país, además de su decisiva contribución con las ideas de nación y pueblo. Más recientemente, Noguera (2012) ha revisado el horizonte conceptual de la pedagogía y sus análisis arqueo-genealógicos sobre los conceptos de *institutio* y *eruditio* contribuyen con la comprensión de cómo se constituyeron los conceptos modernos de enseñanza y educación y su papel en la creación de las tradiciones pedagógicas europeas y en la actual sociedad del aprendizaje.

En el trabajo de Martínez (2004), más allá de las referencias obvias a la escuela y a la enseñanza, emerge el concepto de educación y su lugar estratégico en los procesos de modernización en América Latina desde mediados del siglo XX (Ossenbach y Martínez, 2011). Últimamente, sus investigaciones sobre escolarización permiten ver un proceso que conecta la

escuela con el sistema educativo y con los discursos del aprendizaje, es decir, los límites y las posibilidades de la escolarización cuando se ha extendido a los niveles que hoy conocemos, incluyendo, por supuesto, sus fracturas y porosidades. Su análisis advierte que la producción de sociedades escolarizadas forma parte de las tecnologías humanas del gobierno de la población. En su dimensión histórica, la escolarización aglutina reformas, políticas, sistemas, proceso de modernización educativa que hoy son punto central de la agenda investigativa (Martínez y Orozco, 2010). Problematizar la escolarización significa, en estas investigaciones, ligar de modo estratégico, lo pedagógico con lo político y pone a hablar los procesos sociales en su pugna por el poder. Entre los discursos que conforman el campo de lo decible (hablan sobre la educación, el currículo, la pedagogía e incluyen a su vez, la opinión pública en materia educativa y la racionalidad calculada de quienes se asumen como expertos), y la escolarización como espacio de visibilidad existen entrelazamientos por los efectos que sobre uno y otro ejerce el poder²¹.

Cercano a estos trabajos tenemos el libro de Álvarez (2003) sobre la sociedad educadora y los medios de comunicación en donde se pregunta sobre el lugar y papel de la escuela hoy. También, entre muchos otros, la investigación de Marín (2012) que explora el fenómeno contemporáneo de la autoayuda y sus relaciones con las prácticas pedagógicas. Esta breve muestra de algunos de los investigadores del Grupo, permite observar nuevos conceptos y objetos más allá de la enseñanza y el maestro para cuyo análisis se han empleado, a su vez, nuevas herramientas distintas de la arqueología del saber, como la gubernamentalidad, las prácticas de sí, y conceptos de otros pensadores como el de antropotécnicas de Sloterdijk (2012).

Sin pretender extendernos demasiado, se han abordado problemáticas como la historia de la pedagogía de la infancia anormal (Yarza y Rodríguez, 2007), la ciudad que educa (Noguera, Álvarez y Castro, 2000), la educación popular (Álvarez,), la infancia escolar (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Noguera, 2007), el oficio del maestro (Saldarriaga, 2003), los niños

en situación de calle (Álvarez, 2002; Zambrano, 2012), la historia de los saberes escolares (Ríos, Sáenz), los institutos de pedagogía (Quiceno, 1996), la expedición pedagógica (Quiceno, 2002), la historia regional (Echeverri y Zambrano, 2013), las culturas pedagógicas (Zuluaga y Herrera, 2009), la memoria activa del saber pedagógico (Zuluaga, 2006), la pedagogía en el movimiento pedagógico (Martínez Boom y Peñuela, 2009; en Martínez y Peña, 2009), el currículo y estado evaluador (Bolívar y Cadavid, 2010; en Martínez y Álvarez, 2010), la formación normalista y el maestro como sujeto público (Yarza, Aguilar y Calderón, 2010; en Martínez y Álvarez, 2010), el maestro como investigador (Suárez y Ortiz, 2010; en Martínez y Álvarez, 2010), la historia intelectual (Yarza, 2012; Zambrano, 2012). Incluso se han leído estos entrecruzamientos en análisis que van de lo disciplinario a lo biopolítico y a lo gubernamental. Cabe anotar que ninguna de esta bibliografía aparece en el artículo del investigador Runge.

Séptimo, deduce Runge que el procedimiento que lleva a poner el saber pedagógico en el maestro descalifica a la propia Olga Lucía como pedagoga (2012, p. 37). Huelga aclarar que el mundo de hoy ya no está montado sobre la división entre “expertos” y “técnicos”. Las luchas contemporáneas se confrontan con nuevos problemas, explotan y se desarrollan en un capitalismo que ya no tiene mucho que ver con el descrito por la *hipótesis comunista* (un mundo en el que las relaciones de poder, los roles sociales, las funciones, están estrictamente definidos y jerarquizados alrededor de la relación capital-trabajo), porque la acción se desarrolla en el marco de la disyunción del tiempo y la historia. Nuevas formas de la subordinación y de la autonomía afectan tanto al maestro como al investigador y al intelectual, sus lugares de actuación y enunciación se han precarizado, han devenido hibridación e intermitencia. La división entre experto y técnico, se mira ahora desde el problema de las competencias y de la flexibilidad, ya no pasa por procesos de diferenciación y jerarquización.

Octavo, cierra Runge afirmando que enfocarse en la enseñanza y en el maestro reduce el campo disciplinario de la peda-

gogía y deja por fuera otras vías de análisis, por ejemplo, lo comparado, lo museístico, lo social y la ciudad (2012, p. 37). No habría mucho por agregar a desarrollos hartos conocidos en materia comparada²², inclusiva y de ruptura con el afuera de la escuela. Consideramos que el principal problema de la crítica del “pedagogo” Runge, es su inadecuada comprensión de la perspectiva arqueológica utilizada por el GHPP. Las críticas de Runge proceden de un solo lugar de lectura, un marco conceptual del que desprende derivaciones lógicas pero escasamente estratégicas. Circunstancia que hace de su balance un gesto reactivo, precisamente por el poco valor que suele asignarse a una fuerza que busca afirmar y que no rehúye la inmanencia de una respuesta ética y vital en la que se expresa también la teoría. A favor de Runge la confesión, que también nos fue difícil entender, de que las prácticas de poder son irreductibles al análisis conceptual. Ahora bien, decir reactivo no supone necesariamente un reproche, simplemente constata que hay relaciones que no se ven y por tanto, no logran incorporarse al análisis.

Por ejemplo, la interpretación inadecuada del concepto de saber de Foucault y del uso ingenioso que realizó Zuluaga para rescatar la historicidad de la pedagogía como práctica discursiva en Colombia, lleva al Runge a afirmar que la perspectiva epistémico-política y estratégica del GHPP en relación con la noción de saber pedagógico ha tenido “efectos nefastos sobre la autocomprensión misma de la pedagogía como campo disciplinar o de saber”, pues circunscribe la pedagogía “al saber del maestro” y de esa manera, se reduce la pedagogía a un “saber privado” debilitando su estatus como ciencia social y humana.

Ya hemos dicho que considerar la enseñanza como objeto del saber pedagógico y al maestro como sujeto (históricamente designado) soporte de ese saber, no debe confundirse con la pedagogía como el saber del maestro (tal como afirma Runge). Por otra parte, y aunque no sea hoy una de las perspectivas del GHPP, el trabajo arqueológico realizado a lo largo de los últimos 35 años bien podría ser utilizado en una perspectiva epistemológica que

contribuiría de manera decidida a la consideración de la pedagogía como disciplina (en nuestras condiciones nacionales e incluso, latinoamericanas).

Aquí vale la pena resaltar, a manera de paradoja, uno de los principales problemas que enfrenta el GHPP dentro de la comunidad académica nacional: su larga tradición intelectual. Se trata, es preciso decirlo, de una cuestión inédita en el campo de las ciencias sociales y humanas en Colombia, pero ese hecho, al mismo tiempo que constituye una de sus fortalezas (crecer, antes que estancarse o difuminarse a lo largo de 35 años), es visto por algunos como una debilidad: la misma existencia de un Grupo por tantos años parece sugerir una idea de secta o cofradía (de ahí, tal vez, la referencia de Runge a la fidelidad), antes que de escuela de pensamiento o tradición intelectual, en el mejor sentido de estas dos expresiones. Es preciso decir que la constitución de esa tradición intelectual del Grupo ha tenido que ver no solo con asuntos teóricos o intelectuales: más allá de su importancia teórica y de las contribuciones al “campo intelectual”, esa tradición ha permitido la formación de nuevos intelectuales, por eso es por lo que hablamos del GHPP como una escuela de pensamiento, no como una cofradía que guarda las sagradas enseñanzas de su maestra, sino como un espacio múltiple y abierto en donde las enseñanzas de una maestra han sido retomadas, releídas, desarrolladas, reinterpretadas, potenciadas y hasta superadas o incluso, tergiversadas, alteradas, en todo caso, utilizadas intensamente para producir nuevos pensamientos sobre el saber pedagógico y su historicidad, sobre el maestro y otros sujetos relacionados con ese saber (inspectores, políticos, médicos, intelectuales, etc.).

Entonces, para hacer un balance de las “concepciones y presupuestos básicos de la pedagogía” en el GHPP no es suficiente con la lectura de los “planteamientos básicos de Olga Lucía Zuluaga”. No deja de sorprender que el artículo de Runge, inscrito dentro de los resultados del macroproyecto de investigación *Paradigmas y conceptos en el campo de la pedagogía y la educación* omita, precisamente, el esfuerzo del GHPP por romper con la insularidad de nuestra tradición pedagógica

y colocarnos, desde el horizonte conceptual de la pedagogía, en comunicación con las crisis que viven las ciencias de la educación en sus diversas tradiciones y las numerosas experiencias y conceptualizaciones que se producen en Hispanoamérica.

Para finalizar, queremos insistir en un efecto inesperado que trajo consigo el proyecto *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*, liderado por el GHPP, con la participación, entre otros, del grupo de investigación sobre formación y antropología pedagógica e histórica (Formaph), donde Runge oficia como coordinador. La investigación se constituyó en un laboratorio que posibilitó ampliar la identificación o visibilización de la pluralidad de la pedagogía como campo, en el análisis contemporáneo de la educación y la pedagogía en Colombia: el campo pedagógico y educativo, el campo de la educación, un campo conceptual y narrativo, el campo del currículo, el campo de la educación en ciencias (Echeverri, 2010). El proyecto *Paradigmas*, en sí mismo, es condición de posibilidad, incluso, para que el “pedagogo” Runge piense que la pedagogía es solamente campo profesional y disciplinar. La importancia de esta crítica y nuestra respuesta, radica en que visibiliza la existencia de luchas por la hegemonía al interior de las diversas versiones de campo que entran en juego en esta coyuntura histórica en el país y que emergen en el *Proyecto paradigmas y conceptos*.

La pedagogía todavía tiene la potencia de problematizar el presente, desde múltiples puntos de vista y modos de conceptualización y acción. La revitalización del Movimiento Pedagógico; la discusión y actualización sobre la formación de maestros, docentes y profesionales; la renovación del pensamiento pedagógico latinoamericano; las nuevas formas de historización de la pedagogía y la educación en Colombia y América Latina, son algunos de los temas pendientes que nos abren a un futuro cercano en el que la pedagogía, en sus múltiples modos de existencia y múltiples comienzos, sin ninguna pretensión totalizadora, seguirá combatiendo todo reduccionismo y absolutismo, bien sea cuando proviene del Estado o los organismos internacionales o

desde algunas posiciones que pretenden ubicarse en una “nobleza de estado”.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Gallego, A. (1997). Ciudad, educación y escuela en la historia. En: *Revista Educación y Ciudad*, n.º 2. Bogotá: IDEP, pp. 40-52.
- Álvarez Gallego, A. (2002). “Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950”. En: Olga Lucía Zuluaga (Dir.) *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo II. Bogotá: IDEP y Panamericana Formas e Imp., pp. 2-47.
- Álvarez Gallego, A. (2003) *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la Escuela?* Bogotá: Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional y GHPP.
- Álvarez Gallego, A. (2008). Educación popular y memoria activa del saber pedagógico. En: *Revista Novedades Educativas*, n.º 209. Buenos Aires: Noveduc, pp. 22-28.
- Álvarez Gallego, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Álvarez Gallego, A., Noguera, C. E., Castro, J. O. (2000). *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Arango Editores y Socolpe.
- Castro Villarraga, J. O. (2005). Ciudad educadora, he ahí el problema. En: *Revista Educación y Ciudad*, n.º 8. Bogotá: IDEP, pp. 61-76.
- Echeverri Sánchez, J. A. (1989). *Santander y la instrucción pública*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia y Universidad de Antioquia.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2009). “Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía”. En: Alberto Martínez Boom y Faustino Peña (Compiladores). *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, pp. 45-74.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2010). *Proyecto de investigación: Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Acta final. Medellín: Mimeografiado.

- Echeverri Sánchez, J. A. & Zambrano Gutiérrez, I. (2013). *Antioquia: continuidades y discontinuidades del ideal de lo práctico*. Foro Presencia de Antioquia en la construcción de país. Memorias. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 149-170.
- Gallego Badillo, R. (1995). *Saber pedagógico. Una visión alternativa*. Bogotá: Magisterio.
- Lazzarato, M. (2008). *Del conocimiento a la creencia, de la crítica a la producción de subjetividad*. En: web del Instituto Europeo para políticas culturales progresivas.
- Marín Díaz, D. (2012). *Autoajuda e educação. Uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas*. Porto Alegre: PPGUE-UFRGS.
- Martínez Boom, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. En: *Revista Pedagogía y Saberes*, n.º 1. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 7-13.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos y CAB.
- Martínez Boom, A., Vasco, C. E. & Vasco, E. (2008). "Educación, pedagogía y didáctica: Una perspectiva epistemológica". En: *Filosofía de la Educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Tomo 29. Madrid: Trotta y Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 99-127.
- Martínez Boom, A. & Peñuela, D. M. (2009). "Multiplicidad histórica de la pedagogía en Colombia". En: Alberto Martínez Boom y Faustino Peña (Compiladores) *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, pp. 335-368.
- Martínez Boom, A. & Álvarez Gallego, A. (Compiladores). (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del Grupo historia de la práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez Boom, A. & Orozco, J. H. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. En: *Revista Educación y*
- Pedagogía*, Vol. 22, n.º 58. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 105-119.
- Noguera Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y GHPP.
- Ossenbach, G. & Martínez Boom, A. (2011) Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970). En: *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*. Volume XLVII, Number 5. London: Taylor & Francis Group, pp. 679-700.
- Quiceno Castrillón, H. (1996). Origen de las Escuelas Normales y de los Institutos de Pedagogía en la época moderna. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 8, n.º 16. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, pp. 126-153.
- Quiceno Castrillón, H. (2002). La expedición. Una pedagogía nueva, una nueva escuela. En: *Revista Nodos y Nudos*. Vol. 2, n.º 13. Bogotá: Red-CEE y UPN, pp. 2-10.
- Runge Peña, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. En: *Revista de Pedagogía*, Vol. 23, n.º 68. Caracas: Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Runge Peña, A. K. (2012). La pedagogía como campo intelectual: tensiones en el origen del Movimiento Pedagógico. En: *Revista Educación y Cultura*, n.º 97. Bogotá: FECODE, pp. 33-42.
- Runge Peña, A. K., Garcés, J. F. & Muñoz, D. A. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En: *Revista Educación y Cultura*, n.º 88. Bogotá: FECODE, pp. 46-55.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga Vélez, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Dos volúmenes. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes y Editorial Universidad de Antioquia.
- Sáenz Obregón, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela de Bogotá, 1994-2003*. Bogotá: CES, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, IDEP y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sáenz Obregón, J. (2008). "Introducción". En: Rafael Ríos Beltrán. *Las ciencias de la educación en Colombia 1926-1954: Entre universalismo y particularismo cultural*. Bogotá: Magisterio y GHPP.
- Sáenz Obregón, J. (Compilador). (2010). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia y Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga Vélez, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas de una subalternación. En: *Revista Nómadas*, n.º 25. Bogotá: Universidad Central, pp. 98-108.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pretextos.
- Tezanos, A. de. (1996). El maestro: Entre la urdimbre y la trama. En: *Enfoques Pedagógicos IV* (13). Bogotá: Colegio Cafam, pp. 35-58.
- Vasco Montoya, E. (1994). *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Magisterio.
- Yarza de los Ríos, A. & Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal, 1870-1940*. Bogotá: Magisterio y GHPP.
- Yarza de los Ríos, A. (2012). Mesa. Pedagogía, educación e intelectuales. I Congreso de historia intelectual de América Latina. Medellín: Universidad de Antioquia. Publicado en: <http://gencil.wordpress.com/2012/03/01/mesa-16-pedagogia-educacion-e-intelectuales/>
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación y ASONEN.
- Zambrano Gutiérrez, I. (2012). Miradas científico-anormales a la infancia en situación de calle: José Gutiérrez o los imaginarios sociales modernos. En: *Revista Colombiana de Educación*, n.º 63. Bogotá: UPN, pp. 273-288.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia. 1821-*

1848. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas – CIED.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos, Siglo del Hombre y Universidad de Antioquia. (Primera edición: 1987, Foro Nacional por Colombia).

Zuluaga Garcés, O. L. (2001). "Un campo de saber para la historia de la educación y la pedagogía" (Comentarios al estudio de Jorge Orlando Castro). En: Myriam Henao y Jorge Orlando Castro (Compiladores). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. M. Henao y J. O. Castro. Bogotá, Colciencias y Socolpe, pp. 279-291.

Zuluaga Garcés, O. L. & Echeverri, J. A. (1997). "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas". En: Mario Díaz y José Muñoz (Compiladores). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic, pp. 175-201.

Zuluaga Garcés, O. L., Flórez, R. et al. (2000). Dimensión histórico epistemológica de la pedagogía. En: *Pedagogía y Educación. Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para Acreditación Previa de programas en Educación*. Bogotá: ICFES, pp. 33-44.

Zuluaga Garcés, O. L., Echeverri, J. A. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.

Zuluaga Garcés, O. L., Noguera, C. E. et al. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Magisterio.

Zuluaga Garcés, O. L. & Marín, D. L. (2006) Memoria colectiva, memoria activa del saber pedagógico. En: *Revista Educación y Ciudad*, n.º 10. Bogotá: IDEP, pp. 63-85.

Zuluaga Garcés, O. L. & Herrera, S. M. (2006). Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. En: INSP/UPN. Libro 5. *Territorios peda-*

gógicos. Espacios, saberes y sujetos, Vol. 1. Bogotá: UPN, pp.75-86.

Zuluaga Garcés, O. L. & Herrera, S. M. (2009). "La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas". En: Alberto Martínez Boom y Faustino Peña (Compiladores) *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, pp. 25-44.

Notas

- Este artículo es resultado de la investigación interuniversitaria: "Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía", financiado por Colciencias (PRE00439015542).
- Principalmente Gilles Deleuze, Michel de Certeau, Robert Castel, Maurizio Lazzarato, Alain Badiou, Slavoj Žižek, Roger Chartier, Paul Veyne, Hubert Dreyfus, Antonio Negri, Paul Rabinow, Michael Hardt, Gilles Lipoievsky, Tomas Popkewitz, Pierre Bourdieu, Paul Virilio, Peter Sloterdijk, Jürgen Schriewer, y en América Latina: Mariano Narodowski, Carlos Skliar, Violeta Guyot, Inés Dussel, Graciela Frigerio, Marcelo Caruso, Gabriela Diker, Alfredo Veiga Neto, entre otros. Cabe recordar que el grupo en sus primeras investigaciones se sirvió, además, de otras herramientas metodológicas que hacían parte del debate académico del país, específicamente las lecturas de Georges Canguilhem, Dominique Lecourt, Antonio Gramsci, Baruch de Spinoza, Gastón Bachelard y Louis Althusser; y a nivel nacional el diálogo con historiadores como Jaime Jaramillo Uribe, Germán Colmenares, Marco Palacios, Jorge Orlando Melo, entre otros.
- Un arte de las posibilidades de existencia, de los modos de subjetivación, del no dejarse gobernar o del gobierno de sí. Gilles Deleuze, afirma que hay en la filosofía una tradición que reemplaza el modelo del saber o del conocimiento por el modelo de la creencia. Si el modelo de la creencia sustituye al del conocimiento la cuestión cambia radicalmente (Lazzarato, 2008).
- Ya había publicado en el año 2002, en la Revista de Pedagogía, Vol. 23, n.º 68, de la Escuela de Educación – Universidad Central de Venezuela– un artículo titulado: *Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga*, en el que afirma literalmente que: "con el trabajo de Zuluaga se empiezan a hacer visibles unas líneas de sedimentación que antes no era posible ver desde la pedagogía misma, pues, o las miradas provenían desde un afuera disperso o la mirada científica que había resultaba siendo más un obstáculo que una posibilidad para la propia (auto) observación y el (auto) análisis" (Runge, 2002).
- A propósito del libro de Rafael Ríos Beltrán, sobre la apropiación de las ciencias de la educación en Colombia, a principios del siglo XX, dice Sáenz que el texto "se inscribe en el campo de trabajos historiográficos rigurosos y exhaustivamente documentados que han caracterizado parte de la producción del Grupo (...) Su mirada hace parte de una de las tendencias centrales dentro del grupo que este elaboró en su primera etapa y que fueron formalizados por la profesora Olga Lucía Zuluaga en su ya clásico texto *Pedagogía e historia*; conceptos como el de saber pedagógico y el del maestro como intelectual –que circularon en el país varios años antes que las traducciones de la pedagogía crítica estadounidense lo difundieran en el mundo de habla hispana– ya familiares en los discursos del magisterio nacional y de un sector considerable de la comunidad investigativa en pedagogía y educación" (Sáenz, 2008, p. 11).
- Que desplazó el trabajo del grupo de la enseñanza a la formación a partir de la emergencia de un dispositivo formativo comprensivo, entendido como un productor de formaciones que abarcaron comprensivamente la enseñanza y el aprendizaje.
- Un excelente ejemplo es el siguiente: "la práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino, también, del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible un discursividad erudita y a la vez excluida y que registra no solo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía" (Zuluaga, 2004, p. 24)
- Esta situación puede apreciarse contundentemente en el libro colectivo *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina, 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica*, editado por Alberto Martínez Boom y Alejandro Álvarez Gallego (2010).
- En Alemania el concepto de saber pedagógico pervive en un pluralismo epistemológico, al decir de Wulf (1999, p. 179) "Este pluralismo epistemológico ha encontrado su expresión adecuada en el concepto de saber pedagógico que reúne las muy variadas formas del saber. Este concepto de saber pedagógico es posible como el resultado de una especie de balance reflexivo que ha acentuado, una vez más, la importancia de los diferentes paradigmas para el desarrollo de la ciencia de la educación".
- Ver aquí el documento preparado por Alberto Martínez Boom para la 35ª ISCHE - International Standing Conference for the History of Education. Education and power, celebrada en Riga (Letonia) del 21 al 24 de agosto de 2013, con el título de: "Gobernados y/o escolarizados".
- Algunas referencias de primer orden: Política y educación en Iberoamérica (Martínez, Puelles, Braslavsky y Gvirtz, 2000). Cuadernos de Educación Comparada Vol. 4. (Zuluaga y Ossensbach, 2004) Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos, Siglo XIX. (Zuluaga y Ossensbach, 2004) Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos, Siglo XX. (Martínez, 2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina; el énfasis en educación comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación, etc.

Barreras y condiciones favorables para

La enseñanza multi/intercultural

de ciencias naturales en la escuela indígena en el Trapecio Amazónico



Yésika del Carmen Rojas-Gil

Magíster en Educación de la Universidad Católica del Norte, Bióloga de la Universidad Nacional de Colombia, profesora de Ciencias Naturales de la I. E. Francisco del Rosario Vela de Leticia Amazonas, secretaria del CEID – Amazonas y editora del Boletín Alerta Maestro@. yesikarmen@hotmail.com



Omar Alfonso Bonilla López

Candidato a Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia, Biólogo y Magíster en Estudios Amazónicos de la Universidad Nacional de Colombia, profesor de Ciencias Naturales del INEM José Eustasio Rivera donde coordina el proyecto Jóvenes investigadores, es coordinador del CEID – Amazonas y editor del Boletín Alerta Maestro@. oabonilla@gmail.com



Resumen

Las reflexiones presentadas a continuación por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de Amazonas, son producto de la revisión bibliográfica hecha durante la realización de trabajos de investigación llevados a cabo por los miembros del CEID. En este sentido, nuestro trabajo busca contribuir de manera respetuosa a las nuevas miradas que vienen teniendo las instituciones educativas indígenas respecto a las formas como podría integrarse la ciencia indígena y occidental en los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos (PEPA) desarrollados en las escuelas rurales amazónicas, y el segundo, dejar atrás el concepto de la ruralidad estática y mostrar cómo la distribución poblacional en este departamento es un ejemplo vivo de lo contrario.

Palabras Clave

Educación indígena, Educación primaria, Educación Multi/intercultural, Enseñanza de la ciencia en primaria.

Introducción

El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de Amazonas viene realizando desde 2012, en la línea de investigación de educación intercultural, varios trabajos de revisión bibliográfica y de campo tendientes a leer desde la escuela y desde las experiencias de otros autores, los elementos de importancia para la estructuración de un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo –PEPA– en las escuelas indígenas del Trapecio Amazónico. En este sentido, presentamos el primero de tres trabajos producto del taller denominado “Conocimiento ancestral v/s Conocimiento científico” realizado por solicitud

de la Institución Educativa Indígena María Auxiliadora de Nazareth –IEI-MAN– y con el aval de la Secretaría de Educación Departamental de Amazonas, en el cual se indaga la percepción que tienen 23 profesores de esta institución educativa, sobre las barreras o las condiciones favorables para la enseñanza multi-intercultural de ciencias naturales dentro de la escuela.

Para abordar este interrogante se utilizó la definición de cultura desde la perspectiva sociológica, la cual, de acuerdo con Austin (2000), se refiere al conjunto de conocimientos, incluyendo las artes, las ciencias y la filosofía, por lo tanto, la ciencia hace parte de la cultura y en este orden de ideas, el hecho de que existan diferentes culturas implicaría diversas ciencias.

Diseño metodológico

El enfoque del estudio se ha definido como cualitativo aunque apoyado por estrategias de tipo cuantitativo. De esta manera, la encuesta tiene una estructura que se ajusta a la definición de lo cuantitativo pero abierta a permitir que el dato no sea el único propósito de su aplicación sino, además, focalizar intereses, establecer énfasis, revelar posturas nuevas y así indagar ese mundo de sentido del maestro. Por otro lado, el registro y codificación de la información contribuye a ese acercarse al *otro*, no como transcripción de lo que es y piensa, sino como disquisición que involucra al investigador y le permite ser partícipe del tejido social que indaga.

En términos operativos el estudio se formuló en seis etapas: revisión documental, elaboración del instrumento, prueba piloto del instrumento, instrumento definitivo, proceso de recolección de información y sistematización de la información recolectada.

Discusión de resultados y conclusiones

La principal barrera para la integración de los conocimientos científicos indígenas y occidentales en las clases de ciencias naturales está dada por el hecho de que la mayoría de los maestros no consideran las ciencias naturales como par-

te de la cultura ya que esta se relaciona, principalmente, con las costumbres y tradiciones como danzas, ritos, mitos, leyendas, etc.

Es así como los maestros que participaron en el estudio no se refieren a las ciencias naturales como parte de la cultura, es decir, el *status* cultural de la ciencia no parece ser tenido en cuenta por los maestros, lo que, de acuerdo con Aikenhead y Huntley (1999), puede crear una barrera invisible pues “un profesor no puede acomodar la cultura efectivamente en una clase de ciencias sin apreciar la naturaleza cultural de ese contenido de la ciencia” (p. 10), entonces, el no ver la ciencia como un fenómeno cultural podría, de manera no intencional, estar apoyando procesos de asimilación en sus estudiantes.

En esta medida, si bien no se establece una relación clara entre conocimiento científico occidental e indígena, sí se encuentra que, diferentes aspectos de la cultura, son llevados al aula de clase. Es así como, teniendo en cuenta las categorías interpretativas multi-interculturales propuestas por Barandica (1999) se puede establecer, a partir de la concepción de algunos maestros de la IEI-MAN, que existe una perspectiva aditiva, es decir, se incorporan al currículo básico temas sobre la cultura indígena “pero refuerza la idea de la independencia entre diferentes culturas y no ayuda a los estudiantes a interrelacionarlas ni a interconectarlas” (p. 15).

La barrera señalada anteriormente se relaciona con el hecho de que, dentro de las estrategias utilizadas por el maestro, no se menciona la combinación del conocimiento indígena y occidental en las clases de ciencias naturales por lo que se podría pensar que no es algo que el maestro considere necesario para mejorar la comprensión de los diferentes temas por parte de los estudiantes indígenas.

En relación con los programas de formación continua, es evidente la inconformidad por parte del docente al manifestar que no ha sido pertinente ni ha contribuido a mejorar su práctica. Por lo tanto, es importante que el Estado, a través de la Secretaría de Educación Departamental, genere planes de formación para los profesores que trabajan en escuelas indíge-

nas en los que se estructuren estrategias que permitan la articulación intercultural del contenido disciplinar y el conocimiento indígena, de tal manera que se le brinden herramientas al maestro para diseñar “unidades contextualizadas con la realidad sociocultural de los estudiantes” (Quintriqueo et al., 2011, p. 483).

En este punto, es importante resaltar que los maestros son conscientes de la necesidad que tienen de formación en proyectos de aula, pues el hecho de que pocos profesores realicen dichos proyectos, podría considerarse una limitante si se tiene en cuenta que Pérez y Moya (2008, citados por Quintriqueo et al., 2011) plantean que para el uso de prácticas educativas innovadoras se necesitan “Docentes que cumplan una práctica pedagógica abierta a la creatividad; docentes que estén abiertos a la búsqueda cooperativa del conocimiento y docentes que ejecuten proyectos de investigación que les permitan el desarrollo del pensar” (p. 484).

Las respuestas dadas por los maestros, en general, muestran de manera singular que ninguno se siente desconectado de los conocimientos indígenas, por lo que esta no sería una barrera para conectar los conocimientos científicos indígenas y occidentales en las clases de ciencias naturales. Adicionalmente, de modo unánime, los profesores mencionaron la importancia de relacionar el contenido de las ciencias naturales con el diario vivir de los estudiantes (Aikenhead y Huntley, 1999).

Esta buena disposición por parte de los maestros permite sugerir la organización de una red, con el fin de llevar a cabo procesos de investigación mediante proyectos colaborativos “que les ayuden a desarrollar prácticas culturalmente responsables y los ayuden a modificar otros materiales de enseñanza para ser adaptados a la cultura local, incluyendo el lenguaje propio de cada etnia” (Aikenhead y Huntley, 1999, p. 23).

Es importante señalar que no se encontraron posiciones radicales frente a las ciencias naturales como parte del “progreso” de occidente que hayan oprimido a los indígenas desde el tiempo de contacto, de hecho, los maestros incluyen el área de tecnología

como un componente necesario de formación docente. Igualmente, al considerar que todos los temas de ciencias naturales propuestos por el MEN pueden y deben ser enseñados a los niños muestra que no hay una predisposición al contenido occidental de ciencias naturales como algo que pudiera estar oprimiendo o acabando con la identidad del pueblo indígena.

Lo anterior es una condición favorable para la multi-interculturalidad si se tiene en cuenta, además, que los maestros consideran que la enseñanza de los conocimientos occidentales fortalece la identidad, aspecto de la cultura que fue resaltado en el presente estudio como fundamental, lo que estaría apoyando la problemática que refieren en la construcción del PEC (Proyecto Educativo Curricular), donde mencionan la pérdida de prácticas y conocimientos tradicionales, la desestructuración de las instituciones sociales y la emigración de jóvenes a la zona urbana pues, según ellos, no encuentran “en la educación una respuesta a sus expectativas sociales y laborales” (CODEBA, 2012, p. 20).

Por otro lado, llama la atención que la mayoría de docentes considere que los conocimientos tradicionales se deben integrar a un currículo no indígena y aunque unos pocos contemplan la posibilidad de que sea al contrario, es decir, integrar los conocimientos occidentales a un currículo indígena, concluyen diciendo que no es posible porque ese currículo no existe dado que los indígenas están influenciados por los programas del MEN. Sin embargo, autores como Aikenhead y Huntley (1999) mencionan que “un punto de vista indígena podría estructurar el currículo de ciencias naturales, dentro del cual el conocimiento científico, las habilidades y los valores son estudiados de una manera intercultural” (p. 23).

Otros pueblos indígenas amazónicos han llegado a una conclusión similar como se puede leer en el libro de Londoño (2004) sobre la etnia Muinane (grupo indígena amazónico que se ubica en las riberas del curso medio del río Caquetá), donde el autor describe cómo, en un Encuentro de Mayores Muinane, se refieren al estado indeseable de los muinane, causado por

Llama la atención que la mayoría de docentes considere que los conocimientos tradicionales **se deben integrar** a un currículo no indígena.

un ser mítico, la *mujer falsa*, que les hacía creer que el conocimiento de los blancos era mejor. Por lo tanto resuelven hacer de la Palabra de consejo el fundamento de las escuelas y “solo cuando la hubieran recuperado y valorado podrían enfriar e incorporar algunos conocimientos ajenos” (p. 212).

Lo anterior, entonces, se estaría refiriendo a la creación de un currículo indígena del que parte el proceso educativo como estrategia para recuperar su identidad, de tal manera que, de acuerdo con Roth (2002), sea posible que la ciencia occidental sea solo una de las fibras dentro del cordón de la vida aborigen.

Este autor propone utilizar la ciencia occidental en el contexto de un currículo indígena de tal manera que la ciencia occidental siga y honre “las reglas existentes que median las interacciones dentro de las comunidades nativas (renunciando) a la pretensión hegemónica tradicional de que es la única autoridad legítima de conocimiento” (p. 205). Es así como, según el investigador, “los niños aborígenes continúan viviendo sus vidas y realizando tareas relevantes para la comunidad, pero tienen la oportunidad de evaluar la utilidad del nuevo tipo de historias en los contextos que son centrales en su forma de vida” (p. 205).

Finalmente, se hacen dos recomendaciones: en primer lugar, la creación de una red de investigación que puede ser apoyada por instituciones como la Escuela Normal Superior y el CEID-SUDEA; en segundo lugar, la posibilidad de un currículo indígena, aunque este último debe partir de una reflexión más profunda sobre el papel de la escuela en el trapezico amazónico, que involucre los diferentes miembros de la comunidad educadora indígena.

Agradecimientos

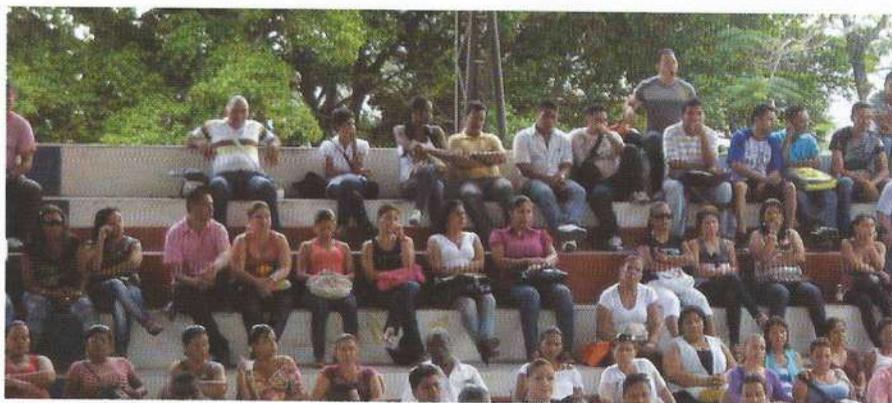
El CEID - SUDEA agradece a la Rectora Amalia Ramírez Brizneda y a los profesores de la Institución Educativa Indígena María Auxiliadora de Nazareth la colaboración prestada para el desarrollo de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Aikenhead, G. & Huntley, B. (1999). Teachers' Views on Aboriginal Students Learning Western and Aboriginal Science. *Canadian Journal of Native Education, Volumen 23* (2), pp. 159-175.
- Austin, T. (2000, marzo). “Para comprender el concepto de Cultura”. En: *Educación y Desarrollo* (1), pp. 1-13.
- Barandica, E. (1999). “Educación y multiculturalidad: análisis modelos y ejemplos de experiencias escolares”. En: M. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. (pp. 15-20). Barcelona: GRAÓ.
- Corporación para la Defensa de la Biodiversidad del Amazonas. (2012). *Así construimos nuestro proyecto educativo comunitario PEC*. Cali: CODEBA.
- Londoño, C. (2004). *Muinane. Un proyecto moral a perpetuidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M. & Sáez, D. (2011). “Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia”. En: *Educ. Educ.* Volumen 14 (3), pp. 475-492.
- Roth, W. (2002). “Aprender ciencias en y para la comunidad”. En: *Enseñanza de las ciencias*, Volumen 20 (2), pp. 195-208. Consultado el 30 de septiembre de 2012, de <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v20n2p195.pdf>

Docentes orientadores:

¿Un híbrido entre docente de aula y directivo docente?



Genoveva Franco Jaramillo

Psicóloga. Especialista en Intervenciones Psicosociales. Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Programa Maestría CINDE, Medellín. Docente orientadora en la I.E. América del municipio de Puerto Berrío, Magdalena Medio antioqueño.

Cada vez que una persona llega a mi lugar de trabajo contándome sus preocupaciones, problemas, situaciones personales, escolares y/o familiares, en sus rostros puedo notar tristeza, amargura, miedo, dolor, rabia, odio, frustración o desorientación, situaciones que deben ser atendidas de forma inmediata para brindarles tranquilidad y ofrecerles una orientación adecuada que, a la postre, redunde en el cambio del semblante por una sonrisa, por expresiones de ánimo renovado, por esperanza de vivir. Todos estos momentos son de gran satisfacción personal, laboral y profesional porque siento que puedo ayudar desde mi labor como docente orientadora.

El cargo de docente orientador fue creado por concurso abierto de méritos según el acuerdo 151 de la Comisión Nacional

del Servicio Civil del 30 de septiembre del 2010 para proveer los empleos vacantes en las entidades territoriales certificadas en educación mediante la convocatoria 129 de 2010. Desde esa fecha las entidades territoriales, autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, empezaron a contratar profesionales de diversas áreas (psicología, trabajo social, terapia ocupacional, licenciatura en pedagogía reeducativa, licenciatura en psicopedagogía...) bajo la figura de docentes orientadores. Este cúmulo de profesionales de diferentes áreas estamos diseminados por todo el país ejerciendo nuestra labor sin una brújula que oriente de una forma centrada las diferentes competencias funcionales del cargo. Al no contar con un derrotero claro, preciso, contextualizado, los docentes orientadores terminamos desorienta-

dos en ocasiones por las ideas de nuestros jefes inmediatos quienes de una forma muy coloquial hacen que esta figura termine llenando unos vacíos en las partes administrativas o, en el peor de los casos, reemplazando –tapando huecos– frente a las ausencias de los docentes de aula.

Llevo más de dos años como docente orientadora en una institución educativa en el municipio de Puerto Berrío en el Magdalena Medio antioqueño. Desde esta experiencia significativa y de gran crecimiento integral he podido hacer algunas reflexiones que quiero compartir con aquellos colegas y personas interesadas en mejorar la calidad educativa en Colombia.

En primer lugar, me pregunto: ¿Seremos un híbrido entre docentes de aula y directivos docentes? No somos docentes de aula, aunque, en ocasiones realicemos algunas actividades pedagógicas en ellas, ni tampoco somos directivos docentes y, sin embargo, tenemos funciones directivas. ¿Entonces qué somos?

En segundo lugar, considero que hay mucha confusión con respecto a nuestras funciones, prácticamente cada quien hace lo que puede y como puede en la Institución Educativa en donde trabaja. Intercambiando con otros docentes orientadores me encuentro con situaciones que generan desconcierto, como es el caso de algunos directivos que desconocen tanto nuestras funciones que hasta llegan al punto de pedir a los docentes orientadores que coordinen áreas como ética, lo cual, no está contemplado dentro de las mismas. Incluso, hay quienes aún no tienen oficina ni un espacio adecuado para atender a la comunidad educativa. No somos talleristas, ni trabajamos como psicólogos (así algunos tengamos este pregrado) o pseudopsicólogos que hacen terapia en la Institución Educativa, no queremos ser tampoco un experimento. No estamos contratados como psicoorientadores ni como orientadores escolares.

Mi tercera reflexión tiene que ver con la evaluación de desempeño ya que al terminar el calendario lectivo la Comisión Nacional del Servicio Civil no envía el protocolo de desempeño para docentes orientadores. Esta omisión ha generado desconcierto en mí y confusión entre mis

compañeros, algunos propusieron que tuviéramos como referencia el formato de evaluación de los docentes de aula siendo que nuestras funciones son diferentes a las de ellos. ¿Cómo nos van a evaluar en algo en lo que no hemos trabajado, ni corresponde a nuestras funciones? Otros pensaron en tomar como referencia la evaluación del período de prueba, ya que ella sí compendia nuestras funciones. No se ha tenido claridad sobre cómo es la evaluación de desempeño para los docentes orientadores regidos bajo el decreto 1278. Sin embargo, esta situación probablemente afecte nuestra posibilidad de aspirar a ascenso. ¿Qué hacer? ¿Cómo no ver afectada la tan restringida posibilidad de aspirar al ascenso al que tenemos derecho? ¿Por qué no nos proporcionan el protocolo de la evaluación de desempeño a tiempo?

Como cuarto punto está el tema de la invisibilización por la que pasamos quienes trabajamos como docentes orientadores frente a los vacíos en la normatividad con respecto al cargo del ente encargado. Por esto me pregunto: ¿Será que los docentes orientadores estamos, de alguna manera, invisibilizados por el sistema educativo en Colombia?

En quinto lugar, me pregunto por la unificación de criterios en cuanto a lo que deseamos en la forma de contratación: hay quienes quieren que el salario y el horario sea el mismo que el de los docentes de aula, y hay quienes queremos que se nos reconozca un incentivo adicional ya que tenemos funciones directivas e, incluso, el horario ha de ser de 8 horas en la institución educativa.

En sexto lugar mi inquietud está orientada al nombramiento. En lo personal estoy nombrada como ‘docente del nivel de básica Secundaria y Media, en el área de docente orientador’. Lo que me lleva a hacer la pregunta: ¿quién atiende las necesidades de la básica Primaria en este sentido? Porque quienes atendemos también básica primaria lo hacemos de manera voluntaria. De acá surge, entonces, otra pregunta: ¿por qué los docentes orientadores no podemos trabajar horas extras?

Por otra parte, es una necesidad sentida el que en las entidades territoriales haya personas que conozcan a profundidad el ser y el hacer de quienes trabajamos como

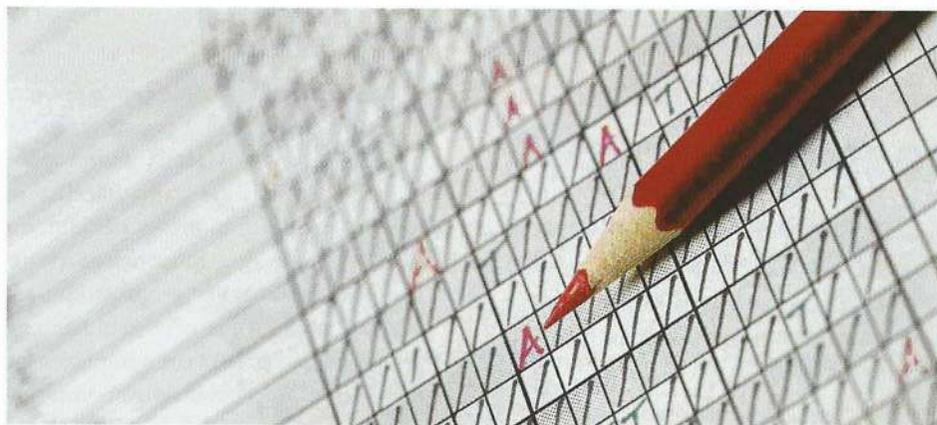
docentes orientadores para que nos puedan atender de manera adecuada. Además, es conveniente que quienes tenemos esta experiencia, participemos activamente en la unificación de las líneas de acción según nuestras competencias funcionales, con el fin de no trabajar como ruedas sueltas.

Por lo tanto, frente a esta situación, es notorio el hecho de que falta claridad respecto a la figura y la labor de quienes trabajamos como docentes orientadores, se hace pertinente que la normatividad y reglamentación sea hecha teniendo en cuenta que este cargo está siendo desempeñado por profesionales de diversas áreas con diferentes maneras de abordar las situaciones que se presentan en las instituciones educativas. Necesitamos aclarar cómo llevar a cabo las competencias funcionales en las áreas de gestión: directiva, académica y comunitaria; también, cómo hacer nuestras intervenciones y a quién remitir según sea el caso.

Afortunadamente, como muchos de mis compañeros, me he podido dedicar a realizar las labores de orientación, asesoría y acompañamiento a la comunidad educativa y por eso, pese a sentir el peso de la invisibilización e hibridación de la que somos objeto, realizo esta labor con profunda sensibilidad y humanismo social. Lo más importante, estoy disfrutando de la alegría que da el realizar un trabajo que produce profundas satisfacciones personales para quienes nos preciamos de tener vocación para dedicarnos a esta labor imprescindible en la búsqueda de un mejor beneficio para la comunidad educativa y para la sociedad.

Para terminar, –expresándome en singular– yo, que trabajo como docente orientadora, quiero fortalecer mi identidad como tal, no quiero ni pretendo ser un híbrido entre docente de aula y directivo docente, deseo visibilizarme y que se escuche mi voz, ya que tengo derecho a hacer la evaluación de desempeño a tiempo y a que se me respondan las preguntas planteadas en esta reflexión.

Seguramente, cuando estas preguntas dejen de serlo, mi labor con la comunidad educativa, que ya de por sí es muy gratificante, lo será aún más.



La intencionalidad de la evaluación en la pedagogía crítica

La pedagogía crítica no es una propuesta nueva, ya que esta se inició hace varias décadas con autores como Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, entre otros. Esta pedagogía es una propuesta de enseñanza que causa revolución, ya que incita a los estudiantes a pensar, a preguntarse, valorando los conocimientos y prácticas que se les imparten.

Como esta pedagogía crítica nos da otra forma de ver la práctica educativa, los roles, las formas de evaluación son diferentes a otras pedagogías; es así como el estudiante se convierte en coagente de un proceso que tiene como objeto el conocimiento y como meta el desarrollo integral. El proceso de conocimiento en esta pedagogía es agenciado y no causado, se trata de posibilitar la construcción de sentidos mediante el diálogo con los códigos de la cultura con el fin de ampliar los horizontes de significación.

Siendo coherentes con la propuesta de pedagogía crítica, la evaluación está “orientada a posibilitar a los actores escolares la comprensión de los procesos que ellos ayudan a desarrollar, con miras a construir nuevos sentidos de sus acciones y participar en la producción cultural”. Problematizar la evaluación, de acuerdo con esta pedagogía, implica repensar la educación, la escuela y los supuestos sobre el conocer, el enseñar y el aprender. A continuación presentamos una síntesis sobre las consideraciones generales de la evaluación y un análisis sobre los indicadores de logro y objetivos que se desprenden de la evaluación. La evaluación en la pedagogía crítica es una evaluación para la comprensión.

Se plantean dos maneras de entender la evaluación según su intencionalidad y la propuesta pedagógica que la sustenta: la evaluación como control y la evaluación para la comprensión. Analicemos el siguiente cuadro:



Gladys Sarmiento Castillo

Especialista en Lingüística y Literatura, Licenciada en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la ciudad de Bogotá, con estudios de Especialización en Aprendizaje Escolar y sus dificultades, de la Universidad Cooperativa de Colombia.

| Evaluación como control | Evaluación para la comprensión |
|---|--|
| Características | Características |
| <p>Centrada en el control de un proceso.</p> <p>Conduce el proceso hacia comportamientos y productos deseables.</p> <p>Se interesa por recoger y analizar información para definir si el desarrollo de un determinado proceso responde al plan preestablecido para la consecución de las metas y fines prefijados.</p> <p>Ubica la evaluación por objetivos.</p> <p>El cometido es discernir si los fines pre-especificados en un currículo se han conseguido.</p> <p>Es necesario especificar, de manera precisa, los objetivos para compararlos con lo alcanzado después de un proceso.</p> <p>Se soporta en teorías conductuales del conocimiento.</p> <p>Los propósitos y objetivos se formulan en términos de conductas específicas y observables.</p> <p>Concepción tecnocrática de educación escolar.</p> <p>Toma al educador como escultor.</p> <p>Está llamada a dar información para establecer una mejor relación entre medios y fines.</p> <p>El objeto de la educación es el estudiante.</p> | <p>Centrada en la intención de comprender el proceso.</p> <p>Se interesa por recoger y analizar información para comprender la nueva realidad que está generando el desarrollo de un proceso.</p> <p>Se evalúa para que los sujetos involucrados en el proceso educativo tomen conciencia de en lo que están implicados.</p> <p>Se ve desde una perspectiva cualitativa.</p> <p>Se propone la evaluación de procesos.</p> <p>Los planes y objetivos que se definen obedecen a la forma como los individuos o los grupos comprenden una realidad o aspecto de esta.</p> <p>No existen preestablecidos definidos en forma absoluta.</p> <p>Los fines y planes tienen un carácter provisional y se reformulan a medida que los grupos implicados construyen nuevas comprensiones.</p> <p>La evaluación está orientada a posibilitar a los actores escolares la comprensión de los procesos que ellos ayudan a desarrollar, con miras a construir nuevos sentidos de sus acciones y a participar en la producción social.</p> <p>El objeto de la educación es el conocimiento.</p> <p>El proceso de conocimiento es agenciado y no causado.</p> <p>Se orienta por metas abiertas y flexibles que sirven de horizonte y van tomando forma mientras transcurren.</p> <p>Ya no se trata de moldear el comportamiento sino de ofrecer las mejores condiciones posibles para movilizar el desarrollo del niño bajo unos horizontes que se conciben, se hacen posibles como fruto de la negociación social.</p> <p>La meta es el desarrollo integral de los sujetos.</p> |

Centrándonos en la evaluación como comprensión, se puede concluir que la evaluación es un acto reflexivo que permite la toma de conciencia de las formas de comprender lo que se actúa, y la generación de nuevas comprensiones, de nuevas metas, de nuevas intencionalidades. La concepción de la educación en esta pedagogía está más en correspondencia con la complejidad humana y el objeto de la edu-

cación es el conocimiento. La intención en esta forma de evaluación es comprender el proceso; es una evaluación cualitativa en la que el programa de evaluación es un proceso mediante el cual los que participan aprenden sobre ellos mismos y la racionalidad de su comportamiento y procura captar la singularidad de las situaciones concretas. Se da prioridad a los procesos de aprender a pensar, aprender a

aprender el valor intrínseco que tienen las experiencias del conocimiento.

Esta evaluación es acorde con la pedagogía crítica, ya que esta pedagogía es un modelo pedagógico social que propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno, este desarrollo está influenciado por la sociedad; el trabajo en grupo estimula la crítica mutua, ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo para comprometerse en la solución de problemas comunitarios, pues los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad, el tratamiento y la búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral mediante una práctica contextualizada.

Referencias Bibliográficas

Forero, A. y Castaño, J. (2010). *La evaluación del conocimiento escolar*. Artículo Trabajado en clase, Especialización de Dificultades del Aprendizaje Escolar. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

Rodríguez Luna, M. E. y Pinilla Vásquez, R. (2001). *La Pedagogía de Proyectos en Acción. La ejecución de proyectos en las aulas de Bogotá*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Nota

1 *La evaluación del conocimiento escolar*, Amparo Forero y Jorge Castaño. Artículo trabajado en clase de especialización en dificultades del aprendizaje escolar, UNICOOPERATIVA de Colombia.

De la educación propia hacia una pedagogía de la afirmación cultural



Zoraya Constan Medero
Yohana Arias Rodríguez

Docentes Normal Superior
Indígena de Uribia, Guajira
normalindigenauribia@hotmail.com

El reconocimiento de la diversidad cultural de la nación Colombiana conlleva, necesariamente, a la implementación de una educación intercultural que articule lo propio y lo ajeno en principio para los grupos étnicos, pero también, progresivamente, para la sociedad nacional.

Resumen

El presente artículo, ilustra la importancia de la inclusión de la educación cultural a los proyectos curriculares de las instituciones educativas del país. En este sentido, se presenta la experiencia de la Escuela Normal Superior Indígena

de Uribia, en donde se ha incorporado la cultura Wayuu como eje transversal de su plan de estudios, bajo el enfoque de la pedagogía de la afirmación cultural; resaltando los procesos etnoeducativos que han permitido el fortalecimiento de la

cultura indígena, a través de la vivencia y la convivencia, involucrando las diferentes formas de saberes y diversidad ancestral, que junto con la enseñanza de la educación tradicional, han permitido que se reconozca el contexto intercultural de la región, dando paso, a la importancia de la incorporación de la enseñanza etnoeducativa en los planes de estudio de todo el territorio nacional, con el fin de fortalecer las raíces culturales propias de las regiones en oralidad, usos y costumbres.

Palabras clave

Escuela Normal Superior Indígena de Uribe – IENSIU, saberes ancestrales, etnoeducación, pedagogía de la afirmación cultural, cultura Wayuu, Proyecto Educativo Institucional.

Introducción

La Constitución Política Colombiana de 1991 brindó muchas herramientas jurídicas y políticas a los pueblos indígenas para continuar sus luchas por el reconocimiento de su identidad cultural, su territorio y su autonomía.

Colombia se reconoce como un país pluriétnico y multicultural, lo cual ha permitido que las culturas indígenas avancen en sus procesos etnoeducativos con el fin de tener las herramientas necesarias para generar bienestar en los miembros de su cultura y aprovechar al máximo los saberes ancestrales que en décadas pasadas no eran tenidos en cuenta en la educación impartida en sus comunidades.

Siguiendo la normatividad, las instituciones educativas del Departamento de La Guajira incluyeron en su *pénsum* académico áreas como el Wayuunaiki y su cultura. Sin embargo, La Escuela Normal de señoritas de Uribe ya había iniciado, desde el año 1987, la inclusión, en su plan de estudio, de estas áreas debido a que la mayoría de sus estudiantes pertenecían a la etnia Wayuu y, además, porque en este municipio se habían iniciado los primeros talleres de socialización para el pilotaje de experiencias etnoeducativas con la etnia Wayuu los cuales se realizaron con las principales autoridades tradicionales de cada clan (familias) y docentes egresadas de La Normal de Uribe (Samuttpio, Alta Guajira 1983).

“La pedagogía de la afirmación cultural” (Propuesta de Inclusión Educativa, UNESCO, 2009) practicada en La Normal Indígena de Uribe, ha brindado pautas para fortalecer los procesos etnoeducativos a partir de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del programa de formación complementaria realizadas en comunidades de la zona rural y en instituciones educativas de la zona urbana del municipio de Uribe.

La pedagogía en un contexto Wayuu ¿Cómo aprende el Wayuu?

En la cultura Wayuu el saber es transmitido de manera oral y práctica mediada por la participación del individuo en la producción cultural. Los Wayuu producen conocimiento como el *akumajaa* (elaborar y hacer), el *jayeechi* (canto), el *akujaa* (narraciones) etc., que para ser integrados a la cultura tienen que ser aprobados y aceptados por el grupo (*Anaakuaipa*, p. 46).

El aprendizaje de los miembros de la comunidad Wayuu parte de la *observación* de su entorno natural y su relación con lo sobrenatural, la participación en los actos sociales y culturales –como es el caso de los velorios, la exhumación de restos, los sueños, la *yonna* (baile típico)–, las actividades económicas como el pastoreo, la siembra, la pesca la artesanía y, en fin,

colectas o colaboraciones) en los cuales, además de relacionarse, demuestra los valores aprendidos desde el interior de su clan (núcleo familiar).

El aprendizaje dentro de la cultura Wayuu se visibiliza y se evalúa de dos maneras:

1. Desde la aplicación de lo observado lo cual se pueda dar de forma inmediata y paulatina. Por ejemplo: En la *yonna* el aprendiz observa en diferentes ocasiones los pasos y, a la vez, los practica en un espacio más reducido en forma casi simultánea. Terminado este proceso es evaluado por los miembros que asisten al baile y que en ese momento son considerados maestros.
2. Desde la oralidad, la cual se practica a partir de la solución de conflictos (la palabra o *pütchi*) y del aprendizaje del Wayuunaiki, su lengua materna practicada en todos los espacios y utilizada para impartir los conocimientos de su propia realidad. Por ejemplo: El encierro de la *majayuut* (desarrollo de la mujer). En esta etapa del desarrollo, la mujer es orientada en las labores artesanales, comportamientos en pareja, valores individuales y colectivos y, además, se le realizan rituales que garantizarán su identidad de mujer.

Los espacios del conocimiento del Wayuu pertenecen a su entorno natural y sobrenatural los cuales se evidencian en:

En la cultura Wayuu el saber es transmitido de manera oral y práctica, mediada por la participación del individuo en la producción cultural.

cada uno de los usos y costumbres que posee. Para los Wayuu son muy importantes la *vivencia* y la *convivencia*; la vivencia desde su comportamiento y formas de proceder que lo hacen único y, a la vez, responsable de sus actos (*alaauleera äin*) y la convivencia la cual practica a partir de la interacción que realiza en diferentes espacios que comparte con los demás miembros de la colectividad, como es el caso del *asimaralajaa* (herraje), el *yanama* (trabajo colectivo) y el *ounuawa* (re-

Entorno natural: correspondiente al territorio en el cual habita, fuente de identidad y conocimiento. Allí encontramos, a su vez, espacios como el *jawei* (*laa*), lugar en donde se encuentra depositada el agua que consume; el *yuja* (huerta), lugar en donde siembra los alimentos que consume en las épocas de lluvia; el *aamaka* o *amuyu* (cementerio), en donde sepulta la parte física de sus seres queridos y, a su vez es la marca de propiedad de su territorio; el *michi* (habitación), lugar en donde des-

cansa y en donde guarda sus objetos más valiosos como la *contra* (lanía o amuleto), collares y piedras preciosas garantía de su bienestar; la *luma* (enrramada), espacio en el que resuelve sus conflictos familiares internos y externos, se relaciona con los miembros de otros clanes y, además, es su lugar de reposo después de realizar sus diferentes actividades; los *kulaala* (los corrales) en donde se encuentran sus animales, los cuales representan su riqueza y prestigio social.

Entorno sobrenatural: lo constituyen los lugares de encuentro con los antepasados, lo mítico y lo histórico, entre los cuales encontramos: La piedra del Destino (sitio en el cual nacieron los mellizos transformadores); el cerro de *alaasüb* (lugar en donde se encuentran grabados los símbolos de cada uno de los clanes); el *jepiira* (lugar a donde van las almas de los Wayuu); el *makaira* (en donde se originó la medicina tradicional); los *shiwira maa* (ojos de agua, fuentes de agua en medio del desierto); los sitios *pulowi* en donde se encuentran con seres mitológicos que pueden perjudicarlos (enfermedades) o beneficiarlos (riqueza), y las revelaciones o sueños a través de los cuales se comunican con seres sobrenaturales y con sus ancestros.

Pedagogía desde un contexto intercultural en la IENSIU

La Normal Superior Indígena de Uribia -IENSIU- se identifica como una institución ubicada en un contexto intercultural debido a que se encuentra inmersa en dos culturas de las cuales utiliza al máximo su riqueza lingüística logrando un equilibrio social en el que ambas lenguas (el Wayuunaiki y el español) se utilicen de forma positiva para fortalecer conocimientos. De tal forma que el Wayuunaiki (lengua materna) actúe como medio no solo de comunicación sino, también, de instrucción entre los miembros de la institución al mismo tiempo que el español, de tal manera que sean un medio para enriquecer aspectos no solo de la cultura nacional sino de la cultura propia.

El pluralismo cultural está presente en el plan de estudios y en el Proyecto Educativo Institucional con el objetivo de desa-

rollar en los estudiantes la capacidad de interrelación y trabajo conjunto en donde la diversidad sea un factor clave para el enriquecimiento mutuo.

Desde el contexto intercultural, la participación de la comunidad educativa está encaminada hacia diferentes acciones que involucran los contenidos de las diversas áreas en relación con la cultura Wayuu, los cuales se pueden visualizar en las investigaciones que los estudiantes presentan en diferentes espacios que la Normal tiene (conversatorios, ferias, debates, blogs, foros, etc.). Además del aprovechamiento de los conocimientos culturales que son aprovechados en los momentos pedagógicos para ejemplificar los contenidos del plan de estudios. De esta forma los conocimientos que circulan en la normal coexisten en un diálogo de diversidad.

Vivencias de la pedagogía de la afirmación cultural

La cultura Wayuu se convierte en el eje transversal que permea todos los componentes del plan de estudios. Los proyectos, investigaciones y actividades se caracterizan por un alto contenido étnico y siempre van dirigidos a la formación del estudiante normalista, lo cual se convierte en un punto de partida para la reflexión y creación de nuevas propuestas etnoeducativas que fortalezcan la identidad cultural de los miembros de la comunidad en general.

Dentro de las actividades que la Normal Superior desarrolla para fortalecer la pedagogía de la afirmación cultural podemos mencionar:

El día étnico, que en sus inicios (año 2.000) fue planeado como una actividad solo de un componente del programa de formación complementaria llamado "cultura y lengua" se convirtió al año siguiente en un proyecto de aula en el cual intervinieron otras aéreas como ciencias sociales y lengua castellana. Viendo el éxito del proyecto y el interés despertado tanto en docentes como alumnos se incorporó a este proyecto una estrategia con el fin de sistematizar los conocimientos ancestrales conocida como "proyectos colaborativos" (año 2007) en la cual, cada

grado, agrega un componente específico que desarrolla un tema asignado de acuerdo con el tema central del día étnico garantizando que todos los estudiantes participen en el proyecto desde sus intereses y habilidades y teniendo como fuente de conocimiento de los saberes a los ancianos, los líderes, los sabedores, los músicos y miembros de la comunidad en general y utilizando como herramienta de sistematización del saber las TIC.

La feria de la ciencia, en la cual, además de los proyectos científicos que presentan los estudiantes, incluye una categoría especial denominada "cultural" puesto que desde la misma ciencia, ellos investigan la ciencia indígena y sus aportes a la medicina, la economía, la tecnología, el ecoturismo y a la lengua materna.

Proyecto de convivencia "Guardianes de la palabra"

Este proyecto surgió desde el año 2009 a partir de los conversatorios sobre la palabra (mecanismo de solución de conflictos en la cultura) y su implicación en el contexto escolar y con el fin de articular las formas tradicionales de convivencia al interior de la Escuela Normal.

Analizando diferentes situaciones conflictivas entre los estudiantes Wayuu y alijuna y observando el irrespeto verbal y en ocasiones físico que muchas veces trascendía a sus familias y terminaban en pagos (mandar la palabra y por ende indemnización), los docentes de cultura y la coordinadora académica viabilizaron, mediante diferentes requerimientos (perfil, valores, conocimiento cultural, manejo de ambas lenguas) la escogencia de un estudiante por cada grado para que cumpliera el papel de mediador en distintos conflictos y tuviera reuniones quincenales con sus pares para analizar y encontrar soluciones a los problemas.

Después de un año de poner en práctica este sistema se notaron muchos cambios en el comportamiento y en el respeto a la palabra y a quien la portaba y fue más fácil la convivencia dentro del grupo pues los estudiantes no se sentían perseguidos. Como apoyo a la propuesta el programa de formación complementaria, el grado 12º realizó una serie de videos ilustrativos

sobre la importancia de este mecanismo de convivencia el cual fue la experiencia ganadora en el *Encuentro de experiencias Computadores para educar – Zona Caribe*.

La educación propia en el programa de formación complementaria

En el programa de formación complementaria de los grados 12º y 13º de la Normal Superior Indígena de Uribia se llevan a cabo proyectos que se trabajan a partir de diferentes interrogantes planteados en conversatorios dentro del aula de clase, los cuales llevan al desarrollo de proyectos encaminados a la práctica de la pedagogía Wayuu. Uno de esos interrogantes es: *¿Cómo hacer coexistir en la práctica pedagógica los conocimientos escolares convencionales (nacionales) y los conocimientos de la cultura Wayuu?*

Este interrogante nos lleva a reflexionar sobre el papel del maestro en formación dentro de un contexto intercultural teniendo en cuenta que los conocimientos indígenas, para quien quiere tratarlos en el aula, no están disponibles de la misma manera que los conocimientos escolares convencionales. Esta reflexión implica, entonces, replantear las prácticas investigativas y, por ende, innovar para que el momento pedagógico sea el apropiado.

Dentro del grupo de proyectos de investigación podemos encontrar:

Diseño de cartillas bilingües: Este material se desarrolla a partir de un trabajo de campo en diferentes comunidades indígenas cercanas a la zona urbana y con la ayuda de los sabedores de la cultura. Posteriormente, se hace un trabajo de clasificación y análisis de información para luego organizar un primer documento teniendo en cuenta las pautas pedagógicas y los estándares de educación para los diferentes grados. Este material, a su vez, es utilizado como punto de partida para otros trabajos pedagógicos.

Material audiovisual: Desde el área de informática, a los estudiantes del programa de formación se les brindan pautas

para el diseño de material audiovisual y con estas herramientas elaboran pequeños documentales referentes a aspectos culturales que sirven como material para sus prácticas pedagógicas.

Apropiación del anaakuaipa

El *anaakuaipa* es el proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu avalado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

El *anaakuaipa* es una construcción colectiva que responde a las necesidades particulares de la de la educación de la nación Wayuu, considerando su territorio, autonomía, tradiciones, usos y costumbres para la formación integral del ser. Está estructurado desde los componentes conceptual pedagógico, administrativo, metodológico y comunitario.

A partir del componente pedagógico hemos trabajado los ejes temáticos, los ciclos de aprendizaje y en general la pedagogía Wayuu.

Cada eje temático posee unos contenidos, competencias generales desde lo propio y desde la interculturalidad y, además, unos recursos. Teniendo en cuenta este eje temático, cada estudiante del programa de formación desarrolla un momento pedagógico utilizando distintas herramientas que van desde salidas de campo hasta eventos culturales, textos y elementos del medio; estos trabajos se evidencian a partir de propuestas pedagógicas innovadoras que alimentan el modelo pedagógico del Anaakuaipa y son desarrolladas en las escuelas rurales en donde realizan sus prácticas pedagógicas

Propuestas en el área de investigación

En el componente de investigación se les brindan unos elementos que utilizan para organizar sus propuestas con el fin de que sean apropiadas para el contexto y que estas, a su vez, puedan dar respuesta a diferentes problemas detectados en el aula de clase; cada propuesta es desarrollada dentro de sus prácticas pedagógicas

dinamizando los conocimientos adquiridos en su procesos de formación como maestro.

Las líneas de investigación que se han venido trabajando en el programa de formación complementaria y que han enriquecido el proceso de formación integral de los estudiantes son las siguientes:

La oralidad, usos y costumbres: esta involucra las prácticas de la transmisión oral, como es el caso de la palabra o *pütchi*, el *jayeechi* o canto como expresión lírica, los *outsu* o médicos tradicionales, incluyendo el discurso utilizado por cada uno de ellos, los usos y costumbres que incluyen las creencias, su cosmovisión, prácticas culturales, deportivas artísticas, rituales, trabajo colectivo, y tecnología.

Las lenguas de la interculturalidad: español, Wayuunaiki y el inglés. A través de las diferentes disciplinas específicas se investigan aspectos relacionados con el bilingüismo, la condición de la lengua materna y sus diferencias dialectales, además de los préstamos lingüísticos, de los cuales se han apropiado, y las similitudes de Wayuunaiki con el idioma extranjero.

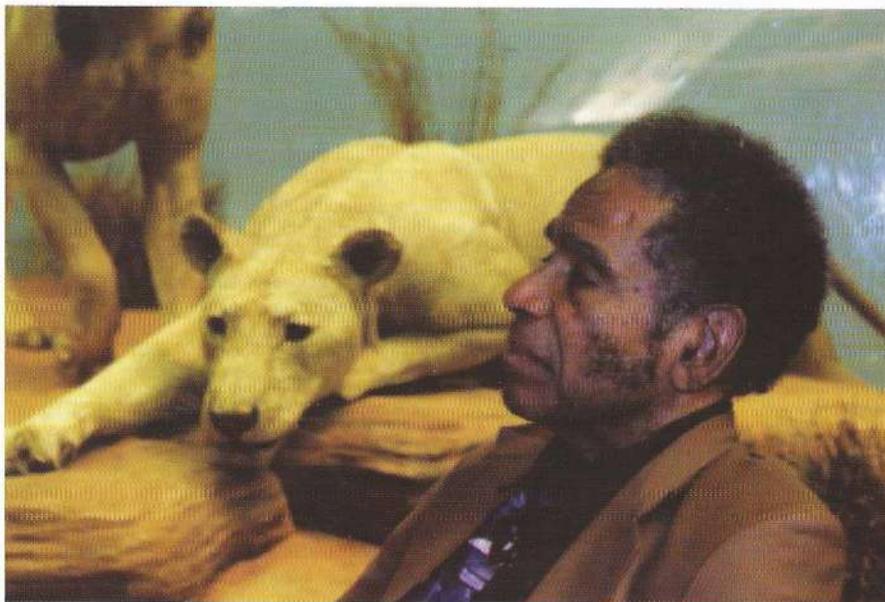
La experiencia que hemos desarrollado en la Normal Superior Indígena de Uribia nos ha permitido descubrir la importancia de la cultura Wayuu en lo que hemos denominado la *pedagogía de la afirmación cultural*, experiencia que, a nuestro modo de ver, debería replicarse en todo el territorio de nuestro país, tan rico en tradiciones indígenas que nos enseñan valores que debemos rescatar como un aporte muy significativo en la formación de nuestros estudiantes, no solo de los que viven en esos territorios sino, también, de los que habitan las grandes ciudades y que desconocen esa otra Colombia que ha sido la cuna de nuestra civilización y que tiene mucho que aportar al desarrollo de un país tan rico, pero tan excluyente.

Manuel Zapata Olivella o el proceso para **compenetrarse**

con la sistematicidad del mundo

Carlos Manuel Zapata Carrascal

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Atlántico. Docente de la cátedra de Filosofía y Sociales en la Institución Educativa Etnoambiental San Francisco de Asís del municipio Cordobés de San Bernardo del Viento. Investigador de la elaboración e implementación del contenido de la cátedra de estudios afrocolombianos a partir de los aportes de Manuel Zapata Olivella
sinumarca@gmail.com



Manuel Zapata Olivella, parece haberse adelantado a muchas cosas. La vigencia de sus ideas más bien está asociada con la trascendencia de lo que podría llamarse la arquitectura esencial de su pensamiento: la dialéctica, ahora conocida como holística, pensamiento sistémico o complejo, para citar las principales denominaciones de lo que en Manuel Zapata Olivella devino en un proceso de reconstrucción paulatina y natural de la historia y de las vicisitudes de las corrientes étnicas implícitas en el mestizaje transferido por sus progenitores, situación que lo marcaría y con la cual sería consecuente a lo largo de su trasegar intelectual, en el cual fue muy notable la influencia librepensadora, evolucionista y naturalista determinada por su padre, sumado a las influencias ambientales y so-

ciales de los entornos donde transcurrieron su infancia y juventud. Impronta que lo impulsaría a ir más allá del entorno local para buscar al otro lado del Océano Atlántico, las raíces fundacionales de su ser.

Por eso, Manuel entendió perfectamente que la diáspora africana trascendía más allá de los tiempos oprobiosos de la esclavización colonialista con la cual se efectuó gran parte de la acumulación originaria del capitalismo moderno, situando la primera gran dispersión de pueblos libres pobladores del mundo, pocos años después de la evolución del hombre en el Sureste de África. Este aporte, aún espera entroncarse con el fortalecimiento de las investigaciones y producciones históricas que con gran acopio documental vienen confirmando que, en virtud del poblamiento interno africano en dirección sur-

norte y a lo largo del valle del Río Nilo, se constituyó la Gran Civilización Egipcia, la misma que ha sido invisibilizada por el eurocentrismo en cuanto a sus aportes a la humanidad en cuanto a la filosofía, la religión, las artes, la medicina y otras destacadas expresiones culturales que Occidente trasladó a la Grecia antigua y a personajes como Platón, Homero, Pitágoras y contemporáneos, los cuales no hicieron otra cosa que instruirse en Egipto para lograr sobrevivir, incluso, cercenando lo esencial del pensamiento africano.

En el texto más contemporáneo de Manuel, el mismo que debería ser consulta-

do para comprender, desde los itinerarios demográficos, los enigmas que subyacen a los intercambios genéticos con el fin de hacer conciencia de la hermandad profunda que las sangres portan, con el fin de acabar con tantos racismos, discriminaciones y segregaciones: en *La rebelión de los genes*, puede leerse la anticipación a los descubrimientos del Genoma Humano, en las detalladas descripciones que hace sobre las rutas, asentamientos e impactos étnico-culturales efectuados por pueblos africanos en dirección al norte de ese continente, hacia la Península Ibérica, el oriente y al sur, incluyendo los primeros itinerarios transpacíficos que generaron el poblamiento de la Abya Yala (América) por parte de los primitivos habitantes de Oceanía. Esta descripción de la primera gran globalización demográfica, además de mostrar su intuición antropológica guiada por el pensamiento sistémico, lo llevó a profundizar, con todo lo que ello implica, en el concepto de mestizaje, el cual no se reduce a la concepción colonialista impuesta alrededor de la presencia genética y cultural europea, sino de la hibridación biológica que se hizo extensiva por todos los confines del mundo, teniendo como patrón herencial a los africanos.

Su condición realista se amplió, antes que restringirse, integrando la cosmovisión religiosa africana a la peculiar tendencia laico-radical heredada de su padre, ya que identificó en aquella, la familiar conexión entre la totalidad cósmica de la Madre Naturaleza y la especie humana, como una fusión vital que permite hacer conciencia de que la evolución está en uno, por lo tanto, al adquirir conciencia de ser portadores de la historia de todo lo existente, tal como lo confirman las ciencias contemporáneas, en el aquí y el ahora, se debe ser consecuente con la práctica de un pensamiento y una praxis sistémica que recupere para la humanidad las hermandades con el planeta y sus pueblos.

Pero ese reencuentro con las raíces panteístas y naturales de la religiosidad africana, clarificaron la comprensión de la cosmovisión del pueblo en su tierra natal, puesto que ello le permitió intuir la fuerza rebelde de la religiosidad popular

frente a la dominación de las autoridades clericales locales, como quiera que la misma, en oposición al autoritarismo católico dejado por los invasores hispánicos y de igual manera a la cosmovisión africana, como lo evidencia en ese colosal fresco religioso-popular que es la novela *En Chimá nace un santo*, entreteje nexos con las tradiciones afro-indígenas ancestrales fraguadas al calor de la simbiosis de los más pobres con el ambiente acuifero y anfibio de la cuenca del Río Sinú, amalgama de lo cultural y natural que le sirvió para conectarse con la predeterminación, siempre enigmática, que acompaña a los humanos, ya que desde joven tuvo plena conciencia de que su nacimiento, en el marco del signo de piscis, no fue algo apartado de los elementos de la naturaleza anfibia y acuática que le recibieron en ese entorno de la isla de Lorica con los cuales se familiarizó desde muy temprana edad. En este sentido, Manuel Zapata Olivella fue un ambientalista por naturaleza, aspecto que está muy adentro de sus preferencias, evidenciándose en sus inclinaciones por los estudios de zoología y por esa vía, la aceptación del llamado de su padre para que ingresara a estudiar medicina con el fin de que pudiera conocer “al más grande los animales”: *el hombre*.

El hombre, lo iría a comprender más adelante Manuel, es el sitio para que se intercepten la medicina y la antropología. Es decir, la naturaleza y la cultura, comprensión tan alejada de las relaciones que las sociedades capitalistas modernas –incluyendo, desafortunadamente, su sistema educativo– sostienen depredadoramente con la Madre Naturaleza, rompiendo las conexiones y amigabilidad con ella, cuestión que Manuel, en gran parte, trataría de conocer y enseñar a partir de las búsquedas, entre sus ancestros, de las raíces que permitieron a indígenas y africanos convivir armónicamente con sus ecosistemas, antes de ser afectados por la violencia colonizadora capitalista que les impuso la esclavización, extinción y otras formas de sometimiento ideológico que aún persisten.

Por esta vía, no solo hizo suya, como el que más, la divisa según la cual “el ser social determina la conciencia social”, sino

que, en el mejor de los casos, entroncó las problemáticas sociales con las ambientales a partir de la religación con sus raíces, utilizando para ello el conocimiento concreto de la situación concreta, metodología desde la praxis como criterio de verdad que le condujo insistentemente a hacerse a la estrategia de conocer e investigar desde adentro y de forma decididamente comprometida con la liberación de los de su clase social. Estrategia de la cual es producto la consigna “colonizar pero al revés”, para referirse, por ejemplo, a otro de sus grandes *vagabundajes*, el cual estuvo representado en la gira con el Ballet Folclórico Nacional de Colombia por Europa, pero que, de igual manera, le serviría para lanzar su otra estrategia visibilizadora de los valores populares, siendo otra muestra de ello el lema del Nacionalismo Literario que acuñó para concretar el mecenazgo desarrollado en los 20 años que estuvo al frente del magno y libertario proyecto literario de *Letras nacionales*. Casos como los descritos, muestran a un Manuel bondadoso, amoroso, magnánimo, como solo se puede ser cuando se ha comprendido, desde el pensamiento integral, que solo somos vehículos para concretar el bien que, milenariamente, la evolución natural canaliza a través de toda las criaturas vivientes, en especial el ser humano, cosmovisión desdoblada en lo ético y con incidencias político-sociales que, desafortunadamente, se estrellan con las insolidaridades, violencias y manipulaciones que la cultura Occidental impregnó con el apoyo de la espada y la cruz en los pueblos indígenas y africanos, destrozando, en gran parte, los basamentos amigables que tales pueblos habían concebido con la naturaleza y entre ellos mismos.

La síntesis de los aportes de Manuel Zapata Olivella –la cual podría expresarse mediante el calificativo de ser un ciudadano universal, total e integrador, que convirtió esa característica en centro de sus reflexiones desalientes y descolonizadoras a favor de los indígenas, negros y mestizos, teniendo como vehículos la multifacética escritura y el verbo crítico contra las clases dominantes– corrobora una ambiciosa sed de cambios y de abrazar al mundo, bebérselo a grandes sorbos, de manera integral, interdisciplinaria, como también le dicen hoy a la necesidad

de habilitar el pensamiento para que, a tono con las interrelaciones del Universo, pueda interpretarlo como realmente es, compartirlo y transformarlo.

Esa, que a nuestro modo de ver, es la principal razón de la actual falencia escolar frente al mundo, sus problemáticas y requerimientos, estaba muy bien cimentada en Manuel Zapata Olivella, tanto así, que para evidenciarlo, en la plenitud de su adolescencia, a los 27 años, después de cuatro años de vagabundaje por Centro y Norteamérica, comienza a preparar la tesis *La dialéctica aplicada al diagnóstico clínico*, con la cual, además de acceder dos años después al Doctorado en Medicina y Cirugía, también le sirve para entrelazar lo que había forjado a un mismo tiempo como escritor y como médico que busca la curación del cáncer de la discriminación, pobreza e injusticia social, cuestión en parte intuida los días en que tuvo que convivir y atender desde su condición de estudiante de medicina la marginalidad a la cual la sociedad había reducido a los habitantes de la discriminada calle 10 en Bogotá.

Por esa razón, no claudicó en su lucha por la honestidad del intelectual con los pobres y la alternatividad política, causa que mantuvo como faro ético-filosófico para depurar su pensamiento y convertirlo en herramienta libertaria a favor de los pobres de la tierra, llamando con ello la atención hacia algunos intelectuales de su época, los cuales, al igual que algunos hoy, paradójicamente, teniendo por centro de interés la propia obra rebelde de Manuel, no “se ensucian de pueblo” ni van más allá de discursos bonitos, dejando a un lado las barbaries del régimen hacia la nación y, en el peor de los casos, convirtiéndose en instrumento de difusión de la sutil dominación ideológica de las oligarquías.

Como evidencia de la dialéctica transformación de su pensamiento en armonía con su práctica, culmina el proceso creativo, revelador de injusticias y verificador de su norte político-ideológico, el cual toma cuerpo en la novela *Tierra mojada*, pero de manera simultánea, confirmando su capacidad intelectual multifacética encauzada hacia la búsqueda del despertar de “los condenados de la tierra”, se fortalece en él la pasión por el arte popular,

la música y las danzas del Caribe, para lo cual se lanza en otro vagabundear endógeno, al interior del país, y para ello, junto con su hermana Delia, recorren inicialmente La Guajira, el Magdalena y el Cesar.

Este afán por estar en contacto con las manifestaciones folclóricas, convierte a Manuel en ejemplo del intelectual orgánico, del investigador que penetra en el alma popular para conocer sus raíces y luego devolverle al pueblo en forma de arte sus invaluable, pero subvaloradas tradiciones. La finalidad de todo ello no podría ser otra que el impulsar al pueblo a que se viera en su propio espejo, para que hiciera autoconciencia de administrar su propia liberación y protagonismo histórico dentro de la sociedad que le induce a pensar y actuar sin norte, como si todo estuviera establecido o como si no existiese un nuevo lugar bajo el sol para reinventar la historia del mundo. Este proceso de inserción en las condiciones que quieren comprenderse para asimilar las inconformidades subyacentes a fin de templar las convicciones tuvo, en la noche en que durmió en uno de los embarcaderos de esclavos en la isla de Goré, un indicador de las ilimitadas estrategias que puso en práctica Manuel para contagiarse con la situación objeto de sus preocupaciones que, gradualmente, plasmó en las diversas formas de darle sentido a un pensamiento plural, heterogéneo, como el mundo, pero indiscutible y comprensiblemente en franca rebeldía, como lo requería su tiempo, en el que estamos inmersos, para poderse dar esa coherencia entre el vivir a plenitud en medio de condiciones amigables con la conciencia.

Los vagabundajes terrenales de Manuel, por supuesto, son la extensión de sus navegaciones mentales en búsqueda de un puerto seguro donde anclar su incomprendida nave de la descolonización ideológica, la única embarcación del pensamiento libertario capaz de traerle sosiego al alma constructora de la evolución en medio de la sociedad que le constriñe y desvía de su progresión hacia el pleno ejercicio de la libertad.

Antes de haber llegado a este punto en la estructuración de su personalidad y potenciar nuevas actitudes, la influencia librepensadora radical de su padre, junto

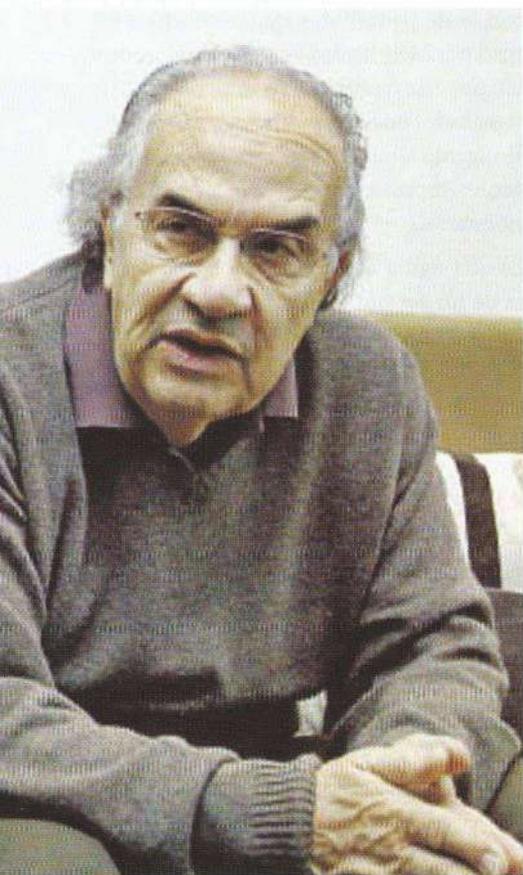
con la de pensadores que encontró a su paso por Méjico y los Estados Unidos, debió ponerse a prueba con la diversidad de vicisitudes que debió superar recurriendo al ingenio y perseverancia, entre ellas las peores representadas por la discriminación racial.

Lo que siguió después fue la desventura de un ser que se auto y co-estructuró consecuentemente con sus raíces y los requerimientos de sus mundos lejano y cercano, pero cuya obra, aún sin conocerse a profundidad, quedó como un plan estratégico para ser ejecutado, puesto que si bien la misma obra tiene vigencia, no es menos cierto que tal hecho está determinado en gran parte por la permanencia de los factores contra los cuales Manuel forjó su pensamiento, práctica y discurso multiliterario y científico: *alienación, desigualdades sociales, invisibilización étnica, discriminaciones...*

Tal vez por todo eso, decidió que sus cenizas fuesen esparcidas en el río que le vio nacer, el mismo que fluye en todos nosotros, impregnándonos con las energías que dispersó en su vida y obra, con lo cual puede entenderse que “Por mi raza hablará el espíritu”.

Ciertamente, Manuel, si tú comprendiste fielmente que encarnabas el devenir libertario implícito en la evolución natural, ¿por qué quienes aún estamos encadenados por las trampas ideológicas del capitalismo no podemos reencontrarnos con tu legado?

La respuesta, Manuel la planteó de manera muy clara: “tenemos que quitarnos de los ojos las vendas que impiden ver lo que se esconde detrás de las palabras alienadoras”. En ese sentido, otro de los incomprendidos aportes del Ekobio Mayor está en haber contribuido a la fundamentación de lo que hoy se llama Giro Decolonial, pero que para él y Frantz Fanon, Aimé Césaire, Jorge Artel, entre otros pioneros del movimiento de las negritudes, simplemente se denominó descolonización, especialmente en lo mental, en donde hay eslabones sutiles que siguen esclavizando la libertad de pensamiento e impidiendo la liberación material que nos permita conquistar la soberanía, democracia y justicia social.



El pensamiento de Hugo Zemelman:

Un legado para el pensamiento social y educativo del Continente y de nuestro país

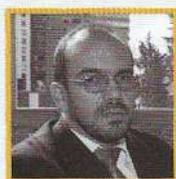
Por invitación del editor de este número de la revista y reconociendo que otros académicos poseen mayor mérito y conocimiento para esta invitación, hemos querido, de todos modos, presentar por cercanía y respeto a su persona y obra, algunas ideas que rescatan el valor del pensamiento del maestro Hugo Zemelman. Gracias no solo a sus escritos y conferencias, sino a la posibilidad de interactuar y conversar con él, podemos afirmar, sin lugar a dudas, el impacto que este arquitecto de la epistemología del presente potencial, dejó en la vida de muchos académicos, pensadores, profesores y personas de nuestro continente y nuestro país. Representa la figura del maestro que, como hicieran los griegos en su momento, encantaban con su discurso e iban acogiendo discípulos que no solo tenían la oportunidad de aprender y compartir con él, sino de recoger sus ideas para comprender mejor tanto el mundo que les rodeaba, como sus propias preocupaciones.

La razón de esta mención a Zemelman se debe a su fallecimiento el pasado 3 de octubre de 2013, cerca de cumplir 82 años de edad y con toda la fluidez y claridad para morir en su ley: pensando, escribiendo y enseñando. Pensador Chileno que continuó un vasto recorrido por la vida académica iniciada en Universidades de Chile y continuada en la UNAM y en el Colegio de México para, finalmente, fundar el Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), que sirvió de plataforma para continuar regando la semilla de sus ideas por todo el continente latinoamericano.

Si nos detenemos en sus escritos y conferencias, es posible descubrir a un hombre cuya realidad histórica (en su caso la de Chile, que en época de dictadura lo llevó al exilio) marca de manera contundente su forma

de abordar problemas sociales, políticos y educativos. La mirada a su realidad cercana y luego a la Latinoamericana, imprimen a su pensar como epistemólogo, sociólogo y educador, un carácter de sentido y pertinencia histórica. Es por ello que Zemelman no quiso hacer planteamientos teóricos desencarnados de su realidad y de la realidad latinoamericana. El intelectual, lo es para él aquel que puede decir, pensar y proponer algo frente a realidades y sujetos concretos, más allá de erudiciones o academicismos. El pensamiento social, la investigación, la metodología en ciencias sociales y la educación, solo tienen sentido si son planteados a partir de la propia realidad de los sujetos, sus circunstancias históricas y la posibilidad de generar una conciencia histórica que permita transformar a las propias personas y a las condiciones que lo determinan.

Esta perspectiva, subjetiva, histórica y potencial, generó una influencia importante en educadores y pensadores del continente, estudiantes de las ciencias sociales, profesores universitarios e investigadores que vieron en su pensamiento una posibilidad de asumir la educación y la realidad social desde una perspectiva epistemológica diferente. Esta perspectiva, claramente entendida no como epistemológica, sino como epistémica (el conocimiento, sin *logos*; es decir, el conocimiento enraizado en la realidad del sujeto y no en su razón), colocó al sujeto y a sus circunstancias históricas como núcleo central para la comprensión y transformación de problemas humanos y sociales. Idea que hace visible a un hombre comprometido, no con la erudición y la teoría (aunque ello no le restó a su vasto nivel intelectual, escritural y dominio de autores y tendencias), sino con las ideas que surgen de la realidad sintiente, vivida, reflexionada, problematizada.



Guillermo Londoño Orozco

Estudios de Doctorado en Educación y Sociedad, de la Universidad de La Salle. Magister en Educación, Especialista en Pedagogía, Especialista en Entornos Virtuales para el Aprendizaje y Licenciado en Filosofía. Docente Investigador y Jefe de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica de la Vicerrectoría Académica, Universidad de La Salle, Bogotá. Colaborador del IPECAL, México. Correo electrónico: glondono@lasalle.edu.co

Su forma de vivir, actuar, trabajar y hablar, fue coherente con esta manera no solo de acercarse al conocimiento, sino de ponerlo a disposición de personas cercanas a este tipo de intereses. En sus textos es posible encontrar esa intención: *Horizontes de la razón, Sujeto, existencia y potencia, Necesidad de conciencia, El Ángel de la historia, Voluntad de conocer, Pensar y poder, El conocimiento como desafío posible*. Obras, junto con otras, que denotan la capacidad reflexiva del maestro y la consistencia de su pensamiento.

Su perspectiva epistémica influye de manera determinante no solo en la comprensión de las doctrinas epistemológicas, en especial de las ciencias sociales, sino en los procesos investigativos y sus metodologías; en la forma de hacer academia y en la manera tanto de comprender como de asumir la tarea educativa. Alrededor de ello se asume claramente una postura crítica que, como él mismo lo planteó en algún momento, es más histórica que crítica, en cuanto que si la crítica no trasciende a la propia realidad histórica no dejará de ser más que un discurso. De allí su reproche a eruditos expertos en repetir autores y citar en ideas abstractas y complejas que, en vez de develar, ocultan la realidad. Esta requiere de una mirada reflexiva y pertinente que haga visible ese desajuste que las lógicas racionales hacen entre la teoría y la realidad.

El pensamiento debe asumir el ritmo de la realidad (abierto, dinámico) y no a la inversa. Y si es así, ¿cómo abordamos una realidad cambiante, con conceptos cimentados en sus propias lógicas? Tal preocupación es una denuncia a la influencia positivista y al reinado de la racionalidad técnica instrumental, que obstaculiza un pensamiento propositivo y alternativo acorde con la realidad de nuestro continente. Así, el pensamiento crítico que debe permear el hacer de las ciencias sociales, de la educación y de la investigación, permitirá incorporar esa dimensión histórica tan olvidada. A partir de allí, se abre la posibilidad de transformar a los sujetos para que tomen conciencia de sí, de su realidad y de las necesidades de su transformación. Esto implica una manera diferente de pensar que supera formas ideológicas, resultado de premisas, axiomas, discursos y autores referidos, para abrir paso a una dimensión reflexiva que promueve en el sujeto la capacidad de entender histórica-

mente su propio contexto y ver en ello tanto las propias problemáticas, como las alternativas para su transformación.

Esta mirada orienta, igualmente, una forma diferente de asumir la actividad investigativa y sus supuestos metodológicos. Implica una apuesta por procesos de indagación en los que el investigador se involucra con su trabajo y supera la tiranía de procedimientos instrumentales y cerrados que, en vez de develar, ocultan la realidad a través de todas sus lógicas y dispositivos. Los diseños de investigación, los problemas y los sujetos, solo tendrán sentido si parten de y se sustentan en la propia realidad histórica que exige de forma contundente comprensión y transformación. En términos de Alfonso Torres, de la Universidad Pedagógica, conocedor del tema y amigo del maestro, "Sus textos constituyen un gran aporte a la construcción y desarrollo del pensamiento crítico y las reflexiones acerca del involucramiento de los investigadores con sus trabajos. Sus aportes a las metodologías de investigación y sus elaboraciones acerca del compromiso y reflexividad que se ponen en juego en la investigación social conforman una contribución que guía la tarea intelectual en América Latina".

Pero todo lo anterior se hace posible si se asume con entereza la tarea educativa. El tema de la educación siempre estuvo presente en Zemelman. De manera tímida, y en ello podrán corregirme los estudiosos del autor, me atrevo a afirmar que Hugo Zemelman en sus primeros inicios caminó por el mundo de la política, pasó luego al campo de la sociología, para sentarse en la epistemología y terminar en la educación. En sus escritos, discursos y reflexiones, particularmente de los últimos años, la educación fue su gran preocupación. Y ese no era más el sentido del IPECAL: Un instituto –que con la complicidad de Estela Quintar– abre, desde la educación, alternativas al pensamiento y la cultura latinoamericanas, entendidas desde esa perspectiva histórica, subjetiva y potencial, en aras de crear dispositivos para la transformación de los sujetos y su realidad.

Preocupó al maestro asumir con entereza la formación de los jóvenes, pero en general de las distintas generaciones en los diversos niveles educativos. Las lógicas de formación en escuelas, colegios y universidades deben reorientarse hacia procesos de potenciación de los sujetos que tomen conciencia histó-

rica de su realidad y la de su entorno. Ello implica no solo una transformación del sistema educativo, sino del sujeto maestro que supere la preocupación por estándares y los conocimientos desarticulados de la realidad. Hay que tocar al maestro, hay que afectarlo subjetivamente para que tome conciencia de su rol como agente de transformación social y cultural y como persona que más allá del cumplimiento de roles y tareas, comprende la dimensión ética, política y social de su labor. No es un funcionario, no es un transmisor de conocimientos; es un generador de conciencia reflexiva que entiende que la educación es para vivir mejor, para ser más humanos y no para sostener un *status quo*, que sostiene las desigualdades, la injusticia y la inequidad.

Imposible agotar en unas pocas líneas todas las ideas y enseñanzas del maestro, pero no quisiéramos terminar esta reflexión sin reconocer la importancia que tuvo para Zemelman hacer presencia en Colombia. Teniendo presente que no contamos con datos suficientes para mencionar todos los escenarios, Zemelman recorrió pasillos, aulas y auditorios de numerosas universidades como: La Salle, San Buenaventura de Cali y Bogotá, Pedagógica Nacional, de Manizales, Católica de Manizales, Distrital, Externado de Colombia, Santo Tomás, UNAD, del Quindío, de Caldas, CESMAG de Pasto, el CINDE, CECCAL, Tecnológica y Pedagógica de Tunja, entre otras. Unido a ello hizo presencia en Instituciones privadas o públicas de Bogotá, Pasto, Tunja, Manizales, Cartagena, Medellín y Bucaramanga. Su presencia permanente y recurrente en los últimos años refleja el notorio interés por nuestro país. Claramente expresó en algún momento, que Colombia no solo podía, sino que debía ser fuente de las propuestas del IPECAL, para radiarlas en su propia geografía y en la del continente. He allí un legado y tarea que deja a amigos, maestros, investigadores y académicos colombianos.

Finalmente, quisiera cerrar con la apreciación que me regaló Germán Guarín, de la Universidad de Manizales y fiel seguidor de su pensamiento: "Hugo Zemelman es un fundador de esperanzas, un acogedor de abrazos, un sujeto de utopías, integrante de una generación de grandes maestros, llenos de amor por la humanidad. Su muerte nos deja más enseñanzas y desafíos que tristeza".

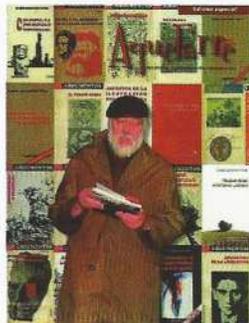
Revista Aquelarre No. 25

Revista de Filosofía, política, arte y cultura

Editor: Centro cultural de la Universidad del Tolima

Edición especial, Tomo I

ISSN: 1657-9992



Desde el Centro Cultural de la Universidad del Tolima y desde la Revista Aquelarre, hemos querido rendir un especial reconocimiento a Rubén Jaramillo Vélez, porque consideramos que él representa un quehacer de la esperanza, una Aventura espiritual y un importante aporte a la liberación de esta época de penuria moral caracterizada por la persistencia de un opresivo sistema basado en la *subalternidad* y la instrumentalización de masas amorfas y desesperanzadas; por la promoción de los intereses compensatorios, por la pérdida de la individualidad y –como lo ha establecido precisamente el profesor Jaramillo Vélez– *por la irrupción de un Nuevo tipo de hombre: el que siempre está con el poder, sea cual sea su propósito, su contenido o su sin-sentido; el nihilista, amoral, fungible, esencialmente oportunista, que ha perdido todo decoro personal y toda consideración hacia los otros cuando no pertenecen a la misma 'clique', al mismo grupo privilegiado y abusivo, al mismo partido*”. Contacto: ccu@ut.edu.co

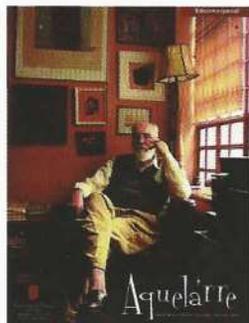
Revista Aquelarre No. 25

Revista de Filosofía, política, arte y cultura

Editor: Centro cultural de la Universidad del Tolima

Edición especial, Tomo II

ISSN: 1657-9992



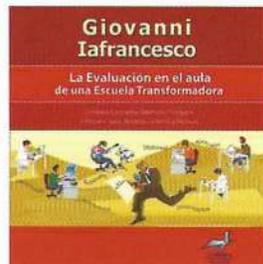
Este segundo volumen de la Revista Aquelarre del Centro Cultural de la Universidad del Tolima, ha sido preparado como un reconocimiento especial al profesor Rubén Jaramillo Vélez; contiene una colección antológica de algunos de sus textos breves publicados en un período de más de treinta años en diversos medios. Es un reconocimiento a su constante actividad como divulgador, maestro y pedagogo del pensamiento kantiano, del marxismo, del psicoanálisis, de la teoría crítica de la sociedad, así como la de promotor y defensor de las posibilidades de una filosofía moderna en Colombia, que logre superar la estrechez del tradicionalismo hispano-colonial que pesa sobre nuestras instituciones y, particularmente, sobre los quehaceres políticos y culturales y que han conducido a una constante *postergación de la modernidad en nuestro país*. Contacto: ccu@ut.edu.co

La evaluación en el aula de una Escuela Transformadora: Contexto, concepto, objetivos, principios, enfoques, tipos, modelos, criterios y técnicas.

Autor: Giovanni M. Iafrancesco

Páginas: 240

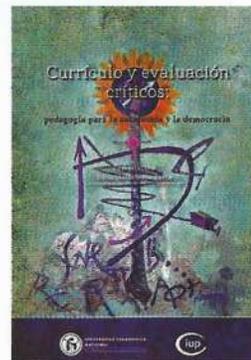
ISBN: 978-958-99622-5-1



Este libro está organizado en 17 capítulos estructurados en 5 partes, a través de los cuales se hace una contextualización de la evaluación en el aula; se propone un nuevo concepto de evaluación de los aprendizajes; se plantean los objetivos, principios y características de la evaluación en una Escuela Transformadora; se proponen algunos enfoques, tipos y modelos de evaluación aplicados al aula; se profundiza en la evaluación de los aprendizajes y del desarrollo de los procesos cognitivos, en especial, desde la evaluación de la estructura mental, de las operaciones intelectivas y de las funciones cognitivas desde la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje, tomando como referentes el mapa cognitivo y el acto mental. Se complementa el trabajo con una serie de criterios, estrategias y recomendaciones para cualificar la evaluación de los aprendizajes y se propone como contexto para fundamentar la evaluación, no solo en el aula, sino institucional, la propuesta del Modelo Pedagógico Holístico propio de una Escuela Transformadora. Contacto: coripeteditorial@gmail.com

Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia

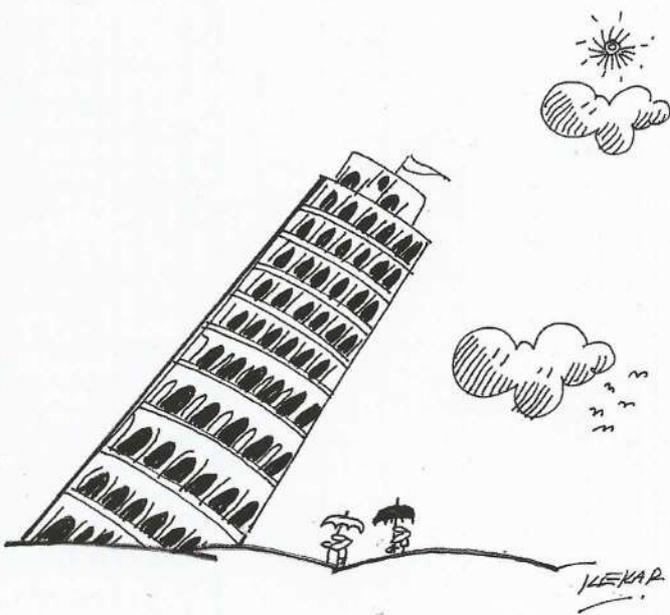
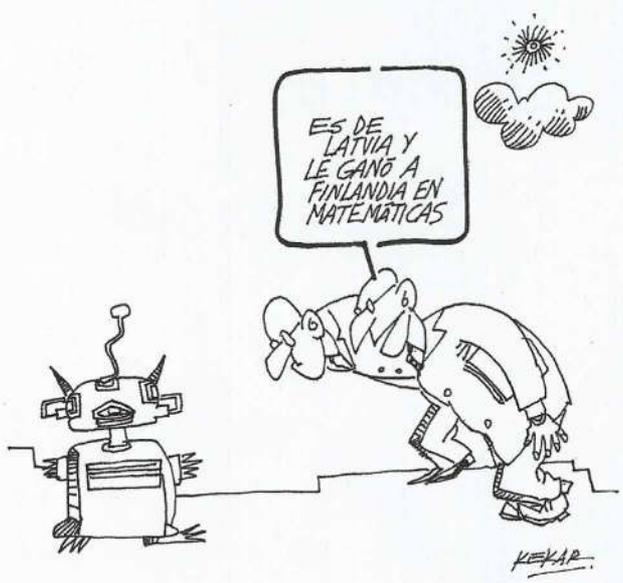
Compilación: Libia Stella Niño Zafra
Coordinadora Grupo de Investigación Evaluando_nos



Esta obra es un avance en la consolidación del campo intelectual de la investigación sobre las políticas, la evaluación y el currículo que el Grupo Evaluando_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación, ha elaborado durante 11 años de ejercicio académico.

En este participan los docentes Libia Stella Niño Zafra con el título “El currículo y la evaluación críticos: ¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia?”; Liliana y Sneider Saavedra Rey con “Entre lo deseable y lo realizable: Didáctica, currículo y evaluación”; Gladys Soler Medina con el texto “Implicaciones pedagógicas de la democratización de la evaluación”, “Nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿La estandarización del conocimiento o la formación de sujetos autónomos y críticos?” del profesor José Emilio Díaz Ballén; Antonio Gama Bermúdez con el texto “El estudio de las competencias en la escuela actual”; Luz Stella García Carrillo con el ensayo “La calidad educativa y los resultados en las pruebas de estado: una relación controvertida” y, finalmente, el profesor Alfonso Tamayo Valencia con “Hacia un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia”.

Así confluyen desde diferentes ritmos escriturales y argumentativos las reflexiones y propuestas, que hacen frente a la problemática de la relación entre Currículo y Evaluación.



Agradecimientos



A partir de Septiembre del 2005, hasta noviembre del 2013, desde la edición número 68 hasta la número 100 nos acompañó como editora y coordinadora de producción editorial María Eugenia Romero. Con su apoyo y colaboración decidida y entusiasta pudimos mantener el propósito fundamental de la Revista Educación y Cultura: servir de órgano de difusión del Movimiento Pedagógico Colombiano y desarrollar un intercambio productivo entre la academia y la comunidad de maestros para fortalecer el campo de la pedagogía y enfrentar las políticas educativas del Estado. Agradecemos en nombre del Comité Ejecutivo, y de la comunidad académica y pedagógica, la dedicación, entrega e iniciativa que siempre mostró en el desempeño de su labor, pero por sobre todo, queremos resaltar en esta nota su calidad humana, don de gentes y coherencia ética.

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resume en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones. (El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fecode.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Distribuidores y puntos de venta

TELÉFONO (1) 2453925 CELULAR 3155299515

Amazonas

Leticia
SUDEA
Cra. 9 No. 14-32
Teléfono: 098 5924247

Antioquia

Medellín
ADIDA
Cll. 57 No. 42-70
Teléfonos: 094 2291000
094 2291030

Arauca

Arauca
ASEDAR
Cll. 19 No. 22-74
Teléfono: 097 8852123

Atlántico

Barranquilla
ADEA
Cra. 38B No. 66-39
Teléfono: 095 3563349
Agustin Artunduaga
Cll. 52 No. 19 B - 45
0953461968
agustinmagisterio@yahoo.es

Bolívar

Cartagena
SUDEB
Calle del cuartel 36-32

Monpos

Carlos Alberto Campos Castro
Calle 18 A No.4-20
Teléfono: 6856152
carcamcas54@hotmail.com

Boyacá

Tunja
SINDIMAESTROS
Cra. 10 No. 16-47
Teléfono: 098 7441546

Luz Adriana Castañeda
Carrera 1 Este No. 33-22 Apto. 101
Teléfono: 098 3138578601
lucitacas@hotmail.com

Caldas

Manizales
EDUCAL
Cll. 18 No. 23-42
Teléfono: 968 801046

Casanare

Yopal
SIMAC
Cra. 23 No. 11-36 Piso 3
Teléfono: 098 6358309
Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3 - Casa
Del Educador
Celular: 3134414102
ecor28@hotmail.com

Caquetá

Florencia
AICA
Cra. 8 No. 6-58
Teléfono: 098 4354253

Cauca

Popayán
ASOINCA
Cll. 5 No. 12-55
Teléfono: 092 8220835
Ediciones Ciudad Universitaria
Cll. No. 4-44
Teléfono: 092 8244903
Santander De Quilichao
Cecilia Ramos
Carrera 11 No. 4-22
Teléfono: 8297949
ceramel2008@hotmail.com

Cesar

Valledupar
ADUCESAR
Cll. 16A No. 19-75
Teléfono: 095 5713516

Chocó

Quibdó
UMACH
Cra. 6A No. 26-94
Teléfono: 094 6711769

Córdoba

Montería
ADEMACOR
Cll. 12A No. 8A-19
Teléfono: 094 7865231
Manuel Guzmán Espitia
Cll. 12A No. 8A-19
Celular: 314 5410085
Teléfonos: 094 7835630
094 7865231

Cundinamarca

Bogotá
ADE
Cll. 25A No. 31-30 Norte
Teléfonos: 3440742 - 2445300
Cra. 9 No. 2-45 Sur
Teléfonos: 2890266 - 2898908
ADEC
Cll. 25 No. 31A-52
Teléfono: 091 2444155
CUT
Cll. 35 No. 7-25
Teléfonos: 3237950 - 3237550
USDE
Cra. 8 No. 19-34 Of. 6-10
Teléfonos: 3348826 - 2814552
Elisiana Duarte
Cll. 142 No. 9-31 Apto. 403
Teléfonos: 4736455 - 3016649996
eliduarte73@yahoo.es

Alejo Libros Ltda.
Calle 72 No. 14-32
Teléfono: 3450408
Alejo Libros-Centro
Calle 18 #6-30
Teléfono: 3421359

Guajira

Riohacha
ASODEGUA
Cll. 9 No. 10- 107
Teléfono: 095 7285061

Guainía

Pto. Inírida
SEG
Julián Gutiérrez Murillo
Teléfono: 098 5656063

Guaviare

San José del Guaviare
ADEG
Cll. 9 No. 22-56
Teléfono: 098 5840327

Huila

Neiva
ADIH
Cra. 8 No. 5-04
Teléfono: 098 8720633
José Fendel Tovar
Cll. 16 No. 15B-20
Teléfono: 098 8737690

Magdalena

Santa Marta
EDUMAG
Cra. 22 No. 15-10
Teléfono: 095 4203849
Librería El Amanuense
Calle 16 No. 3-40
Teléfono: 095 4200993
elamanuenselibros@gmail.com

Meta

Villavicencio
ADEM
Cra. 26 No. 35-09 San Isidro
Teléfono: 098 6715558

Nariño

Pasto
SIMANA
Cra. 23 No. 20 -80
Teléfono: 092 7210696
Alirio Ojeda
Cll. 11 No. 29-32
Celular: 3166196811
Aliriojeda@hotmail.com

Norte de Santander

Cúcuta
ASINOR
Avda. 6 No. 15-37
Teléfono: 097 5723384
Homero Cuevas Peñaranda
Avenida 6 No. 15-37
Teléfono: 097 5709112

Putumayo

Mocoa
ASEP
Cra. 4 No. 7-23
Teléfono: 098 4204236

Quindío

Armenia
SUTEQ
Cra. 13 No. 9-51
Teléfono: 096 7369060

Risaralda

Pereira
SER
Cll. 13 No. 6-39
Teléfono: 096 3251827

San Andrés Islas

ASISAP
Cra. 3 No. 6-25
Teléfono: 098 5123829

Santander

Bucaramanga
SES
Cra. 22 No. 34-44
Teléfono: 097 6341827
Carlos Felipe Gonzalez
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
Teléfono: 097 6454884
San Gil
Richard Campo Ballesteros
Cra. 8 No. 9-68
Celular: 316 6649319

Sucre

Sincelejo
ADES
Cra. 30 No. 13A-67
Teléfono: 095 2820352
Ruby Martinez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
Teléfono: 095 2818818
libreriamagisterio@hotmail.com

Tolima

Ibagué
SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4 Esquina
Teléfono: 098 2646913

Valle

Cali
SUTEV
Cra. 8 No. 6-38
Bugá
Gerardo Osorio / Librería Lea
Carrera 12 No. 5-67
Teléfono: 2280210

Vaupés

Mitú
SINDEVA
Cra. 12 No. 15-17
Teléfono: 098 5642408

Todos los domingos de 12:00 a 12:30 m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode



Las expresiones de vida con que se construye
Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 am

Barranquilla: 1430 am

Cali y Cartagena: 620 am

Cúcuta: 660 am

Bucaramanga: 1230 am

Ibagué: 920 am;

Pereira: 1270 am



[facebook/fecode](https://www.facebook.com/fecode)



[@fecode](https://twitter.com/fecode)



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164

