

REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN

REVISTA DEL CONGRESO POR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

NÚMERO 2

MAYO DE 2009



DIRECTOR

UBALDO ENRIQUE MEZA RICARDO

CODIRECTORES

LUCIA VÉLEZ GARCÍA Y JUAN CARLOS MIRANDA

COMITÉ EDITORIAL

ÁNGEL VILLARINI JUSINO, ANÍBAL MENDOZA PÉREZ, ÁLVARO MORENO, RODOLFO POSADA ÁLVAREZ,
ALFONSO MUNERA, PASCUAL AMÉZQUITA, ALBERTO ABELLO MIGUEL PARDO, VERA JUDITH BLANCO,
LUIS MEZA ESPINOZA HIGINIO PÉREZ, MANUEL MENDIVIL, RAFAEL CARRILLO
LUZ MARINA NIETO, NUMAS A. GIL

COMITÉ DE REDACCIÓN

LUIS ARRIETA MEZA Y JAIRO VELÁSQUEZ ORLAS

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

FERNANDO RINCÓN TRUJILLO, UBALDO ENRIQUE MEZA RICARDO, LUCIA VÉLEZ GARCÍA,
JUAN CARLOS MIRANDA, MARÍA EUGENIA SIABATTO PINTO, RODOLFO POSADA ÁLVAREZ,
ÁNGEL VILLARINI JUSINO, ANÍBAL MENDOZA PÉREZ, NUMAS ARMANDO GIL, LUIS ARRIETA MEZA,
JUAN CARLOS MIRANDA, JAIRO VELÁSQUEZ ORLAS, GABRIELA VÉLEZ GALLEGO

ISBN: xxxxxxx

CORRECCIÓN DE ESTILO Y TRADUCCIÓN AL INGLÉS: LUIS ARRIETA MEZA

EDICIÓN Y DIAGRAMACIÓN: CESAR TOVAR

DISEÑO GRAFICO. JOSÉ LUIS OBREGÓN B.

IMPRESIÓN: xxxxxxxx

CORREO ELECTRÓNICO: CONGRESOPORUNAEDUCACIONDECALIDAD@YAHOO.COM

WEB SITE: WWW.PORUNAEDUCACIONDECALIDAD.ORG

CONTENIDO

AVANCES DEL PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA 2006 2016

FERNANDO RINCÓN / UBALDO ENRIQUE MEZA RICARDO

3

LOS EDUCADORES COMO PROMOTORES DE CONCIENCIA CRÍTICA

PARA EL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL

ÁNGEL R. VILLARINI JUSINO

7

ESCENARIOS DE FORMACIÓN, APRENDIZAJE Y PERSPECTIVAS

RODOLFO POSADA ÁLVAREZ

13

MAESTROS

NUMAS ARMANDO GIL

17

¿CALIFICAR PARA EXCLUIR, O ASEGURAR EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS?

LA EVALUACIÓN EN EL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN

FERNANDO A. RINCÓN TRUJILLO / UBALDO ENRIQUE MEZA RICARDO

19

LA EVALUACIÓN NO ES UN PROBLEMA DE LETRAS NI NÚMEROS

LUCIA VÉLEZ GARCÍA

22

MIRADA REFLEXIVA SOBRE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

MARÍA EUGENIA SIABATTO PINTO

28

EL PROCESO DE LA COMPRESIÓN LECTORA

LUIS ARRIETA MEZA

34

ESCUELAS PARA EL DESARROLLO. LA EDUCACIÓN COMO FOCO

Y LA ESCUELA COMO CENTRO

JUAN CARLOS MIRANDA

37

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA DIDÁCTICA

INVESTIGATIVA Y LA ENSEÑANZA DE LAS DESTREZAS DE PENSAMIENTO

ANÍBAL J. MENDOZA PÉREZ

40

EL PEI.: UNA EXIGENCIA PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

JAIRO VELÁSQUEZ ORLAS

55

EL PAPEL DE LA LITERATURA EN EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

DE LOS ESTUDIANTES Y DEL PENSAMIENTO DINÁMICO

LUIS ARRIETA MEZA

58

LA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA DESDE LA LÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN

GABRIELA VÉLEZ GALLEGO

60

ALGUNOS INDICADORES ACERCA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN EL CARIBE COLOMBIANO

JUAN CARLOS MIRANDA

73

EDITORIAL

CRECE LA MOVILIZACIÓN SOCIAL POR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

UBALDO ENRIQUE MEZA RICARDO*

El Primer Congreso por una Educación de calidad se realizó en Barranquilla en el año 2005. Fue la culminación de la primera etapa de un movimiento que hemos denominado "*Movilización social por la calidad de la educación en el Caribe colombiano*", la cual fue el resultado de los acuerdos establecidos entre un grupo de académicos, gestores y líderes sociales, quienes se plantearon la necesidad de realizar un evento que abordase la crisis del sistema educativo en la región Caribe colombiana. Obviamente, una empresa de esta magnitud contó con el respaldo del Ministerio de Educación Nacional, Colciencias, el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), entre otras instituciones.

Esta movilización se ha convertido en un escenario de gran potencialidad para nuestro despunte hacia lo más avanzado de la cultura, la ciencia y la tecnología, encauzada hacia la sociedad del conocimiento, en consideración a los siguientes propósitos fundamentales:

- Valorar reflexivamente la calidad de la educación, en todos sus componentes y niveles en nuestra región.
- Analizar las políticas del Estado en materia de calidad de la educación.
- Dar a conocer los proyectos públicos y privados que se desarrollan en materia de calidad de la educación, cuyos aportes merecen el reconocimiento y la debida difusión.
- Adquirir los compromisos necesarios para desplegar un proyecto regional de mejora sustancial de la calidad de nuestro sistema educativo en todos sus niveles, modalidades y dimensiones de tipo sociocultural, curricular, pedagógica, científica, investigativa, tecnológica, innovadora, entre otras.

En la declaración del Primer Congreso se acordó que éste y los sucesivos se convirtieran en el espacio natural para reflexionar, evaluar, monitorear y trazar las políticas, lineamientos y acciones en torno a la mejora permanente de la calidad de la educación en la región; lo cual requeriría de la realización de sucesivos congresos en los que se tuviera en cuenta los siguientes criterios:

Movilización incluyente, que abarque todos aquellos procesos, acciones y resultados que confluyen e inte-

* Ubaldo Enrique Meza Ricardo. Presidente del Congreso por una Educación de calidad. Director Internacional de la Organización de las Américas para la Excelencia Educativa con sede en Sao Paulo- Brasil. Subdirector General de la Comisión de Seguimiento al PNDE 2006 – 2016 de Colombia, Economista, Magister en Dirección Universitaria. Docente y Ex-Rector de la Universidad del Atlántico.

ractúan para alcanzar el máximo potencial individual y colectivo de nuestra gente.

Fomento de las bases para la conformación y generación de redes locales, regionales, nacionales e internacionales con propósitos, que confluyan en una estrategia de gestión colectiva para la mejora permanente de la calidad de la educación.

En el Segundo Congreso, realizado en Santa Marta en el año 2007, se ratificaron las conclusiones del Primero y se concluyó, que una educación de calidad sólo será posible, en la medida que el Estado asumiera su compromiso de garantizar una infraestructura que dotara a las Instituciones educativas públicas de laboratorios, bibliotecas y una planta física adecuada, además de una red de conectividad que permitiera el acceso a la sociedad del conocimiento, todo lo cual sumado a la obligatoriedad, gratuidad y equidad del servicio educativo.

Igualmente, se ratificó el requerimiento de docentes altamente formados con actitudes, expectativas y disposición hacia la búsqueda de su crecimiento personal mediante la utilización de didácticas pertinentes a las disciplinas de las cuales son titulares.

El Segundo Congreso se sumó al sentimiento de los docentes y gobernadores en la búsqueda de un sistema de transferencia que asignara a las regiones los recursos suficientes para la prestación de una educación de calidad, así como mayor apoyo al sector educativo.

Al Tercer Congreso, en la ciudad de Cartagena de Indias durante estos días, 13, 14 y 15 mayo de 2009, conjuntamente con el Décimo Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento, llegamos con mucho entusiasmo mediante un extraordinario esfuerzo –como nos ha enseñado el Maestro Carlos Vasco– y un gran fortalecimiento de la movilización social por la calidad de la educación en el Caribe colombiano.

Este proceso ha sido precedido por la creación y consolidación de más de 300 mesas de trabajo en la región en el marco del Plan Nacional Decenal de la Educación, el cual fue aprobado en una asamblea nacional realizada en el 2007 y que permitió construir una fuerte red de assembleístas y consolidar una comisión de seguimiento al PNDE 2006-2016. Esta red fue creada para propender por la articulación del PND con los planes de desarrollo de los entes territoriales y proyectar los Planes Decenales Locales y Regionales. En este sentido queremos anunciar que buena parte

nuestro destacamento de técnicos y académicos del Congreso y la Comisión Nacional de Seguimiento lo pondremos a disposición para la elaboración y formulación de estos. Una muestra de ello es que, precisamente, hemos programado unas mesas y paneles que desarrollarán el tema de la Planeación Educativa en la región Caribe. Además hemos logrado alianzas que nos han permitido intercambios con redes internacionales como la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP), con sede en Puerto Rico y dirigida por el Doctor Ángel Villarini Jusino, con el cual hemos firmado un convenio desde el segundo Congreso, hoy por hoy nuestro aliado académico y estratégico y pilar fundamental para el éxito de este X Encuentro Internacional y III Congreso Nacional.

En este mismo orden de ideas, hemos venido trabajando con la Organización de las Américas para la Excelencia Educativa (ODAE) integrada por 25 países iberoamericanos, con sede en San Pablo, Brasil, la cual, entre otras funciones, ha venido efectuando reconocimientos a la dedicada labor de exitosos e incansables trabajadores de la educación e instituciones de formación académica a nivel internacional. Esta Organización me hizo el honor de hacerme parte de sus directores internacionales, los cuales nos hemos convertido en emisarios de una nueva filosofía educacional, que pretende colaborar con el cambio sostenible en materia de cultura de las naciones y resaltar a aquellos líderes que impulsan de manera infatigable el trabajo pedagógico de sus sociedades.

No está de más agregar, que esto se lo debemos precisamente a ese excelente apoyo masivo que nos han brindado, de manera permanente los maestros de las grandes ciudades, pero también aquellos pertenecientes a las zonas apartadas y rurales que como muy bien lo denominó el rector de la Universidad del Norte, Dr. Jesús Ferro Bayona “maestros del Caribe adentro”¹ cuando asistió al segundo Congreso realizado en Santa Marta. Todo esto ha sido el producto de la humildad, de la vocación y del liderato que le hemos puesto a esta misión, que tiene como máximo propósito el cambio de nuestros pueblos desde la excelencia educativa, con la formación de valores que nos han permitido transformarlos y engrandecerlos, para lograr el anhelado desarrollo económico, político, social y cultural de nuestro país.

Hoy, con estas poderosas alianzas, estamos seguros de que más temprano que tarde, trascenderemos a toda

América latina. Por ello, en este momento, desde el gran Caribe colombiano, al cual estamos orgullosos de pertenecer, convocamos a que se sumen al “Movimiento por la Calidad de la Educación”, como dice el lema de este X Encuentro y III Congreso.

Mención especial merece la creación y puesta en marcha del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad del Atlántico, cuya línea de investigación en Pedagogía, currículo y didáctica en el contexto de la calidad de la educación, contribuirá desde la investigación al fortalecimiento del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, al igual que el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena y próximamente en la Universidad del Magdalena, instituciones miembros de la Red de Universidades de Colombia (Rudecolombia).

Igualmente es válido destacar la formación y actualización permanente de unos doce mil profesores de educación básica y media de la región Caribe colombiana, en temas relacionados con la calidad de la educación, el currículo, la pedagogía, la didáctica, las competencias, las habilidades y destrezas de pensamiento a través de seminarios, talleres, encuentros, conversatorios, mesas de trabajo, simposios, diplomados entre otros, realizados entre congreso y congreso, mediante los cuales se han destacado los departamentos de la región Caribe.

Previo y simultáneo al evento del Centro de Convenciones de Cartagena se tendrá el impacto de unos 7.000 maestros en la ciudad de Barranquilla y Cartagena, debido a más de 20 talleres dictados por reconocidos académicos de talla internacional en temas que son guías de esta movilización social. Este conjunto de actividades académicas se constituyen en incontestables evidencias de las transformaciones que se vienen dando en nuestra región como parte de un proceso gradual y permanente para avanzar en la calidad de la educación.

Somos también conscientes de que continúan de manera evidente múltiples problemas de orden estructural en nuestro sistema educativo, no sólo en Colombia sino en toda América Latina. Según la Unesco, Cresal y la OEI, nuestra región todavía adolece de siete grandes problemas: analfabetismo, alta deserción, poca integración de la región, desarticulación del sistema educativo, débil Infraestructura y ambientes escolares, escasa formación doctoral de los docentes y baja inversión, tanto en ciencia y tecnología y educación en general, como la participación del PIB.¹

Ante este difícil panorama la OEI, por ejemplo, propone once metas dentro de las cuales nosotros priorizamos cuatro, a saber: 1. Que el ciento por ciento de los niños de 3 a 5 años terminen la educación básica primaria; 2. Conseguir que la proporción entre computador y alumno llegue a uno por cada diez en las escuelas; 3. Que más del 50% de los colegios estén dotados de bibliotecas; 4. Que más del 60% de los estudiantes terminen la educación superior; y 5. Ubicar el nivel de alfabetización por encima del 95%.²

En el caso particular de Colombia, la carta de navegación conocida como el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 claramente plantea que para garantizar el cumplimiento pleno del derecho a la educación deben darse las siguientes condiciones:

- Educación obligatoria de 0 hasta 17 años. Gratuidad hasta la media.
- Educación inicial con prioridad en inversión.
- Asegurar por parte del Estado acceso, cobertura, equidad, calidad, gratuidad y permanencia.
- Alimentación, salud, útiles, transporte.
- Priorización de recursos para la equidad territorial y social.
- Aumentar al 7% del PIB para educación y a 1,5% del PIB para ciencia, tecnología e innovación.
- Transferencias determinadas por la canasta educativa. Revisión de certificación de municipios.
- Bienestar estudiantil en todas las I.E.
- Acceso del 100% en pre escolar, básica y media, 50% en educación superior y 20% en posgrados.

No hay duda de que en nuestro país y en nuestra región Caribe se han hecho grandes esfuerzos, tanto para aumentar la cobertura, como para mejorar la calidad de la educación pública básica. Pero de acuerdo con el panorama anterior, lo que queda claro entonces, es que quien no tenga hoy una buena educación básica estará condenado, casi que irremediablemente, a la exclusión, a la marginalidad y a la pobreza.³

Por nuestra parte, como dirigentes de la Comisión Nacional de Seguimiento al PNDE 2006-2016 y responsables de la movilización social por la calidad de la educación, aspiramos a que las conclusiones de este Decimo Encuentro y Tercer Congreso sean una orientación y un avance trascendental para los cambios estructurales que efectivamente se logren para bien de nuestro país.

Es menester anotar que este movimiento, aunque sabe de la importancia y medición de los indicadores, no está presionado ni agobiado por los estándares propios de otras latitudes, y más bien nos anima un discurso integral que viene aproximándonos con Ángel Villarini, cuando dice:

Como alternativa a los modelos neoliberales, tecnocráticos, estandarizados, centralizados, controladores y reproductores del orden existente, proponemos un modelo humanista, crítico y emancipador en el marco del cual los educadores, debidamente formados y apoyados, pueden dar rienda suelta a su pensamiento reflexivo, creativo y crítico para construir una educación a lo largo de toda la vida, desde la cuna a la tumba, que nos prepare para que todos y todas seamos plenamente humanos en la vida personal, ciudadana y laboral.⁴

Quizá se nos tache de ambiciosos y hasta de utópicos, aunque hay algo de cierto en eso, nuestra experiencia de trabajo en el desarrollo de proyectos que siguen estos lineamientos, nos ha indicado que se trata de creer que se puede y querer que se pueda

Dentro de las conclusiones del Tercer Congreso anunciamos el compromiso de impulsar el Fondo Editorial del Caribe, que en este evento inicia con la publicación de la segunda edición del texto “Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes” del Ph.d. Rodolfo Posada y el texto “Andragogía” del Ph.d. Ángel Villarini y Elena Adams. También hemos publicado la revista “Reflexión e Investigación”, Nº 2, que será la revista editorial del Congreso por una Educación de Calidad. Asimismo, estamos en el proceso de materializar la creación de la Biblioteca Virtual del Caribe (BVC) en convenio con el Instituto de Estudios Pedagógicos de la Alcaldía Distrital de Bogotá, (IDEP), y trabajar conjuntamente con la ODAEE verdaderos procesos de acreditación internacional.

Aprovechando el Bicentenario de la Independencia, y la celebración de los de 200 años, del conocido Colegio Pinillos –nuestra primera universidad en Colombia– le hacemos un merecido reconocimiento a grandes hombres y mujeres que muy a pesar de las inherentes debilidades estructurales del sistema educativo colombiano, han descollado como verdaderos talentos de nuestra región, porque sus vidas la han dedicado con vocación de servicio y con gran esfuerzo, a la docencia, a la investigación y a la gestión educativa. Reconocemos inicialmente, con nota luctuosa, la pérdida de dos grandes baluartes de las letras caribeñas, vinculados ambos, de alguna manera, a la educación.

Uno de ellos, Germán Espinosa, cartagenero, quien nos dejó el 17 de octubre de 2007, y Meira del Mar, barranquillera, fallecida el 18 de marzo de 2009. Germán, desde la narrativa y el periodismo y Meira, desde la poesía. Ambos constituyen un modelo y un paradigma de vida. Profesionales del estilo, que tenían la convicción de que desde la persistencia del lenguaje estético, se podía contribuir a la felicidad del mundo.

Meira del Mar (Olga Isabel Chams Eljach), de quien se pudiera decir que ha sido la poetisa más destacada del siglo XX en Colombia, por su vocación lírica permanentemente rejuvenecida, fue miembro de la Academia Colombiana de la Lengua, profesora de historia del arte, en la facultad de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico, donde estudió música. En muchos de sus textos en prosa, publicados en El Heraldo en la columna “Palabras”, Meira mostró ese discurrir pedagógico sobre la vida cotidiana en una ciudad como Barranquilla, sembrada de brisas y gritos callejeros. Ariel Castillo, crítico literario, profesor de la Universidad del Atlántico y director de la Cátedra del Caribe Colombiano, ha hablado precisamente del “magisterio sin cátedra” de Meira del mar. Y más puntualmente anota:

Ni medio utilitario ni instrumento de precisión racionalizadora, lo que interesa aquí [en los textos de Meira], es, con frecuencia, contar una historia creando una atmósfera emocional de poesía o evocar mundos y modos de vivir pretéritos que contrastan con el árido presente.

Por su parte, Germán Espinosa, extraordinario amigo y hombre de una ética a prueba de fuego, destaca en su obra –narrativa, ensayística– una pedagogía de lo universal. Precisamente, como dijo en una entrevista concedida a otro profesor de la Universidad del Atlántico y reconocido escritor de nuestra región, Guillermo Tedio, en el último número de la revista Nueva Gaceta, lo que caracteriza en nosotros el ser caribeños es la capacidad para ser universales. Dice: “La imago mundi caribeña es universal y dinámica. El hombre culto del Caribe dirige su mirada hacia todas las culturas y sabe apropiarse, sin perder su identidad, de todo lo que de ellas necesita”. Germán fue profesor de Literatura y Ética en la Universidad Javeriana de Bogotá. Su novela, La tejedora de coronas, traducida a muchas lenguas, fue declarada “obra representativa de las letras humanas” por la Unesco, y todos sabemos de la enseñanza que nos deja Genoveva Alcocer, la heroína de la novela, al tomar el pensamiento como fuerza, capaz de cambiar la vida y el mundo, que sería, en esencia, el principio esencial de toda educación.

Por otro lado es importante destacar al Dr. Carlos Eduardo Vasco, quien en este evento recibe el reconocimiento como el Gran Maestro Latinoamericano del año, por su gran esfuerzo por mejorar la calidad del sistema educativo en Colombia –como dice él mismo–. Su experiencia profesional como matemático, físico, investigador en ciencias de la educación, filósofo, teólogo, el ser un gran líder y gestor de la calidad y la excelencia en la educación y los distintos documentos que ha escrito en beneficio de la educación, su participación en la anterior versión del Congreso de Educación que lo conectó con esta movilización, lo convierte en su más destacado miembro honorario

Otro personaje de la región Caribe merecedor de reconocimiento es al doctor Rodolfo Martínez Tono, quien sin duda, es uno de los costeños que más le ha aportado a nuestro país en materia de educación. Cartagenero de nacimiento, Martínez Tono, fue gran funcionario de la OIT, embajador en varios países, y fundador del Sena en Colombia, impulsor de la formación técnica laboral en Colombia y en otros países latinoamericanos y ha sido gran impulsor de la modernización y tecnificación de labores y oficios en nuestro país.

Debemos resaltar a otra persona que le ha servido a Colombia proponiendo un excelente modelo de gestión pública para el servicio educativo, El Dr. Abel Rodríguez, fue presidente de Fecode por 10 años, orientó la negociación del Estatuto Docente, el lanzamiento del Movimiento Pedagógico en 1982, la creación de la revista *Educación y Cultura*, el impulsor del primer Foro en Defensa de la Educación Pública, la realización del Congreso Pedagógico de 1987, ex viceministro de Educación Nacional y Secretario de Educación del Distrito de Bogotá, en dos gobiernos seguidos.

Desde el inicio de esta movilización social, en el primer Congreso de Barranquilla en 2005, y especialmente para esta tercera ocasión, nos hemos propuesto también reconocer y elogiar nuestros talentos, trabajadores incansables de la educación oriundos del pasado “*Bolívar Grande*” (hoy departamentos de Bolívar, Sucre y Córdoba), todos ellos, auténticos caribeños con “una mirada universal”, como nos lo enseñó el maestro Germán Espinosa; nos referimos a nuestros colegas compañeros y amigos de la noble causa por la calidad de la educación: Jesús Ferro Bayona, oriundo de Magangué, Bolívar, rector de la acreditada Universidad del Norte; Germán Sierra, sucreño, rector de la histórica Universidad de Cartagena; Patricia Martínez, cartagenera, rectora de

la Universidad Tecnológica de Bolívar, Alfonso Múnera, cartagenero, director del Instituto de Estudios Internacionales del Caribe y vicerrector de investigaciones de la Universidad de Cartagena; Diana Lagos, cartagenera, miembro de la Comisión Nacional de Acreditación CNA; Rosario Ricardo, de Ovejas, Sucre, Oficial de Educación de Unicef Colombia; Marieta Morad, de Ayapel, Córdoba, rectora del Instituto para el Desarrollo del Potencial Humano; Alberto Abello Vives, samario, líder del Caribe colombiano, cartagenero por adopción, fundador del Observatorio del Caribe Colombiano, actualmente decano de la Facultad de Economía de la Universidad Tecnológica de Bolívar; y obviamente tres pilares claves, para hacer avanzar la movilización. Me refiero a mis colegas y amigos Rodolfo Posada Álvarez, maganguelero, coordinador del Doctorado en Educación de la Universidad del Atlántico y coordinador académico de este Congreso; Aníbal Mendoza oriundo de Los Palmitos, Sucre, profesor de la Universidad del Norte, presidente de la OFDP en Colombia y coordinador científico de nuestro Congreso; y el magíster Luis Arrieta Meza, de Magangué, profesor de la Universidad del Atlántico y de la Universidad del Magdalena, en esta última, por más 30 años, coordinador de mesas de trabajo, miembro de esta gran movilización social, jefe de redacción y reconocido dirigente del magisterio.

Finalmente, al reconocer a estos talentos del Caribe, aprovecho el escenario y el momento histórico para agradecer todo el apoyo que hemos recibido de toda este movimiento y recordar que el liderazgo que hoy se nos reconoce, posiblemente es atribuible a la máxima planteada por Ken Blanchard, en su última obra el (*Liderazgo al más alto nivel*), cuando dice que el “liderazgo es un proceso de influencia; en donde todos somos líderes en algún aspecto de nuestra vida. A los grandes líderes se les sigue no porque tengan una posición de poder, sino porque se les respeta y se confía en ellos como individuos”⁵.

¡Bienvenidos todos a Cartagena de Indias ad portas de nuestro Bicentenario!

Notas

2. Ferro Bayona, Jesús, columna editorial del diario *El Herald*o Barranquilla, Colombia, septiembre de 2007.
3. Marchesi Álvaro, entrevista sobre Metas Educativas, OEI 2021, diario *El Tiempo*, 10 de marzo de 2009.
4. Editorial del diario *El Herald*o, Barranquilla, 1 de septiembre de 2007.
5. Villarini Jusino, Ángel, Desarrollo humano integral, autonomía y competencias para una educación basada en ciclos. Revista Magisterio N° 3 Bogotá, Colombia.

AVANCES DEL PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA 2006 2016

FERNANDO RINCÓN / UBALDO ENRIQUE MEZA RICARDO

INTRODUCCIÓN

El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 es una propuesta para establecer un pacto social y político, para la plena concreción del derecho a la educación en todo el país, lo que implica un cambio en la manera como se determinan y ejecutan las políticas públicas en esta materia. Es un llamado al Estado en todos sus niveles, a la sociedad, a las comunidades y a las familias para que se piense y se asuma la educación como la actividad con la cual se interprete, y se contribuya a transformar, las condiciones de vida de los colombianos y las colombianas.

Tiene como base lo concertado tras un proceso de consulta y deliberación que involucró a un número importante de ciudadanos, organizaciones e instituciones durante el año 2007(1), y compromete al Ministerio de Educación Nacional (MEN), a los departamentos, a los distritos, a los municipios y a las instituciones educativas a transformar muchas de las políticas que actualmente se aplican sobre el sistema escolar, a reconocer el país complejo y diverso que hoy es Colombia y a proyectarse frente a los retos que plantea el mundo en

estos inicios de siglo. Fija como derrotero una noción de derecho a la educación, con la que en buena hora se trasciende la idea elemental y simple del ofrecimiento de unos cupos; en este plan decenal fue acogida una noción mucho más cercana a los postulados del Estado social y democrático de derecho consagrados en la Constitución Política colombiana de 1991.

No se trata de brindar cualquier tipo de escolaridad para algunos; se trata de garantizar, para todos y todas, una educación de buena calidad y en las mejores condiciones. Una es la perspectiva de la educación como servicio ofrecido con las lógicas de la economía de mercado, y otra –la que en esencia quedó consignada en el PNDE–: la de la educación como derecho fundamental, que necesariamente la implica como un servicio público de calidad que cumple una función social para materializar ese derecho.

Se entiende que de la simple posibilidad de tener un maestro y un pupitre para cada escolar, nuestro país demanda su derecho a una educación de la mejor calidad, en las condiciones debidas y con los apoyos que se requieran, para todas y todos sin ningún desconocimiento o exclusión. De la idea de una propuesta educativa igual para todos, se avanza hacia la garantía de un derecho que parte de reconocer las condiciones, posibilidades y expectativas de cada quien; no se trata

* Fernando Rincón y Ubaldo Enrique Meza Ricardo son Director General y Subdirector General, respectivamente, de la Comisión Nacional de Seguimiento del PNDE 2006-2016.

de lo mismo para todos, sino de asegurar a todos lo que cada uno necesite.

Por lo menos en el papel, el nuevo plan decenal avanza en el esfuerzo por asumir las nociones que en nuestro país introdujo hace casi un lustro la Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski, en el sentido de que para materializar el derecho deben disponerse la totalidad de cupos que se requieran; que realmente se pueda acceder, permanecer y promoverse en ellos; que los proyectos pedagógicos e institucionales sean los pertinentes para los estudiantes y sus comunidades, y que se desarrollen en los ambientes, con los recursos y con la calidad requeridos.

EL CONTENIDO DEL PLAN DECENAL

Aunque el contenido del Plan Decenal parezca una recopilación no muy ordenada de muchísimas ideas en lo que respecta a objetivos, metas y acciones, algunas entre ellas contradictorias, invitamos a que sea revisado tomando como marco de entrada la visión y los propósitos, que en últimas son los que definen la perspectiva del Plan.

En esencia, estos establecen que la educación debe contribuir en el justo desarrollo humano, en la superación de la pobreza y exclusión, reconociendo los derechos, condiciones y subjetividades de estudiantes y poblaciones. Todo ello con la participación de Estado, sociedad y familias dentro de los contextos que nos hacen un país multicultural, pluriétnico, diverso y biodiverso.

Los principales desafíos se plantean en términos de comprometer en mayor medida al Estado en la articulación del sistema desde la educación inicial hasta la superior, y en garantizar el derecho a todos los colombianos en condiciones de equidad y permanencia; en reconocer como seres humanos y sujetos de derechos, de política y de conocimiento a los estudiantes, docentes y familias; en fortalecer la educación pública, la descentralización y las autonomías; en el impulso a la investigación, la ciencia, la tecnología, la técnica y la ampliación de los horizontes culturales y laborales; en la actualización curricular para establecer contenidos, prácticas y evaluaciones que propicien el aprendizaje y la construcción social del conocimiento; y en superar el actual formato homogenizador del sistema para pasar a reconocer y atender las múltiples diversidades

producto de las culturas, las inequidades, las discapacidades y excepcionalidades, los conflictos políticos y los mismos enfoques de género y de opción sexual.

Como vemos, se trata de unos desafíos complejos que implican necesariamente unas nuevas formas de comprender al país y a su educación. El PNDE no es por supuesto la panacea ni una propuesta construida de nuevo paradigma; es quizá una cartografía del difícil entramado de realidades e intenciones en el que se encuentra el país educativo. Se trata entonces de tomar de allí, lo que más convenga en la búsqueda de transformaciones que resulten significativas.

El PNDE 2006-2016 puede decir mucho, o puede decir nada, dependiendo de la perspectiva de quien lo tome. Si existe una real disposición a materializar el pleno derecho a la educación, gobernantes, autoridades educativas, directivos y docentes de jardines, colegios y universidades, sindicatos, estudiantes y familias, comunidades, organizaciones y entidades de apoyo, deberían darle una mirada, y de encontrar allí iniciativas que consideren valederas, comprometerse en la construcción de ese gran pacto social y político que se propone en él.

¿QUÉ DICE EL PLAN A LA NACIÓN?

Al MEN y al gobierno nacional es a quien más les dice. El PNDE señala que la nación debe ser el principal garante para cumplir el derecho a la educación con calidad para todos y todas. Le demanda una mayor inversión incrementando el PIB al 7 % en educación y al 1.5% en investigación; una revisión a la distribución de transferencias y a la certificación de municipios; la atención integral a la educación inicial completa; la articulación legal y operativa del preescolar hasta la universidad; financiar la gratuidad total y la permanencia hasta la media y apoyar a los más necesitados en la educación superior.

Se le indica concurrir en la construcción, reforzamiento y dotación de colegios en todo el país; el nombramiento de orientadores(as) y de docentes de artes y educación física; el establecimiento de una política nacional de alfabetización, lectura, escritura y de bibliotecas públicas; facilitar la participación de docentes, comunidades y entidades territoriales en la definición de las políticas públicas en educación; promover el establecimiento de un sistema de evaluación que contribuya con el aprendizaje —desde diversas evaluaciones, no desde

una sola, y de competencias, como tanto promueve—, y; comprometerse en la concertación del estatuto único profesional docente.

Por todo lo anterior, se espera que al mismo tiempo se impulse con todos los responsables, la concertación de la ley estatutaria de educación y se modifiquen las actuales políticas educativas, que vayan en contravía del Plan Decenal como mandato social nacional.

De ser juicioso en su cumplimiento, el PNDE implica cambios sustanciales en varias de las actuales políticas del MEN (parámetros, nombramiento de maestros, evaluación, concesiones, descentralización, etc.), coherencia en el plan sectorial nacional de educación y revisión en algunos componentes de la propuesta gubernamental Visión 2019.

¿QUÉ DICE A LOS DEPARTAMENTOS, DISTRITOS Y MUNICIPIOS?

Asumir con responsabilidad y audacia sus autonomías. En primer lugar, asegurar que en sus planes de desarrollo territorial, sectoriales e institucionales se recojan los propósitos y demás compromisos del Plan Decenal en lo que contribuya efectivamente a concretar el derecho a la educación para todos y todas.

En la medida de sus compromisos y competencias, articularse con la Nación en lo que al Estado se demanda. Es necesario alcanzar un compromiso cierto por la necesaria formación y el estímulo de docentes, directivos y administrativos, lo mismo que su reconocimiento de derechos laborales, profesionales y personales; por las transformaciones profundas de proyectos institucionales, currículos, contenidos, prácticas y evaluaciones pedagógicas; por el impulso de la investigación, la dotación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación, la lectura y la escritura y el aprendizaje de una segunda lengua.

Se les llama, para el impulso de la promoción de relaciones democráticas, participativas y pacíficas en la cultura escolar; por el establecimiento de las acciones de apoyo o compensación para la permanencia, por programas de bienestar estudiantil y por la desaparición de la deserción escolar, como alimentación, salud física y mental, transporte, entrega de útiles y uniformes, subsidios condicionados a la asistencia, entre otras.

Se espera de ellos planes ambiciosos de construcción, mejoramiento y dotación de instalaciones y ambientes educativos; ampliación de cupos; atención educativa a la primera infancia y la creación del pregrado para niños de 3 y 4 años; la articulación del sistema desde preescolar a la educación superior, a otros escenarios y agentes educativos y al mundo del trabajo. En general, ampliar la comprensión del derecho en términos de acceso, permanencia, pertinencia y buena calidad.

Se demanda a las entidades territoriales el establecimiento de políticas públicas consecuentes con el derecho a la educación, pero además consultadas, sostenibles y ejecutadas desde un sistema integrador de todos los niveles y agentes educativos.

¿QUÉ DICE A LOS SINDICATOS DE EDUCADORES?

Sin participar institucionalmente, aunque sí presentes en razón del importante número de docentes estatales que intervienen, ellos fueron los grandes ganadores, tanto que se puede afirmar que sus principales banderas tuvieron eco: el Ministerio quedó social y políticamente comprometido en el PNDE, con el fortalecimiento de la educación pública, con la revisión de las transferencias, con la concertación de la ley estatutaria, y quizá lo más político para ellos, con el estatuto único de la profesión docente.

En este sentido, los sindicatos bien pueden recoger este Plan como un instrumento de movilización amplia de la sociedad, los partidos políticos aliados, las comunidades, los trabajadores y las familias, y ponerse al frente de ese gran pacto por el derecho a la educación que se espera en Colombia.

Es recomendable que los sindicatos, con beneficio de inventario por supuesto, sin ingenuidad pero sí con respeto y generosidad, promuevan la lectura desapasionada del Plan, y en lo que estén de acuerdo, impulsen su inclusión en los planes de desarrollo territorial y en los planes y proyectos institucionales. El horizonte se abre para que se impulsen los pactos territoriales que lleven a sus respectivos planes decenales y a que se acojan para ello los foros anuales que sobre educación deben convocar y financiar las autoridades. Queda aquí una posibilidad, con soporte oficial si se necesita, para propiciar una gran movilización social y política por el pleno derecho a la educación, que es una de las consignas principales de las organizaciones magisteriales. Aquí hay un instrumento validado que

sirve para negociar con el Ministerio de Educación, con gobernadores, alcaldes y secretarías de educación.

Esa es una opción; otra cosa es que decidan desaprovechar lo que resultó de una inversión de cerca de \$4.000 millones que hizo la Nación y la relativa legitimidad que le da al Plan Decenal la consulta ciudadana realizada con todo el despliegue publicitario en su momento de formulación.

¿QUÉ DICE A LOS COLEGIOS, A LAS UNIVERSIDADES Y A LOS MAESTROS?

Aunque efectivamente el Plan contempla por lo general unas propuestas de líneas de política para la financiación, organización, cupos, infraestructura y dice bastante sobre contenidos y prácticas escolares, no incluye propuestas audaces y novedosas en materia de pedagogía y de las áreas del currículo. Y eso, que puede ser visto como un gran problema, quizá resulte como una oportunidad importante para que universidades, colegios, docentes y estudiantes consoliden sus autonomías institucionales, profesionales y académicas.

Con esto se mantiene y se reta la libertad de cátedra; instituciones, entidades de apoyo y docentes han recibido un llamado respecto de la pertinencia de sus proyectos educativos y estrategias de enseñanza. Se les llama a reformar sus currículos y planes de estudio para hacerlos más útiles en la lectura y transformación de la realidad; a impulsar la investigación y la ciencia con el propósito de contribuir con la solución de problemas reales; a formar y actualizar sus docentes para reconocer y atender educativamente desde los saberes, subjetividades, derechos y necesidades de estudiantes y poblaciones; desde los nuevos lenguajes y tecnologías; desde los contextos, la biodiversidad, las diversidades culturales, de género y de opción sexual; desde las discapacidades y excepcionalidades, los conflictos propios de las tensiones entre generaciones, lo mismo que desde las condiciones que son efecto de exclusiones, inequidades, pobreza, desplazamientos forzados y guerra.

Se llama a maestros e instituciones a formar el pensamiento crítico, científico, político y solidario y a hacer todo lo posible por establecer una cultura democrática y ciudadana con la que se logren mejores gobiernos

escolares y condiciones para la sana convivencia y la participación dentro y fuera de colegios y universidades.

Así como el Plan reconoce mejor a los maestros y las posibilidades de las instituciones, también les reclama actualización, coherencia y un compromiso más profundo y práctico con el derecho a una suficiente y muy buena educación, con relaciones más amables y democráticas con estudiantes y comunidades.

El PNDE de hecho plantea a las facultades de educación una revisión profunda de sus programas de formación de docentes; además de los saberes propios de las especialidades, se les demanda en sus nuevos egresados conocimientos básicos suficientes en investigación, en reconocimiento y atención de las diversidades (físicas, sociales, culturales, de género y de opción sexual), en una segunda lengua, y en el uso pedagógico de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

En general, de las instituciones educativas se esperan -en coordinación con las secretarías de educación- políticas o programas sostenidos de actualización y estímulo de sus docentes en ejercicio.

Finalmente para que se cumpla todo lo anterior es menester que en este momento los mecanismos de seguimiento aprobados en la Asamblea Nacional de 2007, estén en movimiento. En ese sentido el Observatorio estará mostrando los avances del tablero de indicadores con la presentación de la línea de base, se consolida la Red Nacional de Seguimiento, se están constituyendo equipos de trabajo interinstitucionales liderados por las Secretarías de Educación para articular el PNDE a los planes territoriales y sectoriales de educación, y de parte de la Comisión Nacional de Seguimiento, hemos aprobado el Plan de Acción 2009 que incluye una serie de actividades de cooperación con los otros mecanismos de seguimiento y que aspira a realizar encuentros regionales, la conformación de grupos territoriales y la reglamentación de comisiones que logren preparar las condiciones para la realización de la Asamblea Nacional de 2009 y se pueda elegir también la segunda comisión de seguimiento al PNDE.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Análisis de la Comisión Nacional de Seguimiento al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 Colombia.

LOS EDUCADORES COMO PROMOTORES DE CONCIENCIA CRÍTICA PARA EL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL

ÁNGEL R. VILLARINI JUSINO

Toda práctica educativa está orientada por una concepción del ser humano y la sociedad, que implícita o explícitamente ayuda a construir, es decir por una filosofía educativa; toda práctica educativa en este sentido se funda en una ética y una política. La filosofía educativa responde a ideales sobre ser humano y su sociedad surgidos de la comunidad cultural y en armonía con el conocimiento científico existente acerca de su naturaleza, que se expresan en una filosofía educativa. La pedagogía, o mejor antropogogía, como actividad teórico-práctica que busca promover la formación humana, se organiza en torno a ideas que expresan metas y estrategias para el aprendizaje y el desarrollo, que responden a esta filosofía educativa. Es responsabilidad de los educadores de conciencia crítica construir, tener clara y asumir coherentemente dicha filosofía. En esta presentación comparto con ustedes la filosofía educativa que anima la práctica educativa de aquellos que integramos la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP)¹.

DESARROLLO HUMANO, AUTONOMÍA, SOLIDARIDAD Y COMPETENCIAS

La vida humana, tal como la vivimos y la conocemos hoy día, es posible en cada uno de nosotros debido a una doble herencia, que debemos agradecer y bendecir. Por un lado, la herencia biológica nos dota de un potencial genético resultado de un largo proceso evolutivo, que ha hecho de nosotros la más evolucionada de las especies del planeta. Ello se debe sobre todo a nuestro sistema nervioso-cerebral, cuya complejidad, plasticidad y largo período de desarrollo hace de nosotros seres incompletos, abiertos al autodesarrollo creativo y con una extraordinaria capacidad de aprendizaje. Decía el gran fundador del Humanismo moderno Pico della Mirandola, dramatizando el acto de nuestra creación por parte de Dios en su *Oración acerca de la dignidad humana*:

—Oh Adán, no te he dado ni un lugar determinado, ni un aspecto propio, ni una prerrogativa peculiar con el fin de que poseas el lugar, el aspecto y la prerrogativa que conscientemente elijas y que de acuerdo con tu intención obtengas y conserves. La naturaleza definida de los otros seres está constreñida por las precisas leyes por mí prescriptas. Tú, en cambio, no constreñido por estrechez alguna, te la determinarás según el arbitrio a cuyo poder te he consignado. Te he puesto en el centro del mundo para que más cómodamente observes cuanto en él existe. No te he

* PhD. Universidad de Puerto Rico. Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento

1 Para información sobre la OFDP visite <http://ofdp.tripod.com>.

*hecho ni celeste ni terreno, ni mortal ni inmortal, con el fin de que tú, como árbitro y soberano artífice de ti mismo, te informases y plasmas en la obra que prefirieses. Podrás degenerar en los seres inferiores que son las bestias, podrás regenerarte, según tu ánimo, en las realidades superiores que Son divinas. ¡Oh suma libertad de Dios padre, oh suma y admirable suerte del hombre al cual le ha sido concedido el obtener lo que desee, ser lo que quiera!*²

Esta herencia evolutiva genética que hace de nosotros, tanto en el sentido colectivo de especie, como en el individual de persona, el único ser abierto a la posibilidad de un desarrollo consciente y voluntario, es decir al desarrollo en libertad, da paso a una segunda forma de herencia, la histórico-cultural. La herencia histórica, que podemos apropiarnos por medio de la comunidad en la que nacemos, que nos dota de la riqueza y variedad cultural humana producto del largo proceso histórico de formación e interacción de diversas comunidades. De modo que cada nueva generación hereda la cultura producida no solo por su comunidad, sino por toda aquella otra con la que la suya entra en contacto. En este sentido hereda la cultura de la humanidad.

Sobre la base de la herencia genética, la transmisión de la herencia social, es decir de la cultura, ocurre a través de la práctica interactiva, la comunicación y la educación en el seno de la comunidad a la que pertenecemos. Por medio de estas actividades el ser humano que nace se apropia el grado de desarrollo humano cultural históricamente alcanzado por las generaciones anteriores, tal y como está representado en su comunidad.

¡Bendita madre naturaleza, bendita humanidad, madre-cultura de la comunidad nacional y planetaria de la que somos, parte gracias a ustedes estamos aquí, convocados y dispuestos a asumir la tarea de promover el desarrollo y perfeccionamiento, humano cuya gogía, es decir guía, se nos ha encomendado como misión a los educadores.

La cultura, la que está encarnada en las prácticas, relaciones, instituciones de la comunidad, no puede ser transmitida, como ocurre con el código genético. No puede ser comunicada, enseñada y aprendida sino existe en el sujeto receptor la capacidad para apropiársela, es decir, para recibirla como, información y hacerla suya al transformarla en propiedades psíquicas

(ideas, actitudes, voliciones, habilidades, etc.). El sujeto debe estar dotado de los órganos de apropiación de la cultura, que Vygotski llama funciones humanas superiores, es decir, las diversas formas de conciencia.

Por medio de la educación nos humanizamos cuando simultáneamente desarrollamos los órganos de la conciencia que hacen apropiación de la cultura y con ellos nos apropiamos la cultura producida por las generaciones anteriores. La herencia cultural que nos apropiamos por la educación comprende pues, en términos generales, dos grandes categorías: los productos culturales y los órganos de la producción y apropiación de dichos productos. La apropiación cultural que se da en la educación es por ello simultáneamente el proceso de apropiación de un contenido cultural y de las formas de conciencia de tal apropiación.

Con acierto llamo el puertorriqueño Eugenio María de Hostos (1839-1903) a la conciencia “aquella fuerza que nace de la que por separado tienen el entendimiento, la sensibilidad y la voluntad”; porque es la unión de estas tres fuerzas y no mera capacidad de representación puede determinar el comportamiento. Con el desarrollo de la conciencia así entendida el ser humano deviene tal, es decir, se hace autónomo, toma control de su vida, individual y colectiva, y se convierte en co-creador de la misma. Por ello llamó Hostos al ser humano “obrero de la vida”, proclamo la educación de la conciencia como el “deber de los deberes”, e hizo de la tarea de contribuir a su formación la actividad central de los docentes.

Todo el aprendizaje y el desarrollo plena y auténticamente humano que debe promover la educación pueden y deben ser considerado como un proceso gradual de progreso y/o de declinar de la autonomía de la persona. La autonomía es nuestro estar en control de nuestras vidas, individual y colectivamente, a la luz de normas y un proyecto de vida personal y colectiva que nosotros mismos nos hemos dado, en forma de liberada y crítica; o en forma ingenua, cuando se trata del proyecto que otros han sabido imponernos. La educación en este sentido puede ser liberadora u opresora. Los educadores, como nos enseña esa larga tradición que se inicia con Sócrates, y que en nuestros países va de Hostos a Freire, debemos decidir si queremos ser agentes de la liberación o de la opresión de nuestros educandos; promotores de su conciencia ingenua reproductora de lo establecido o de su conciencia crítica creadora de una humanidad mejor.

2 Della Mirandola, Pico (1982), *Oración acerca de la dignidad humana*. San Juan, Puerto Rico, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

El desarrollo de la autonomía que caracteriza al ser humano está estrechamente ligado al de competencias humanas, es decir a formas de conciencia que capacitan al ser humano para entender, apreciar y manejar sus relaciones con la realidad, él mismo incluido, en sus múltiples dimensiones. A mayores y mejor desarrolladas competencias, mayor riqueza de relaciones con la realidad, con lo otro y con nosotros mismos, es decir mayor capacidad de solidaridad, y mayor grado de autonomía personal y colectiva; es decir mayor plenitud humana.

La educación es entonces el proceso por el cual un ser humano, que aprende, es apoyado por otro ser humano, que enseña, en la construcción, ampliación y sostenimiento de su autonomía, individual y colectiva, por medio del desarrollo de sus competencias. La autonomía, y por ende la dignidad humana, no es meramente una condición natural, sino una conquista de la solidaridad humana implícita en el acto educativo orientado al desarrollo de competencias. En cada etapa de la vida el educador debe conocer, respetar y apoyar el potencial para la autonomía, personal y colectiva, del educando que se encuentra como posibilidad en el desarrollo de sus competencias humanas generales.

LA EDUCACIÓN PARA LA INFORMACIÓN Y PARA LA FORMACIÓN

Desde la perspectiva crítica y emancipadora en que nos situamos, la historia de la educación puede dividirse en dos grandes corrientes. Por un lado, aquellos que insisten en la apropiación de los productos o contenidos culturales, como lo son la literatura, el arte, la ciencia, etc., defienden lo que podemos llamar la escuela tradicional, y, por otro, los que privilegian el desarrollo de los órganos de apropiación, como por ejemplo, las formas de pensamiento o conciencia, la sensibilidad, etc., que abogan por lo que podemos llamar la escuela nueva. El que se prefiera una u otra corriente depende más que nada de los fines éticos y políticos que se persigan con la educación.

En términos generales, los que piensan la educación como un medio de reproducción y conservación social de lo existente se enmarcan en la corriente tradicional. Los que ven la educación como un medio de transformación, de liberación personal y social, tienden a favorecer la escuela nueva porque reconocen que sólo fomentando el desarrollo de los órganos de la apropiación cultural pueden los educandos elaborar su

propia versión cultural, que es la base de toda libertad, es decir, de la autonomía humana personal y colectiva. La herencia cultural desde esta perspectiva no es algo que se impone o inculca, algo en lo que la persona es domesticada, amaestrada o adiestrada; la cultura es una herencia en la que la persona tiene que ser iniciada en la que tiene que formarse de modo que la asuma consciente y voluntariamente y elabore su propia versión de la misma, que es su personalidad. Apoyar la construcción de la personalidad individual y colectiva integral y plena por medio de procesos colaborativos y autogestivos es la misión de los educadores en cuanto promotores del desarrollo humano.

Desafortunadamente, cuando analizamos la educación en el hogar y la escuela nos vemos obligados a concluir que, hasta el presente, ha prevalecido la corriente tradicional, la transmisión de los contenidos de la cultura en detrimento de la formación de los órganos de su apropiación. La razón para esto tiene mucho que ver con la tendencia de los sistemas biológicos y culturales a reproducirse conservando el relativo equilibrio interno y externo alcanzado y con ello las relaciones de jerarquía y poder establecidas. Sólo cuando factores endógenos o exógenos a esa forma de vida se desarrollan y promueven contradicciones y conflictos entre los elementos y entre éstos y su ambiente se rompe el equilibrio previamente alcanzado y el organismo se abre a cambios.

Lo característico del organismo humano, individual (la persona) o colectivo (el pueblo), es que tiene la posibilidad de ser consciente de sí mismo, de sus elementos y estructura, de los cambios en la relación con su entorno y en sí mismo, de sus conflictos y contradicciones y de reconocer diversas alternativas de cambio y de actuar sobre ellos. Una de esas alternativas que puede abrir al cambio es la educación.

Vivimos un momento histórico en el que, como muy bien lo resumió el presidente del Ecuador Rafael Correa, no estamos en una época de cambios, estamos en un cambio de época. Cambio de época que se manifiesta por el protagonismo social, económico, político y cultural que adquiere el pueblo, es decir, es decir, sus grandes mayorías, los grandes sectores sociales hasta ahora marginados por élites y oligarquías dominantes. Es el momento de una nueva generación de democracia, de nuevas formas de la misma, que sustituyen a la forma burguesa de la modernidad. Es el momento de la rebelión no ya de las masas, sino de los pueblos. Pero, como decía Martí, quien quiera hacer pueblos,

construya seres humanos. Hostos fue más preciso aún: sin pueblo la democracia no es sino una palabra retumbante y no hay pueblo sino hay personas autónomas, es decir con capacidad para gobernarse.

En resumen, la propuesta educativa de la OFDP, que ahora comparto, se enmarca en esta filosofía educativa humanista crítica y emancipadora, en una nueva cultura educativa, y en una apreciación del momento histórico que vivimos: la educación debe concebirse como empresa orientada a la construcción de pueblos de personas autónomas y solidarias para las nuevas formas de democracia.

Las competencias humanas generales

La idea del desarrollo humano integral orientado a la autonomía y la solidaridad y basado en competencias para las nuevas formas de democracia, es el fundamento de nuestra propuesta educativa. Las competencias expresan en última instancia atributos culturales del ser humano integral que hemos identificado a partir una tradición humanista como cualidades deseables del ser humano en cuanto persona y ente social.³ En esta tradición se reconoce que el ser humano es un ser de relación y que debe desempeñarse en las diversas esferas o mundos de actividad; como lo son el de las ideas, la comunicación, las relaciones interpersonales, la comunidad cívica, los ideales y valores morales y estéticos, la naturaleza física, la recreación y el trabajo, lo trascendente. Para desarrollar su actividad en cada una de estas esferas deberá desarrollar ciertas formas de conciencia que le permiten entenderlas, apreciarlas y manejarse en ellas.

Nuestro concepto de competencia⁴ se distingue de las versiones conductista e instrumentalistas del mismo, que ven en la competencia una mera destreza o proceso que puede aprenderse y “dominarse” por medio de “entrenamiento”. Las competencias humanas generales son aprendizajes mayores o comprensivos, resultado de la totalidad de experiencias educativas formales e informales en las que la persona se involucra en diversas comunidades de práctica. Las competencias son características generales que la persona manifiesta en multiplicidad de situaciones y escenarios como parte de su forma de ser y hacer. Son caracte-

rísticas que una comunidad estima como cualidades valiosas del ser humano y un poder o capacidad para llevar a cabo multiplicidad de tareas en una forma que es considerada como eficiente o apropiada.

En nuestro trabajo hemos identificado las siguientes competencias humanas generales⁵ como metas de la educación orientada al desarrollo humano integral, ya sea en la escuela, el hogar o como proceso cooperativo y autogestivo:

1. Pensamiento sistemático, creativo y crítico
2. Comunicación significativa y creativa
3. Interacción social efectiva
4. Autoestima y autoconocimiento
5. Conciencia moral y ética
6. Sensibilidad estética
7. Conciencia ambiental y salubrista
8. Conciencia histórica y cívica
9. Habilidad psicomotora para la recreación y el trabajo
10. Sentido de trascendencia

El primer paso para el trabajo sistemático con el desarrollo de las competencias es el construir modelos educativos, conceptuales y operativos de las mismas. La selección y elaboración conceptual de un modelo de cada competencia es tanto un acto de ciencia, como de filosofía y política. De ciencia porque las competencias responden a necesidades y procesos biosociales registrables empíricamente; de filosofía porque toda competencia contiene una dimensión de idealidad, es decir un ideal de lo que debe ser dicha competencia irreducible a su facticidad, para que pueda contribuir al desarrollo del ser humano pleno. De política, en tanto y en cuanto, las competencias pueden definirse y enseñarse de modo que acomode a los intereses de reproducir, ampliar y perpetuar un orden existente. En este caso las competencias son puramente instrumentales; permiten que las personas sean más eficientes y efectivas en hacer lo que hay que hacer, sin cuestionar al servicio de qué valores e intereses y para apoyar qué relaciones de poder van a formar en dichas competencias. Son competencias para la adaptación y la domesticación y con ello la opresión. Es lo que ocurre cuando hacemos, por ejemplo, del

3 Véase: Villarini Jusino, Ángel R. Humanismo y desarrollo humano en: www.monografias.com/trabajos37/humanismo/humanismo.shtm

4 Villarini Jusino, Ángel R. (1997). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Biblioteca del Pensamiento Crítico: San Juan, Puerto Rico

5 íbid.



pensamiento uno meramente sistemático y no uno también creativo y crítico.

Pero como acto político la formulación de las competencias puede también servir a los intereses de transformar lo existente en un orden de mayor libertad, más justo y solidario, respetuoso de la dignidad humana para todos. Nuestro trabajo se inscribe en este interés emancipador e interpretamos y construimos por ende, nuestros modelos de las competencias humana generales como formas de entendimiento, sensibilidad y voluntad, en fin de conciencia crítica, orientadas a la emancipación humana individual y colectiva.

LAS COMPETENCIAS HUMANAS COMO ACTIVIDAD ALIENADA Y LA EDUCACIÓN COMO ACTIVIDAD EMANCIPADORA

La actividad es aquello para lo cual la competencia es capacidad. Es capacidad para una cierta forma de actividad: comunicarse, pensar, interactuar, apreciar, etc. Como tal actividad se ejerce con un propósito sobre un aspecto de la realidad, el cual transforma mental y/o físicamente, configurándolo y con ello haciéndolo significativo. Da estructura, forma y lo produce: la actividad es siempre el conocimiento, el manejo, el aprecio de algo que constituye su objeto y objetivo. La

competencia es capacidad para trabajo tanto intelectual como manual: se produce conocimiento (teorías, juicios, conceptos, etc.), se producen comunicaciones, se producen comportamientos, se producen vínculos o relaciones, etc. todo ello de acuerdo a unos valores, fines, criterios, procesos y usando cierta materia prima que brindan tanto la naturaleza como la cultura.

Analizada y evaluada desde una perspectiva emancipadora, la actividad humana puede desarrollarse en condiciones de alineación. Porque la competencia se ha alienado, no nos reconocemos en ella; no nos reconocemos como sujeto productivo, no nos reconocemos, ni personal ni colectivamente, en el producto de nuestra actividad⁶. Sólo mediante la autoconciencia que llamamos conciencia crítica se sientan las bases para la superación de esa alineación.

⁶ La teoría marxista de la sociedad actual y de la futura, que se vislumbra en ésta, sigue teniendo vigencia en la medida en que es un intento por exponer las condiciones bajo las cuales los seres humanos pueden abolir la situación de alienación actual que los hace sujetos del azar y esclavos de sus propias creaciones. Marx busca explicar las condiciones histórico-materiales bajo las cuales los seres humanos pueden insertar la "casualidad de la libertad" en la historia y la sociedad, es decir, las condiciones bajo las cuales sus relaciones y prácticas se tornen éticas de modo que cada individuo sea tenido en su particular totalidad como un fin en sí mismo. Véase: Villarini Jusino, Ángel R. (1980) "Critical theory and ethics: The role of ethics in Marx's thought". (Tesis doctoral inédita), Boston: Massachusetts.

Las capacidades humanas que llamamos competencias se han enajenado y se presentan como actividades-medios para la producción de mercancías o servicios que se llevan al mercado, ahora global. En estas condiciones se tornan en competencias meramente instrumentales para la competitividad.

Por otro lado, las competencias son recortadas y limitadas en su desarrollo de modo que más que productores seamos consumidores de conocimiento, comunicación, moral, ecología, civismo, espiritualidad, etc. Así los medios formativos se ocupan de transmitir los productos de la cultura y no desarrollarnos los órganos de la producción de la misma. Enseñamos más ideas que la capacidad de analizarlas o producirlas; nos ocupamos más de hablar de moral y de civismo que de fomentar el desarrollo de la conciencia para construir valores y actuar moral y cívicamente; nos ocupamos más de transmitir ideas sobre la belleza y las artes que el desarrollar la sensibilidad estética para apreciar y producir la belleza, etc. El resultado es el que tenemos muchas veces personas atiborradas de información pero incompetentes para comprenderla o aplicarla. Vivimos en el analfabetismo funcional, no sólo en el ámbito de las letras, sino en el de las artes, las ciencias, y los valores.

En el marco de la tradición que hemos examinado consideramos que la educación es sobre todo una actividad liberadora que tiene como tarea el promover la autonomía de la persona y, para ello, la creación de una sociedad solidaria respetuosa de la plena dignidad humana, frente a toda forma de enajenación de sus competencias y, por ende, de pérdida de plenitud, integralidad y autonomía, individual y colectiva.

Nuestro trabajo consiste en ayudar a construir sistemas y procesos educativos que, apoyados en los nuevos saberes acerca del aprendizaje y el desarrollo y de los condicionantes que atentan contra la autodeterminación y plenitud humana, se dediquen a desarrollar competencias humanas y seres humanos autónomos y solidarios sensibles y capaces de entender críticamente, manejar efectivamente y transformar creativamente la sociedad en la que vivimos.

El punto de partida para ello es la formación de los docentes, el que se apropiarse esta nueva cultura educativa del desarrollo humano, de modo que puedan aplicarlo a ellos mismos e implantarla en sus aulas: del maestro proveedor de información al maestro promotor de desarrollos humanos; el maestro como

educador del desarrollo humano para la autonomía y la solidaridad.

Esta es una tarea que hay que asumir con la humildad que demanda el reconocimiento de la complejidad y por ende impredecibilidad del desarrollo humano. Pero es una tarea que debemos asumir con la esperanza crítica de que nuestra humanidad, aquella que se expresa en nuestro deseo de libertad, en nuestro sentimiento de solidaridad, en nuestra capacidad de razonar y en nuestro sentido de trascendencia, es una elección posibilitada por nuestra condición utópica, que solo alcanzamos parcialmente en el proceso permanente de lucha contra todo aquello que la niega. Esa lucha la encabeza nuestra *conciencia* que como “flor del destino, que llevamos en la oreja, no nos deja apartarnos del camino”, y nos hace capaces de conquistar y sostenernos en los momentos de humanidad conquistados.

Como lo expresó Karl Krause, aquel pensador que tanto influencia ejerció en el pensamiento de Hostos:

*Aunque se necesiten muchos siglos para ver históricamente cumplido este fin último, ¿es menos digno del hombre considerar como un presente el total porvenir de nuestra naturaleza? ¿No debemos nosotros, ya desde hoy, vivir en el espíritu de nuestra historia definitiva? ¿Será ésta algún día efectiva si nosotros hoy no aspiramos a realizarla? ¿Desmayará nuestro interés una vez aplicada al fin de nuestra humanización en el todo y en la partes, porque la grandeza de esta obra, la multitud de sus pormenores y grados intermedios pida largo tiempo, antes que madure el fruto en el árbol de la vida?*⁷

Como sentenció el propio Hostos:

Siendo la humanidad la eterna madre de cuyo seno nos levantamos a la vida y sobre cuyo seno nos reclinamos en la muerte, toda su obra es nuestra obra, todo su pensamiento es pensamiento nuestro, todos sus afectos son nuestros afectos, todos los afectos de su fe son transformaciones de la nuestra, y debemos responder a todos sus esfuerzos por construir sobre el mundo volcánico que habita, el mundo ideal que ha concebido.

24 de abril de 2009.

Barranquilla, Colombia

⁷ Krause, Karl (1992). *Ideal de la humanidad para la vida*. Barcelona, Editorial Orbis.

ESCENARIOS DE FORMACIÓN, APRENDIZAJE Y PERSPECTIVAS

RODOLFO POSADA ÁLVAREZ*

Los *escenarios de formación* son microuniversos físicos o virtuales en donde se aprende a través de la experiencia, mediante procesos y estrategias sistemáticos, con la participación de actores con roles determinados. Dichos escenarios se relacionan con los “*micromundos*” planteados por Senge (1996), los cuales, asumidos como experimentos, permiten aprender haciendo, mientras se abordan cuestiones más globales y sistémicas. En los “*micromundos*” se comprimen el tiempo y el espacio de tal modo que es posible percatarse y aprender inmediatamente en situaciones concretas, a pesar de que las consecuencias de las decisiones se expresan en el futuro o en partes distantes de la organización educativa.

Desde el enfoque de la programación neurolingüística (PNL), O’connor y Seymour (1966) sostienen que la formación es el proceso que amplifica el aprendizaje y le proporciona un contexto en tres escenarios principales:

1. Aprendizaje del conocimiento y cómo aplicarlo.
2. Aprendizaje de habilidades mediante la experiencia práctica.
3. Aprendizaje en el terreno de los valores y las actitudes.

El aprendizaje de las habilidades, como componentes claves de las competencias, tiende a seguir cuatro etapas generales (O’Connor y Seymour, 1966):

1. *Incompetencia inconsciente* (“ignorancia dichosa”): se ignora totalmente lo que ha de saberse y se carece de experiencia en ello. Por ejemplo cuando alguien se inicia en el manejo de un automóvil o en el conocimiento de la alta matemática aplicada a la robótica.
2. *Incompetencia consciente*: se empieza a aprender y con ello surgen las primeras dificultades, lo cual exige toda la atención consciente. Es la etapa en donde más se aprende y por ello requiere el pleno apoyo de los profesores. Si esta etapa se extiende demasiado se corre el riesgo de que los estudiante se desalienten, por lo que es importante dividir la habilidad en fragmentos manejables.
3. *Competencia consciente*: se es capaz de hacer algo con atención y concentración. El aprendiz puede identificar cada actividad y diferenciarlas entre sí.

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. UNED, Madrid, España. Magister en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Psicólogo, Universidad INCCA de Colombia, Bogotá. Lic. Psicología Educativa y Filosofía. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, Tunja. Director Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico-Rudecolombia.

4. *Competencia inconsciente*: la habilidad se convierte en una serie de hábitos automáticos (destrezas) que le permiten al individuo ocupar su mente consciente en otras actividades. Mientras conduce el automóvil puede conversar, escuchar música, ir pendiente de los otros vehículos, de las señales de tránsito, etc.

En el ejemplo de aprender a conducir un automóvil, aparecen las dificultades propias de dicho aprendizaje, particularmente adquirir las habilidades para coordinar el uso de los diferentes instrumentos sin necesidad de mirarlos (acelerador, cloche, freno, barra de cambios), ser consciente de ello, ante lo cual el instructor debe estar muy atento para corregir en el acto.

Los estudiantes deben tener opciones y acceder a escenarios para aprender las competencias y sus correspondientes habilidades, destrezas y hábitos, lo cual depende, en buena medida, de la concepción práctica del profesor acerca del aprendizaje y de cómo se adquiere éste. Dado que la mayor parte del aprendizaje es inconsciente, pues sólo se perciben los resultados, se debe crear escenarios abiertos y flexibles que permitan explorar y experimentar con interés, libertad, responsabilidad, autonomía y sin temores, buscando maximizar las oportunidades de aprendizaje (O'Connor y Seymour, 1966).

Históricamente el escenario de aprendizaje académico más importante ha sido el aula, en el contexto de la organización escolar. Durkheim, considerado el padre de la sociología de la educación, a comienzos del siglo XX trazó la línea de pensamiento más importante que desde entonces ha orientado la educación. En 1911 expresó que *"la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social"* (citado en Alcan, 1926).

Este sentido de *transmisión* de una generación a otra ha sido la impronta de la enseñanza y del aprendizaje tradicional en la organización escolar, pero el concepto de "transmisión" ha venido transitando hacia el de "transformación", pues se asumen con mayor énfasis los modelos biológicos como referentes para comprender y explicar la evolución y los cambios en las organizaciones sociales y, desde luego, en la organización escolar. Esto es justificable porque los seres vivos son un claro ejemplo de máxima autorregulación, es decir de adecuación, adaptación y coordinación interna y externa con su entorno.

Cardona (2004) sostiene que las organizaciones en general, y las educativas en particular, son seres vivos que nacen y crecen, se desarrollan a lo largo de su existencia y constituyen sistemas compuestos por diversos elementos que interactúan entre sí y con el entorno en un sentido evolutivo que las hace susceptibles de transformarse mediante sucesivos cambios.

Debemos superar, entonces, dos conceptos claves en educación: *"institución"* y *"aprendizaje"*. La noción de *"institución educativa"* que *"enseña"*, *"transmite"*, debe dar paso a la de *"organización escolar"* que *"aprende"*, pues serán éstas, al decir de Senge (1996), las que cobrarán relevancia en el futuro, en la medida que descubran cómo aprovechar mejor el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de su gente, así como la autonomía en sus diferentes procesos y acciones: autoevaluación, autorregulación, toma de iniciativa, gestión, innovación, flexibilización, comunicación y movilización. Se trata de que las organizaciones escolares potencien al máximo la capacidad para aprender de todos sus miembros, como la manera más expedita de asumir las transformaciones requeridas por la complejidad social.

Igualmente, el concepto de *"aprendizaje"* debe desplazarse desde su significado cotidiano ("absorción de información") hacia el verdadero aprendizaje, aquel que *"llega al corazón de lo que significa ser humano"*, al decir de Senge (1996), es decir, que permite a la persona recrearse así misma, capacitarse para hacer lo que antes no podía, percibir nuevamente el mundo y la relación con él, ampliar la capacidad para crear y formar parte del mundo generativo de la vida. El aprendizaje así entendido es *"tan fundamental como el impulso sexual"*, expresa O'Brien (citado en Senge, 1996).

El aprendizaje es un viaje durante el cual la información se transforma en sabiduría, sostiene Young (2002). La sabiduría, agrega este autor, nace de la realización de múltiples viajes, de la exploración de percepciones diversas, de reflexiones novedosas, de ideas creativas y de ensayar actividades nuevas. *"Un viaje de mil leguas comienza con un solo viaje"*, expresa un proverbio chino.

1. O'Connor y McDermott (1998) identifican las siguientes características del aprendizaje:
2. Se aprende en todo momento y cada quien tiene su mejor manera de lograrlo: leyendo, hablando o actuando.

3. Aprender significa tomar decisiones y cambiar lo que hacemos con base en la realimentación que recibimos. Todos tienen que cambiar para sobrevivir.
4. La experiencia de sí mismo sitúa a cada quien en el centro de su propio mundo. La influencia se propaga como las ondas de agua en un inmenso embalse, sin saber en que costa remota acabarán.
5. Cuanto más conscientes son las personas de las consecuencias de sus propios actos y más activas se perciben así mismas, en vez de pasivas, más gratificante resulta la vida. Ese es el aprendizaje: cambiarse así mismo sirviéndose de la realimentación de los propios actos.
6. Aprender no es sólo absorber hechos y datos en forma pasiva ni extraer los aspectos positivos de experiencias negativas. Aprender es algo más profundo que todo eso, tiene poco que ver con recibir las enseñanzas regladas, porque cada quien es su propio maestro y puede aprender de todo lo que hace.
7. El aprendizaje supone la creación de resultados, única forma posible de cambiarse así mismo para ser cada vez más quien se quiere ser. Es la continua creación y recreación de los modelos mentales.

Cada quien aprende con una finalidad a la cual se llega recorriendo la distancia entre el punto de partida y el de llegada. Con los propios actos se transita ese trayecto.

Según Senge (1997), las personas aprenden de manera cíclica, van de la acción a la reflexión, de la actividad al reposo, y para lograr cambios duraderos deben hallar un modo de usar ese ritmo, crear tiempo para pensar, tanto individual como colectivamente.

Existen dos tipos de aprendizaje, sostienen O'Connor y McDermott (1998): *simple* y *generativo*. El *aprendizaje simple*, llamado también *aprendizaje de primer orden* o *aprendizaje adaptativo*, consiste en prestar atención a la realimentación y cambiar los actos en función de los resultados obtenidos. Las opciones y acciones que se emprenden en este aprendizaje se fundamentan en los modelos mentales propios, que permanecen intactos. Ejemplos: ensayo y error, aprendizajes rutinarios, adquisición de una habilidad concreta.

En el *aprendizaje generativo* o *aprendizaje de segundo nivel*, la retroalimentación influye en los modelos mentales que se han aplicado en determinada situación y se

transforman. De este modo surgen nuevas estrategias y posibilidades, nuevos tipos de acciones y experiencias que no habrían sido posibles con anterioridad. Puede conducir a ver de forma completamente distinta una situación que se conocía previamente, a cuestionar supuestos fundamentales, incluso el tipo de personas que se es. Ejemplos: aprender a aprender, cuestionar las propias suposiciones, ver una misma realidad de forma diferente.

A veces se está tan inmerso en las propias vivencias que no se puede ver el patrón de comportamiento que ellas conforman. Sólo asumiendo una *perspectiva*, es decir, un punto de vista, se puede reconocer y comprender lo que acontece, sostienen O'Connor y McDermott (1998), quienes atribuyen las siguientes características a las perspectivas:

1. Es importante tener muchas perspectivas diferentes para obtener la visión más completa posible y ampliar los modelos mentales, pues el mundo es siempre más rico que ninguna de las representaciones que se puedan formar de él.
2. Existen dos perspectivas fundamentales:
 - a. La *visión objetiva*: permite ver el sistema desde fuera, aclarando que nunca podemos tener una objetividad definitiva.
 - b. La *visión subjetiva*: mediante ésta se ve el sistema desde el interior de cada quien; se desglosa en dos tipos:
 - 1). La propia perspectiva desde dentro, es decir, lo que el mundo parece que es a través de los propios filtros e intereses, la mente y el cuerpo.
 - 2). La perspectiva de otra persona: es una tentativa de captar el sabor de los pensamientos y sentimientos de otra persona como si se fuera ella, es un intento sincero de "ponerse dentro de su piel". Es fundamental saber cuál de las dos perspectivas se adopta en cada momento. Las dos son necesarias, pero lo primordial es trazarse la línea divisoria entre ellas dentro del sistema de aprendizaje

Las categorías teóricas *escenarios de formación, aprendizaje y perspectivas*, en torno a las cuales planteamos algunas interpretaciones y aplicaciones, son claves en todos los niveles y modalidades de la educación escolarizada, para comprender las nuevas tendencias curriculares y pedagógicas, particularmente la forma-

ción fundamentada en competencias, que hoy enrutamos los sistemas educativos en el ámbito internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cardona, J. (2004). *Hacia un estilo de aprendizaje de las organizaciones educativas*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, junio, Madrid.

O'Connor, J., y Seymour, J. (1966). *PNL para Formadores*. Argentina, Urano.

O'Connor, J y Mcdermott, I. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico*. Barcelona: Urano.

Senge, P. (1996). *La quinta disciplina*. Barcelona, Granica.

Senge, P. Roberts, Ch., Ross, R., Smith, B y Kleiner A. (1997). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona, Granica.

Young, P. (2002). *El Nuevo paradigma de la PNL*. Barcelona, Urano.

MAESTROS

NUMAS ARMANDO GIL*

Si preguntamos a alguien en qué consiste la educación, nos contestará que es imponer sobre un muchacho o de una muchacha, un cúmulo de influencias buenas en opinión del ambiente en que vive o vivirá, y en atiborrar su mente de informaciones validas para pasar un examen o una oposición, o para agregar un título a su nombre. En general, la gente aspira a que sus hijos consigan una buena colocación en nuestra estructura social, y a amoldarlos a ella y a recortar sus alas y a amortiguar sus inquietudes. A muy pocos se les ocurre que sería prudente consentir que sus hijos se rebelen y reaccionen contra un estado de cosas perverso como el que nos rodea; contra una sociedad basada en la codicia, en la envidia, en la ambición, en el consumo, en la adquisividad, en el tener más y en el llegar más alto. (Una adquisividad -cuidado- no referida solo a medios materiales, sino asimismo a lo que se ampara bajo el confuso nombre de espiritualidad o profesionalidad: ser los mejores, los más buenos, los discípulos predilectos del maestro)

Solo, por tanto, el individuo separado de tan corrompida colectividad podrá obrar sobre ella, modificarla, cosa que desde dentro es imposible. Pero ser esa oveja

negra no es drogarse o delinquir o hacerse niño de Dios, o Harekrishna o ponerse un pendiente, un arete (eso también atrapa dentro de una cultura, aunque sea más particular que la otra), sino ejercer la creatividad personal, con sus prodigiosas consecuencias. Porque la más acertada educación es la que permite percibir todas las buenas influencias de nuestro alrededor sin quedar aprisionado ni digerido por ninguna; la que permite aprehender sin ser aprehendido.

La mente no es una computadora, ni un banco de datos, ni un coleccionista con anteojeras que lo cieguen en cuanto no roce su coleccionismo. El atiborrado de erudición se hincha y se inutiliza para danzar y armar y entregarse a la vida. El que, por el contrario, se halla en constante proceso de aprendizaje y de comprensión, será siempre capaz de incorporarse al exterior e incorporarse a él, y nunca será un depósito, sino una asimilación por sus peculiaridades jugos gástricos. Por eso hay tantos profesores y pocos maestros. “No busquen maestros: no hay más que uno. Lo tienes dentro de ti y está en tu alma, o sea, en lo que con más exactitud te define. Es cuanto de verdad has aprendido, tus recuerdos, tus lecturas, tus intensidades, lo que te forja y te acompaña, lo que aceptas o repudias, lo que te gusta y lo que rechazas. Tú eres tu perfeccionamiento y tu utopía. No intentes que alguien te marque el camino para llegar allí: será el resultado de tus propios tanteos,

* Numas Armando Gil Olivera es profesor investigador de la Universidad del Atlántico del Programa de Filosofía. Grupo de investigación Cronotopias.

de tus errores, de tu tino y de tus tropiezos. No creas que por saber más se sea más sabio, ni que el conocimiento verdadero se transmita como una donación, porque es producto de un esfuerzo en que no puedes ser sustituido... no sigas mis consejos, aunque salgan de mi corazón, es fácil que te lleven a la muerte: a la muerte de lo que eres, transformándote en lo que no estás llamado a ser. El inocente es el único que se salva, es decir, el que conserva su primera vocación y su flor primera, sin sacrificarlas a la normalidad o al éxito”.

Quizás, a veces sin querer, el maestro exija ser seguido en exclusiva, que se deje todo y se vaya tras él, con el pensar y el sentir, en alma y cuerpo. De ahí que, como

hay que matar al padre para ser uno mismo, haya que matar al maestro si apaga con la razón el sentimiento, si corrompe el alma con el cuerpo, si destruye cualquier esperanza por pequeña que sea, si antepone los gozos asequibles a la consecución de la UTOPIA. Es necesario renunciar a los falsos profetas y olvidarlos entre sus falsas profecías. Ningún maestro suplanta al ideal de cada uno. El único válido es el que te encuentra a ti, no tu a él, y te lleva a donde tu debes ir y no hacia donde él quiera. Todos somos mortales: no hay más dioses que quienes trascienden y sobreviven a través de los hijos de su espíritu, quienes se mantienen inocentes y mantienen la inocencia en torno suyo. Tal es el fin más alto.

¿CALIFICAR PARA EXCLUIR, O ASEGURAR EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS? LA EVALUACIÓN EN EL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN*

FERNANDO A. RINCÓN TRUJILLO / UBALDO ENRIQUE MEZA RICARDO

Hace algo más de un año y medio, la Asamblea Nacional que precisó el nuevo Plan Decenal de Educación no dejó dudas: el reto para los próximos 10 años es la calidad de una educación que debe ser asegurada a todos y todas en nuestro país⁸.

Su contenido es claro: promover desde un pacto social la reflexión, el debate y las políticas sobre lo esencial, que apunta a dos propósitos: enfrentar los desafíos de calidad y pertinencia de la educación, y lograr en menos de 10 años el cumplimiento pleno de ese derecho en Colombia para todos y todas. Aunque no se propuso como su desafío principal modificar el Decreto 230 de 2002⁹, *si se incluyó como acción su revisión*,

pero dentro de un debate amplio y serio sobre los retos que representa hoy una verdadera evaluación educativa: que retome el contexto social y cultural, revise las opciones pedagógicas y metodológicas que pueden asumir las instituciones educativas y proponga soluciones para abordar la calidad y la pertinencia de la educación de nuestros niños y jóvenes en el siglo XXI y desde la noción integral del derecho a la educación.

Se propuso que la reflexión sobre la evaluación no se reduzca a discutir la forma de calificar y de “pasar” unos estudiantes de un grado a otro, pues de lo que se trata es de mirar de manera seria e integral todos los componentes del derecho a la educación, pues se corre el riesgo de profundizar el error de creer que la calidad está en la calificación de unos resultados, y lo que es peor, de renovar el propósito de aplicar medidas para excluir —o justificar la exclusión— de los estudiantes que quizá necesitan más educación, además de sancionar a los maestros que quizá necesitan actualización y mejores condiciones para su práctica.

* Para conocer textualmente lo que dice el Plan sobre evaluación, se recomienda consultar el contenido del Plan Decenal en [www.plandecenal.edu.co/Documento final del PNDE/Versión interactiva del documento final del PNDE 2006-2016](http://www.plandecenal.edu.co/Documento%20final%20del%20PNDE/Versi%C3%B3n%20interactiva%20del%20documento%20final%20del%20PNDE%202006-2016). Ver Alcance, visión y propósitos (pág. 2 a 5); macroobjetivos y macrometas sobre evaluación en el capítulo I (pág. 6 y 7); objetivos (pág. 41); metas (pág. 51); y acciones (pág.58). Esta versión no se halla impresa. Sólo es posible consultarla en el sitio web indicado.

8 La Asamblea Nacional que formuló el Plan Decenal de Educación sesionó entre el 4 y el 7 de agosto de 2007.

9 La revisión y modificación del decreto 230 de 2002, que determina *normas en materia de currículo, evaluación y promoción*, apareció como una acción a desarrollar en cumplimiento de una meta del Plan, consistente en que el país disponga de “*un sistema integral de seguimiento y evaluación del sector educativo para todos los niveles y entes responsables de la prestación y calidad del servicio*”. Las conclusiones alrededor del 230 no se

limitaron a la promoción y los resultados en los estudiantes; se indicó hacerle evaluación y seguimiento al sistema educativo de manera integral, dentro del cual aparecen como indicadores los resultados con los estudiantes. Todas las citas entre comillas de este texto son tomadas de la versión oficial completa del Plan Decenal. Ver www.plandecenal.edu.co.

El Plan Decenal lleva a que la evaluación se establezca también en razón de las condiciones que en cada institución se presentan para el ejercicio docente, incluyendo la administración educativa y la capacidad para involucrar a los padres de familia en el proceso educativo. Un debate serio sobre la evaluación pone en discusión las ideas que se tengan de derecho y de calidad.

EL PLAN DECENAL Y EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

Al precisar un sentido a la educación, el Plan determina el sentido esperado de la evaluación en Colombia. La evaluación ha de entenderse como acción que contribuya a incluir, impulsar y articular en el mundo *a todos*, y de la mejor manera. Como garante, el Estado –también *evaluable*– es llamado a promover, entre otros con la evaluación, la articulación curricular y práctica de los diferentes niveles educativos; como también –en función de la equidad y la justicia– el acceso, la permanencia y la promoción en el aparato escolar. Se necesita llegar a una evaluación –y el Estado sería el primero en aspirar a ella para el cumplimiento de su responsabilidad– que se enmarque en una nueva lógica, que en lugar de evaluar para escoger *a quiénes No*, sirva para asegurar, según sus condiciones, que *a todos Sí*. Un proyecto educativo puede exigir a sus estudiantes en la medida en que construya conocimiento y condiciones *con ellos*. Por principio, además de exigir a los estudiantes, hay que exigir a directivos, docentes, familias y autoridades la búsqueda y el logro de procesos y resultados de buena calidad.

Aunque ya viene implícita, de manera específica el propósito 6 del Plan Decenal menciona una idea de evaluación en directa relación con la pedagogía y los proyectos escolares¹⁰. Aquí se expone de cuerpo entero la noción de evaluación indicada en el Plan: se demanda la evaluación dentro de los necesarios procesos de renovación curricular –que aseguren pertinencia y calidad–; que se corresponda con los niveles y las edades de los escolares y que sea puesta en función de los objetivos de la educación. Esto implica una

10 Propósito 6: “*Impulsar la actualización curricular, la articulación de los niveles escolares y las funciones básicas de la educación, así como la investigación, las innovaciones y el establecimiento de contenidos, prácticas y evaluaciones que propicien el aprendizaje y la construcción social del conocimiento, de acuerdo con las etapas de desarrollo, las expectativas y las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, propias de su contexto y del mundo actual*”.

concepción y una aplicación de evaluación integral; se indica que, junto con la investigación, los contenidos y las prácticas, ella debe ser dirigida a la construcción del conocimiento y no limitarse a la certificación de unos resultados.

Ahora es necesario acoger otro reto que afina el Plan Decenal en la educación, y por esa vía, en la evaluación: incorporar de manera fuerte una noción de inclusión que trascienda esa idea del ingreso y el avance en un modelo único de escuela. Además de disponibilidad, permanencia y calidad, el Plan Decenal en sus propósitos señala como imperativo que se deben reconocer, y atender como tales, las múltiples situaciones y condiciones que expresen diversidad. Resulta obligatorio un sistema educativo y de evaluación que además de respetar, trabaje con –y desde– las múltiples diversidades.

EL PLAN, SUS OBJETIVOS Y ACCIONES RESPECTO DE LA EVALUACIÓN

Con lo anterior como marco general y horizonte de política, en el Plan Decenal los colombianos definimos precisamente como los dos primeros grandes objetivos en relación con los fines y la calidad, *la articulación y coherencia del sistema educativo, y el establecimiento de un sistema de seguimiento y evaluación* para asegurarlo. De esta manera, de entrada quedan ligados la organización con los contenidos y los procesos educativos; todo ello cubierto por un tipo de seguimiento y evaluación.

Integrando estos dos primeros macro-objetivos, se establece que la evaluación debe ponerse en función de la articulación, la coherencia y la contextualización del sistema escolar garantizando la movilidad, la formación integral y la promoción exitosa en él¹¹.

Vale subrayar que en el Plan Decenal siempre se habla de una evaluación integral y constante que ha de prestar atención a estudiantes, pero también a los demás actores y responsables –de ahí lo de resultados aca-

11 El macro-objetivo 1 del capítulo “Desafíos de la educación en Colombia” del Plan Decenal dice: “**1. Articulación y coherencia del sistema educativo.** Lograr un sistema educativo articulado, coherente y contextualizado en los diferentes niveles de formación y en las regiones, que permita la movilidad y formación integral de la niñez y la juventud colombiana, en un entorno democrático, pacífico y globalizado”.

démicos e *institucionales*. También resulta oportuno destacar que se habla de *parámetros referenciados* en los contextos, y que obedezcan a un “marco jurídico y conceptual” que está por establecerse, y que ojalá resultaran del debate actual, aclarando que aquí no se trata de limitarse a una misma concepción de evaluación.

Queda claro *de qué evaluación* habla el Plan Decenal. No deja dudas: no se orienta limitarla a estándares, ni a pruebas externas, ni a competencias básicas; no se habla de pensarla como mecanismo de exclusión de los aparentemente más quedados, más lentos o más dispersos: sugiere que las mejores instituciones educativas son las que llevan al éxito académico, personal y social justamente a quienes más las necesitan; que los méritos están en el esfuerzo y en los avances de las instituciones que se forman y crecen con sus estudiantes y comunidades.

La invitación que hay que hacer entonces, es hacia la construcción de otro imaginario en el que se relacionen el derecho a la educación con calidad y su correspondiente evaluación integral. Se convoca pues a construir unos referentes y prácticas de evaluación y de promoción en función de la educación de calidad y no del fracaso escolar.

Nota de autores: Es bueno advertir que este documento se elaboró antes de que se expidiera la nueva normatividad con relación a la evaluación, en ese sentido, esto es un aporte desde la discusión que se generó en la pasada Asamblea Nacional y que contribuyó enriqueciendo el debate.

LA EVALUACIÓN NO ES UN PROBLEMA DE LETRAS NI NÚMEROS

LUCIA VÉLEZ GARCÍA*

Ni un Premio Nóbel podría hacer una norma perfecta que se ajuste a todos en un país tan diverso como Colombia donde hay más de 20 000 colegios.

Francisco Cajiao
Sobre Reformas a la Evaluación

REFLEXIÓN INICIAL

Evaluación, término tan utilizado, pero tan desconocido, tan utilizado y tan maltratado. Evaluar es confrontar, evaluar es detallar, evaluar es descubrir después de hacer una observación y generar conceptos para tomar luego decisiones. La evaluación es un proceso de investigación que se genera sobre el ¿Qué? y el ¿Cómo? se aprende y aprehende, sobre el ¿quién aprende y aprehende?, y sobre los agentes generadores de ese aprehender y aprender.

La evaluación no es medición, la medición es un proceso diferente que tiene su origen en la psicología: se miden desarrollos, se miden cantidades, pero medir el aprendizaje y/o los aprendizajes es casi imposible. La evaluación es hija de la pedagogía cuyo objeto es la enseñanza, el desarrollo del sujeto que aprende en

un contexto o campo educativo. El número, la letra o las escalas de medición no es lo importante.

He sido estudiante desde que tengo conciencia de mí y siempre he obtenido números altos en la denominada evaluación, pero dentro de mí, se que muchas veces no se qué es sólo memoria lo que ha funcionado.

Como caso anecdótico al estudiar en Alemania mi primera calificación fue 1.0 (uno), calificación que produjo en mí un desequilibrio porque jamás en mi vida de estudiante había sacado tal puntaje. Sin embargo mi maestra muy preocupada al observar mi conducta me dijo: ¿Por qué de tu disgusto acaso no te llama la atención ser buena alumna?, conversación que no entendí, ¿cómo puedo ser buena alumna con 1.0 en calificación? Al explicarme la escala solo pude reír: 1.0 = 5.0, 2.0 = 4.0, 3.0 = 3.0, 4.0 = 2.0, 5.0 = 1.0, en ese paradigma totalmente contrario al mío: ¿Cuál es mejor?: ninguno de los dos, ambos dicen "Nada".

Igual sucede con el sistema alfabético donde A puede ser sobresaliente, E = Excelente, S = Suficiente, I = Insuficiente, ¿Qué dice ello? Nada.

Desde una perspectiva amplia la evaluación es el descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo... no es exactamente un búsqueda de relaciones, un inventario de la situación presente o una predicción del éxito futuro: es algo de todo esto, pero solo en la medida que se contribuye a entender la sustan-

* Docente de tiempo completo de la Universidad del Atlántico.

cia, la función y el valor del objeto (Eduardo Stakey Denny, 1969).

NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN

La evaluación supone una manera, una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad que para nosotros es la realidad educativa, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella.

La evaluación es una práctica que transforma y que para poder transformar necesita activar los resortes culturales, sociales y políticos más relevantes de los contextos en los que actúa.

Evaluar no es solo un proceso de recogida de información para emitir juicios de merito o de valor respecto de algún individuo, objeto o intervención con relevancia educativa. Este proceso siempre va acompañado de toma de decisiones que busque mejorar situaciones.

Aproximarse al conocimiento y a la práctica evaluativa en el campo de la educación requiere de hacerlo sobre una realidad que es participe de las mismas incertidumbres, cambios y escisiones que se registran en la pedagogía como ciencia educativa.

La evaluación posee un carácter totalmente complejo en la medida que debe desenvolverse en sus dimensiones teórica y práctica, terrenos movedizos llenos de túneles propiciados por la acción educativa (formativa) y los cambios sociales.

Desde el ámbito metodológico en la evaluación se dan cita los principios de la investigación y sus procesos, llevando a la evaluación a configurar todo un panorama investigativo.

Evaluar supone siempre el acto de establecer el valor de algo y para ello no bastará con la mera recogida de datos, sino que se precisa interpretarlos, ejercer una acción crítica sobre los mismos, buscar referentes, analizar alternativas, ofrecer visiones no simplificadas de las realidades evaluadas, entre otros.

Para evaluar y evaluando se debe gestar una cultura evaluativa donde ubicar adecuadamente, esta forma de conocimiento.

En la evaluación se produce una paradoja que no se da habitualmente en otras actividades de creación o generación del conocimiento: aquello que sustantiva la evaluación (la asignación de valor) no es lo que legitima (la mejora del objeto evaluado). Siempre es necesario

tener presente la consecución de ambos objetivos; una evaluación incapaz de asignar adecuadamente las valoraciones correspondientes no gozará de validez, una evaluación de la que no se deriven acciones de mejora perderá credibilidad...

Más allá de aprenderse un tema, los estudiantes necesitan vivir experiencias de aprendizaje que los habilite para realizar directamente la transferencia y aplicaciones prácticas del conocimiento para descubrir los puntos de vista detrás de los hechos, datos e información que aprende. Los estudiantes deben desarrollar el tema, construir conocimientos y no centrarse en el aprenderse los resultados obtenidos por otros. Wiggingsy Netighe 1998.

Existen dos visiones que recogen los imaginarios o realidades sobre la evaluación:

- Evaluación centrada en los resultados, en la que esta se asocia al uso de tecnologías educativas especializadas en formulas estandarizadas de recopilación de la información que restringen el análisis a realizaciones fragmentarias y parciales.
- Evaluación centrada en el estudio de los procesos buscando la percepción global de la información y favoreciendo la aplicación de las conclusiones obtenidas mediante la evaluación de realidades educativas inmediatas.
 - Sin embargo la complejidad conceptual del hecho evaluativo y su diversidad metodológica han generado importantes cambios en las concepciones evaluativas:
 - De ámbito práctico: se ha producido un desplazamiento claro desde una concepción instrumental de la evaluación hasta una visión "iluminativa" en la que se reconoce su carácter cultural y político.
 - De ámbito conceptual: la concepción actual es absolutamente pluralista, frente a la posición monolítica anterior, debido a que acepta una multiplicidad de métodos, criterios, perspectivas, audiencias, también se está produciendo reconocimiento progresivo del papel que poseen los valores en la evaluación, a la vez que se asume el carácter eminentemente práctico de la disciplina.
 - De ámbito metodológico: la inclusión de los métodos cualitativos ha hecho que actualmente, el debate ya no se centre tanto en la legitimidad como en la complejidad o incompatibilidad entre las diversas concepciones.

De ámbito estructural: la transformación más relevante que se ha producido es el reconocimiento explícito del carácter multidisciplinar de la evaluación.

EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

Es bien evidente que se está produciendo una nueva configuración y organización social, cuyo rasgo central consiste en que el conocimiento y la información están remplazando los recursos naturales, a la fuerza y al dinero como variables claves de la generación y distribución del poder en la sociedad.

Esta configuración nueva en el orden social lleva consigo una profunda transformación en la organización del trabajo que a su vez está en la base del aumento de la desigualdad entre los sujetos.

(...) fuera de la ventana de nuestras creencias está el mundo de nuestras experiencias, pero son las creencias las que nos dan acceso, forma y color a esas experiencias.

Si la ventana por donde contemplamos la vida es una ventana de limitaciones, nuestro comportamiento manifestará limitaciones. Si la ventana es de creencias en las capacidades ilimitadas de la mente y el cuerpo y en nuestra capacidad para producir cambios sobre nuestra propia vida, nos abrimos al amplísimo potencial de reconocimiento que tenemos todos a nuestra disposición. Hunt (1977).

El conocimiento ha pasado hoy el factor fundamental del desarrollo social, cultural y económico de las personas y de los países. La evaluación de la sociedad, particularmente de aquellos que utilizan las nuevas tecnologías de producción basadas en el uso intensivo de conocimientos e información, pone en evidencia la necesidad de que para poder gestionar la enorme complejidad de éstos procesos, se requiere que la inteligencia y la formación de gran calidad no puede estar concentrada en la cúpula de la pirámide, sino que ésta, deberá estar distribuida de manera más o menos homogénea en todo el tejido social.

En consecuencia, los niveles de calidad y de calificación de los alumnos deben superar algunos niveles mínimos, sino se quiere entrar en la lógica actual cual es el proceso de exclusión.

De allí la importancia vital que adquiere hoy la definición de políticas educativas que garanticen a todos una enseñanza de muy buena calidad. Es necesario asumir que deben educarnos a lo largo de toda la vida, que ningún aprendizaje es definitivo y que el acceso al

conocimiento no garantiza el acceso social, modifica profundamente la representación social tradicional que posee sobre la educación. Dicho de otra forma se requieren unas demandas y unas ofertas educativas más cualificadas.

En el marco de la nueva sociedad de la información y el conocimiento el papel que se le asigna a la educación imposibilita que esta pueda ser totalmente cubierta desde una sola institución: la Escuela.

Será necesario movilizar toda la sociedad en su conjunto para que redescubra su dimensión educadora que acepte con plena conciencia su responsabilidad en la coordinación de los diferentes agentes que en ella opera para garantizar en todo momento la universalización de la educación incluyendo en sus garantías el acceso al conocimiento socialmente significativo a todos los ciudadanos y facilitar la continuidad de la acción educativa a lo largo de toda la vida de los ciudadanos.

El individuo deberá adquirir un importante grado de compromiso en su desarrollo personal y deberá adoptar nuevas actitudes que le permitan el acceso a la información y al conocimiento. Es por todo esto que la educación en sus momentos de acción reglada, deberá abordar con valentía la necesidad de ampliar sus contenidos incorporando a los conocimientos académicos clásicos, el desarrollo en los sujetos de un conjunto de competencias y actitudes del todo necesarias en ese nuevo marco de auto-responsabilidad que se está proyectando.

Sólo desde una educación de calidad y con pertinencia se podrá minimizar los efectos que conducen a la exclusión social y a facilitar la equidad entre los sujetos y la cohesión social de las sociedades.

Es justamente en este escenario donde se produce el redescubrimiento de la evaluación como uno de los instrumentos más importantes para gestionar eficiente y racionalmente la calidad de la educación.

LA EVALUACIÓN: "CAMPO PARA LA REFLEXIÓN"

La evaluación no ha de ser un medio para conseguir que los sujetos se adapten a los medios instructivos, sino un sistema para adaptar las condiciones de instrucción a los individuos con la finalidad de maximizar su potencial de éxito (Dockey y Mc Dobell, 1977).

En la actualidad se exige cada vez más que la inserción del individuo se produzca equipado con una educación de calidad. Educación en la que el conocimiento no es

el único activo importante sino que debe contemplar la formación de otras capacidades, actitudes y valores como: saber conocer, saber convivir, saber hacer, saber ser y saber proponer.

Ante estos nuevos retos de la educación, la evaluación no puede continuar anclada en estrategias o enfoques insuficientes o desfasados. Lo que nos debe interesar no es lo que el profesor enseña, sino lo que el alumno aprende.

En consecuencia, la nueva gestión no puede fundamentarse en la recogida de información centrada en la instrumentación clásica de pruebas de ejecución basadas en los planteamientos alternativos de la evaluación deberán complementar o sustituir los modelos más tradicionales, si se quieren procedimentalizar estrategias que capturen información relevante sustantiva.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL

- Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.
- Provee la información evaluativa de tal forma que inhibe la acción curricular o instruccional.
- La evaluación tiende a ser generalizable.
- Permite al evaluador presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.
- Focalizada fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de los otros alumnos.
- Juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.
- Muestras: pruebas de elección múltiple, de emparejamiento, de verdadero o falso, de ordenamiento, de completar, etc.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA

- Permite a los alumnos participar en su propia evaluación.
- Provee información evaluativa de manera que facilita, la acción curricular.
- La evaluación tiende a ser idiosincrática.
- Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
- Localiza la evaluación de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes.

- Juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.
- Muestra: experimento de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.

EL PROCESO EVALUATIVO

Como se ha expresado antes, es toda una dinámica investigativa que requiere compromiso, tiempo y dedicación por parte del docente.

Para evaluar bien es necesario:

- Preparación docente.
- Disponer de tiempo.
- Conocer cada uno de los sujetos a evaluar y tener contacto directo con ellos.
- Responsabilidad y ética.

Es imposible pensar que un docente pueda evaluar con seriedad y pertinencia si un grupo tiene 60 estudiantes; cada uno es un mundo, cada uno es un problema, ¿cómo haría un investigador con 60 problemas por resolver? Independientemente de los diferentes enfoques evaluativos de los aprendizajes de los alumnos es necesario para generar una buena evaluación tener presente:

ESTABLECIMIENTO DE LOS OBJETOS DE EVALUACIÓN:

El dominio de contenidos cuyo logro por parte de los alumnos se pretende comprobar, es necesario establecerlos al inicio del proceso evaluativo. La amplitud y la rigidez con que se fijan dependen del enfoque, pero al margen de ellos, todo proceso evaluativo parte de algún tipo de concreción respecto a ellos mismos.

No se puede continuar en la dinámica de evaluar para comprender cuanto se recuerda, cuanto se enuncia o denuncia, es necesario cambiar la historia, cambiar la dinámica, cambiar el ritual. ¿Para qué se ha de evaluar?: para emitir juicios... para sancionar... para que el alumno inicie una recuperación... para cumplir con un requisito... o para hacer tomar conciencia de las debilidades o fortalezas, de las amenazas y de las oportunidades de aprendizajes en contextos específicos.

ASIGNACIÓN DE LOS TAREAS A REALIZAR POR LOS ALUMNOS:

Este es uno de los momentos más cruciales de los procesos de evaluación de los aprendizajes, es el momento en que el dominio a evaluar debe ser concretado en

el tipo de tarea sobre la que se recogerá información evaluativa.

¿Autenticidad o artificialidad en la naturaleza de las tareas?

¿Proactividad o reactividad en las propuestas concretas?

Estos y otros dilemas deberán ser resueltos en el momento de plantearse las tareas a realizar para evaluar los aprendizajes que supuestamente subyacen en ellas.

Es casi terrorífico observar como los alumnos se preparan para un examen:

- Memoria
- Generación de Resúmenes
- Generación de Cuadros
- Consolidación de respuestas ante preguntas con si-no, por que.

Ello mueve a la reflexión y más aún si el examen es sobre sustentación de un trabajo que ellos deben realizar:

- Visita a la Internet
- Recorte y pega
- Memorización
- Elaboración de filminas que buscan textualmente
- Cierre y fin de la emisión

Rituales sin sentido “Hacer por hacer” sin pensar, sin reflexión, sin participación, sin un cuerpo interviniente: Robots y Robótica viviente que hace que el alumno sea sin ser y sin existir exista.

Fijación de los criterios de realización de los mismos:

Las tareas ofrecen muchas variantes de realización. Es preciso establecer criterios sobre su realización de manera que permitan al observar concretar la focalización donde situar la recogida de información evaluativa.

No tiene una lógica que si se le informa a un alumno sobre una evaluación saber ecuaciones de segundo grado y el alumno realiza todo el ejercicio bien, se le diga que su nota es deficiente por:

- Desorden
- Tipo de letra
- Errores ortográficos

Si ellos no se avisa no tiene porque hacer parte de los datos a tener presente, distinto es si antes de tal prueba se anuncia que se tendrá en cuenta:

- Proceso
- Producto
- Ortografía
- Presentación
- Orden

EXPLICITACIÓN DE LOS ESTÁNDARES O NIVELES DE LOGRO:

Es necesario establecer los niveles que permitan afirmar que la tarea se ha realizado convenientemente de acuerdo a los niveles de logro preestablecidos por definición o consenso.

Esta tarea no es fácil porque por un lado exige un cierto grado de objetivación de realidades complejas y por otro experiencias previas que ayudan a fijar donde residen los niveles de logro aceptables en contextos normatizados.

TOMAR LAS MUESTRAS DE LAS EJECUCIONES DE LOS ALUMNOS.

VALORACIÓN DE DICHAS EJECUCIONES.

Constituye el momento propiamente evaluativo: el de asignación de juicios a valorar respecto de las ejecuciones realizadas. Exige que previamente se hayan establecido los referentes correspondientes, ya que mi juicio exige necesariamente algún tipo de comparación.

Existen dos formas: juicios de referencia normativa, juicio de referencia criterial más usados en evaluación alternativa.

RETROALIMENTAR ADECUADAMENTE AL ALUMNO:

La información recogida debe retroalimentar los procesos formativos de los alumnos.

Una buena retroalimentación está es la base de la pirámide del llamado aprendizaje autónomo.

Solo desde la reflexión evaluativa es posible capacitar al alumno para que tome conciencia de su situación en el continuo trazado por el proceso de aprendizaje.

El incremento de la conciencia en los procesos de aprendizaje constituye uno de los más importantes retos educativos a las que la evaluación puede proporcionar soluciones.

TOMA DE DECISIONES:

La retroalimentación comentada es una consecuencia derivada del proceso evaluativo, la información evaluativa deberá situarse en el contexto estratégico de las instituciones para analizar y desarrollar el cúmulo de decisiones que podrán derivar de ellas ya sea directa o indirectamente.

La información evaluativa constituye uno de los flujos de mayor importancia en el funcionamiento de las instituciones educativas pero en la mayoría de los casos, culturas organizativas lo suficientemente desarrolladas para que pueda aplicarse en toda su potencialidad.

A MANERA DE REFLEXION GLOBAL

La evaluación es un proceso serio, responsabilidad del docente y del alumno como también de la dirección de la escuela y los padres de familia, no consiste en hacer aparecer de la nada o de la improvisación un número o una letra que por costumbre dice mucho pero no significa nada: hacer 5.0 o hacer 1.0 en una prueba puede ser exactamente lo mismo, o ser cosas diferentes, entre excelente y buena, la diferencia solo está en la afectividad del docente hacia el alumno.

Evaluar no es medir así como medir no es evaluar. Evaluar es confrontar, es comparar, es investigar, buscar y encontrar las fuentes de la debilidad o la fortaleza, es ubicar amenazas y oportunidades, teniendo presente que la debilidad es una fortaleza no desarrollada.

En nuestro país "Colombia" es y será difícil y casi una utopía pensar en un proceso de evaluación serio y pertinente por varias causas:

Poca formación del docente al respecto.

- Poco tiempo disponible escolarmente para generar el proceso, porque los docentes son "Docentes maquinas" dictadores de contenidos, no intelectuales investigativos, se les tiene para dar clases, no para pensar y responsabilizarse científicamente de los procesos escolares.

- Batallones son sus grupos porque más de 25 alumnos es una muchedumbre a la que no se le puede hacer seguimiento evaluativo sino seguimiento de medida: cuanto dice, cuanto se equivoca, cuanto memoriza en otras palabras: cuanto se atonta.
- Los Proyectos Educativos Institucionales no poseen un marco filosófico-ideológico sobre lo que es y significa la evaluación en el ente escolar, evaluar es medir.

BIBLIOGRAFIA

- Rodríguez, S (2000). La Evaluación al Aprendizaje de los Estudiantes. Ponencia en I Congreso Docencia Universitaria e Investigativa Barcelona.
- Delors, J (1996). *La Educación Encierra un Tesoro, Informe Unesco*. Paris, Ediciones Unesco.
- Michanila (1998). *Evaluación Institucional para la Mejora de la Actividad Académica*. Barcelona Universidad Politécnica de Catalunya.
- Hutchmacher W. (1999). *La Evaluación en la Transformación de las Modalidades de Gobierno Educativo, Tendencias Europeas en Evaluación*. Barcelona. Consell Escolar de Catalunya.
- Arnal J. del Rincón, D y Jatone A (1994). *Investigación Educativa Fundamentos y Metodología*, Barcelona Labor,
- Mateo J (1998). *La Evaluación Educativa*. Barcelona. Océano.
- Stuffle Bean, D, L (1993). *Evaluación Sistemática Guía Teórica Práctica*, Barcelona, Raídos.
- Tedesco, J. C (2000). Educación y Sociedad del Conocimiento, *Cuadernos Pedagógicos*, 288.

MIRADA REFLEXIVA SOBRE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

MARÍA EUGENIA SIABATTO PINTO*

Fortalecer los procesos de regionalización y descentralización para que la región y el país, a través de las instituciones de Educación y de sus formas de interrelación, pueda redescubrir su territorio y su cultura, aprovechar mejor sus recursos, lograr un desarrollo local y favorecer una distribución de las oportunidades educativas con calidad, equidad y pertinencia.

Comisión Nacional para la Educación Superior, 1997

Hoy todas las instituciones educativas de Educación Superior, Educación Media y Básica tienen el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como la guía de orientación más adecuada, que posibilita plantear la transformación de la Educación con Calidad, pues en él se concretan las políticas sobre el desarrollo curricular, construcción de la identidad cultural, la autonomía educativa, la construcción de la democracia participativa, la docencia, la investigación, la extensión, el desarrollo de la conciencia crítica y la articulación con lo local, regional, nacional e internacional.

Buenaventura Nicholas. Tomado de la revista *Alegría de Enseñar*, N° 33, dice que los PEI son de calidad cuando:

Manifiestan un conocimiento y comprensión de la realidad en la cual está ubicada la organización educativa, identifican y analizan sus debilidades y potencialidades, intereses, sueños y aspiraciones; participan en la elaboración de la comunidad educativa porque se sistematiza con rigurosidad el proceso llevado, ya que se investiga, analiza, concluye y se dan respuestas, son originales y recreativas las propuestas, estrategias y resultados para dar soluciones a los problemas de su entorno. Son funcionales y aplicables las propuestas, pedagógicas, curriculares, didácticas y administrativas generadas; genera cambio en la institución y en su entorno. Porque existe participación y satisfacción por parte de la comunidad educativa.

Para lograr que los Proyectos Educativos Institucionales posibiliten una transformación en la educación, ha de ser fundamental la participación de los actores: directivos, docentes, estudiantes y administrativos además de tomar conciencia del compromiso, del proceso de mejoramiento desde su calidad, de la comprensión e interpretación sobre lo que significa la aplicación de los procesos de registro calificado, estándares de calidad y procesos de acreditación. Es importante llevarlos a través de la investigación con la intervención de la comunidad educativa.

Hasta el momento el desarrollo de estos procesos en muchas universidades y en especial en las Facultades de Educación, no ha generado cambios sustanciales

* Docente de tiempo Completo de la Universidad del Atlántico.

en los que se puedan evidenciar las transformaciones de la calidad educativa en relación a la crisis o el desconocimiento de los objetos del conocimiento* más por la inercia mental de los actores de la comunidad educativa y la parálisis paradigmática como contraparte a las acciones desde los modelos de transformación y de cambio.

Cuando no se tiene conciencia de ello no se acepta como parte de la realidad, nos lleva más a un lavado de imagen, hacia rediseños curriculares, a caer en voluntarismo y abuso de autonomía pues de ello nos valemos para hacer creer en el avance y progreso o para estancarnos o retroceder.

Cuando iniciamos el trabajo de autoevaluación del proyecto educativo de la facultad o del programa, es claro tener unos referentes teóricos así como las experiencias vividas por otras instituciones, ya que nos permite la posibilidad de pensar, organizar y actuar en el contexto donde queremos generar los siguientes cambios: los paradigmas con los cuales se ha venido interpretando, articulando y proyectando el currículo; explicitar la construcción del campo educativo para lo cual se define que tipo de profesional en la docencia se quiere formar.

Del modelo mental dependen las ideas innovadoras y no simplemente de la instrumentación del cambio en los objetos como actualización de normas y cambio de nombre u orden en los contenidos curriculares; el acceder a un registro calificado es comprometerse a gestionar, administrar, comprender su significado, sus implicaciones y ética, por la calidad como actores directos participantes en los procesos porque** para responder un cuestionario y presentar un informe, elaborar documentos sobre supuestos sin evidenciar los hechos con los docentes y los estudiantes sino desde la mirada de los administrativos porque hay una obligación que cumplir con indicadores exigidos por el estado, estamos llevando lejos la institución, facultad o programa de lo que es calidad de la educación.

* Ese más significa mayor cantidad por lo que considero que la idea debería terminar ahí, es decir con un punto seguido, ya que está un poco confuso.

** Creo que eso sería una pregunta ya que el otro porque pegado sirve para responder, si no me equivoco, debería colocarle los signos de interrogación.

¿POR QUÉ AUTOEVALUACIÓN?

Con la Constitución Política de Colombia de 1991, se estableció que la base fundamental para generar el cambio en la educación será la institución educativa desde su autonomía y sensibilidad hacia su contexto local y global, la necesidad de hacer una lectura del contexto en el que cotidianamente interactuamos para identificarnos como comunidad educativa desde las siguientes preguntas: ¿Qué hemos sido? ¿Qué somos? ¿Qué queremos ser? ¿Para donde vamos? ¿Quiénes somos? ¿Cómo desarrollamos nuestro trabajo? ¿Sí cumplimos con lo configurado en el Proyecto Educativo? ¿Los estudiantes sí están satisfechos con el cumplimiento de sus expectativas? Estas y otras preguntas nos llevan a consolidar una cultura de la autoevaluación para generar procesos de mejoramiento continuo.

Para dar respuesta a estos interrogantes y lograr un mejoramiento continuo en la calidad de la educación es importante que la autoevaluación se desarrolle como una investigación para: garantizar la transformación de los diferentes procesos misionales, estratégicos y de apoyo; asegurar la inversión social en educación; alcanzar un mayor rendimiento en los recursos físicos y financieros; rediseñar o generar nuevas estrategias para captar y mejorar recursos de tal forma que incidan e incentiven la eficiencia, la eficacia, la calidad y la cobertura, sabemos que sin estos recursos adecuados no se podrá hacer una buena gestión de la calidad de la educación.

Desde la Constitución Política de Colombia de 1991, el Artículo 67 indica que corresponde al estado vigilar y regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación para velar por la calidad, los fines y la mejor formación moral, física e intelectual de los educandos. El artículo 36 de la ley 30 de 1992 agrega que es función del Consejo Nacional de Educación Superior, proponer al gobierno la reglamentación y procedimientos para crear y funcionar los programas académicos y los mecanismos para evaluar la calidad académica.

El decreto 2904 de 1994 reglamentario de los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992, propone la autoevaluación con fines de acreditación y que las instituciones partan de la construcción del Proyecto Educativo Institucional. Así la autoevaluación, la acreditación y el registro calificado son mecanismos de regulación y control del gobierno para iniciar procesos de mejoramiento

en la educación, se reconoce que los programas en las universidades se han venido desarrollando de manera reactiva a las tendencias de los mercados de forma atomizada y desarticulada de los contextos, desconociendo el campo de la pedagogía que le da sentido y unidad a la formación. El decreto 2566 de 2003 que deroga decretos anteriores, como el 272 de 1998, hace un reconocimiento más puntual sobre la autoevaluación como elemento fundamental para lograr los planes de mejoramiento continuo en las facultades y los programas.

La autoevaluación se tiene que ver como un proceso y no como un instrumento de medición que da cuenta de la existencia de los criterios y características, cuando se hace sólo para captar recursos adicionales del estado y cumplir con la tarea de alcanzar la certificación y obtener una imagen social.

Desarrollar una autoevaluación desde la investigación posibilita: una ruptura paradigmática; una re conceptualización y re contextualización de lo educativo; redefinir el rol del docente como dinamizador de los procesos de la enseñanza, de aprendizaje, de socialización y de creatividad; la participación de la comunidad educativa en el diseño de nuevos currículos. Se consideran las necesidades de los estudiantes desde las localidades, la región y del país; la construcción de un campo pedagógico que se requiere teniendo en cuenta las necesidades económicas, sociales, culturales entre otros; la posibilidad de investigar y articularse con lo local, regional, nacional e internacional en diferentes proyectos y espacios para convenios que generen no sólo la producción del conocimiento sino la obtención de patentes.

En la Universidad, las facultades y los programas es importante definir criterios a la hora de iniciar el proceso de autoevaluación, establecer referentes teóricos e investigativos que nos orienten y pensar en nuevas alternativas filosóficas, pedagógicas, metodológicas, didácticas, de gestión y evaluación del mismo proceso de autoevaluación en cada una de las etapas que se establezcan. Porque como lo afirma Bernardo Restrepo:

“La solución a los problemas de la calidad o del rendimiento interno de la institución no está en seguir insistiendo en mejorar lo que hay. Más bien se debe incorporar cambios estratégicos acordes con las nuevas demandas de la sociedad, al sistema educativo, cambios que deben llegar a todos los componentes básicos

para afectar el sistema como un todo potenciando así la efectividad del cambio. El proyecto Educativo de la Facultad y del Programa integra a manera de planeación estratégica aspectos de gestión moderna, participativa y autónoma, con posibilidades de innovación curricular pertinente a las demandas de las regiones y localidades”.

Muchas veces aunque se tenga una intencionalidad de cambio se presentan muchos problemas, según plantea Ramiro Galeano: el miedo que se tiene por parte de las directivas, docentes, estudiantes y administrativos en romper sus estructuras mentales y de poder, ejercido desde mucho tiempo atrás, por introducir los cambios debido a que se cree que no se obtendrán resultados excelentes.

Aunque se hayan iniciado los procesos no se continua por las siguientes razones: las metas propuestas no se cumplen y no pasa nada, se continua en la rutina cotidiana, no se evalúan los procesos que se inician perdiendo la importancia que requiere volviendo al tradicionalismo, las políticas establecidas no son claras y precisas o no se elaboraron porque se considera que con la norma es suficiente para que se haga una realidad; no se prevé las nuevas exigencias de la sociedad ya que se trabaja para el momento de acuerdo a su situación aislada de los contextos locales, regionales y nacionales, más preocupados por lo operativo y el cumplimiento de las normas.

Es importante trabajar la autoevaluación desde la investigación no sólo teniendo en cuenta los requerimientos de las características y factores que exige el estado sino que nos facilita: identificar las causas de la deficiencia administrativa, académica, de gestión, de bienestar de extensión de investigación y de la cultura que sostiene la rutina y mecánica; la inoperancia, la negligencia y el temor a hacer cambios porque no se tiene conocimiento de los procesos. Sin embargo en las instituciones de educación superior se reconoce el avance en la investigación desde lo académico, con publicaciones, que le han dado a la universidad satisfacciones y reconocimientos, pero como cultura investigativa de los problemas cotidianos al interior del centro educativo, ni de las Instituciones Educativas que la anteceden para incrementar cambios que favorezcan tanto a las instituciones de media, básica y educación Infantil en el mejoramiento de la calidad de la educación y a su vez replantear su formación profesional.

Las instituciones cambian en la medida que cambian los actores en los diferentes escenarios de la institución educativa, ello propicia una actitud reflexiva, toma de decisiones adecuadas, pertinentes y responsables.

De las experiencias que se conocen de instituciones de educación superior la mayoría son proyectos inspirados en una racionalidad empírico-analítica más desde lo técnico, sin una teoría para fundamentar las construcciones y deconstrucciones. Sin embargo estos proyectos presentan discursos teóricos eclécticos, casuísticos que acompañan los informes que se entregan y en la práctica cotidiana del desarrollo pedagógico se sigue siendo tradicional.

LA CULTURA, FUNDAMENTAL EN LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN

La cultura es uno de los aspectos más importantes en la transformación de las instituciones educativas con respecto a valores, costumbres, hábitos, creencias, comportamientos, cosmovisiones todo ello depende también del talento, la aptitud y actitud de los actores en las acciones educativas.

Para Jerome Bruner (1999:43):

Presumiblemente una empresa educativa “oficial” cultiva creencias, habilidades y sentimientos para transmitir y explicar las formas de interpretar los mundos naturales y sociales de la cultura que las promocionan, las instituciones educativas juegan un papel clave en ayudar a los estudiantes a construir y mantener un concepto del ‘Yo’. Al llevar a cabo esta función, inevitablemente, juega con riesgo, al “subvencionar” una cierta versión del mundo, por muy implícitamente que lo haga... corre riesgos de ofender algunos intereses, al examinar abiertamente perspectivas que se puedan tomar como las sacralizadas canónicamente por la cultura, las instituciones educativas que no las una los riesgos que todo esto implica se queda atascada y a la larga será alienante.

Se deduce entonces que la educación siempre tiene problemas en mantener un status quo que ha desarrollado la flexibilidad. Cuando las instituciones educativas estrechan su campo de indagación interpretativa reduce el poder de una cultura para adaptarse al cambio y hoy el comportamiento es la transformación. El cambio implica reconocer los riesgos de discordia inherentes que puedan resultar del lado interpretativo y creador de significados del pensamiento humano, lo que lleva a hacer el cambio o bien seguir en lo rutinario.

Nosotros definimos a que época queremos pertenecer: a la pre modernidad, a la modernidad o a la posmodernidad, todos sabemos que se pueden cambiar las normas o mantenerlas, construir valores o seguir en el imaginario de rescatar el pasado, podemos transformar la cultura o mantenerla “sí bien es cierto la forma en que una cultura o sociedad organiza su sistema de educación, ya que la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura ,no simplemente una preparación para ella”.

La educación, como quiera que se realice y en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben. En este sentido la educación nunca es neutral, no deja de tener consecuencias sociales y económicas, aporta habilidades, formas de pensar, sentir y hablar, sin embargo en su mayoría las instituciones educativas no tienen claro su proyecto cultural y van en contravía de lo que se necesita en educación en el municipio, región y a nivel nacional, porque no hay diálogo de saberes, el currículo formal se escapa a la reconstrucción de la sociedad dejando de lado los procesos de formación para la vida.

De modo que es importante una política cultural en las instituciones educativas, y en la construcción de las mallas curriculares preguntarnos ¿Para quienes servimos en las instituciones de educación superior? ¿En qué contexto desarrollamos los currículos y para que los enseñamos? ¿Tenemos en cuenta la cultura de los estudiantes en relación al desarrollo de los aprendizajes? ¿Se tiene en cuenta la cultura en relación a que enseñamos y para qué?

Estas preguntas y muchas otras no son fáciles de contestar puesto que no hay interés cuando la mirada es meramente instrumental en el proceso de autoevaluación, pero sí el proceso de autoevaluación se hace desde la investigación, nos da la posibilidad de responder y profundizar sobre la cultura institucional para la transformación desde: las normas y los objetos de conocimiento, cambios en la misma cultura institucional y la cotidianidad; en el tiempo y en los contextos, entender que la Costa Caribe y cada uno de sus departamentos y sus localidades merecen la construcción de su identidad y reconocimiento pues sin esta mirada no es posible un desarrollo educativo sin sentido y calidad.

Como lo afirma nuestro nobel de literatura Gabriel García Márquez:

Una educación que sea cercana a la realidad, que la interprete y la oriente intencionalmente, que dé cuenta de las culturas, como interpretación del contexto, de donde se toma lo mejor de la tradición, pues no todo lo viejo es malo por viejo.

Así la autoevaluación, la construcción curricular debe partir de la interpretación del contexto teniendo en cuenta las necesidades y ofrecer soluciones.

LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LOS PROCESOS CURRICULARES

Si tenemos en cuenta que la dinámica social, económica, política y todos los aspectos que giran en torno de nuestra cotidianidad en los diferentes contextos se generan cambios muy rápidos, que a veces no es posible asumirlos en la cotidianidad. Estos cambios deben ser tenidos en cuenta por las instituciones educativas para el desarrollo de las mallas curriculares ya que la función de lo educativo es la formación de los estudiantes para la vida y los requerimientos de la sociedad actual.

Hoy los currículos no sólo deben estar sujetos al cambio sino que deben ser objetos de investigación y de mejoramiento continuo porque hay que tener actitud y aptitud educadora para la vida. La Ley 115 de 1994 define el currículo como: "El conjunto de criterios, planes de estudio, programas y procesos que contribuyen a la formación integral y/o a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local incluyendo también los recursos humanos, académicos, físicos y logísticos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional".

Para lograr la construcción del currículo es bien importante: pensar, reflexionar, interpretar nuestra realidad, tener clara la construcción del campo educativo desde los referentes teóricos de las ciencias que nos llevan a tener una intencionalidad ¿Para qué educamos?, ¿A quienes educamos? y lo más importante, ¿Estamos formando ciudadanos comprometidos con lo local, regional, nacional y el planeta? Como educadores y pedagogos debemos apuntar a la construcción de un campo pedagógico que nos oriente en la conducción de los procesos de: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿A quiénes?, ¿En dónde?, enseñamos y aprenden, con, y para los estudiantes en un contexto específico de nuestra costa Caribe.

Con todo ello, tendríamos que interrogarnos ¿Cómo y para qué desarrollar un enfoque de gestión que interprete las necesidades, intereses y problemas educativos de la localidad y la región?

En la mayoría de las instituciones educativas muchos de sus miembros siguen con miradas tradicionales, con formas de trabajo rutinario e inoperante, para dar cumplimiento a una exigencia instrumental por parte del estado sin tener en cuenta las necesidades tanto de los estudiantes como de las localidades y la región. Se requiere entonces de actores que tengan una mirada con proyección creativa, pedagógica y didáctica y una formación en las nuevas tendencias de la Gestión Educativa.

Ramiro Galeano Londoño nos dice: "A través de la Historia la gestión educativa, sus corrientes de Pensamiento tienen un trasfondo de las líneas de administración: clásica y neoclásica con enfoques del currículo tradicional y técnico, otras apoyadas en el desarrollo organizacional, enfoque de sistemas, la reingeniería o la calidad total pero que en la administración de la educación poco se aplican como ocurre con el currículo práctico problematizador o investigativo".

Un docente directivo debe tener la actitud, la capacidad de gestión, ser creativo, partir de referentes teóricos, ser un facilitador de los procesos curriculares y tener claridad sobre la función del servicio social educativo. La formación de los docentes directivos que se desarrolla en las universidades tanto a nivel de pregrado o posgrado no tiene que ver con el contexto, la época y las necesidades de los estudiantes. Son currículos desubicados que no aportan a la formación del ser humano desde lo creativo, lo ético, lo espiritualidad, ser personas responsables de sus actos, honestos, dinámicos entre otros.

Esto hace que no haya compromiso con la comunidad, no haya identidad de la localidad y de la región, es decir una educación heterogénea completamente con modelos homogéneos.

Buen número de docentes directivos no han reconocido la trascendencia e importancia de generar una cultura para las nuevas generaciones, creando contextos donde la interacción sea de mutua confianza y compromiso, que posibilite mejorar las relaciones interpersonales y la participación de las comunidades académicas en trabajos de equipo para crear condiciones aptas para una buena convivencia.

En gran medida encontramos en las diferentes instituciones educativas de nivel básico, medio y superior y aún en los posgrados una forma clásica y dominante de organización de los contenidos, es el modelo lineal disciplinar o conjunto de disciplinas yuxtapuestas, la mayoría de las veces de una forma bastante arbitraria.

Esto provoca que el fin de la educación como conocimiento, comprensión del mundo y capacitación para vivir quede desdibujada.

Jurjo Torres pg.105 nos dice: En terminología de Basil Bernstein, "...en la que los contenidos del currículo están aislados unos de otros, sin relación alguna (reflejo de otras separaciones y jerarquizaciones en el mundo de la producción, en especial la del trabajo manual y trabajo intelectual) y consecuencia también de un "enmarcamiento fuerte", en el que es mínimo el grado de control que los docentes y los estudiantes tienen sobre el diseño y desarrollo del currículo. En esta modalidad de enmarcamiento son agentes externos al aula quienes "controlan por entero la selección, organización, ritmo, criterios de comunicación y la posición... Además de la disposición de la localización física".

En este sentido los resultados son entre otros: la incompreensión de lo estudiado de memoria, fragmentación del conocimiento que dificulta la comprensión de las relaciones de los diferentes saberes para tener una concepción del mundo que lo rodea, la realidad cotidiana aparece desdibujada con informaciones y saberes descontextualizados de la realidad y que son percibidos por los estudiantes con una sola finalidad, la de aprender de memoria para superar el grado, el semestre y pasar al siguiente.

Muchas veces no se contempla el conocimiento como fundamento para entender, analizar, reflexionar y actuar en esa realidad cotidiana y problemática en la que viven los estudiantes, igualmente muchos docentes tampoco desarrollan estos procesos, ya que el proyecto pedagógico no responde a los intereses ni necesidades de los actores comprometidos en esta tarea.

Hoy de cara al siglo XXI, se requiere de nuevos paradigmas para un presente y futuro mejor, con la pretensión de desarrollar y fomentar toda intervención curricular con finalidades reales en formación de estudiantes y profesionales para ser ciudadanos activos y críticos, miembros solidarios y democráticos de y para una sociedad similar.

Queda abierta la discusión sobre las formas de gestión en las instituciones educativas, para orientar los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación identificando e integrando teorías, enfoques y modelos de gestión a partir de los cambios de modelos mentales y de la forma de pensamiento de los distintos actores que conforman la comunidad educativa. Lo más importante es servirse de una conceptualización inter-trans-

disciplinar con la cual el directivo, docente, estudiante, administrativo pueda interactuar en su medio, hacer los cambios y liderar procesos con el fin de proponer alternativas a la gestión de la calidad de la Educación.

NORMAS ACADÉMICAS CONSULTADAS

Colombia. *Constitución Colombiana*, 1991.

Colombia, Congreso. Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Santafé de Bogotá. 1992

Colombia, Congreso. Ley 115 de 1994, Ley general para la educación básica y media. Santafé de Bogotá.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2904 de 1994, por el cual se crea el Sistema Nacional de Acreditación y se instaura la comisión para la puesta en práctica. Santafé de Bogotá, 1994.

Colombia, Comisión Nacional de Acreditación. Lineamientos para la acreditación. Santafé de Bogotá, 1996.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003. Bogotá.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Resolución 1036 de abril 22 de Noviembre 13 del 2003.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Amaya, Graciela (1990). Identificación de la crisis en la formación de Educadores en Colombia. Ponencia presentada en el encuentro nacional de instituciones formadoras de educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Ángel, H.& Facundo, D. (1996). El fin de siglo y la modernización de la Educación Colombiana. *Revista Tablero*, Nº 45. Caracas Venezuela.

Bruner, Jerome (1999). *La Educación Puerta de la Cultura. Aprendizaje Visor*. Segunda Edición, Madrid. España.

Buenaventura Nicolás (1997). "El Proyecto Educativo Institucional una alternativa para el desarrollo". *Alegría de Enseñar*, Nº 33. Santafé de Bogotá.

Díaz Villa, Mario (2000). *La Formación de Profesores en la Educación Superior Colombiana. Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias*. ICFES. Bogotá.

Galeano Londoño, José Ramiro (2004). *Cómo gestionar la Calidad en la Educación*. Aula Abierta Colección Educativa.

Posner, George J. (2001). *Análisis de currículo, Cómo desarrollar una práctica docente competitiva*. Colección Docente del Siglo XXI. Bogotá.

Torres, Jurjo (1998). *Globalización e Interdisciplinariedad. El Currículo Integrado*. Ediciones Morata. S.A. España.

EL PROCESO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

LUIS ARRIETA MEZA*

La importancia que tiene el desarrollo del lenguaje articulado- entendido como la lengua- para la formación del individuo y la integración de la sociedad, está fuera de toda discusión. Además del trabajo, constituye, entre las relaciones sociales, el vínculo, que con mayor fuerza aglutina y cohesiona al género humano. Sin la existencia del lenguaje no sería posible la existencia del individuo como ente pensante, ni mucho menos la existencia del conglomerado social. El hombre desarrolla su competencia lingüística debido a una herencia evolutiva genética que lo convierte en el “único ser abierto a la posibilidad de un desarrollo consciente y voluntario, tanto en el sentido colectivo de especie, como en el individual de persona”, (Villarini)¹²

Merced a esta competencia lingüística, el ser humano ha logrado crear un sistema de significados¹³ que le han permitido simbolizar e interpretar al universo que le sirve de entorno, además de diferenciarse de otros seres vivos, que pueblan la geografía terráquea. Varias

son las funciones que caracterizan al lenguaje como fenómeno social; sin embargo, podrían señalarse entre otras, cuatro de las más importantes.

1. *Como aglutinante social.* La lengua juega un papel determinante, tanto en la cohesión, como en la supervivencia y continuidad de la especie, merced a ella puede el hombre cumplir el sinnúmero de relaciones que contrae dentro del conglomerado dentro del cual se desenvuelve y contribuir a su desarrollo.
2. *Relación con el pensamiento, como expresión material de éste.* Abundantes estudios en el campo de la filosofía, como también en el de la psicolingüística han demostrado la intrínseca relación entre el pensamiento y el lenguaje; de tal modo que puede considerárseles como una sola unidad, conformada por dos aspectos conformantes de lo que los lingüistas han denominado *el signo*, que no es otra cosa que la asociación de un contenido y una forma de expresión. Saussure,¹⁴ considerado el padre de la lingüística moderna, definió esta asociación desde el punto de vista de la psicología, como una *asociación* mental entre un *significante* y un *significado*. Vygostky¹⁵. (1934) aborda el

* Luis Arrieta Meza es licenciado en Filología e Idiomas, especialista en la Enseñanza del Español y la Literatura y magister en Proyectos de Desarrollo Social.

12 Villarini Jusino, Ángel, *Los educadores como promotores de conciencia crítica para el desarrollo humano integral*. Barranquilla, Colombia. 24 de abril de 2009.

13 Tobón de Castro, Lucía (2001). *La lingüística del lenguaje: Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

14 De Saussure Ferdinand, *Curso de lingüística general*. Editorial Losada. Buenos aires. 1979.

15 Lev Semonovich Vygostky. *Lenguaje y Pensamiento* (1934).

asunto desde una perspectiva más antropológica y etnológica, al referirse no sólo a esta relación dialéctica sino a su génesis. El autor define al pensamiento como el *lenguaje interior* y a lenguaje como el *pensamiento externo*;

3. *Receptáculo de la experiencia y el conocimiento y humanos.* El lenguaje, a través de sus distintas formas de expresión, particularmente la lengua oral y la escritura, ha sido, a través de la historia del desarrollo humano, el más eficiente tabernáculo para la conservación y difusión de las experiencias y los conocimientos logrados por la especie, tanto en el arte, como en la ciencia, la técnica y la tecnología, debido a su intrínseca interacción con las distintas disciplinas y saberes acumulados. Se ha constituido como la más laboriosa fuente de la cual emanan las ideas producto de los diferentes juicios y razonamientos elaborados por el género humano. Todo esto es posible debido a la herencia histórica que usufructuamos por nuestro contacto directo con el conjunto social en el que nacemos y nos desarrollamos, que al decir de Villarini¹⁶ “nos dota de la riqueza y variedad cultural humana producto del largo proceso histórico de formación e interacción de diversas comunidades. De modo que cada nueva generación hereda la cultura producida no solo por su comunidad, sino por toda aquella otra con la que la suya entra en contacto. En este sentido hereda la cultura de la humanidad”.
4. *Vehículo, de la adquisición y transmisión del estos conocimiento y experiencias.* Desde la creación de la escritura pudo el hombre superar las distancias temporales y geográficas para llevar mas allá de su limitado entorno, el fruto de su actividad intelectual. Aunque hoy día existan medios más modernos y sofisticados, los *Mass Media* como los denominó Mac Luhan, nunca podrán reemplazar de manera absoluta el oficio de la lengua, particularmente la lengua escrita vertida en los diferentes textos.

Para efectos de este trabajo, nos ocuparemos de esta última de sus propiedades; es decir, lo atinente a la adquisición, transmisión y difusión del conocimiento y apuntaremos hacia el más idóneo de sus instrumentos: *la lectura*

16 *Op. cit.*

Por medio de la lectura, como la materia instrumental básica, se puede acceder a todos los demás conocimientos adquiridos por la especie humana, a través de su desarrollo a lo largo de los tiempos; de tal modo que la lectura se convierte en la actividad esencial para la adquisición de los distintos saberes acumulados por el hombre en su devenir histórico.

Entre el lector, el texto y el contexto se efectúa una interacción a partir de la construcción de significados proporcionados por la lectura. Se concibe *la comprensión lectora* como la reconstrucción de significados a partir de la asimilación de códigos contenidos en el texto. La lectura es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico porque está determinado por el pensamiento y el lenguaje, a través de la interrelación entre las estructuras profundas, subyacentes y superficiales. Los humanos poseen una función simbólica que permite interpretar y expresar el mundo interior y exterior, la realidad material y social a través de un proceso de significación constante. Al respecto de lo anterior señala Isabel Solé:

*Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura...el significado del texto se construye por parte del lector.*¹⁷

Puede afirmarse entonces, “que leer mas que un simple acto de descifrado de signos o palabras, es un acto de razonamiento ya que trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcione el texto y los conocimientos del lector”.¹⁸ Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa.

Son muchas las dificultades que encuentran los maestros cuando avocan el proceso de la enseñanza de la comprensión lectora; de allí, que haya sido una preocupación constante, tanto de docentes como de los diversos especialistas sobre el tema, abordar nuevas estrategias en las que se priorice, más que la decodificación simple de los diferentes textos, la capacidad crítica y los distintos niveles de inferencia que los estudiantes puedan lograr sobre los mismos.

17 Solé, Isabel: *Estrategias de lectura*, Barcelona, editorial Graó, 1992.

18 Simone, Raffaele (1993). *Fundamentos de lingüística*. Ariel, Barcelona.

Los procesos de evaluación de la comprensión lectora que se aplicaban en décadas pasadas apuntaban más hacia los primeros niveles de comprensión; es decir hacia los niveles literales sin que pudieran explorarse otros niveles de mayor profundidad que permitieran a los estudiantes establecer una interrelación entre sus presaberes y las vivencias consignadas por los diferentes autores

Los maestros al enfrentar el proceso de la enseñanza de la comprensión lectora debe percibirse de, que en ésta existen diferentes niveles que van de lo más simple a lo más complejo. Dentro de un ejercicio de apretada síntesis señalaremos los siguientes:

Nivel literal 1. Señala las ideas que están visiblemente expuestas en el texto: Detalles: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales.

Nivel literal 2. Es una lectura más profunda, que ahonda en la comprensión del texto y reconoce las ideas que desarrollan el tema principal, realiza cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis.

Nivel inferencial. Inquieta sobre relaciones que van más allá del texto leído, expresándolo de manera más amplia, al agregar informaciones, experiencias que relacionan lo leído con nuestros saberes previos.

Nivel crítico. En este nivel pueden formularse opiniones sobre lo leído, mediante las cuales avalarse o rechazarse pero con fundamentos válidos. Esta lectura crítica tiene un carácter evaluativo

Nivel apreciativo. Apunta fundamentalmente a los valores estéticos, el estilo, los recursos de expresión, contenidos en los textos. Debido su grado de mayor complejidad, se requiere lectores más avanzados, por lo que se aconseja practicarlos en cursos superiores.

Nivel creador. Se refiere a todas las posibilidades de transformación que puedan realizarse sobre los textos leídos sin que éstos pierdan su esencia, pero facilitando al lector dar rienda suelta a su imaginación y creatividad, lo cual permitirá que el lector sienta el texto como suyo.

Nora Patricia Ortega¹⁹ señala que:

(...) si queremos que nuestros alumnos conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos que transfieren únicamente la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora.

Para lo cual propone una serie de estrategias:

1. Presentar a los niños textos completos, no fragmentados.
2. Proponer actividades después de la lectura de cualquier texto, para que los niños cuenten con alternativas para construir significados mediante el dibujo, la escritura o la representación teatral.
3. Poner en contacto a los niños con una amplia variedad de textos.
4. Apoyar a los niños cuando traten de construir el significado de los textos.
5. Planear actividades que aprovechen las relaciones entre la lectura y otras formas del lenguaje.
6. Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales.
7. Ayudar a los niños a que utilicen la lectura para aprender cosas sobre ellos mismos y su mundo.

De esta manera puede lograrse que la lectura sea un proceso ameno y constructor de significados, debido al interés que esta despierta sobre el autor.

Debe entenderse que un tema tan prolijo requiere de una mayor extensión para su tratamiento; no obstante hemos querido pergeñar los aspectos que a nuestro juicio nos ha parecido que constituyen parte esencial del problema

19 Nora Patricia Ortega, en la revista *Correo del Maestro*, Nº.23, abril 1998, pp. 7-.

ESCUELAS PARA EL DESARROLLO. LA EDUCACIÓN COMO FOCO Y LA ESCUELA COMO CENTRO

JUAN CARLOS MIRANDA*

INTRODUCCIÓN

Por lo general el desarrollo educativo se ha mirado desde la perspectiva de la capacidad cognitiva y la medida de referencia de la eficacia de un sistema educativo se realiza a partir de la evaluación de los indicadores de las pruebas de rendimiento, especialmente de las pruebas censales de calidad.

A partir de esta perspectiva, la política educativa no ha tenido como centro a la escuela, se dispersado en distintos agentes como los estudiantes, las secretarías de educación, el aula, etc. Pero pocas veces se ha considerado la escuela como el centro de la política educativa, como el eje en torno al cual obedece el desarrollo educativo.

Este trabajo presenta en su contexto la propuesta de Escuelas para el Desarrollo, con la cual se pretende retornar la importancia del desarrollo escolar en la superación las trampas de pobreza, como requisito indispensable para superar la transmisión de las desigualdades educativas y alcanzar mayores niveles de progreso educativo en comunidades en contextos de subdesarrollo.

* Candidato a Phd., en Economía de la Educación Coord. Observatorio de Educación del Caribe. Uninorte. Los argumentos aquí presentados son responsabilidad exclusiva del autor y no representa la posición de la institución en la que labora.

EL DESARROLLO COMO FOCO

La idea del Modelo de Escuelas para el Desarrollo fue concebida en el Panel sobre Gestión escolar en la Universidad del Norte en el año 2005, el cual fue promovido por la Fundación Corona. Allí, un argumento de alguno de los ponentes internacionales expreso en los siguientes términos, que en contextos de marginalidad social, la escuela tiene un rol diferente que aquellas que se desenvuelven en otros contextos.

La escuela en los contextos de pobreza extrema, tiene más responsabilidades en la formación del capital social. Ella debe ser bastión fundamental para superar problemas de su entorno cercano que obstaculizan el desarrollo educativo, de lo cual a la vez depende su desarrollo económico y social.

La escuela pobre, está inmersa en un círculo vicioso: el bajo nivel desarrollo social, presentas limitantes para el acceso y la permanencia el sistema escolar, lo cual constituye a su vez un obstáculo para mejorar las condiciones de capital humano, que promueva un mayor nivel de capacidades y de oportunidades con el fin de mejorar el nivel de ingreso requerido para mejorar la calidad de vida en el largo plazo.

Este ciclo se repite sucesivamente constituyéndose trampas de pobreza que tienen un efecto de trans-

misión intergeneracional, que tiende a perpetuar las desigualdades educativas y sociales.

Como superar el umbral educativo que mantiene enraizada las desigualdades educativas y las trampas de pobreza, es el interrogante fundamental en el proceso de desarrollo educativo del mundo en desarrollo, incluido Colombia y el Caribe colombiano.

ESCUELAS COMO EL CENTRO

En este sentido, las escuelas pobres tienen el reto de ampliar la función de oferta educativa ajustándola a las demandas sociales de su contexto cercano. Esto obliga a direccionar su propuesta curricular hacia la pertinencia y una función multiproducto, mucho más compleja que las tradicionalmente establecidas para las organizaciones educativas convencionales.

Los estudios realizados sobre la realidad de la gestión al interior de las organizaciones sociales indican que las escuelas frente a las presiones del sistema educativo nacional están priorizando los fines relevantes de la educación propuestas en el PNDE, por sobre las demandas sociales de su contexto, por tanto están generando una oferta prácticamente nada pertinente frente a lo que realmente se requiere.

Las organizaciones escolares, presentan un gran déficit en relación con la gestión comunitaria por tanto están aisladas de las necesidades sociales, lo que conlleva a una insularidad curricular. Por esto no saben que enseñar y en el mejor de los casos enseñan bien lo que no se necesita.

La propuesta es que la política educativa relativa a los contextos se construya desde las escuelas consultando las necesidades del contexto hacia los entes gubernamentales. De esta manera, las escuelas podrán proporcionar una educación pertinente a la problemática social priorizando su oferta educativa desde la autonomía institucional.

¿Pero como diseñar una propuesta que focalizando el desarrollo social puede tener como centro el desarrollo escolar?

LA PROPUESTA INTEGRAL DE ESCUELAS PARA EL DESARROLLO: A MANERA DE CONCLUSIÓN

La evidencia en la práctica docente y las reflexiones generadas en el discurrir de la vida académica me han llevado a reconocer las escuelas como unidades operativas del desarrollo educativo y el pilar fundamental para el desarrollo social. Sobre este aspecto hay consenso suficiente sobre el papel fundamental de la educación para la generación del desarrollo.

Siendo la escuela el centro de desarrollo educativo, queda claro que no puede haber una transformación educativa si no se presenta una transformación de la escuela. Por tanto la escuela debe ser el centro de la política educativa: sujeto y objeto de ella.

La propuesta de Escuelas para el Desarrollo, propone que las instituciones educativas se modernicen, que en su proyecto de desarrollo sean capaces de hacer resiliencia de sus debilidades y potencializar sus fortalezas, que generen autonomía y que impulsen el desarrollo económico social de sus contextos mediante el desarrollo de proyectos productivos y sociales transformadores y que a través de ellos se evidencie la verdadera formación en competencias. Sólo de esta manera las organizaciones escolares podrán superar los factores socioeconómicos que las atan a niveles bajos de progreso educativo.

Puede resumirse así una escuela moderna:

Es aquella, que cuando está instituida de tal manera que promueve, a partir de su autonomía institucional, el progreso integral de todos los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, más allá de lo que sería espera considerando sus posibilidades iniciales, su situación social, cultural y económica, y puede garantizar su (bienestar) y ser promotor del cambio social favorable acorde con un mundo global y a ritmo de las capacidades del sistema escolar del ente territorial en el que vive.

Para modernizar la escuela y hacerla pertinente considero necesario y fundamental lo siguiente:

- Establecer un Sistema de Información Social de las organizaciones escolares.
- Hacer un proceso de acompañamiento para fortalecer los otros cuatro elementos para modernizar la escuela (Cultura de la modernización, modelo curricular pertinente, adecuación tecnológica, productos y servicios)

- Constituir el subsistema escolar de ente territorial que agrupe las organizaciones escolares entorno a objetivos e intensiones definidas de tal manera que se promueva la igualdad como precepto de calidad.
- Todo lo interior debe estar articulado a través de una propuesta curricular pertinente y relevante.

El modelo considera que modernizando las organizaciones escolares, promoviendo la conformación de una sinergia institucional materializada en subsistema escolar que responda a la demandas sociales de sus contextos en el marco de la autonomía escolar, y el apoyo del sistema educativo nacional para el cumplimiento de sus PEI's, se podrá no solo impulsar el desarrollo educativo sino promover el desarrollo social superando los factores que perpetúan la transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas y contribuyen a la formación de trampas de pobreza.

BIBLIOGRAFÍA

- Pereira Ana. *La Trasmisión Intergeneracional de la Pobreza. Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América latina*, p. 1. [Http://www.siteal.iipe-oei.org](http://www.siteal.iipe-oei.org).
- Guillermo Mojica D. *El rendimiento escolar y el problema de igualdad de oportunidades*.
- Calero, Jorge; Escardíbul, J. Oriol (2004), "Educación y desigualdad económica en América Latina durante la década de 1990". *Actas de las XIII Jornadas de la AEDE*. San Sebastián.
- Erikson, Robert; Goldthorpe, John H.; Portocarero, L. (1979), "Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden." *British Journal of Sociology*, vol. 30, nº 4 (December), pp. 415-441.
- Miranda Juan C. *La Educación en Barranquilla: Entre Avances y Retrocesos 2003 (actualizado 2004)*. Observatorio de la Educación en el Caribe Colombiano. *Documento de Trabajo*.
- Miranda Juan C.. *Estudio Comparado de la Calidad y el Rendimiento académico en el Departamento del Atlántico: 2003 (actualizado a 2005)*. Observatorio de la Educación en el Caribe Colombiano. *Documento de Trabajo*.
- Miranda Juan C. *Diagnóstico de la Educación en el Caribe Colombiano 2001: Brechas y rezagos del Sector*, (actualizados 2002, 2003 y 2005). Ponencia publicada por la Asociación de Economía de la Educación AEDE. Granada España. 2006.
- Miranda Juan C. *Educación en el Caribe*. En *Visión Colombia 2019: Capítulo Caribe*. Una referencia Particular del Concepto de Calidad en la Educación (2007). En *Revista Zona Próxima*. IESE. Universidad del Norte.

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA DIDÁCTICA INVESTIGATIVA Y LA ENSEÑANZA DE LAS DESTREZAS DE PENSAMIENTO

ANÍBAL J. MENDOZA PÉREZ*

RESUMEN

En este trabajo se describen los elementos conceptuales, que orientan el enfoque pedagógico de un proyecto para estructurar un aprendizaje colaborativo, desde la perspectiva de una didáctica investigativa y la enseñanza de destrezas de pensamiento, base fundamental para propiciar en los estudiantes el desarrollo de competencias. Para ello se analizan desde la teoría de Vigotsky: el Ciclo de Actividad, la Ley de la Doble Formación y la Zona de Desarrollo Próximo; De Villarini, se toma la taxonomía de la pregunta y la enseñanza de las destrezas de pensamiento. De lo primero, según el propósito de la pregunta, se hace énfasis en una forma de preguntas de inquirir, denominada pregunta guía u orientadora. Esta última sienta las bases para desarrollar una didáctica basada en proyectos de investigación, la cual posibilita la enseñanza de las destrezas de pensamiento de este último autor.

* Licenciado en Matemáticas y Física, Universidad del Atlántico, Magíster en educación, Universidad Javeriana / Universidad del Norte, Doctor en educación Currículo y Enseñanza, Universidad de Puerto Rico. Docente investigador de la Maestría en Educación de la Universidad del Norte. Profesor del Departamento de Física de la misma institución. Coordinador del grupo de Investigación Eureka, Presidente de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP), sede Colombia.

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Una de las críticas tradicionales que se le ha hecho a la enseñanza en general consiste en que ésta se ha caracterizado por una enseñanza tipo “receta”, en forma parecida a como se prepara un alimento, es decir, se le indica paso a paso a los estudiantes todas las acciones que debe realizar para apropiarse de los contenidos que se le van a enseñar. En este modelo de enseñanza, la comunicación se caracteriza por ser lineal, en la cual, los profesores/as son quienes hablan y los estudiantes quienes escuchan. Esta forma de enseñar, llamada por Paulo Freire (1970/1997)²⁰ “Educación Bancaria”, no tiene en cuenta lo que el estudiante construye de manera individual o en interacción social, antes de llegar a recibir una educación formal. Esta forma de enseñanza, no pone al estudiante a reflexionar acerca de un fenómeno económico, físico, político, una situación problema de salud etc. Mucho menos se les pone en conflicto cognoscitivo acerca de las posibles concepciones alternativas que poseen frente a los mismos. Como consecuencia de lo anterior, se genera en los estudiantes una actitud pasiva en su proceso de aprendizaje y asumen una posición de menor esfuerzo, esperan que el maestro/a le resuelva

20 Freire, P. (1970 / 1997). *Pedagogía del oprimido* (cuadragésima novena edición) pp. 69 - 95). México: siglo 21.

todas las dificultades que se le presentan en el proceso de apropiación de los contenidos.

Además, las prácticas lineales de comunicación en la enseñanza no propician la interacción de los estudiantes y mucho menos les facilitan las herramientas necesarias para que manifiesten sus puntos de vista y formas de pensar sobre los temas de las disciplinas o problemas asociados al contexto del que se trate. Esta práctica hace difícil valorar las transformaciones conceptuales de los estudiantes durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Mendoza, Aníbal 1998, pp. 9 y 10)²¹

La tendencia en la enseñanza de las ciencias en general es considerar la integración de los aspectos teóricos y prácticos, ya que esto permite ayudar a los estudiantes a que superen la carencia de habilidades de pensamiento que se han identificado a través de varias investigaciones, las cuales, muestran que los estudiantes al finalizar su bachillerato aún no han desarrollado un pensamiento formal, por lo cual se les dificulta la comprensión de los contenidos que en su mayoría requieren de tal desarrollo.

A través de este enfoque pedagógico para la enseñanza de las ciencias en general y de la Física Experimental en particular, que proponemos más adelante como ejemplo, se busca que los profesores (as) propicien un mayor interés por la apropiación de conceptos los cuales les permitirá describir cualesquiera tipo de fenómenos. Se busca inducir a los estudiantes a que transformen sus concepciones alternativas exponiéndolos a situaciones problematológicas del contexto, las cuales, deben buscar la generación de conflictos cognoscitivos encaminados a que aquellos aprehendan y se apropien de los conceptos elaborados por la comunidad científica. Para lograr esa transformación en los estudiantes se requiere que los docentes, en su proceso de enseñanza, partan de la identificación de las preconcepciones y formas primarias de pensar que poseen los estudiantes y generen procesos de integración teórico - prácticos y de interdisciplinariedad entre las asignaturas, lo cual va encaminado a propiciar que aquellos puedan transferir los conceptos aprendidos a diferentes contextos.

21 Mendoza, Aníbal. (1998). Descripción y análisis de preconcepciones-concepciones alternativas sobre electromagnetismo en estudiantes universitarios de Física General. Propuesta de estrategia de enseñanza efectiva del electromagnetismo. Disertación doctoral inédita. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

Muchos investigadores como (Clement, 1982; Holloun & Hestenes, 1985)²², en el caso de la Física, han indicado que los preconcepciones que poseen los estudiantes, podrían constituir un obstáculo para la comprensión de los conceptos construidos y aceptados por la comunidad científica, si aquellos no son tenidos en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas creencias de sentido común y las concepciones alternativas son muy estables, y los procesos de enseñanza hace muy poco para cambiarlas y en la mayoría de los casos los profesores/as desconocen las técnicas para elaborar instrumentos y desarrollar experiencias de laboratorios que permitan identificarlas. En el peor de los casos los profesores (as) no son conscientes de que los estudiantes construyen esquemas para explicarse las situaciones físicas a que se ven enfrentados cotidianamente, las cuales se constituyen en resistentes obstáculos epistemológicos para la comprensión de los conceptos físicos.

2. ENFOQUE PEDAGÓGICO

El enfoque pedagógico que guiará la enseñanza que propiciará un aprendizaje colaborativo de manera significativa, se estructura desde las concepciones históricas culturales de la escuela de Lev Vygotski y de formas de preguntas de inquirir como la pregunta guía u orientadora y la enseñanza de destrezas de pensamiento, según el modelo de Ángel Villarini. De Vygotski (1982, pp. 119-285) tomaremos su Ciclo de Actividad, la Ley de la Doble Formación y la Zona de Desarrollo Próximo; de Krajcik, J., Czerniak, C. & Berger, C. (2003), tomamos las características de la pregunta guía u orientadora y de Villarini (1991, pp. 23-50) el modelo de destrezas de pensamiento y la taxonomía de la pregunta Villarini (1991, pp. 83-92), aspectos que tomados de manera integrada, sentarán las bases para el desarrollo de una enseñanza de forma colaborativa, que sentarán las bases para una didáctica investigativa, la cual generaría un aprendizaje significativo de los conceptos que deben aprender los estudiantes.

2.1. CICLO DE ACTIVIDAD

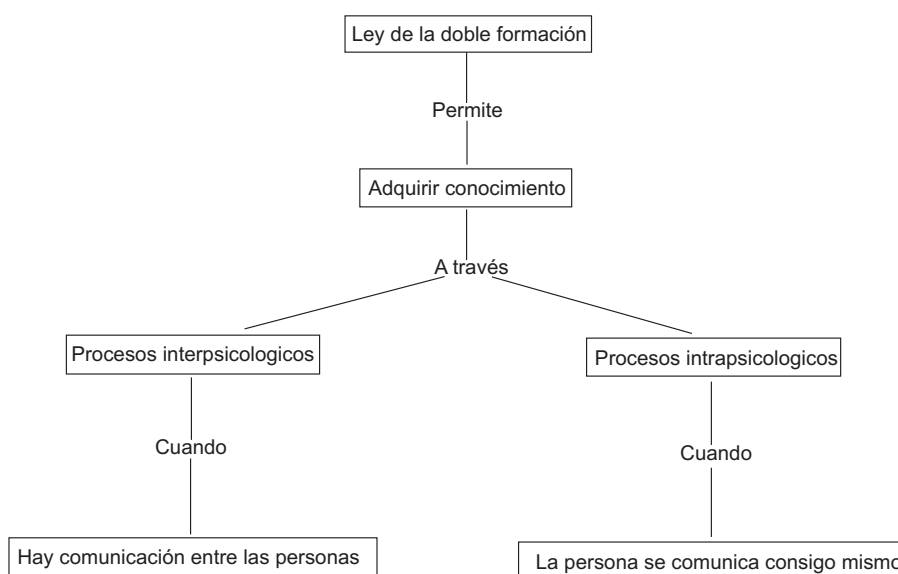
Según Pozo, J.²³, Vygotski, al basar su psicología en el concepto de actividad, considera que el hombre no

22 Clement, J. (1982). "Student preconceptions in introductory mechanics". *American Journal of Physics*, 50,(1), pp. 66 -71.

23 Pozo, J. (1989). *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata, pp. 194-198.

se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Ello es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Frente a la cadena de estímulos y respuestas Vygotski propone un **Ciclo de Actividad**, en el cual se distinguen dos tipos de mediadores: Las **herramientas**, que actúan directamente sobre los estímulos, modificándolos (un martillo actúa directamente sobre un clavo, de tal forma que la acción a que da lugar no sólo responde al entorno sino que la modifica materialmente), y los **signos**,

que modifican al propio sujeto y a través de éste a los estímulos (sistemas de medición, la cronología o la aritmética). El signo no modifica materialmente al estímulo sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y en definitiva, actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno. En esta concepción, los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones ambientales sino modificarlas activamente. A continuación se representa lo anterior.



Según Pérez, M (1987, pp. 35-48), uno de los ejes temáticos que le dan soporte a los trabajos de Vygotski, lo constituye la actividad mediada, que es un desarrollo de la idea del empleo de las herramientas en la actividad humana.

Vygotski realiza una extensión creadora de la noción de Engels de herramienta, y de su función como “reacción transformadora respecto a la naturaleza, a los signos. Para él (Vygotski, 1979, cap. 5) el signo y la herramienta poseen una analogía básica que es su “función mediadora” o mediatizadora. Ésta se refiere a que ambos son instrumentos que el hombre emplea para modificar la situación a la que responde. Son el medio de intervención; algo que rebasa los límites de la dimensión

biológica del hombre. La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etc.) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere. El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo” (Vygotski, 1979, P. 88).

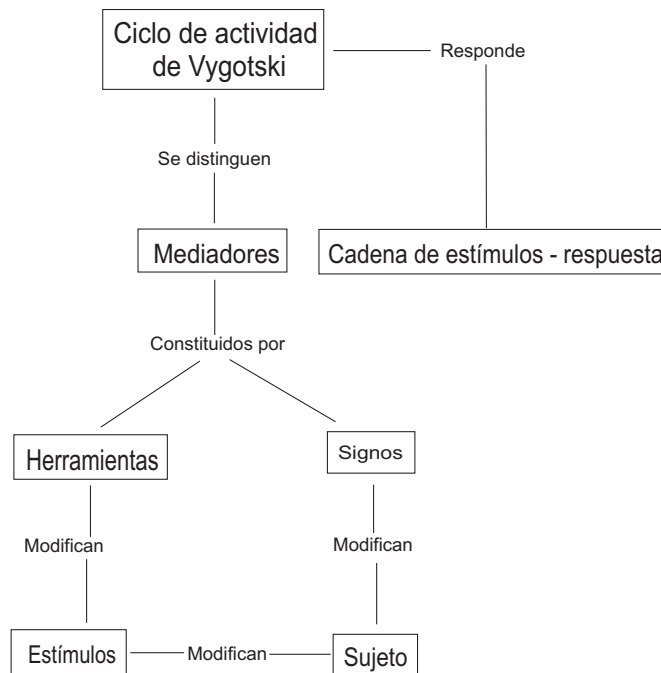
Pero al mismo tiempo hay una diferencia sensible entre la herramienta y el signo. Mientras que la herramienta está “extremadamente orientada” hacia el cambio en los objetos externos, hacia el dominio de la naturaleza, el signo, por el contrario, está “internamente orientado” hacia el dominio de la propia actividad.

Pero es en la explicación del proceso de adquisición de esos procesos psíquicos superiores en donde Vygotski desplegará con mayor originalidad su pensamiento. Para ello emplea dos conceptos fundamentales en su teoría: el del origen social de dichos procesos y el concepto de interiorización, que están estrechamente unidos.

2.2 LEY DE LA DOBLE FORMACIÓN

En cuanto a la **Ley de la Doble Formación**, para Vygotski, el vector de desarrollo y del aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior, sería un proceso de internalización o transformación de las acciones ex-

ternas, sociales, en acciones internas psicológicas. La ley fundamental de la adquisición de conocimiento afirmarí que éste comienza siendo siempre objeto de intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal para, a continuación, internalizarse o hacerse intrapersonal: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero entre personas (ínter psicológica), y después en el interior del propio niño (intra-psicológica). Este vector internalizador en el desarrollo cultural recibe el nombre de Ley de la Doble Formación, ya que, según Vygotski, todo conocimiento se adquiere, por así decirlo, dos veces. El mapa siguiente nos representa esta ley.



De acuerdo a Pérez, M. (1987, 35-48), Vygotski comprobó la validez de esta ley general de desarrollo en el caso de la memoria y de la atención selectiva, bajo la forma del empleo de signos primero externos y, finalmente, internos, para orientar su actividad respectiva a la hora de solucionar problemas (Vygotski, 1979). Pero es sin duda, el lenguaje el proceso más profundamente estudiado por él. Tal como es de sobra conocido, propuso una secuencia genética contraria a la de Piaget en lo que respecta a la evolución del lenguaje (Vygotski, 1973). Según él, el lenguaje pasa primeramente por una fase social, en que se emplea especialmente en su función comunicativa, posteriormente pasa por

una fase egocéntrica, hasta convertirse en lenguaje interiorizado o “lenguaje para sí”, adquiriendo una función eminentemente planificadora de la actividad, tal como se describe en la Teoría de la Formación por Etapas de las acciones Mentales (TFEAM), planteada por P. Ya Galperín

Según Pérez M (1987, pp 35-48), la aparición de la capacidad de autorregulación y planificación de la acción es un tema primordial en la concepción teórica de Vygotski, que tiene claras raíces en la obra de Marx y Engels. Esta capacidad está directamente relacionada con la interiorización del lenguaje. De

hecho, todo su estudio sobre el lenguaje egocéntrico y el interiorizado se relaciona con el surgimiento de la capacidad de planificación de la resolución de problemas gracias al lenguaje. Vygotski observa cómo ante tareas con dificultad hay un incremento del lenguaje egocéntrico, y cómo éste primero acompaña a las acciones del niño, y posteriormente las precede. El lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción, y aparece entonces su “función planificadora” y “reguladora” que ha de unirse a la comunicativa y a la cognitiva.

La influencia de las condiciones socio-culturales de vida en el desarrollo de los procesos psíquicos superiores (percepción, atención voluntaria, memoria, razonamiento, solución de problemas...)

Desde la perspectiva marxista de la determinación de las formas de pensar por las condiciones sociales en que se devuelve la vida de las personas, tenía gran interés realizar investigaciones que permitieran reflejar cómo los procesos psíquicos superiores cambiaban en función de los cambios histórico-sociales. En una investigación proyectada por Vygotski y realizada por Luria (1980) pudo comprobarse que los sujetos sometidos a esas innovaciones manifestaban un cambio evidente en la estructura de sus procesos psíquicos, en relación a quienes no habían recibido aún su influjo. En varias ocasiones Vygotski señaló la necesidad de realizar estudios transculturales a fin de buscar principios más generales del desarrollo.

De acuerdo con el principio de que la “dialéctica no es más que la ciencia de las leyes generales del movimiento y evolución de la naturaleza, de la sociedad humana y el pensamiento” (Engels, 1968, 157), y de que lo que se debe es no estudiar “objetos terminados”, sino los “procesos” (1979, p. 100). En el caso de conductas “fossilizadas”, automatizadas, este enfoque se hace todavía más necesario, si cabe, para comprenderlas. En definitiva, se centra en el estudio del “proceso de cambio”, y no del “producto” culminado del desarrollo, y en el descubrimiento de las leyes que lo rigen. Una realización de este enfoque lo tenemos en el estudio sobre el desarrollo de los conceptos.

Según Rodríguez, W. (1996), esta ley genética general, cuya base filosófica se encuentra en la dialéctica del materialismo histórico, sintetiza tanto los hallazgos de las investigaciones de Vigotski como su postura epistemológica. Para Werstch (1985, p. 61), citado por Rodríguez. W. (1996) se puede considerar que ésta

es una ley en todo el sentido de la palabra, pero no está demás decir que la internalización transforma el proceso en sí mismo y cambia su estructura y funciones. Las relaciones sociales o las relaciones entre la gente subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones. Según este autor en esta ley se derivan tres ideas fundamentales en la obra de Vygotski:

Primero. La idea de que las formas de la conciencia individual tiene su génesis en la apropiación de las formas de la actividad colectiva.

Segundo. La idea de que la mente se conforma mediante la actividad y no mediante la recepción pasiva de estímulos.

Tercero. La idea de que gran parte de lo que se considera propiamente psíquico tiene sus fundamentos en la interacción social y en la colaboración (Harré Y Lamb, 1990).

EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

La premisa fundamental es que los fenómenos psicológicos son construidos a medida que los individuos participan en interacciones sociales y utilizan herramientas (Ratner, 1991).

Tres temas unitarios caracterizan la aplicación del enfoque sociocultural:

La adopción del análisis genético evolutivo como metodología de estudio: Con respecto a la dimensión biológica, Vygotski, y principalmente Luria, elaboraron trabajo sobre neuropsicología, Su principal contribución en esta área fue demostrar la importancia de la Biología para la psicología sin reducir la conciencia a procesos neurológicos. Dentro del enfoque histórico cultural lo biológico ofrece el sustrato que viabiliza la actividad mental en lugar de determinarla. La vida mental se construye sobre esta base pero no puede reducirse a ella (Montealegre, 1994; Ratner, 1991)

La premisa de que las formas superiores de actividad mental tienen su origen en la vida social: El estudio del desarrollo intelectual y del funcionamiento cognoscitivo desde la perspectiva histórico cultural se caracteriza por enraizar los procesos psicológicos en el contexto en que se originan. En lugar de intentar dar cuenta de los procesos mentales como si existieran en un vacío cultural, histórico e institucional, el enfoque histórico

cultural parte del supuesto de que el contexto debe integrarse a la explicación de dichos procesos en su nivel más básico (Wertsch & Kranner, 1992). Además, el enfoque histórico cultural se caracteriza por su interés en explicar cómo diferentes contextos crean y reflejan diferentes formas de funcionamiento mental.

La premisa de que la acción humana, tanto a nivel individual como social, está mediada por herramientas y signos (Wertsch y Kranner, 1992):

Los seres humanos transformamos nuestro mundo natural y social mediante el uso de herramientas y, en el proceso, nos transformamos nosotros mismos. La conceptualización de una mente socialmente construida implica que la actividad mental no es el resultado de reacciones fisiológicas internas o de respuestas a estímulos externos. Los signos y las herramientas compartidas en la vida social cotidiana mediatizan tanto la estimulación interna como la externa. Al hacerlo dirigen selectivamente la atención, la memorización y las operaciones que realizamos sobre los estímulos (Ratner, 1991).

2.3. ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Vygotski entiende que el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo, esta precedencia temporal queda manifiesta en la distinción entre dos niveles de desarrollo o dos tipos de conocimiento en las personas. Para Vygotski, el rendimiento medido habitualmente mediante pruebas, o incluso a través del método clínico, se corresponde con el nivel de desarrollo efectivo. Este nivel está determinado por lo que el sujeto logra hacer de manera autónoma, sin ayuda de otras personas o de mediadores externamente proporcionados. El nivel de desarrollo efectivo representa los mediadores ya internalizados por el sujeto. En cambio, el nivel de desarrollo potencial estaría constituido por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externamente proporcionados. Se trataría de determinar los mediadores que el sujeto puede usar externamente pero que aún no ha internalizado. La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial sería la **zona de desarrollo próximo** de ese sujeto en esa tarea o dominio concreto.

Es necesario referirse a las aportaciones de este concepto de Zona de Desarrollo Próximo y las implicaciones educativas que de ellas se derivan, tal como estructurar un proceso de enseñanza aprendizaje de manera colaborativa, además de otras implicaciones como la

enseñanza de las destrezas de pensamiento, base fundamental para propiciar un ambiente de acciones educativas en que se le dé la oportunidad a los estudiantes de pensar e indagar. Al referirnos al concepto de desarrollo de Vygotski y su relación con el aprendizaje, no podemos dejar de mencionar la disputa que se ha dado entre Vygotski y Piaget, referente a este tema y sobre toda a la interpretación simplificada y caricaturesca con que los seguidores de una u otra posición lo han interpretado.

Al respecto Palacios, J. (1987, pp 176-187) nos plantea que “la simplificación más extendida ha consistido en contraponer los puntos de vista de Piaget y Vygotski en lo que se refiere a las relaciones que existen entre desarrollo y aprendizaje. La caricatura ha consistido en despachar el problema diciendo que para Piaget el aprendizaje debe seguir al desarrollo, mientras que para Vygotski el desarrollo es un resultado del aprendizaje. Al simplificar así las cosas parece que se está obligando a Piaget a sostener que el aprendizaje no influye sobre el desarrollo y a Vygotski a postular que el desarrollo previo del niño incide poco sobre sus capacidades de aprendizaje. Ni Piaget ni Vygotski pensaban de esa guisa, y afirmaciones tales son sólo producto de las deformaciones propias de todas las caricaturas.

Nunca sostuvo Piaget que el aprendizaje no influye sobre el desarrollo. Antes al contrario, la transmisión social y la educación forman parte, junto a la maduración, la experiencia y la tendencia a la equilibración de la tétrada de factores que, según él, constituyen el motor del desarrollo. Igualmente ilusorio es creer que Vygotski sostuvo que el desarrollo depende del aprendizaje, sin introducir más matizaciones.

Por citar al propio Vygotski (1934-1984, p. 111):

(...) es una comprobación empírica, frecuentemente verificada e indiscutible, que el aprendizaje debe ser congruente con el nivel desarrollo del niño. No es necesario, en absoluto, proporcionar pruebas para demostrar que sólo a cierta edad puede comenzarse a enseñar la gramática, que sólo a cierta edad el alumno es capaz de aprender álgebra. Por tanto, podemos tomar tranquilamente como punto de partida el hecho fundamental e incontrovertible de que hay una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial de aprendizaje.

De acuerdo a esto, Vygotski era consciente de que las posibilidades de aprendizaje de un niño guardan estrecha relación con su nivel de desarrollo. Para

comprender el punto de vista de Vygotski sobre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, no hay más remedio que traer la noción de zona de desarrollo próximo. El punto de partida de los análisis sobre esta temática por parte de Vygotski, según la interpretación que realiza Palacios J. (1987, p. 178), consiste en la constatación de que el aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar. Para decirlo con sus propias palabras, “el aprendizaje escolar jamás parte de cero. Todo el aprendizaje del niño en la escuela tiene una prehistoria”. Esto quiere decir que cuando el niño comienza a estudiar aritmética en la escuela, tiene tras de sí una cierta experiencia de la cantidad, de operaciones de adición y sustracción; “el niño –dice Vygotski– ha tenido ya una pre- escuela de aritmética, y el psicólogo que lo ignore estaría ciego”.

De acuerdo con el análisis de Vygotski, el error que más frecuentemente se comete cuando se analizan las relaciones entre aprendizaje y desarrollo estriba en prestar atención sólo a uno de los niveles de desarrollo que el niño posee. Es aquí donde hay que distinguir entre el nivel de desarrollo efectivo, actual, que el niño presenta, y el nivel de desarrollo potencial, el que puede alcanzar. Para Vygotski, el nivel de desarrollo de un niño sólo puede determinarse refiriéndose como mínimo a esos dos niveles: el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo posible, lo que se conoce con el nombre de zona de desarrollo próximo. Es en la distancia comprendida entre estos dos niveles, llamada por algunos autores “zona de construcción” en donde se debe estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera colaborativa, en la cual el maestro/a, se constituyen en la mediación más importante del acto educativo, en el sentido de cumplir la función de jalonar al estudiante desde su desarrollo actual o real hasta el desarrollo potencial que se puede identificar en un momento dado.

En este sentido, cobra fuerza lo que plantea Vygotski, una enseñanza orientada hacia la etapa de *desarrollo ya realizado* es ineficaz desde el punto de vista del desarrollo general del niño; no es capaz de dirigir el proceso de desarrollo, sino que le va a la zaga. Por el contrario, la teoría de la zona de desarrollo potencial sostiene que “la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo”. De acuerdo con Vygotski, el proceso de desarrollo va a remolque del proceso de aprendizaje a condición de que ese aprendizaje actúe sobre la zona de desarrollo próximo que el sujeto ya

tenía. Dicho de otra forma: el aprendizaje no produce desarrollo en cualquier circunstancia, sino sólo en aquellas en las que el niño ha alcanzado ya un determinado nivel de desarrollo potencial. Según la metáfora del propio Vygotski, las posibilidades contenidas en la zona de desarrollo próximo son los capullos o las flores de las que han de salir los frutos del desarrollo; es sobre esos capullos y esas flores sobre las que incidirían las actividades de aprendizaje que son útiles para acabar de madurar el fruto.

Frente al hecho de asumir una posición extrema en cuanto a desarrollo y aprendizaje, según la interpretación caricaturesca descrita anteriormente, la posición de Vygotski, es netamente interaccionista: el niño tiene ya un determinado nivel de desarrollo y posee también un nivel de desarrollo que está al alcance de sus posibilidades *a condición de que se le ayude*; la enseñanza consistirá justamente en aportar esa asistencia que permita actualizar los contenidos incluidos en la zona de desarrollo potencial.

Según la interpretación de Palacios, J. (1987, p.180) el punto de vista de Piaget es también interaccionista. El desarrollo es una consecuencia de la acción interaccionista. El desarrollo es una consecuencia de la acción mancomunada de la maduración biológica, la experiencia del niño en su contacto con las cosas, la educación y la tendencia a la equilibración. Pero se trata, en comparación con el punto de vista de Vygotski, de una interacción de signo distinto. En primer lugar, porque Piaget insiste sobre todo en la interacción del sujeto con el objeto; en segundo lugar, porque desde su punto de vista la educación es sólo un factor más de los que ayudan al desarrollo. Por su parte, Vygotski confiere su extraordinaria importancia a la interacción social y además entiende que el aprendizaje es un momento “intrínsecamente necesario” para que el desarrollo se produzca: “el aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos de desarrollo y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características y humanas no naturales, sino formadas históricamente” (Vygotski, 1934/1984, p. 115)

Lo expuesto anteriormente se constituye en los fundamentos básicos para diseñar las acciones orientadoras que permiten estructurar una enseñanza

colaborativa de manera significativa. Es esta zona de desarrollo próximo el lugar propicio para buscar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores en el estudiante. Es en esta zona donde es viable realizar las actividades que permitirían, tomando como pretexto las disciplinas, hacer competente al estudiante y llevarlos a tomar conciencia del desarrollo de su propia autonomía.

3. A MANERA DE EJEMPLO: PROCEDIMIENTO PARA INTRODUCIR LA ENSEÑANZA COLABORATIVA EN EL LABORATORIO DE FÍSICA (IDS)

Para introducir este enfoque de enseñanza de la Física Experimental en La Universidad del Norte, inicialmente hemos hecho uso de dos salones: Uno para las prácticas de Física Mecánica y otro para la Física Electricidad, posteriormente se adecuará con esta misma tecnología, un tercer salón para desarrollar las experiencias de la Física Calor - Ondas. En cada uno de ellos se tendrán seis mesas para trabajar aproximadamente 18 estudiantes (un promedio de 3 estudiantes por mesa).

Los Estudiantes trabajarán usando una guía, la cual permitirá desarrollar una serie de actividades de acuerdo con cada tema específico de estas dos asignaturas. El profesor, encargado de la asignatura, durante todo el desarrollo de la experiencia estará ejerciendo la función de un trabajo colaborativo, en el cual se plasmará la esencia del Diálogo Socrático, tal como lo hemos descrito en los párrafos anteriores. Algunas de las reglas que nos ayudarían a introducir el IDS se describen a continuación:

La primera meta es ayudar a que los estudiantes comprendan los conceptos básicos de la física newtoniana a través de un creativo compromiso con los experimentos. Para ello a los estudiantes primero se les insta, a que predigan los resultados de una situación física que se les propone en el experimento antes de realizar éste. Cada grupo debe proceder a examinar el material de trabajo y cada estudiante del grupo debe ser responsable de su propio aprendizaje. Para ello los experimentos serán seleccionados de la literatura, siguiendo la característica fundamental que permitan indagar inicialmente en los estudiantes las concepciones de sentido común. Las cuestiones propuestas al iniciar cada experiencia serán respondidas inicialmente por los estudiantes en forma individual.

Se le pide a cada estudiante que realice un bosquejo, en el cual representará los diagramas de movimiento, fuerza, energía, etc. Para ello utilizará lápices de diferentes colores: Rojo para la fuerza; azul para la velocidad; verde para la aceleración; morado para el momentum etc. Cada experimento, debe hacer énfasis en la interpretación operacional de los parámetros cinemáticos, los diagramas de fuerzas. En fin se busca que los estudiantes realicen una descripción cualitativa de las fuerzas y del movimiento.

El diseño de la experiencia debe permitir que los profesores colaboren con los estudiantes participando con preguntas que le ayuden a los estudiantes a responder las de las guías.

Si hay confusión entre el grupo de estudiantes (después de haber realizado un esfuerzo para responder las preguntas de la guía), se puede llamar al profesor a un diálogo socrático. Para este diálogo se requiere habilidad, conocimiento y experiencia por lo cual se propone una serie de entrenamiento antes de llevar a cabo las prácticas con los estudiantes.

Los grupos entregaran el informe al final de cada sesión. Las experiencias deficientes al igual que las respuestas fallidas serán discutidas por el profesor al iniciar la próxima sesión.

Con este enfoque pedagógico, proponemos una línea de investigación acción de enseñanza para la Física Experimental, apoyada por todos los profesores de Física de la Universidad del Norte y la cual aspiramos contribuirá positivamente para generar en los estudiantes aprendizaje significativo de los conceptos de la Física.

3.1 EVALUACIÓN DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO

Durante el primer semestre del año 2002 se comenzaron las prácticas del laboratorio de Física de la Universidad con este enfoque pedagógico apoyado con equipos modernos, tales como: programa Data Studio, el cual permite tomar datos en forma rápida y presentarlos a través de tablas, gráficas y otras expresiones simbólicas que permiten un mejor análisis de la información. Este programa recibe la información a través de una interfase, a la cual se le conectan sensores que toman la información de los equipos que permiten el desarrollo de las experiencias.

Los resultados de evaluación de las prácticas durante estos dos semestres se presentan a continuación.

3.2. CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados de la aplicación del instrumento de evaluación, podemos concluir los siguientes aspectos:

- Hay una gran satisfacción por parte de los estudiantes con los resultados de las experiencias.
- Todas las 18 variables del instrumento de evaluación fueron seleccionadas por los estudiantes entre buena y excelente con un mínimo del 76%
- Sólo 4 variables fueron puntuadas entre buena y excelente con un mínimo del 76%, las demás están por encima de este porcentaje.
- Las variables Actividades de fundamentación teórica de la categoría del texto guía, retroalimentación del docente y variables relacionadas con la comunicación de la categoría del enfoque pedagógico y concepciones después del experimento de la categoría Evaluación de la Experiencia, deben tenerse en cuenta tanto para mejorar los textos guía como en el enfoque pedagógico que orienta la enseñanza de la Física Experimental.

Los aspectos negativos señalados por los estudiantes, serán tenidos en cuenta en la toma de decisiones que llevaremos a cabo en el re-diseño curricular con mira a lograr la modernización del laboratorio de Física de la Universidad del Norte.

4. TAXONOMÍA DE LA PREGUNTA

Según Villarini (1991, pp. 83-92) "la investigación educativa de prestigiosos educadores como Benjamín Bloom (1986) y John Goodlad (1984) confirma que entre el 80 y 90 por ciento de las preguntas que hacen los maestros/as a los estudiantes en el salón de clase apuntan a l mero recuerdo de cierto texto de información". Y a continuación se formula las siguientes preguntas ¿cómo transformar esta situación? ¿cómo lograr que el salón de clase deje de ser lugar para la memorización y la recitación y se convierta en una comunidad de inquirir, de procesar información y construir conocimiento?

Para dar una respuesta positiva a estos cuestionamientos, en este trabajo presento algunos resultados de trabajos de investigación que he realizado acerca de la construcción de una didáctica investigativa, la cual, se ha estructurado sobre la base de preguntas

que susciten inquirir en contraposición de aquellas que sólo suscitan respuesta. Este tipo de preguntas, se denomina pregunta guía u orientadora y más adelante presentaré sus características y algunos ejemplos de su implementación. A través de esta pregunta, se posibilita desarrollar una didáctica de tipo investigativo y la misma permite enseñar y evaluar las destrezas de pensamiento, según el modelo que ha desarrollado Villarini, A. (1991). Según la taxonomía de la pregunta que nos presenta Villarini, esta pregunta guía se corresponde con la clasificación de preguntas según el propósito.

La taxonomía de preguntas indicada, clasifica las preguntas en cuatro clases: Estilo al que responden las preguntas, propósito de las preguntas, tipo de preguntas y nivel de las preguntas. Cada una de estas clase de preguntas plantean a los maestros /as un reto, en la siguiente forma:

Estilo al que responden las preguntas.

Las preguntas pueden ser clasificadas en términos de estilo, es decir, desde el punto de vista de la actitud del maestro/a y el ambiente que se crea en un salón de clase con dichas preguntas. Se reconocen dos clases: las que inhiben proporcionar respuestas y las que estimulan a dar respuestas.

El reto de los maestros(as) es movernos de un estilo de preguntar inhibitor a uno estimulador del pensamiento del estudiante.

Propósito de las preguntas:

El maestro (a) que quiere estimular el pensamiento del estudiante a través de preguntas, puede tener uno de dos propósitos. Primero, puede estar interesado en que los estudiantes le proporcionen una respuesta en un corto plazo. Esto supone que el estudiante tiene a la mano la información que necesita y basta que la recuerde o la reorganice para dar una respuesta. La pregunta que responde a este propósito suscita una respuesta de modo relativamente inmediato. Es la pregunta que se hace en pruebas de comprobación de lectura y exámenes. Es la pregunta que pide la opinión personal del estudiante o su reacción a una situación.

Segundo, el maestro(a) puede estar interesado en *provocar en el estudiante un proceso de búsqueda*, de inquirir, de descubrimiento o solución de problemas. En este caso no se espera una respuesta inmediata sino el poner al estudiante a pensar, a investigar, a recopilar y a organizar información. Esta clase de pregunta es la

que orienta, por ejemplo, los proyectos de investigación o ejercicios de laboratorio y el diálogo socrático. (Tratar como ejemplo la pregunta orientadora o guía)

El reto de los maestros (as) es movernos de preguntas cuyo propósito es suscitar respuestas a preguntas que susciten inquirir.

TIPO DE PREGUNTAS

Las preguntas también pueden ser clasificadas en términos de su *tipo*, es decir de la clase de proceso de pensamiento y respuesta que suscitan. Las preguntas *convergentes* limitan o cierran el ámbito de acción del pensamiento, lo encarrilan hacia respuestas determinadas que el maestro(a) ya anticipa. La pregunta se hace para que el estudiante responda de manera ya determinada. Este es el tipo de pregunta que predomina en las “discusiones” del salón de clase, en la instrucción programada y en los exámenes escritos.

Las preguntas *divergentes* liberan o abren el radio acción del pensamiento, lo estimulan a la búsqueda de diversas respuestas y caminos para llegar a ellas. El maestro(a) no espera una respuesta única sino diversas (que no quiere decir que acepte cualquiera). Es una pregunta que alimenta la curiosidad, creatividad y criticidad del estudiante. Este tipo de pregunta es propia de proyectos de investigación, de ejercicios de laboratorio y del diálogo socrático. Para esta clasificación:

El reto de los maestros(as) es movernos de la formulación de preguntas convergentes simples a convergentes complejas y divergentes.

NIVEL DE LAS PREGUNTAS

Como hemos estudiado, el proceso de pensamiento (en cuanto procesamiento de información) va desde las destrezas simples a las complejas. Las preguntas que hace el maestro(a) tienden a activar determinadas destrezas, dependiendo del nivel en que se formulan. En otras palabras, a través de sus preguntas el maestro envía una señal que comunica al estudiante qué destreza de pensamiento debe ser activada. Esta señal se convierte en uno de los principales vehículos de comunicación y relación en el salón de clase.

El maestro(a) que busca orientar su enseñanza al desarrollo del pensamiento eficaz y crítico debe hacer preguntas que estimulen la activación, no sólo de las destrezas simples, sino también de las destrezas complejas.

Como señalamos, la mayoría de las preguntas que se hacen en las clases o exámenes son de nivel simple. El reto de los maestros(as) es movernos a preguntas de los niveles complejos.

5. CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA GUÍA

Según (Krajcik, J., Czerniak, C. & Berger, C. (2003), la pregunta guía u orientadora presenta las siguientes características, agrupadas en seis criterios, los cuales se describen a continuación:

FACTIBILIDAD

Una característica clave de una buena pregunta guía es la factibilidad. La factibilidad tiene varios componentes. Una pregunta guía es factible si: (1) los estudiantes pueden diseñar y realizar investigaciones para responderla (2) los recursos y los materiales están disponibles para que el profesor y los estudiantes realicen las investigaciones necesarias para responderla (3) es evolutivamente apropiada para los estudiantes, y (4) puede ser descompuesta en pregunta más sencillas que los estudiantes puedan hacer y responder. Ahora exploremos cada uno de estos componentes.

Buenas preguntas permiten a los estudiantes realizar investigaciones par ayudar a encontrar sus soluciones. Por ejemplo, en el proyecto con la pregunta guía ¿Qué pájaros viven en nuestra vecindad? Los estudiantes pueden llevar a cabo observaciones de pájaros. Pueden seguirle el rastro a los tipos de pájaros durante todas las estaciones. Pueden tratar de atraer a diferentes pájaros hacia su área de juegos o área de parque natural, construyendo casitas de pájaros y colgando comida con diferentes tipos de semillas. Una pregunta como ¿Cómo se puede curar a un animal enfermo? , aunque es significativa para los niños, no se presta para que los estudiantes hagan investigaciones, ya que ellos no poseen el conocimiento ni los materiales necesarios para curar a un animal enfermo. Ese tipo de proyecto también tiene la posibilidad de ser perjudicial para los animales, y cualquier proyecto que involucre animales enfermos es potencialmente dañino también para los niños.

Otro componente de la factibilidad es la disponibilidad de los materiales. El profesor y los estudiantes deben poder encontrar recursos y materiales para realizar un aserie de investigaciones relacionadas con la pregunta guía. Por ejemplo, en el proyecto con la

pregunta guía ¿Cae lluvia ácida en nuestra comunidad, los estudiantes pueden recoger y medir el pH del agua de lluvia usando una variedad de técnicas, incluyendo el papel de pH, el metro pH, y la sonda pH unida a un computador. Ya que el papel pH no es caro, todos los estudiantes del curso pueden medir el pH del agua de lluvia varias veces durante el año escolar. También pueden usar el papel para medir el pH del agua de lluvia cerca de sus casas. Algunas preguntas, sin embargo, involucran materiales que son más difíciles de obtener. Por ejemplo, la pregunta ¿qué tan limpio es mi aire? no permite a los estudiantes diseñar investigaciones. Aunque ellos pueden medir la materia compuesta de partículas, la experimentación con los contaminantes a menudo requiere bombas y filtros sofisticados que son demasiado caros y avanzados para la mayoría de sistemas escolares.

Las buenas preguntas guía también son evolutivamente apropiadas para los estudiantes. Por ejemplo, el proyecto cuya pregunta guía es ¿Qué pájaros viven en nuestro vecindario? es evolutivamente apropiada para los niños de varias edades, ya que a pesar de que las investigaciones pueden diferir entre los grupos de diferentes edades, los niños de variadas edades pueden investigar qué tipo de pájaros viven en su vecindad. Sin embargo, una pregunta cómo ¿Cuál es la calidad de mi aire? aunque es potencialmente muy significativa para la mayoría de los niños, es probablemente muy significativa para la mayoría de los niños, es probablemente no factible evolutivamente para los que están en los grados 3° y menores. El contenido y las investigaciones para esta pregunta, que involucra la comprensión de la naturaleza de las partículas de la materia son más apropiados para los estudiantes en la escuela media y secundaria.

Una pregunta guía factible también permitirá a los estudiantes preguntar y responder sus propia subpreguntas. Cuando una pregunta guía es lo suficientemente amplia y es significativa para los estudiantes, ellos deben poder pensar en muchas preguntas relacionadas que a ellos les gustaría averiguar. Por ejemplo, en el proyecto con la pregunta guía ¿qué tan saludable es nuestro riachuelo o lago?, los estudiantes pueden preguntar ¿Cambia la calidad de nuestro riachuelo con las estaciones? ¿Cuáles son algunos de los indicadores biológicos de la salud de nuestro riachuelo? En el proyecto con la pregunta guía ¿Qué sucede con toda nuestra basura? los estudiantes podrían preguntar ¿Qué materiales se descomponen más rápido? y ¿La

presencia de gusanos acelera el proceso de descomposición?

Otras preguntas no se prestan para que los estudiantes generen sus propias preguntas y busquen las soluciones a esas preguntas. Por ejemplo, sería difícil para los estudiantes preguntar acerca de la pregunta guía ¿Podemos viajar a Marte? No se trata de que el contenido del currículo de la pregunta no sea importante, sino que la pregunta no permitirá a los estudiantes explorar a través de la investigación las preguntas que ellos se hagan. Hay varios beneficios en permitir que los estudiantes hagan sus propias preguntas. Primero, aumenta la motivación de los estudiantes cuando se sienten dueños de un proyecto. Segundo, al diseñar sus propios experimentos, investigaciones o presentaciones ellos aprenden los estudiantes aprenden destrezas de diseño y proceso e incrementan sus conocimientos de un tema. Finalmente, preguntar y encontrar las soluciones a estas preguntas es esencial para vivenciar y “hacer ciencia”.

Una pregunta guía factible ayuda a los estudiantes a darse cuenta de que ellos pueden aprender acerca del vida natural organizando y llevando a cabo sus investigaciones. Incluso la pregunta guía más interesante no logrará generar una experiencia exitosa de aprendizaje si la investigaciones apropiadas no pueden hacerse, si hay falta de recursos, o los estudiantes no están listos evolutivamente.

IMPORTANCIA

Una pregunta guía que merece ser tratada tiene un contenido valioso de ciencia que los estudiantes pueden explorar y ayuda a alcanzar los estándares locales, estatales o nacionales. Quizás la característica más importante de una pregunta guía es la calidad del contenido de ciencia y proceso que ella puede abarcar. La pregunta guía más meritoria no puede ser contestada sin que los estudiantes lleguen a un entendimiento del contenido de ciencia que se busca. Ellos deben ser capaces de entender como el contenido de ciencia se relaciona con la pregunta guía, y esta a su vez debe ser usada para ayudar a colocar todo el contenido de ciencia en el contexto de la vida real. Por ejemplo, en el escenario 3, los estudiantes exploran una cantidad de conceptos científicos importantes relacionados con fuerza, movimiento y el cuerpo humano. Los estudiantes no pueden contestar la pregunta ¿Por qué tengo que usar casco y protectores cuando estoy patinando?

sin entender estos conceptos científicos. También los conceptos de fuerza, movimiento y anatomía humana están situados en el contexto de la vida real ya que patinar es algo que ellos hacen.

Otra forma de ver este componente es pensar que la pregunta guía debe incorporar contenido científico importante que ayude a los profesores a satisfacer los estándares curriculares locales, estatales o nacionales. Si una pregunta guía no puede ayudar al profesor a lograr los requisitos curriculares, entonces le falta importancia. Una pregunta como: ¿Cae lluvia ácida en nuestra comunidad? les da a los estudiantes la oportunidad de explorar muchos conceptos relacionados con la química, la ecología y la geología. Al explorar la pregunta, ellos entran en contacto con mucho contenido científico: ellos aprenden sobre los ácidos y las bases, sobre el clima, estudian el efecto de la lluvia ácida en el medioambiente y además aprenden a diseñar experimentos. Sin embargo, si estos resultados no están incluidos en los objetivos curriculares de la escuela par ese año, la importancia de la pregunta se reduce.

CONTEXTUALIZACIÓN

La contextualización es una característica importante de las buenas preguntas guía. Una pregunta contextualizada ancla el proyecto en una situación importante de la vida real y tiene consecuencias importantes. Tal vez los estudiantes no puedan ver inmediatamente como una pregunta se relaciona con la vida real o percibir su consecuencia. Sin embargo, una buena pregunta guía presenta la oportunidad de atraer a los estudiantes y les enseña a ver como se relaciona con sus vidas. Una cantidad de estrategias de enseñanza puede realzar la contextualización de la preguntas guía. Los profesores pueden usar investigaciones, observaciones, lecturas y discusiones para ayudar a los estudiantes a apreciar como una pregunta guía se relaciona con sus vidas. Muchos estudiantes de la escuela elemental y media ni percibirán inmediatamente la importancia de la pregunta ¿Qué sucede con toda nuestra basura? La mayoría de los niños no están interesados en que le sucede a su basura. Imagine que un profesor le pide a sus estudiantes que traigan al curso una serie de cosas que generalmente se botan. Los niños traen vasos desechables de papel y de plástico, periódicos, y cascaras de naranja, entre otras cosas. El profesor les pide que los coloquen en unas bolsas o redes para guardar esas cosas, que las entierren en un área

cercada del área de juegos y que hagan predicciones acerca de que va a suceder con los distintos objetos enterrados. A medida que los estudiantes hagan estas investigaciones, ellos llegan a darse cuenta de que algunos materiales tales como el poliestireno no se descomponen en lo absoluto y que algunos otros materiales se descomponen más despacio que otros. A partir de esta actividad, los estudiantes pueden dar el salto a un contexto más grande y empezar a pensar acerca de los grandes rellenos y el efecto acumulativo de la basura en el medio ambiente. En este punto, gracias a la actividad de contextualización, la pregunta guía adquiere importancia para los estudiantes.

En contraste, piense en una pregunta que no esté contextualizada como por ejemplo, ¿cuáles son los nombres de las piedras en mi medio ambiente? Aunque la identificación de los elementos de la vida natural tiene un contenido científico importante, a menos que la identificación de las piedras esté unida a algo que los niños valoren, la pregunta carece del potencial para motivar a los estudiantes y generar una experiencia de aprendizaje significativa y exitosa. Otra actividad común en las escuelas es que los estudiantes hagan un terrario, estufas solares u océanos en una botella. Aunque estas actividades pueden ser contextualizadas fácilmente, no lo son a menudo, y después que los niños terminan los objetos, no hacen nada con ellos.

SENTIDO

Las preguntas guía deben tener sentido par las vidas de los estudiantes. Generalmente, las preguntas con sentido son aquellas que los estudiantes ven como importantes e interesantes para ellos. Las preguntas con sentido se cruzan con sus vidas, su realidad y su cultura. Por ejemplo, los estudiantes pueden ver la pregunta ¿Por qué tengo que usar casco y protectores cuando patino? “con sentido ya que ellos (u otros que ellos conocen) practican el patinaje. La pregunta está directamente relacionada con sus vidas y con lo que ellos hacen de la vida real involucrado en esta pregunta, el cual es la prevención de heridas serias en la cabeza. Además los estudiantes, inicialmente podrían no ver todas las formas en que una pregunta guía se relaciona con sus vidas. Por ej. A muchos estudiantes inicialmente podría no importarles la calidad de su riachuelo. Sin embargo, investigando la calidad del agua y sus efectos en los humanos, los estudiantes llegan a prestar atención a la pregunta

¿Cuál es la calidad de nuestro riachuelo?

Es importante señalar, sin embargo, que inmediatamente los estudiantes podrían no percibir el problema.

Las preguntas guía también pueden tener sentido debido a que se refieren a fenómenos que son inherentemente interesantes para los estudiantes. A muchos estudiantes de los primeros grados de elemental les fascinan los imanes. Una buena pregunta guía para ellos podría ser ¿Cómo se usan los imanes en mi casa? Aunque muchos estudiantes de los últimos grados de elemental no encontrarían esta pregunta interesante la mayoría de los estudiantes de los primeros grados estarían cautivados por ella. Muchos fenómenos tienen el potencial de atraer el interés de los estudiantes. Los aprendices jóvenes siempre se interesan en sumergir y hacer flotar cosas en el agua, en cómo funcionan los juguetes, el arco iris, y en los animales. Tales fenómenos pueden convertirse en preguntas guía, como ¿Por qué se forma el arco iris?, que los jóvenes estudiantes pueden investigar. A muchos niños también les gusta averiguar cómo prender un bombillo con una batería, y un cable. (...) Una vez que aprenden esto ellos están listos para nuevos desafíos, tales como un modelo de iluminación de una casa o investiga cómo funcionan sus juguetes de baterías.

ÉTICA

Cuando los estudiantes investigan sus preguntas, ellos no deben dañar los organismos vivos ni al medio ambiente. Además, cuando exploran y hallan soluciones a sus preguntas, los procedimientos que usen deben ser éticos. No debe haber ningún margen de libertad al respecto.

Una pregunta guía es ética si considera primordial la seguridad, la salud y el bienestar de los seres vivos y del medio ambiente. Algunas veces los estudiantes tienen preguntas que son interesantes para ellos, pero si se investigan, harían daño a seres vivos o al medio ambiente. Por ej. Aunque ellos podrían interesarse en contaminar un ambiente para observar lo que sucede con varios organismos dentro de él, tales experimentos no pueden ser respaldados en el aula. No son aceptables en las escuelas ni en las prácticas científicas. Tan cierto como lo es en las organizaciones científicas profesionales, en muchos núcleos escolares han diseñado guías para el uso de animales invertebrados y otros seres vivos en la investigación científica. Tales

guías suministran reglas estrictas sobre el tratamiento ético de los seres vivos. Es responsabilidad del profesor ayudar a los niños a seleccionar preguntas guía que sean éticas. En vez de contaminar a propósito un medio ambiente para observar los resultados, los estudiantes pueden fácilmente desarrollar una pregunta guía que investigue los riachuelos y estanques ya contaminados y sus niveles de contaminantes y observar los efectos existentes la vida vegetal y animal.

SOSTENIBILIDAD

La característica final de una pregunta guía es la sostenibilidad- o sea su habilidad para mantener el interés del estudiante todo el tiempo. Profesores y estudiantes pueden trabajar en una buena pregunta durante semanas o incluso meses. Por ejemplo, para desarrollar la completa comprensión de la pregunta guía ¿Qué tan saludable es nuestro riachuelo? Los estudiantes no solo deben aprender el contenido en una variedad de disciplinas, sino también explorar el contenido varias veces durante el año escolar a medida que las estaciones cambian y contribuyen a las variaciones de temperatura, nivel de agua, y la vida animal en el riachuelo.

Además de mantener el interés de los estudiantes durante el tiempo, una pregunta guía sostenible anima a los estudiantes a estudiar la información en mucho detalle. Por ej. Al buscar las soluciones para la pregunta ¿Qué animales llegan a mi comedero de pájaros? Los estudiantes pueden identificar, contar y seguir la pista a varios pájaros. La pregunta sobre el comedero de pájaros también anima a los estudiantes a aprender sobre el comportamiento de los diferentes pájaros, sus hábitos de comida y nidos, y patrones migratorios.

¿Qué tanta agua pueden absorber diferentes toallas de papel? y ¿Crecen las plantas mejor en la sombra o en la luz? Son ejemplos de preguntas que enseñan conceptos y habilidades científicas importantes, pero no son sostenibles. En una hora de clase, los estudiantes pueden responder la pregunta sobre las toallas de papel, y en poco tiempo, como en dos semanas pueden responder la pregunta sobre el crecimiento de las plantas. Ambas investigaciones podrían ser valiosos componentes de un proyecto si estuvieran contenidos en una pregunta guía más grande. Por ej., la pregunta sobre si las plantas crecen mejor en la sombra o en la luz, puede ser incorporada dentro de la pregunta más amplia ¿Qué necesitan las plantas de mi medio

ambiente para crecer? En este caso los estudiantes podrían llevar a cabo muchos experimentos para explorar la influencia de fertilizantes, temperatura, humedad, tipo de suelo y tipo de plantas, lo que mantendría al proyecto durante más tiempo.

La pregunta guía, cuyas características describimos arriba, se constituye en la etapa de motivación en la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales desarrollada por Galperín. Según esta teoría, el concepto de *estudio* está ligado a desarrollar procesos de enseñanza de las disciplinas que generen autonomía en el estudiante para asimilar los conocimientos y de esa forma adquiera habilidades de pensamiento. A continuación describo las características de esta teoría. Apoyados en este tipo de preguntas, hemos desarrollado talleres en las actividades que hemos realizado a través de la movilización que ha venido desarrollando el Congreso por una Calidad de Educación en los Departamentos del Caribe colombiano. A continuación describo las preguntas desarrolladas en el seminario taller realizado en los pueblos de la sub-región Río del departamento del Magdalena: Sitio Nuevo, Guamal y el Banco, realizado de febrero a marzo de 2007. Apoyados en estas preguntas, los maestros/as que las formularon y las evaluaron según los criterios descritos anteriormente, han desarrollado estrategias de enseñanza de tipo investigativo en el salón de clase.

Preguntas Guía desarrolladas por los docentes participantes en el taller

Pregunta Nº 1: ¿Por qué en la ciénaga de Chilloa se han extinguido las variedades de peces?

Integrantes: Martha Horta, Semiramis Nereida caro, Pedro Reales, Rosa Narváez, Concepción Rocha, Francisco Bermúdez, Yuranis Muñoz y Jaider Jiménez

Pregunta Nº 2: ¿Por qué han desaparecido algunas especies ictiológicas en los cuerpos de aguas en el municipio del Banco?

Integrantes: Jorge Córdoba Arboleda, Victoria Ruiz Meza, Judith Villarreal, Gloria Bueno García, Nayibe Jiménez, Diana Torres, Martín Arango, Efrén Mercado, Domingo Escobar, Abel Dábila, Wilber Mejía y Cristina Moreno Castro.

Pregunta Nº 3: ¿Qué ha motivado el aumento del “mototaxismo” en el Banco Magdalena?

Integrantes: Celina Rangel López, Edwin Giraldo Alfonso, Alberto Hernández Vergara, Yomaira Dizeo Patiño,

Diana María León Pedrozo (Institución Educativa Departamental José Benito Barros Palomino)

Pregunta Nº 4: ¿Por qué la Ciénaga de Zapatoza inunda más rápido a sus sectores aledaños con relación a los sectores que están a orillas del Río Magdalena, si en años anteriores el fenómeno era contrario?

Integrantes: Marcial Martínez, Zenith Jiménez, Ramiro Meza, Luis José González, Sandra Lora.

Pregunta Nº 5. ¿Cómo aprovechar y conservar el ecosistema de la escuela?

Integrantes: Nubia Vilardy, Mirian Arroyo, Lucila Mozo, Martha Ríos, Marlene Velilla.

Pregunta Nº 6. ¿Por qué matamos las culebras?

Integrantes: Maricel Pérez Gómez, Yaneth Nieto, Mauricio Marín, Carlos Mejía, Martha Ospino Fernández, Cecilia Díaz, Borré.

Pregunta Nº 7. ¿Por qué se dice que cuando se mastica chicle se corre el riesgo de perder la dentadura?

Integrantes: Elvis Zambrano, Faris Daza, Doris Martínez, Maryoris Díaz, Lida Mercado, Ana Sofía Pérez.

Pregunta Nº 8: ¿Por qué hay productos agrícolas que se cultivan en determinadas épocas del año?

Participantes: Javier López, José Luis Pava, Elizabeth Herrera, Meredith López, Sol María Amaris.

Pregunta Nº 9. ¿Al caer un rayo en la tierra se dice que en el sitio donde cae se encuentra una roca?

Integrantes: Digna Martínez, Mareyra Ricaute, Alexander Henríquez, Marlon Zárate, Anaxímedes Florián, Hortensia Cadena, Zaida Rodado.

REFERENCIAS

- Clement, J. (1982). “Student preconceptions in introductory mechanics”. *American Journal of physics*, 50 (1), 66-71.
- De Zubiría Miguel (1998). Seis didácticas revolucionarias para enseñar conceptos. Trabajo inédito de la Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia (Famdi). Santafé de Bogotá, pp. 140-144.
- Freire, P. (1970 / 1997). *Pedagogía del oprimido* (cuadragésima novena edición). México, siglo 21.
- Hake, Richard. (1992). Socratic pedagogy in the introductory physics laboratory. *The Physics Teacher*, 30, 546-552.

- Krajcik, J., Czerniak, C. & Berger, C. (2003). *Teaching Science in Elementary and Middle School Classrooms. A Project, Based Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Mendoza, Aníbal. (1998). Descripción y análisis de preconceptos-concepciones alternativas sobre electromagnetismo en estudiantes universitarios de Física General. Propuesta de enseñanza efectiva del electromagnetismo. Disertación doctoral inédita. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Palacios, J. (1987). "Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vygotski". En Siguan, M. (1987). *Actualidad de Lev Vygotski*. Barcelona, España. Anthropos. Editorial del Hombre.
- Pérez, M. (1987). Vygotski y la psicología dialéctica. En Siguan, M. (1987). *Actualidad de Lev Vygotski*. Barcelona, España. Anthropos. Editorial del Hombre.
- Rodríguez Wanda. (1996). El legado de Lev Vygotski y su pertinencia a la psicología contemporánea. En seminario Taller: Psicología y educación en la obra de I: S. Vigotski. Actividad de Pre Encuentro (8vo Encuentro Nacional de educación y pensamiento 6 de marzo de 1996.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas de aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- Rubio, J. (1993). *Modelos y mensajes*. Santafé de Bogotá, Colombia, Significantes de Papel.
- Villarini, A. (1991). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento. Proyecto de Educación Liberal Liberadora*. (PELL). San Juan, Puerto Rico.
- Vygotski (1982). "Investigación experimental del desarrollo de los conceptos" (cap. 5) y "Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil" (cap. 6). En *Obras escogidas*, tomo II. Madrid, España: Gráficas Rógar.

EL PEI.: UNA EXIGENCIA PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

JAIRO VELÁSQUEZ ORLAS

Una educación desde la cuna hasta la tumba
inconforme y reflexiva, que nos inspire un
nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir
quiénes somos en una sociedad que se
quiera más a sí misma.

Gabriel García Márquez

El nivel educativo de una localidad, región o país representa la posibilidad más cierta del desarrollo social y humano de sus habitantes. Determina, en alto grado, para cada individuo o grupo social, la oportunidad de acceder a los derechos básicos de empleo, seguridad social, servicios culturales, la ciencia, la tecnología, la investigación y la participación en política, es decir, la educación se ubica en el rango de derechos fundamentales de los ciudadanos debido a que garantiza su desarrollo personal y social.

Con base en el anterior planteamiento la educación se concibe como un asunto prioritario del estado y la sociedad civil, de tal manera que es un compromiso abordarla en toda la complejidad de sus procesos. De hecho el Proyecto Educativo Institucional, en las instituciones educativas, debe referirse a la formación de los estudiantes con base en los siguientes elementos fundamentales: participación democrática, reflexión, investigación, tecnología e innovación buscando, per-

manentemente, mejorar los procesos educativos y productivos en la perspectiva de la apropiación del conocimiento para el desarrollo humano y, por ende, de la transformación de las realidades contextuales de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el Proyecto Educativo Institucional es el instrumento ideal para organizar y desarrollar los procesos administrativos, pedagógicos y comunitarios en las instituciones educativas tanto del sector oficial como el privado. Sin él es imposible efectuar previsiones y proyecciones en los aspectos antes mencionados ni en el manejo eficiente de los recursos financieros para obtener óptimos resultados en la calidad y eficiencia del servicio educativo prestado a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en el sistema educativo. Los criterios de planeación, ejecución y evaluación de los proyectos y programas que se conciben y estructuran con base en los componentes pedagógico, administrativo y comunitario deben estar bien definidos, así como los compromisos que asuman cada uno de los estamentos que conforman la comunidad educativa, en su desarrollo.

En este sentido, la planeación, en el marco del Proyecto Educativo Institucional, debe asumirse como el diseño del futuro y la manera efectiva de alcanzarlo. Siempre se espera que en las instituciones educativas

se estructuren nuevos programas, propuestas y novedosas formas en su planeación, ejecución, control y monitoreo que dinamicen los procesos educativos y posibiliten la obtención de los objetivos propuestos, que permitan, además, organizar sistemática y articuladamente ideas, anhelos y expectativa de una comunidad educativa.

El Proyecto Educativo Institucional, como producto inacabado, está en constante y permanente construcción; se caracteriza por una permanente reflexión acerca de los cambios políticos, culturales, económicos y tecnológicos que se desarrollan en todo el mundo. Cambios que son acelerados y vertiginosos, que ponen de manifiesto la imperiosa necesidad de abordarlos con claridad y profundidad conceptual pero también con la praxis de trabajo colectivo que permitan articular los aspectos formativos y la experiencia con el deseo de construcción de una sociedad más equitativa y justa.

La participación de cada uno de los estamentos que integran la comunidad educativa en la concepción y construcción del Proyecto Educativo Institucional es de vital importancia en la medida que garantiza la democracia participativa, la integración de sus estamentos, fomenta el respeto por las diferencias, la diversidad cultural, la interiorización de saberes y valores, partiendo de la realidad institucional local con proyección a lo regional y nacional, con el propósito de mejorar la calidad de vida de la comunidad mediante el ejercicio de la autonomía. Para ello se cuenta con herramientas legales que permiten fundamentar y desarrollar este propósito, entre ellas la constitución política que plantea que “la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.”²⁴ Este principio constitucional da a la ciudadanía y a las organizaciones sociales el derecho a participar en la planificación, gestión y control de los asuntos públicos, especialmente en el servicio público de la educación como un derecho fundamental del individuo.

El Proyecto Educativo Institucional debe mirarse, entonces, desde la perspectiva de un trabajo mancomunado, colectivo, colaborativo donde se integran directivos docentes, docentes, padres de familia, estudiantes, sector productivo y demás actores y agentes de la sociedad civil que intervienen en la prestación del servicio público de la educación.

Además, los lineamientos y normatividad contemplados en la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, con base en el espíritu democrático de la Constitución Política, plantean la necesidad de generar procesos participativos que contribuyan a la democratización y mejoramiento de la gestión educativa, promoviendo su desarrollo con la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa teniendo en cuenta algunos criterios, tales como: calidad, eficiencia y equidad en la prestación del servicio. Por lo tanto desde el Proyecto Educativo Institucional se debe crear mecanismos de consulta y planificación que contribuyan a la definición y organización de proyectos y programas que coadyuven al fortalecimiento del sistema educativo, desde las diferentes instituciones, teniendo en cuenta los criterios ya expuestos.

Es más, el principal propósito u objetivo del Proyecto Educativo Institucional es el de mejorar la calidad de la educación en función de las necesidades e intereses no sólo de los estudiantes sino de la comunidad en general a través de unos programas y modalidades que sean pertinentes y se ajusten a las características del contexto o entorno de los estudiantes.

Si bien es cierto que el estado y la sociedad civil son los responsables de la educación no es menos cierto que los criterios, mecanismos y estrategias para lograr un óptimo desarrollo de los procesos educativos y, por consiguiente, una formación integral de los estudiantes con unos excelentes niveles de calidad, obedecen a la autonomía de las instituciones, según lo contemplado en las normas que rigen el sistema educativo: “Cada establecimiento educativo goza de autonomía para formular, adoptar y poner en práctica su propio proyecto educativo.”²⁵ Precisamente el Proyecto Educativo Institucional es el mecanismo ideal para ejercer dicha autonomía en el sentido que en él se pueden establecer, con base en la participación democrática de cada uno de las instancias del gobierno escolar, los principios, fines, objetivos programas y proyectos de la institución que posibiliten el desarrollo humano del estudiante con el ánimo que pueda satisfacer sus necesidades básicas, transformando su realidad, y alcanzar mejores niveles de vida.

Todas estas consideraciones y criterios conllevan a que las actividades que se desarrollen en las instituciones educativas, en los ámbitos pedagógico, administrativo y comunitario, sean más acorde a las circunstancias

24 Constitución Política de Colombia.

25 Decreto 1860 de 1994 Ministerio de Educación Nacional.

y características, no sólo el mundo moderno, sino de las condiciones particulares de una comunidad, atendiendo sus necesidades e intereses dentro de unos parámetros de compromiso social, para poder materializar una educación de pertinencia y excelencia en la calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Constitución Política de Colombia, 1991.

Opina, A. *Código de la Educación*. Sexta Edición. Grupo Editorial LEYER 1999.

Santiago, H y otros. *Manual de gestión y administración educativa*. Primera Edición. Gestión Magisterio.

EL PAPEL DE LA LITERATURA EN EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES Y DEL PENSAMIENTO DINÁMICO

LUIS ARRIETA MEZA*

Algunos maestros de las pasadas décadas trataron, de manera infructuosa, de separar artificialmente

A través de este brevísimo ensayo trataremos de mostrar como el estudio de la literatura contribuye, desde un enfoque pedagógico, filosófico e histórico al desarrollo, tanto del pensamiento, como a la formación integral de los estudiantes.

Dice Azorín: El misterio de la literatura no será para nadie enteramente esclarecido”, y en otro aparte, afirma Paul Valery, en sus “Cuadernos (1894-1945): “El objeto de la literatura es tan indeterminado como el de la vida”. Estas dos aseveraciones nos colocan ante la evidencia de que el fenómeno literario es tanto, relativo como dinámico; es decir, que está en proceso permanente de transformación a la largo de su desarrollo histórico.²⁶

Pero igualmente la literatura forma parte de la superestructura, una de las tres esferas que conforman el conjunto de una sociedad dada. Estas tres esferas: *la Infraestructura*, compuesta por las obras materiales como el aparato fabril, las vías y redes de comunicación

y de energía muestran el estado de desarrollo material de la sociedad; *la Estructura* se refiere al estado, modo y relaciones de producción y como la anterior se transforma históricamente, pasando de un estadio al otro: Sociedad primitiva, Feudalismo, Capitalismo y hasta ahora los primeros escalones del Socialismo; *la Superestructura* está conformada por lo atinente a la vida intelectual, lo mental, o espiritual: la ideología, la filosofía, el aparato jurídico, la religión, el arte, la literatura, son ejemplo de ello.

Estas tres esferas, que constituyen la esencia de la sociedad, interactúan entre sí, influyendo las unas sobre las otras. Pero el desarrollo de estas no es siempre simétrico; es decir, un mayor desarrollo de una de ellas, no implica necesariamente un mayor desarrollo de las otras, aunque lo otro sea la tendencia central.

Los romanos entraron en contacto con el imperio griego hacia el siglo V, cuando ya iniciaban su proceso de decadencia; sin embargo, producto de este encuentro surgió en Roma un movimiento artístico y literario de descollante nivel. Igualmente cuando España del Siglo XVII, acusaba su más alto grado de decadencia material, económica y política, logró el máximo nivel de su desarrollo literario; el llamado *Siglo de Oro*: Cervantes, Quevedo, Lope De Vega, Calderón, Tirso, Garcilaso y Boscán, entre otros, dan fe de este fenómeno. Caso

* Luis Arrieta Meza es licenciado en Filología e Idiomas, especialista en la Enseñanza del Español y la Literatura y magister en Proyectos de Desarrollo Social.

26 Azorín. *El escritor*. Colección Austral. Espasa-Calpe. 5ª edición. Madrid. 1966

contrario es el de la sociedad norteamericana, que hoy muestra el nivel más elevado de desarrollo material alcanzado por pueblo alguno en el planeta, sin que esto corresponda en igual forma al más alto grado de desarrollo artístico y literario; salvo en algunos campos como el periodismo.

En América latina, sin que corresponda a un alto nivel de su desarrollo infraestructural, particularmente desde la década de los años 60, surge un poderoso movimiento artístico y literario, asombro del planeta, denominado el *boom*, que apoyado en sus raíces, “*el realismo mágico*”, da paso a grandes autores de talla mundial, como Jorge Luis Borges, García Márquez, Vargas Llosa, Carlos Fuentes, Onetti, Icaza, Cortazar, Álvaro Mutis y muchos

De todas maneras independientemente del grado de simetría entre una esfera y otra, la literatura refleja las contradicciones de clase que se generan en la base económica de la sociedad. Esto permite explicar cómo, mientras la tragedia y la comedia griegas, que reflejaban la ideología de los dueños del poder, sus protagonistas eran los dioses, semidioses y la nobleza; la fábula cuyo origen surge entre los esclavos, tiene como protagonista a los débiles. En ella, éstos siempre triunfan sobre los poderosos. El hecho de que los personajes casi siempre estén representados por animales fue un recurso para escapar de la censura.

En cada una de las distintas etapas del desenvolvimiento humano, la literatura ha contribuido a una redimensión del concepto del hombre y a la búsqueda de su identidad, dentro de su que hacer colectivo, de acuerdo con las ideologías predominantes.

La literatura contempla entre otros postulados, incrementar de manera permanente el crecimiento personal y la calidad de vida y al mismo tiempo contribuir decisivamente al desarrollo material y espiritual del entorno social e individual, para que la especie humana no sólo contemple y comprenda al mundo sino que interactúe en él para su transformación.

Una vez realizado este panorámico recorrido del fenómeno literario a lo largo de su desarrollo histórico, en el que se destacan sus puntos climáticos y sus autores más representativos, dentro de las limitaciones inherentes a un ensayo de esta naturaleza y en el que se habrá incurrido en lamentables e injustificables omisiones, cabe entonces formularse el interrogante que da origen a estas elucubraciones: *¿Cómo puede*

contribuir el estudio de la literatura a la estructuración de una sólida formación integral del hombre?

Yo diría que este interrogante genera diversas respuestas:

- La Literatura, por su naturaleza de superestructura, permite penetrar agudamente en el conocimiento profundo de las sociedades humanas y conocer sus conflictos y contradicciones espirituales y materiales, pero también sus estados de armonía.
- Proyecta una redimensión estética de la naturaleza a través del desarrollo de la función expresiva del lenguaje lírico.
- La Literatura constituye por excelencia, una fuente ilimitada para consignar y abreviar los distintos saberes específicos, dado el carácter infinito del desarrollo de la lengua.
- Presenta una visión multidimensional del hombre a través de su ubicación temporal y espacial.
- Recrea la historia de la humanidad desde una dimensión dinámica y sin acartonamiento o fosilización.

El pensamiento y el lenguaje constituyen una unidad dialéctica en la que sus dos componentes están intrínsecamente identificados. Por tanto, a mayor desarrollo de la lengua, mayor desarrollo del pensamiento o de la inteligencia. El hombre tiene una excelente oportunidad para el desarrollo de su intelecto, a través de la lectura de los escritores que se han convertido en epígonos del quehacer literario.

La Literatura cualifica los niveles de comunicación y la actitud dialógica, a través del enriquecimiento léxico y conceptual de los distintos niveles de la lengua.

Contribuye a cimentar y fortalecer los valores más esclarecidos, que conducen al mejoramiento de la calidad de vida en los diferentes conglomerados sociales.

Pero si lo anterior no fuera suficiente, la literatura desarrolla en grado sumo el potencial creativo del hombre, porque para crear es ineludible poseer una sólida riqueza cognoscitiva, que la literatura provee con insustituible eficacia. Esto con el fin de no transitar por los caminos ya transitados, sino para innovar partiendo de lo conocido.

También estimula el desarrollo de la investigación, puesto que no puede haber creación sin el ejercicio de una permanente actividad investigativa, que retroalmente el patrimonio cultural alcanzado por el hombre y la sociedad en cumplimiento de su destino histórico.

LA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA DESDE LA LÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN

GABRIELA VÉLEZ GALLEGO*

La lógica para Aristóteles, es una disciplina que describe el procedimiento común de todas las ciencias en cuanto tales, siendo el primero en concebir y fundar la lógica como ciencia independiente, utilizando y sistematizando las observaciones y los resultados de sus predecesores (Platón).

El valor de una lógica así entendida depende de la legitimidad de distinguir la forma general de las ciencias de su contenido, esto es, del objeto particular de cada una:

- Ciencias teóricas (física, matemáticas y filosofía), tienen como objeto el ser en algunos de sus aspectos especiales o el ser en general.
- Ciencias prácticas (o normativas) de las cuales la principal es la política, teniendo por objeto la acción.
- Ciencias técnicas que regulan la producción de los objetos.
-

* Filosofía y letras, Universidad de Antioquia, Especialista en Planeamiento Educativo, Universidad Católica de Manizales, maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales, Convenio Cinde Medellín.

Estas tres ciencias poseen en común la forma, esto es la naturaleza de su proceder.

Del objeto particular de cada una: depende es decir de la legitimidad de la abstracción por cuyo medio cada ciencia singular, incluida la filosofía logra determinar su objeto. A su vez la legitimidad de la abstracción se funda en la teoría de la sustancia.

La lógica como procedimiento analítico, esto es, resolutorio de la forma del pensamiento como tal, se funda, en la metafísica como teoría de la sustancia y se sostiene o cae en ella.

La forma es a la vez *ratio essenti* que es sustancia y *ratio cognoscendi* es concepto del ser, la forma garantiza la correspondencia entre el concepto y la sustancia y por lo tanto la verdad del conocimiento y la racionalidad del ser.

Por eso Aristóteles puede decir que el ser y la verdad se hallan en relación recíproca. En otros términos, la verdad del concepto se funda en la sustanciabilidad de la forma y no viceversa; la metafísica procede y fundamenta la lógica.

No puede, pues, afirmarse que Aristóteles haya querido fundar la lógica como ciencia “formal”, en el sentido moderno del término, o sea de ciencia sin objeto o sin contenido, constituida únicamente por proposiciones tautológicas.

Según Aristóteles, la lógica tiene un objeto y este objeto es la estructura de la ciencia en general que luego es la misma estructura del ser que es el objeto de la ciencia. Precisamente sobre esta base, Aristóteles afirma que la lógica debe analizar el lenguaje apofántico o declarativo, que es el propio de las ciencias teoréticas, en el cual tienen lugar determinaciones de verdadero y falso según que la unión y la separación de los signos (en qué consiste una proposición) reproduzca o no la unión o la separación de las cosas, se puede decir que el

lenguaje es convencional en su diccionario, no en su sintaxis; en consecuencia, la lógica ha de mirar a esta sintaxis para analizar la estructura del conocimiento científico y del ser.

Dado el planteamiento de la lógica Aristotélica, la clasificación de las categorías no se refiere solo a los términos elementales del lenguaje sino también a las cosas a que se refieren.

El silogismo es por definición, deducción necesaria, que Aristóteles llama también demostrativo o científico:

SILOGISMOS OSTENSIVOS _____ SILOGISMOS UNIVERSALES

SILOGISMOS DEDUCTIVOS _____ SILOGISMOS INDUCTIVO O INDUCCIÓN

La inducción según Aristóteles es una deducción, que en lugar de deducir un extremo de otro mediante el término medio, como hace el silogismo verdadero y propiamente, deduce el término medio de un extremo valiéndose de otro extremo.

La inducción puede usarse, no en la ciencia, sino en la dialéctica y en la oratoria, es decir como instrumento de ejercicio o de persuasión.

La mayor parte de los tópicos está dedicada al estudio de los argumentos que se emplean en las discusiones, los tópicos de Aristóteles son, en su campo principal, la primera formulación de la lógica Aristotélica.

En las refutaciones sofísticas, Aristóteles examina los razonamientos refutadores o erísticos de los sofistas.

Los argumentos erísticos los divide en dos grandes grupos:

- Los que dependen del modo de expresarse; ejemplo son la anfibolia, expresiones de doble sentido.
- Los que son independientes del mismo; ejemplo la petición al principio que consiste en aceptar de modo disimulado, como premisa de la demostración, lo que habría que demostrar.

La lógica en la contemporaneidad, está condicionada por la investigación científica y la filosofía.

Todo proceso cognoscitivo es un empeño de transformación de la realidad por parte del hombre. Los significados que surgen a lo largo del mismo, es decir, los conceptos, trazan nuevos métodos de transfor-

mación y de operación con miras a hacer la realidad más conforme con los fines humanos. Como método de este género, los significados tienen tal importancia para la vida humana que se explica que hayan sido considerados durante largo tiempo, como la sustancia misma de la realidad, bajo el nombre de esencias o de formas.

Para Juan Dewey, define la investigación como “la transformación controlada o dirigida de unas situaciones indeterminadas o una situación determinada en sus distinciones y relaciones constitutivas hasta el punto de convertir los elementos de la situación original en una totalidad unificada”.

La situación de donde parte toda investigación racional es una situación real que implica incertidumbre, turbación, y duda, por eso la duda no es un estado subjetivo, sino que es el carácter de una situación en sí misma indeterminada, confusa e incierta. Esta situación se convierte en problemática, en cuanto pasa a ser objeto de una investigación o la determinación de un problema es siempre el encaminamiento a su solución y por eso es el comienzo de una investigación progresiva.

La necesidad de desarrollar el significado implícito de la idea da lugar al razonamiento: este se sirve de símbolos, esto es, de palabras, por cuyo medio el significado de la idea se refiere al sistema de las otras ideas, esclareciéndose así en sus diversos aspectos.

La solución del problema, anticipada en la idea y en el razonamiento que ha hecho explícito su sentido, promueve y dirige el experimento que demostrara si

hay que aceptar o rechazar la solución o si hay que modificarla y en qué sentido, para aplicarla o interpretar y organizar las circunstancias del caso.

Los significados implícitos en el sistema común del lenguaje determinan lo que los individuos del grupo pueden y no pueden hacer con relación a los objetos físicos y en las relaciones entre sí. Con este mismo procedimiento se forma la ciencia, la cual libera los significados del lenguaje de toda referencia al grupo limitado a que pertenece el lenguaje. De esta manera la ciencia da origen a un nuevo lenguaje que se regula únicamente por un principio de coherencia interior. En la ciencia los significados de las palabras se determinan solo sobre la base de su relación a otros significados, las relaciones se convierten en el objeto propio de la investigación científica, mientras que las cualidades se relegan a un plano secundario y solo se emplean cuando sirven para establecer relaciones.

De esta forma la hermenéutica no sería puramente teórica ni puramente práctica sino mixta de teoría y praxis, esto es, como pura y aplicada. Aranguren dice “toda *theoria*, además de ser *praxis* es a la vez, *poiésis*, al menos incoactivamente, porque como también ha hecho ver Zubirí, el saber implica el penetrar, registrar e intervenir; y hay por lo tanto una unidad interna entre el saber y el modificar”.

La hermenéutica también puede ser poseedora de su método, el cual puede constar de tres pasos o momentos:

- La *subtilitas intelligendi*
- La *subtilitas explicandi*
- La *subtilitas aplicandi*

El primer momento tocaría a la sintaxis, se va al significado textual o intratextual e incluso al intertextual. La razón es que el significado sintáctico es el que se presupone en primer lugar, sin el no puede haber semántica ni pragmática. Además la explicación pertenece a la semántica, pues tiene que ver con la conexión del texto, con los objetos que designa. Y a la explicación toca la pragmática, ya que puede entenderse como traducir o trasladar a uno mismo lo que pudo ser de la intención del autor, lo que más importa en la actividad interpretativa es que llegue a constituir en el hombre un hábito, una virtud, la *virtus* hermenéutica de la adquisición de esa virtud puede decirse que, aún cuando no sea muy claro que puede enseñarse, si puede aprenderse.

En la actualidad hay dos posturas extremas con respecto a la hermenéutica:

- Una es quienes piensan que interpretar es recuperar el significado intencional del autor, reducido a un solo significado.
- La otra, son los que piensan que interpretar es buscar significados al infinito, en un ejercicio que no termina.

La primera podría decir que trataría de aprehender el significado esencial de un texto que puede admitir varios significados (polisemia).

La segunda fragmentaria en un sinfín de significados contingentes y aislados.

En las ciencias humanas es muy típico la interpretación de textos para la investigación, es aquí donde tiene mayor lugar el arte de interpretar, que nos acerca a documentos, diálogos y acciones significativas, pero también analiza y explica, pero sobre todo interpreta para comprender, se puede llegar a sentir que unen o fusionan la comprensión y la explicación, a lo que se puede llegar a decir que comprender es explicar y viceversa.

La aprehensión de la intencionalidad requiere la invención de la pragmática y la hermenéutica, es decir se obliga a interpretar la interpretación a los textos para desentrañar la intencionalidad que les fue impresa.

En la investigación de las ciencias humanas el interpretar puede definirse como reintegrar un texto humanístico a su contexto vivo. Reintegrar significa aquí no tanto integrar, sino ayudar al texto, cobrar al menos en parte el sentido inicial que tuvo por medio de la recuperación de la intencionalidad del autor.

Hay que luchar por la objetividad para la hermenéutica, a pesar de que haya que reconocer la injerencia de la subjetividad.

LA OBJETIVIDAD DE LA INTERPRETACIÓN EN LA HERMENÉUTICA ONTOLÓGICA

Por hermenéutica ontológica se entiende la reconstrucción que se ha dado a partir del siglo XIX, en el que el sentido de la antigua hermenéutica como exégesis de los textos sagrados, se ha reconstruido hacia un dominio hoy en día mucho más grande de lo que se considera interpretación, al punto de que la ciencia podría ser vista como un campo de interpretación, sin que por ello deba claudicar a su afán objetivante.

En este sentido, se puede aplicar los mismos presupuestos de la hermenéutica desarrollados por Gadamer y Ricoeur y aplicarlos a la comprensión de la lectura que se hace de un texto que nos convoca: “El paradigma del texto en la filosofía hermenéutica”.

Interpretar para Gadamer es un acto de comprender con miras no solo a esclarecer un sentido, sino a determinar una acción, es decir a aplicar dicho sentido al mundo de la vida del intérprete. La interpretación (*Auslegung*) es un proceso dialéctico que va del texto al intérprete y del intérprete al texto en giro hermenéutico pues el texto es generado por la misma interpretación.

Gadamer piensa que la interpretación no ha de pretender resucitar a un autor sino seguir la referencia del texto, porque este implica nuevas formas de ser en el mundo. Así se desplaza el acento desde la subjetividad del autor al mundo que nos ofrece el texto. Comprender no es ya, como hermenéutica romántica pretendida alcanzar una empatía con el autor o situarnos como quería la hermenéutica historicista en el contexto originario del texto, sino seguir la dinámica de la obra hacia las formas del mundo que nos brinda.

Esta dinámica debe conducir a la fusión del horizonte del texto con el del intérprete o a la dialéctica entre familiaridad y extrañeza presente en todo acto de interpretación no reduccionista.

La interpretación forma parte del ser, dado que el ser es comprensión. La comprensión corresponde a la esencia misma de lo comprendido. Este análisis ontológico es en lo que se convierte la labor de la interpretación (hermenéutica), en Gadamer es análisis de la tradición cuya articulación es la lógica de la pregunta y la respuesta.

Este horizonte comprensivo de la pregunta y la respuesta será esencial pues la relación con el texto, no es fría, el texto es un ser vivo que se abre constantemente, es la respuesta a la pregunta que hace el intérprete. La comprensión será dialéctica en la medida en que conserva la tradición y supera los prejuicios limitativos.

Aunque los horizontes del intérprete y del texto son distintos, no son refractarios en el proceso de comprensión, el horizonte del intérprete se amplía hasta incluir lo extraño, así se forma un nuevo horizonte que incluye a otros originariamente dispersos. El proceso interpretativo supone la toma de conciencia de la alteridad inicial de los horizontes del intérprete y del

texto. La formación progresiva de un nuevo horizonte de comprensión y consecuentemente la aceptación de lo extraño.

Así la interpretación se entiende como el diálogo en el que la verdadera cosa aparece en la fusión de horizontes que hace que el mundo se esté siempre reconstituyendo ante los sujetos que intentan descifrarlo.

Si la interpretación es comportamiento reflexivo frente a la tradición; apertura al carácter extraño de aquello que debe ser comprendido y trascendencia de su sentido inmediato para descubrir su verdadero significado oculto, el tiempo es el fundamento que sostiene el acontecer y la continuidad de la tradición con la contemporaneidad.

Necesariamente Gadamer plantea el asunto de la “objetividad” de la interpretación: decir que comprendemos el horizonte de un texto desde el nuestro, no significa obstaculizar esta actitud como la única interpretación correcta, sino adoptar una interpretación enriquecida en la que ambos horizontes constituyen un solo campo de significado.

La verdad hermenéutica, es por lo tanto inseparable del horizonte humano y temporal: se acerca al dominio de lo verosímil.

La segunda crítica que debe contestar la interpretación hermenéutica es la del relativismo. Para Gadamer el sentido de un texto supera siempre el que le dio el autor, la comprensión no es una tarea reproductiva, sino capaz de crear nuevas interpretaciones.

El relativismo parece contradecirse con el afán de la objetividad, pero el relativismo no tiene un objeto verdadero y adopta un punto de vista absolutista, en efecto solo se puede hablar de relativismo cuando se propone una verdad absoluta y esta es irreconciliable con la finitud humana e histórica.

La tarea del intérprete consiste entonces, en elaborar su propia situación hermenéutica, en tomar conciencia de los prejuicios y expectativas que presiden su investigación.

La relativización hermenéutica del relativismo no implica abandono de la objetividad. Esta sigue desempeñando una función crítica, aunque ya no se identifique con la reproducción de lo real o el sentido de un texto.

La objetividad sigue siendo deseable, pero en el horizonte de los medios que están a disposición de

la finitud. Si esta se esfuerza por poner a prueba sus prejuicios se beneficia de dos recursos: la distancia temporal y el dialogo.

No obstante el intérprete no debe dirigirse a los textos directamente, desde sus opiniones previas incuestionadas, si no que ha de tomar conciencia de ellas y examinar su origen y validez. Así pues, "objetividad" de la interpretación significa en Gadamer, confirmación de una pre concepción en el curso de su elaboración y en la toma de conciencia de la misma. La hermenéutica ontológica no se interesa por la intención correcta del texto, sino que se pregunta si este revela una verdad subjetiva-objetiva y hasta qué punto lo hace.

Enfoques de la investigación en ciencias sociales

Se trata de hacer una presentación, como una correlación entre las diferentes tendencias epistemológicas que en el mundo de hoy se posesionan como las maneras más autorizadas de lo que es investigar. El marco para hacer esta relación es la postura crítica y reflexiva de la epistemología recogida en la pregunta Kantiana de las "condiciones de posibilidad del conocimiento" que tiene como horizonte no solo las condiciones para una representación del mundo unitaria y objetivamente válida para una "conciencia general", sino todas las condiciones que posibilitan planteamientos científicos con sentido .

La posibilidad es ante todo una reflexión crítica sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento que abre un espacio teórico-reflexivo que permite examinar la génesis, los presupuestos, las pretensiones de objetividad, la validez y finalidad de conocimiento.

La epistemología debe permitir utilizar en función de una idea legítima del hombre y de la sociedad, los diversos instrumentos y técnicas aportados por la metodología de la investigación, poniéndolas al servicio de la función emancipadora del hombre así como ligar los procesos de conocimiento con los fenómenos humanos y sociales.

La investigación científica desde la perspectiva crítica no puede ser considerada como una actividad puramente especulativa y racional si no que debe dar cuenta de su interés, de su valoración de la realidad y del sentido que quiere aplicar a los procesos que investiga, es decir que busca transformar.

El interés objetivamente de las investigaciones de corte experimental, enfoque tradicional positivo, no es ya

el esquema que nos permite designar el ideal de la ciencia y menos de la investigación social.

La aparición y desarrollo de nuevos enfoques de corte hermenéutico y crítico han abierto otras dimensiones a la discusión, a ese debate permanente que es el horizonte de la epistemología crítica: no es suficiente con explicar un fenómeno, hay fenómenos que sólo son entendidos si son comprendidos, y hay fenómenos que sólo son comprendidos si se busca su transformación. Como dice Ricœur con su noción de "pertinencia social", todo investigador es primariamente un ser ligado a una experiencia vital, a una praxis comunicativa, a una historia y es en el seno de estas relaciones donde se generan los temas y problemas que impulsan el trabajo investigativo, pero también se expresan los intereses que dan orientación y sentido a su práctica científica.

En ciencias sociales, el esquema de neutralidad, objetividad y control de la ciencia natural no es suficiente. La investigación genéricamente se puede describir como un hacer, como la praxis del científico. Particularmente la "investigación social" como tarea, define la identidad del científico social. En este sentido el hacer investigativo está determinado por la manera como los investigadores conciben la ciencia social y su papel dentro de una práctica social más amplia.

La palabra "investigación" proviene de las voces latinas *in-vestigium* que literalmente significa "en pos de la huella". Un significado parecido tiene la palabra inglesa *research* que se utiliza para referirse a una investigación o al investigador, pero que tiene un sentido de búsqueda o indagación, al igual que resalta en francés que hace alusión al acto de "buscar de nuevo" o sea la búsqueda minuciosa de algo. La voz latina *Vestigium* significa además planta del pie y por extensión la "huella" que queda.

De ello se puede deducir que el proceso de investigación siempre expresa el modo de llegar al conocimiento de algo con esfuerzo por la vía indirecta, de un rodeo siguiendo la huella o un vestigio por un largo camino, en forma sistemática o sea con método.

En ciencia social, la investigación define la identidad del científico. El hacer investigativo está determinado por la manera como se concibe por parte del investigador la ciencia social y su papel dentro de la practica social más amplia, dando concurrencia a diversas clases de objetividades, lo que se denomina de manera amplia

la “intencionalidad del investigador”, determinante en ciencias sociales, pues define un tipo de interés comprensivo como ciencias de la acción.

La realidad pretendida por un acto de comprensión, es la de determinar una acción no en el sentido de objetivarla o de conocerla, sino de comprenderla. Determinar una acción desde una comprensión, significa organizarla específicamente como tal acción o concebirla como un tejido concreto de propósitos, medios y procedimientos para ser ejecutada por un sujeto dado. En este sentido la comprensión puede ser definida como un proceso de reorganización de nuestras acciones.

Las acciones cuando son consideradas no como hechos, sino como actos, no son separables del sujeto actuante que las ejecuta. Esta es la razón de porque no son objetos (que siempre son algo separables, cognoscible como distinto del sujeto actuante) y no pueden ser conocidas, sino que se tiene que comprender.

La vida social, al contrario de otros tipos de acción más restringidos, no puede ser confinada dentro de los límites de una objetividad específica. Se trata inevitablemente de un proceso de trascender las objetividades en el curso de las interacciones sociales entre actores y en consecuencia la comprensión de la relación reflexiva entre estas objetividades y entre acciones que están detrás de ellas, puede jugar un papel decisivo para hacer posibles modos nuevos, más complejos y potentes en los que los actores envueltos puedan organizar su acción.

Queda por señalar que las llamadas ciencias sociales, rompen con paradigmas de control, objetividad, racionalidad como aspiración o ideal de la ciencia. Supone la imposibilidad de eliminar el componente subjetivo en la elaboración del conocimiento.

La manera de acceder a la objetividad es por la vía del consenso o acuerdo intersubjetivo, parte entonces de reconocer abiertamente la existencia de puntos de vistas diferentes que al converger señalarían la validez de un determinado conocimiento.

En ciencias sociales se hace necesario revisar los criterios de validez, confiabilidad, sistematicidad y comunicabilidad, como los rasgos que caracterizan el conocimiento científico y entender que la ciencia no es ese cuerpo sistémico, hegemónico, ordenado, dogmático, neutral y aséptico que desde la visión clásica se ha querido imponer..

Una aproximación a las ciencias sociales es que estas son una unidad cimentada en la diversidad. Quiere decir esto que: en primer lugar se parte del axioma de que la realidad existe objetivamente al margen de nuestra voluntad. En segundo lugar, que una parte de esa realidad global tiene unas características particulares que son todas aquellas que se derivan de la presencia y acción de los seres humanos y a la que denominamos genéricamente “lo social”. Por último, lo social es un todo objetivo susceptible de ser analizado y explicado unitariamente desde las diversas contribuciones de varias disciplinas, según el tema particular objeto de estudio de lo anterior se deriva que deba hablarse de ciencias sociales para el estudio de lo social.

La unidad de la realidad social se estudia desde la diversidad de las disciplinas concretas sin menoscabar la primera. La unidad está en el objeto y la diversidad (como ocurre igualmente en el terreno de las ciencias de la naturaleza), en los enfoques, en los puntos de vista. Por ello es posible la institucionalización de nuevos campos diferenciados de investigación científica e incluso, de nuevas ciencias sociales, en la medida que se limite el objeto de estudio de una manera relevante y correcta y se busquen procedimientos metodológicos específicos para solucionar los problemas teóricos (y no tan teóricos) que se planteen con la observación de la realidad social desde esa determinada perspectiva. Todo ello comporta un determinado análisis de la funcionalidad social de lo analizado.

La evidente elasticidad de la posibilidad de conocimiento científico de lo social, hace posible que muchos aspectos de la realidad puedan establecerse como ámbito de observación, acción y conocimiento específico.

Para toda ciencia social, hay una primera característica particular de este conocimiento. Se trata de la posición especial que ocupa el sujeto cognoscente frente al objeto que quiere conocer. En efecto el sujeto es al tiempo un elemento integrante y activo del objeto que pretende conocer, aunque esa integración se pueda producir muy indirectamente. Esta situación propicia una posible confusión entre sujeto y objeto de conocimiento. Este rasgo, el que investiga es parte de la realidad que observa, es propio de todas las ciencias sociales. Sin embargo ello no es patrimonio exclusivo de estas ciencias, puesto que también en el justo conocimiento de la naturaleza debe de tenerse en cuenta la intervención activa de los seres humanos.

Lo propio de las ciencias sociales es, en este caso, que en esa relación entre objeto y sujeto la presencia de este último resulta más intensa. Otra particularidad, viene derivada de la propia naturaleza de la realidad que nos ocupa, en el aspecto educativo se caracteriza por su: diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad. El proceso de enseñanza y aprendizaje tiene por su propia naturaleza un alto grado de variabilidad (cualquier influencia endógena o exógena lo modifica); tiene también una gran complejidad ya que materias que se enseñan tienen versiones propias en el imaginario de los que aprenden y de los que enseñan.

Ello complica mucho el acercamiento a las ciencias sociales. Otro rasgo es la gran diversidad de situaciones, cada situación es única y su configuración depende de incontables factores: sociológicos, psicológicos, afectivos, económicos, políticos, religiosos, étnicos entre otros.

El proceso (en realidad toda actividad educativa y mas en general, toda actividad social) es muy sensible en la medida en que cualquier modificación de una de las variables puede afectar al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello debe ser tenido en cuenta en un proceso de investigación.

BIBLIOGRAFIA

- Gadamer, Hans- George. *Verdad y Método*. Tomo I, II. Salamanca, Sigueme, 1992.
- Hermenéutica, Modulo III de Epistemología, Cinde, 2002.
- Revista *Critica Di Sotia Della Filosofia*. 1951, nº 4, 1960, nº 3, 1961, nº 1, 1959.
- Aristóteles. Tratados de Lógica*. Introducción y notas de Francisco Larroyo. México, Porrúa, 1975.
- Vargas Guillen, Germán. *Tratado de epistemología*. Bogotá, San Pablo, 2007.
- Descartes, René. *Discurso dl Método*. Madrid, Espasa-Calpe, 1980.
- Habermas, Jurgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona Península, 1975.
- Habermas, Jurgen. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Tecnos, 1990.
- Heidegger, Martin. *Conceptos Fundamentales*. Madrid, Alianza.1989.
- Husser, Edmund. "Investigaciones Lógicas". *Revista de Occidente*, Madrid, 1976.
- Husser, Edmund. *Experiencia y Juicio*. México, UNAM, 1980.
- Kant, Immanuel. *Critica de la Razón Pura*. Madrid, Alaguara, 1988.
- Kuhn, Thomas. *Las Estructuras de las Revoluciones Científicas*. Fondo de cultura Económico, México, 1970.
- Ricœur, Paul. *El Discurso de la Acción*. Madrid, Ed. Cátedra, 1981.

ALGUNOS INDICADORES ACERCA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN EL CARIBE COLOMBIANO

JUAN CARLOS MIRANDA*

De los departamentos del Caribe colombiano el de mejor desempeño durante las pruebas ICFES de 2005 fue el departamento del Cesar seguido por Sucre y Atlántico con un puntajes de 44, 43.5 y 43,5 Magdalena ocupó el último lugar superando solo a Chocó en el concierto nacional. Todos los departamentos del Caribe ocuparon lugares terciarios en el ranking nacional (ver gráfico 1).

Un balance general de las regiones indica que tradicionalmente la región Caribe tradicionalmente ha sido la de menor desempeño en las pruebas ICFES (ver gráfico 2).

Como se puede apreciar en el gráfico durante casi una década no se aprecia una convergencia en los resultados de las pruebas de estado ICFES entre las distintas regiones del país por tanto no han servido de nada los esfuerzos de la política educativa en mejorar la educación en el país.

En todo caso tanto para el nivel regional y nacional dada la precariedad del indicador, anteriormente mencionado, se puede tener una idea de las falencias en dotación de libros y otros documentos básicos para desplegar un proceso de calidad educativa.

* Coordinador del sistema de información del III Congreso por una educación de calidad y codirector de la revista *Reflexiones*.

ESTUDIANTES POR COMPUTADOR

Al igual que para el caso de las bibliotecas no existe un sistema de información que de cuenta con precisión del número de estudiantes que corresponde a cada computador en las instituciones escolares. Por eso se utiliza una referencia que entrega el Sisgob del gobierno nacional, que muestra los computadores asignados a escuelas públicas por medio del programa Computadores para educar.

El dato obtenido por medio de esta fuente tiene la ventaja que considera el programa de mayor envergadura que desde el sector oficial en cuanto a la asignación de computadores a las escuelas. Pero no da cuenta de información de los establecimientos privados.

Igualmente, que para el caso anterior considera las donaciones de equipos de computación para colegios en el período de 2002-2005.

Análisis Intraregional. Durante el periodo 2002-2005 el gobierno nacional asignó 39.331 computadores mediante su programa Computadores para Educar. De este total 10.639 se asignaron a departamentos de la costa Caribe (el 27%).

Los departamentos del Caribe más beneficiados con computadores de este programa fueron en su orden Córdoba con 1.810 computadores y beneficiando a

GRÁFICO 1.

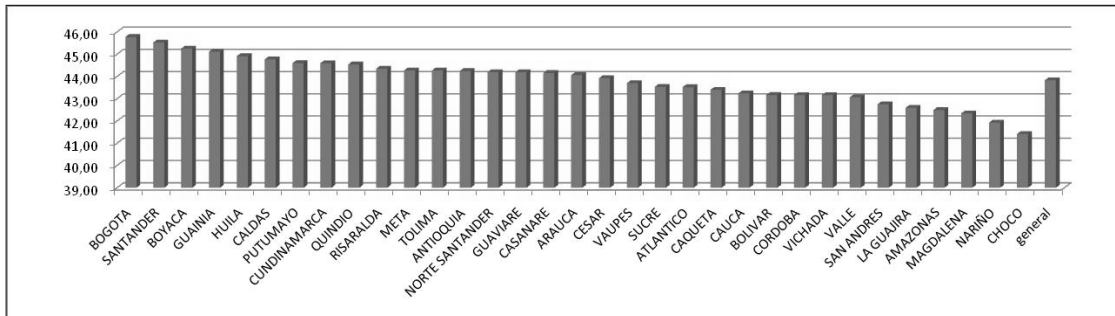
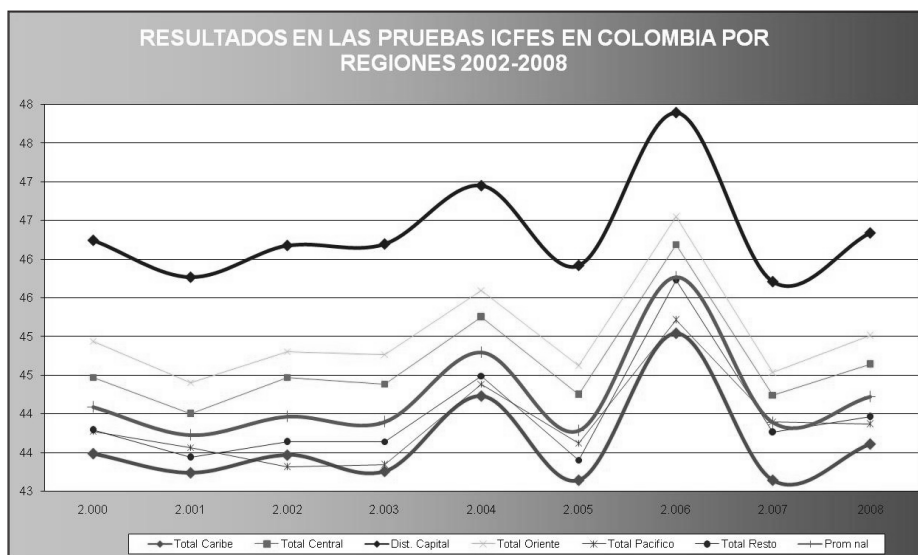
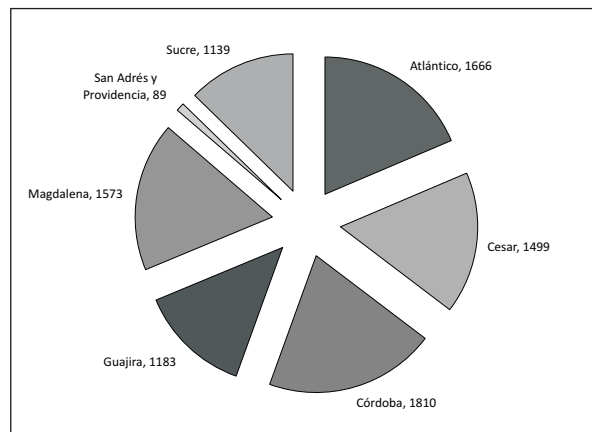


GRÁFICO 2.



117 escuelas, Bolívar 1.680 y 120 escuelas favorecidas, Atlántico 1.666 y 99, Magdalena 1.573 y 106, Cesar 1.499 y 108, Guajira 1.183 y 79, Sucre 1.183 y 84, y San Andrés 89 y 9 (gráfico 3).

GRÁFICO 3. COMPUTADORES ENTREGADOS A ESCUELAS (COMPUTADORES PARA EDUCAR) EN EL CARIBE COLOMBIANO POR DEPARTAMENTOS 2002-2005

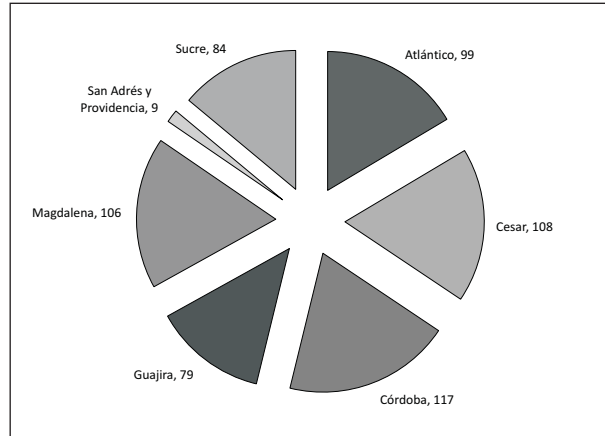
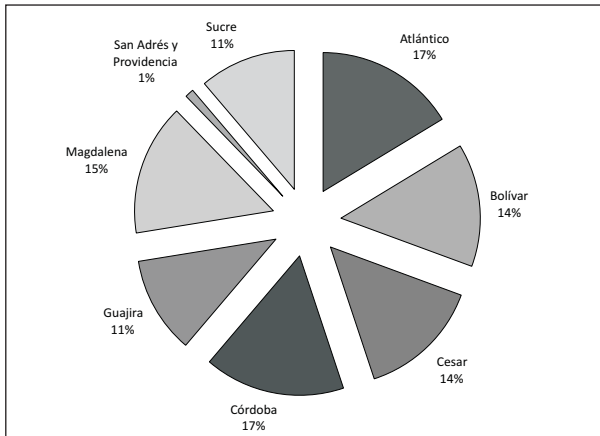


Fuente: Sisgob.

Pero en términos relativos se encontró que la Guajira obtuvo un computador por cada 3 escuelas y el resto de departamentos obtuvieron en promedio un com-

putador por cada escuela durante el lapso de cuatro años (gráficos 4 y 5).

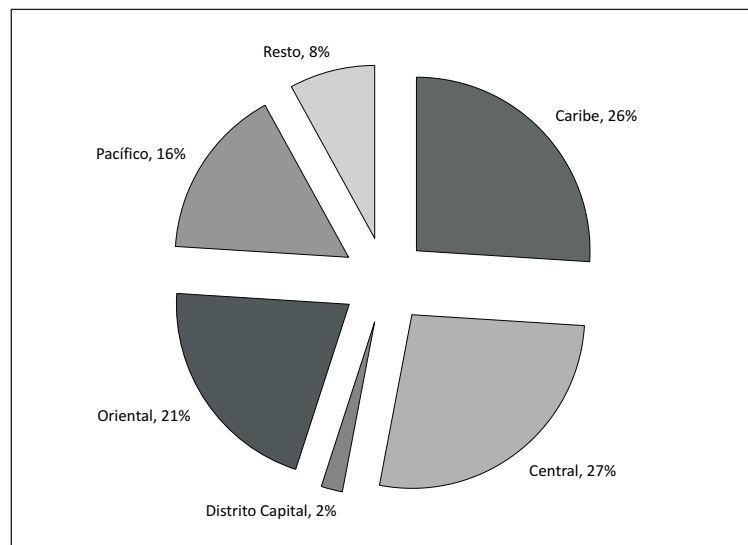
GRÁFICO 4 Y 5.



Análisis Interregional. Comparativamente con las otras regiones del país la región Central recibió el 27% de los computadores asignados, el Caribe el 26%, seguidas

de la Oriental, Pacífico y el Resto de departamentos de reciente creación (gráfico 6).

GRÁFICOS 6. COMPUTADORES ENTREGADOS A ESCUELAS (COMPUTADORES PARA EDUCAR) EN COLOMBIA POR REGIONES 2002-2005

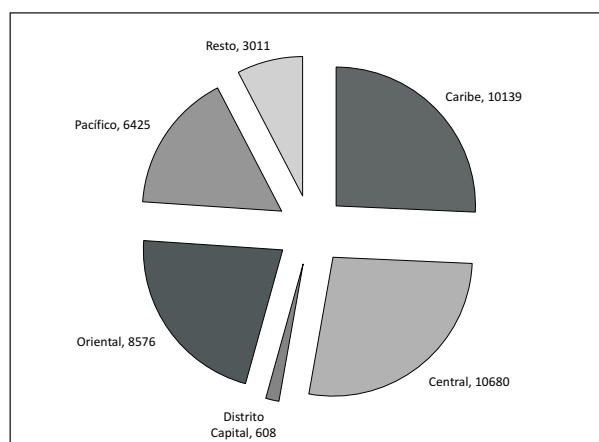
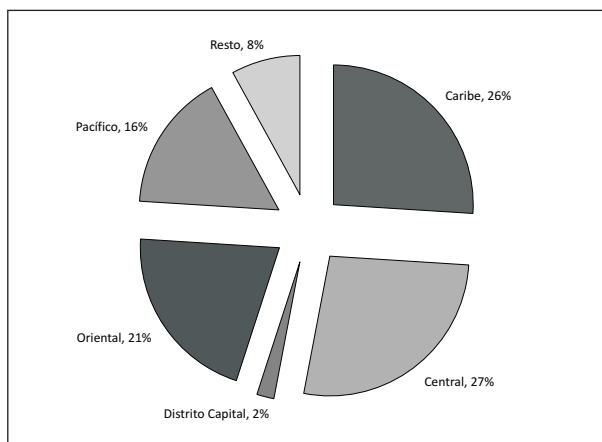


Fuente: Sisgob.

En total en el Caribe se beneficiaron un total de 722 escuelas con 10.639 computadores. Después de la región Central y la Oriental fue la más favorecida. El

promedio de computadores por escuelas beneficiarias fue de 15 computadores por escuela, cuando el promedio nacional fue de 10.

GRÁFICOS 7 Y 8.



Relativamente, teniendo en cuenta el número de establecimientos educativos el programa de Computadores para Educar en promedio un computador durante los años 2002-2005 por escuela en cada una de las regiones del país, con excepción del Distrito de Bogotá que el promedio fue más bajo (0,21).

Como es de notar el balance del cuatrienio 2002-2005 deja ver lo mucho que falta por hacer en cuanto a la dotación en infraestructura para implementar las nuevas tecnologías educativas en la escuela. Es necesario de todas maneras establecer la medición específica de la cantidad de equipos que hay por institución ya que algunas escuelas han adquirido equipos con recursos propios y otras con recursos de secretarías de educación en alianzas con entes privados.