

**EL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LA
TRANSICIÓN DEL CONDUCTISMO AL
COGNITIVISMO EN LA EDUCACIÓN
COLOMBIANA 1975-2003**

**LUIS ENRIQUE PORTELA MORALES
JUAN GUILLERMO TORO**

INFORME FINAL INVESTIGACIÓN

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
AVANZADA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN, ÉNFASIS EN
FORMACIÓN DE MAESTROS**

**MEDELLÍN
2004**

**EL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LA
TRANSICIÓN DEL CONDUCTISMO AL
COGNITIVISMO EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA
1975-2003**

**LUIS ENRIQUE PORTELA MORALES
JUAN GUILLERMO TORO**

Investigación presentada como requisito para optar al título de Maestría en
educación con énfasis en formación de maestros

**ASESOR:
DOCTOR JESÙS ALBERTO ECHEVERRI S.**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA**

**MEDELLÍN
2004**

AGRADECIMIENTOS

Deseamos agradecer a las siguientes personas, porque gracias a ellas fue posible llevar a cabo esta investigación:

En primer lugar a todos los miembros del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, porque con ellos hemos aprendido a soñar desde y con la pedagogía.

A todos los maestros colombianos que han vivido y actuado al lado del Movimiento Pedagógico, son innumerables, pero sus sueños nos guiaron en los días oscuros de la crítica.

A los miembros del semillero y a los estudiantes de la maestría a quienes llevamos en nuestros corazones por su tesón con la pedagogía.

A Olga Lucia Zuluaga por habernos dejado un espacio para conversar en las sesiones de la maestría.

A nuestro director Alberto Echeverri, por enseñarnos la amistad intelectual y el amor pedagógico, sin él seríamos golondrinas recién nacidas en la pedagogía, por su entrega incondicional para ver coronadas nuestras metas.

A nuestras hijas Tatiana y Paula, Lucack`s y Elizabeth, quienes tuvieron que ver desplazados muchos días de juego y compañía mientras avanzamos con la pedagogía y el campo de las competencias. De igual manera, a Elizabeth Portela, invaluable con las fichas, la digitación y el ánimo que nos dio en cada momento para ver culminada la investigación.

A Doña Elina Rueda, con quien disfrutamos digitando y maravillándose por los cambios en la educación colombiana.

Y por último, deseamos agradecer a nuestras esposas, Zoraida Montoya, quien apoyó a Guillermo con todo y en todo, y a Luz Patricia Calle, mujer encantadora, que se cruzó en la vida de Luis Enrique en plena maestría y quien dedicó su amor a confeccionar el ambiente de estudio, los días y noches de apoyo, risa y fortaleza hasta el último párrafo escrito.

CONTENIDO

pág.

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1	3
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1. TENSIONES Y CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA 1975-2003.....	14
1.2. REFERENTES CONCEPTUALES.....	29
1.3. EL RECORRIDO TEXTUAL.....	31
1.4. METODOLOGÍA.....	34
1.4.1. Tipo de investigación	34
1.4.2. Técnicas de análisis de la información	35
1.4.3. Fases de la investigación.....	37
CAPÍTULO 2	38
2. LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA COGNITIVA: EL LEGADO DE LA RENOVACIÓN CURRICULAR 1975-1994.....	39
2.1. UNA TEORÍA DEL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL.....	58
2.2. UNA TEORÍA DEL APRENDIZAJE COGNITIVO COMO CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.....	75
2.3. UNA TEORÍA DE LA MENTE CONSTITUIDA POR DIVERSOS PROCESOS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS.	98
2.4. UNA CONCEPCIÓN DEL HOMBRE A FORMAR COMO HOMBRE PRODUCTIVO.....	108
2.5. UNA CONCEPCIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA COMO ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO, CARACTERIZADAS POR FASES Y PROCESOS	118
2.6. LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO UN CAMINO PARA LA AUTONOMÍA PERSONAL, SOCIAL, CRÍTICA Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA	

SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN COMO PREPARACIÓN PARA LA PRODUCTIVIDAD EN UNA SOCIEDAD GLOBALIZADA	122
2.7. LA CONCEPCIÓN DEL MAESTRO COMO UN SUJETO MEDIADOR Y GUÍA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y LA RELACIÓN MAESTRO-ESTUDIANTE BASADA EN EL DIÁLOGO, LA COOPERACIÓN, LA CONFIANZA Y LA APERTURA PERMANENTES	126
2.8. UNA CONCEPCIÓN DE ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL QUE FOMENTA LA DEMOCRACIA, LA SOLIDARIDAD, LA COOPERACIÓN, LOS VALORES HUMANOS Y SOCIALES, EL CRECIMIENTO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	136
2.9. UNA CONCEPCIÓN DE CONOCIMIENTO COMO PRODUCTO Y MEDIO PARA LA PRODUCTIVIDAD Y LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO COMO EL PRINCIPAL PROCESO DEL HOMBRE PRODUCTIVO	146
2.10. UNA CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA INTEGRADA E INTERDISCIPLINARIA DIFERENTE AL ASIGNATURISMO	151
2.11. UNA CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN CENTRADA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LOS DESEMPEÑOS MEDIDOS CON MÉTODOS CUANTITATIVOS.....	154
2.12. LA DIVERSIDAD DE MÉTODOS ACTIVOS Y COGNITIVOS BASADOS RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS REALES Y SIMULADOS, LA EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES Y CONDUCENTE AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y ORIENTADORES DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS DE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO	160
2.13. UNA ESTRATEGIA DEL DESARROLLO Y LA PRODUCTIVIDAD	163
CAPITULO 3	167
3. CAMPO DE LAS COMPETENCIAS.....	168
3.1. LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES: LA RUTA DE LAS COMPETENCIAS	168
3.2. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO NACIONAL.....	201
3.3.1. La formación del hombre competente	209
3.3.1.1. Dimensión corporal	216
3.3.1.2. Dimensión cognitiva.....	221
3.3.1.3. Dimensión comunicativa	225
3.3.1.4. Dimensión ética	228
3.3.1.5. Dimensión espiritual.....	232
3.3.1.6. Dimensión estética.....	236
3.3.2. El aprendizaje cognitivo para el hombre competente.....	241
3.3.3. La mente cibernética , modular y situada	258
3.3.4. El sujeto competente.....	278
3.3.5. La evaluación de competencias y la eficiencia escolar	288
3.3.6. Los factores asociados y la eficacia escolar.....	339

3.3.7. La descentralización y municipalización educativa.....	349
3.3.8. La estandarización de las competencias	353
3.3.9. La educación competitiva.....	362
3.3.10. El maestro como sujeto competente.....	378
3.3.11. La escuela que aprende o competitiva.....	393
3.3.12. La relación maestro-estudiante para la competitividad	402
3.3.13. El conocimiento para la competitividad	404
3.3.14. La enseñanza como aprender a aprender	415
3.3.15. Los métodos cognitivos	417
3.3.16. La estrategia de la competitividad.....	423
4. CONCLUSIONES	433
BIBLIOGRAFIA	438

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como origen el proyecto de formación de maestros de la maestría ofrecida por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la continuidad de la investigación del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, siglos XIX y XX. La última investigación del Doctor Alberto Martínez Boom, “Currículo y modernidad en Colombia”, que abarcó el período 1947 – 1990. Ahora los estudiantes de la maestría nos dedicamos al período 1975 – 2003.

La investigación tiene como propósitos hacer visible las transformaciones y discontinuidades que ocurrieron con el desplazamiento del conductismo por el cognitivismo en la educación colombiana en éste último período y mostrar los desafíos que para el movimiento pedagógico ha significado esta transición.

De igual manera, el alcance de la investigación es el de propiciar una mirada arqueológica y genealógica de la renovación curricular (1975 – 1994) y de la educación por competencias en Colombia, y en especial, con el concepto de competencia se quiere hacer ver su recontextualización en el campo

educativo y la potencialidad que tiene en la definición de las políticas educativas internacionales y nacionales en esta transición. Entre las limitaciones que presenta la investigación están aquellas de la falta de reflexión que se pudo encontrar en algunos aspectos de las temáticas abordadas en el período 1990 – 2003 por parte del movimiento pedagógico. A diferencia de lo sucedido en el período 1978-1990, donde la crítica del movimiento pedagógico fue expansiva no pasó igual con el auge del cognitivismo.

En este sentido, el estudio significa un avance en la historicidad del saber pedagógico en Colombia entre 1975 - 2003 y la resignificación de la renovación curricular y la visibilidad de las implicaciones del cognitivismo y del concepto de competencia para el saber pedagógico; de igual manera, el estudio presenta una posición crítica utilizando el concepto de campo de las competencias para mostrar que la transformación ha sido del campo del currículo al campo de las competencias.

La aplicación que puede tener esta investigación es la de servir de punto de reflexión para estimular diferentes alternativas pedagógicas, desde el campo de la pedagogía y desde el movimiento pedagógico, frente al dominio del cognitivismo en la educación colombiana.

CAPÍTULO 1

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En los años 80, el profesor Gustavo De Roux¹ se desempeñó como docente en la escuela de la comunidad Villa Rica, al norte del departamento del Cauca, su testimonio permite mostrar la “nueva” pedagogía² que orientó la Renovación curricular que se inició en el país a partir de 1975, con la cual se pretendía abandonar la escuela tradicional de las décadas del cincuenta al setenta, y hacer una ruptura con la herencia del conductismo³ que había dominado la educación en ese periodo:

“Lo importante para mí, era asegurar que a los niños y niñas les sirviera realmente lo que aprendieran para resolver problemas y que, en últimas, accedieran a conocimientos útiles. Para mí como maestro, esto implicaba dos retos: trabajar saberes pertinentes, y hacerlo con métodos que facilitaran su apropiación y reelaboración.

Con los pelados y peladas nos inventamos maneras para aprender las matemáticas, utilizando mucho los juegos, lo lúdico y dinámicas insertas en las prácticas de la comunidad.

Por entonces, la escuela del pueblo carecía de maestros para varias asignaturas y yo escogí colaborar para aritmética, enseñándoles a los niños y niñas de los últimos grados de primaria. Para abordar dicha aventura partí de observar para qué y cómo usaban ellos y ellas los números en su diario de vivir. Observe con sorpresa, por ejemplo, que para solucionar sus problemas, para jugar o para hacer

¹ Docente de la escuela de Villa Rica en la década de los 80, investigador de la universidad del Valle en programas de educación rural, luego se desempeñó como miembro del CINEP.

² Es la llamada Pedagogía activa o escuela activa, que se desarrolló en el país en las décadas de 1920 y 1930 y que es postulada como el fundamento de la Renovación curricular que se inició en el país a partir de 1975; sin embargo, vamos a encontrar que la pedagogía que orientó la Renovación Curricular es la pedagogía sistémica cognitiva, más adelante volveremos sobre ello.

³ Escuela psicológica que hace su ingreso al país en la década de los años 30 y entre cuyos fundadores está el psicólogo J. B. Watson, las posturas de B. F. Skinner orientaron las propuestas de la tecnología educativa de los años 60 y 70 en Colombia para quien el aprendizaje es un cambio de conducta. Contra este tipo de tecnología educativa y de concepción curricular y del aprendizaje es que se lleva a cabo el movimiento de Renovación Curricular a partir de 1975 cuando el gobierno de López Michelsen firma con el Banco Mundial un crédito para desarrollar el programa de mejoramiento de la calidad de la educación. Pedagogos como el doctor C. Federicci y el doctor Carlos Eduardo Vasco, en especial este último se convirtieron en los asesores de la propuesta.

compras, manejaban el cálculo matemático, sin equivocarse, pero en la escuela tenían dificultad para sumar y restar. Esto porque en la vida cotidiana accedían al conocimiento por vías diversas y prácticas, mientras en la escuela lo recibían de manera abstracta, a partir de generalizaciones y sin considerar la utilidad de los conocimientos, para resolver las situaciones específicas que tenían que enfrentar en su mundo concreto.

Comencé entonces por tratar de imaginar una estrategia distinta. En primer lugar, los niños tenían que traer los problemas a la escuela. En la clase los conceptualizábamos y procesábamos, rescatando el sentido que tenían para la vida local. Una niña trajo por ejemplo el siguiente problema: mi mamá empeño la plancha y está que la pierde porque debe ya cinco meses de intereses. En la mirada sobre este problema no solamente aparecía la necesidad de manejar algoritmos, proporciones y la regla de tres, sino la necesidad de mirar socialmente el problema matemático.

Son poco frecuentes los esfuerzos por acercar la escuela a la vida, a la comunidad; por mejorar la relación entre cultura local y educación; por disminuir los obstáculos que distancian el aprendizaje escolar de la lógica de la vida cotidiana.

Una de mis preocupaciones en esa época era la de contribuir a que la escuela local se acompañara a los ritmos y pulsaciones comunitarias, se conciliara con la cultura y con las características de la comunidad colectiva. Para eso era evidente que la escuela tenía que empezar por conocer a sus niños y a sus niñas, saber como miran el mundo y como se manifiestan en él, y ser flexibles para posibilitar el trabajo del conocimiento en función de eventos cotidianos, desde las realidades sociales y las presiones culturales”⁴

En el año 2003, veintitrés años después, la profesora Adriana Múnera⁵ de la ciudad de Medellín hace la siguiente descripción:

*“Un día normal de trabajo para mí en el colegio, comienza con la preparación de clase para los grados 8º, 9º, 10º y 11º, en este semestre trabajamos con el texto *Lectura Recreativa*, dispongo el módulo de acuerdo al grupo que corresponde, organizo la lectura, las actividades, reviso en donde debo continuar, a que clase de texto corresponde, preveo que preguntas me pueden hacer los muchachos de la lectura y reviso vocabulario.*

Luego me dispongo para la clase. Al comenzar lo primero que realizo es el saludo pues considero que esta es una buena forma de ganar la confianza de los estudiantes, charlamos, y luego iniciamos el trabajo con el libro. Inicialmente, realizamos la lectura que se tiene preparada para ese día, generalmente una lectura se efectúa en 15 días; siempre realizamos una relectura para iniciar las diferentes actividades. Para lograr una mejor y mayor comprensión de los textos, el trabajo con los estudiantes se realiza

⁴ MEN. *Alegría de enseñar* N° 29. octubre de 1996. Revista editada por el ministerio de educación nacional a partir de la década de los ochenta hasta el 2001.

⁵ Profesora de la institución educativa Juan J. Escobar del corregimiento de San Cristóbal de Medellín, licenciada en lengua castellana de la Universidad Pontificia Bolivariana.

así: leemos el texto completamente, hago que miren quién es el autor, me gusta que lo hagan con anterioridad, como les anuncio la lectura de la próxima clase, entonces ellos deben llevar preparada una biografía, si es posible. Hacen la lectura mentalmente, solos. Luego, pregunto: ¿entendieron? "no", responden, ¿qué "no" entendieron?, por lo general comienzan a darme ideas. Luego hacemos otra lectura completa del texto, de forma oral, uno o dos estudiantes guían la lectura. Vuelvo y les pregunto: ¿entendieron?, siguen con la misma idea; luego, abordamos el texto párrafo por párrafo, se divide por proposiciones, entonces yo ya comienzo a dirigir la lectura; la primer proposición ¿qué entienden?, ¿qué nos está diciendo?, les hago abducciones de ciertas palabras, ellos comienzan a entenderlo, vamos muy despacio con cada texto, por lo general un solo párrafo se lleva dos horas (un bloque) y aun así me queda faltando tiempo.

Para variar las actividades y no caer en la monotonía, comenzamos a trabajar la ficha, ellos durante una hora, retomando el párrafo, el texto o temas que se relacionen con el texto hacen una ficha, ubicados en cualquier espacio de la institución; En la segunda hora empiezo a sacar los equipos al azar para que presenten el trabajo que realizaron: miran que sacaron textualmente y observamos la nota de la ficha que es la proposición del texto, las palabras claves y comenzamos a hacer una relación de todo. Les pregunto ¿tenía coherencia?, ¿Eso era lo que quería decir el texto?, ellos mismos van cayendo en cuenta, con la ficha se ha hecho más comprensible el trabajo y de esa manera he visto que han entendido más.

Luego, exponen sobre el sentido del texto, ¿qué se entendió?, les hago ver que si ellos entienden y comprenden la lectura no tienen que estudiar de memoria, se van a expresar mucho mejor, aunque la memoria es muy importante, y se dan cuenta del error que tenían antes, ya que para exponer se tenían que aprender todo de memoria y no entendían, ahora es al contrario, primero comprenden la lectura y después la exponen, si comprenden la lectura tienen que ir a otras fuentes para investigar y mejorar la comprensión, ya que exponer no es solo leer lo que está escrito, y para lograr una buena exposición deben trabajar la intertextualidad, y a través de ella hacer inferencias.

Para culminar el periodo, yo evalúo de la siguiente manera: como la clase es participativa, observo el progreso de los estudiantes, sus procesos, entonces llega un momento en que el muchacho que antes no se interesaba, se va encarrutando con la lectura y comienza a participar, luego, para evaluar todo, lo hago a través de la lectura, o sea, al final del periodo, el estudiante realiza una lectura en su casa, entonces yo llego y comienzo a trabajar, le hago una pregunta de algún punto en la lectura le digo por ejemplo: mira, aquí dice esto, y entonces ahí voy evaluando. Realizo también pruebas escritas, las preparo de acuerdo con lo que veo en el proceso, así estoy evaluando constantemente, porque considero que la observación en clase hace parte de la evaluación, ya que al llevar un proceso con los estudiantes, la clase ha sido un descubrir y construir nuevos aprendizajes y experiencias, a medida que desarrollo las actividades redescubro muchas cosas en la lectura que no había percibido cuando estaba preparando la clase, por lo tanto el método que más empleo

para la evaluación es la lectura. Tanto los muchachos como yo, consideramos que el trabajar la competencia lectora es muy interesante, ellos siempre me responden, “profe, hemos aprendido más”, los muchachos sienten que se están ubicando; en realidad todos estamos aprendiendo más, yo considero que el impacto ha sido muy grande, aunque ha sido más individual, ya que a medida que se va dando el proceso, los estudiantes se van dando cuenta de cuánto saben y me dicen: “es que yo no se leer”, “a mi me falta comprender”, es decir, el proceso ha generado en ellos una permanente auto evaluación.

La nueva propuesta me ha exigido leer mucho, investigar más, antes se preparaba la clase, se preparaba un tema y era muy cerrado, pero el trabajo por competencias le exige a uno capacitarse más, leer mucho, investigar, y no es un trabajo que los profesores tomamos así y ya, porque a medida que se prepara una lectura para una clase se tiene que meter en todas las áreas, se tiene que meter en todo, muchas veces después de clase uno se queda con los muchachos y les coloca lecturas de diferentes temáticas.⁶

Aunque el texto de la profesora es un poco extenso, lo hemos querido traer para hacer visible las transformaciones y discontinuidades que se han operado en la educación colombiana en las dos últimas décadas. El texto del profesor De Roux nos describe un hacer y un decir que se levantó contra el tecnicismo curricular de la década de los 70, e introduce la pedagogía **activa**⁷ basada en la solución de problemas, en el desarrollo del pensamiento, en la interacción escuela – comunidad y en la construcción de conocimientos útiles. Esta pedagogía va a mostrar a un maestro no reproductor de los programas del Ministerio, sino a un maestro que asume el reto de trabajar saberes pertinentes. Durante las décadas de los años 60

⁶ Periódico escolar Ventana. Nº 8 Abril – Junio 2003

⁷ La Renovación Curricular que se desarrolló en el país en la década de los 80 y principios de los 90, se fundamentó en la pedagogía activa: “La pedagogía activa desplaza su centro de interés hacia la naturaleza del niño y tiende a desarrollar en él el espíritu científico, acorde con las exigencias de la sociedad, sin prescindir de los aspectos fundamentales de la cultura.”(MEN, 1990:47). Sin embargo, es la pedagogía sistémica cognitiva la que se puede encontrar en los discursos y prácticas pedagógicas orientadas por la Renovación. Para Saldarriaga y otros, aunque Decroly y Dewey son considerados pedagogos de la escuela activa, existen entre ambos grandes diferencias y una de ellas es el desplazamiento del saber médico y la psicología experimental que caracterizaba el modelo pedagógico del primero por los saberes sociales y culturales del segundo.(Saldarriaga y otros, 1997: 320 – 394)

y 70 los programas curriculares llegaban a las escuelas con cada una de las actividades que el maestro tenía que seguir paso a paso para alcanzar los objetivos propuestos, ahora el maestro se enfrenta al trabajo de saberes pertinentes a la comunidad, conectados con la vida de la comunidad o contruidos por la comunidad y a la adaptación curricular con base en los Marcos de los Programas Curriculares.

Así mismo, se habla del cambio de los métodos de reproducción por los métodos de apropiación y reelaboración. Estos métodos van a estar basados en los juegos, la lúdica y las dinámicas que conoce la comunidad, es decir, se muestra una pedagogía activa que nos recuerda la década de los años 20 y 30 en el país. La enseñanza, para el profesor De Roux, parte de la observación, del uso y del propósito que tienen los estudiantes de las matemáticas. Esta observación le permite comprender que el cálculo matemático es parte de la vida cotidiana para solucionar problemas y descubre que existen diversas formas y prácticas para acceder a ese conocimiento. Esto va a ser muy importante porque la Renovación curricular introduce la necesidad de observar y de comprender cómo funciona la mente del estudiante en la solución de problemas de la vida real; en estos años, la escuela ya no es cerrada como en la década de los 60, sino, que al observar la mente del estudiante también hay que observar la sociedad o la comunidad.

En consecuencia, observar la mente del estudiante, exige lo que De Roux llama “imaginar una estrategia distinta” y esa estrategia va a consistir en que los estudiantes traen los problemas a la escuela y no al contrario; pero además, en la escuela se conceptualiza y procesa la información para aplicarla a la vida local, o sea, que se está ante una escuela que se relaciona con los procesos sociales y económicos, pero a la vez con la mente del estudiante para que le de sentido al conocimiento y a esos procesos.

Por lo anterior, se trataba de mejorar la relación entre cultura local y educación. Aquí aparece el propósito de la estrategia: “posibilitar el trabajo del conocimiento en función de eventos cotidianos, desde las realidades sociales y las presiones culturales”. En consecuencia, la nueva pedagogía se mueve en el eje de problemas sociales, culturales, escuela, maestro, estrategias, métodos, procesos de pensamiento y conocimiento útil.

En el texto de la profesora Múnica vamos a encontrar varias cosas muy importantes. Lo primero, es que a diferencia de los años 80, en el 2003 los estudiantes no traen la lectura de la comunidad, sino, que la lectura está en el módulo que sirve de guía para las actividades de la clase, de igual manera, la profesora prepara las clases e incluso prevé las preguntas de los

estudiantes. Aquí aparece el módulo como el mediador o instrumento que utiliza el maestro en la educación por competencias para que los estudiantes se orienten cuando no están en presencia del mismo. El módulo cumple la función de guía para que el estudiante pueda adquirir los conocimientos básicos que se han programado en el plan de estudios. En este sentido, el módulo aparece cumpliendo la función que cumplían los Manuales de la Enseñanza Mutua y pestalozzianos en las primeras décadas del siglo XIX en las escuelas de primeras letras y en las escuelas normales⁸. Este es el primer cambio que se empieza a expresar en una educación por competencias. Esta educación se entiende como aquella que se orienta a formar un sujeto competente o sea un sujeto que adquiere, domina y aplica el conocimiento de las ciencias y la tecnología, para lo cual requiere del desarrollo de los procesos o habilidades de pensamiento y del manejo de los códigos de las áreas, la adquisición de la información, su procesamiento, comprensión y aplicación en la solución de problemas.

Lo segundo que se encuentra es que la profesora se dispone para la clase y la realiza empezando por un saludo que tiene por objetivo ganar la confianza de los estudiantes. En la relación maestro- estudiante se muestra que el aprendizaje se basa en la confianza mutua, que sin esta confianza es

⁸ En efecto según Zuluaga, los manuales de enseñanza mutua de 1826 y la reelaboración que hizo Don José María Triana en el año 1845 que se publicaron con el nombre "Manual de Enseñanza Mutua Para las Escuelas de Primeras Letras", sirvieron como instrumentos para dar cuenta del saber pedagógico y su incidencia en las prácticas pedagógicas u orientar la enseñanza de la lectura, la escritura, la gramática y la aritmética con base en Pestalozzi (Zuluaga, 2000: 270-275)

muy difícil que haya enseñanza y que se desarrolle el aprendizaje. Luego, se hace una lectura general del texto y una relectura, se averigua la vida del autor, se relee en forma mental, se anuncia la pregunta buscando qué comprendieron los estudiantes, por lo regular, dicen que no entienden.

La incompreensión inicial hace que la profesora utilice una técnica de análisis textual que consiste en comprender las proposiciones que contiene cada uno de los párrafos, utiliza las fichas como instrumento para registrar la información y para que los estudiantes expongan el sentido de lo leído. Ella elabora una ficha temática donde se incluye el título del texto, la descripción de los párrafos y las palabras claves, así como las proposiciones que se infieren de las oraciones o párrafos.

Esta técnica va a ser muy importante porque para la época, y en especial a partir de 1991, las pruebas SABER, realizadas por el Estado para evaluar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes colombianos o la competencia comunicativa, hablan de la dificultad que tienen los estudiantes para la comprensión literal, inferencial e intertextual, así como para asumir una posición crítica ante lo leído.⁹

⁹ Para las pruebas SABER, que son unas pruebas de Estado que se utilizan en el país desde 1991, con el objeto de evaluar el Programa de Calidad de la Educación de la década de los 80 o Renovación curricular y que a partir del año 2002 se transforman en pruebas censales para medir la calidad de la educación del sistema educativo y el desempeño de las instituciones, docentes, estudiantes y directivos docentes, se entiende por comprensión literal aquella que “explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita”. La comprensión inferencial es la que “explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o en la situación de comunicación”. La comprensión intertextual “se

Nos encontramos pues, con una técnica de análisis textual para adquirir la competencia significativa¹⁰; pero todavía más importante es encontrar cómo se evalúa esa competencia. La profesora tiene en cuenta la participación y todo el proceso de comprensión de lectura del estudiante a través de las clases; de igual manera, observa cómo construye nuevos aprendizajes y experiencias; descubre que el impacto sobre la comprensión es muy alto y utiliza diferentes instrumentos como los test y las lecturas en casa.

Ahora es la evaluación de la adquisición de la competencia a través de técnicas cuantitativas y cualitativas lo que se resalta. Se trata de combinar la observación participante en el proceso de aprendizaje con pruebas objetivas que den cuenta del nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes. Estas pruebas utilizadas de manera masiva por el Estado para medir la calidad de la educación en el país se utilizan en la clase con el mismo objetivo.¹¹

refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros” y la comprensión crítica “explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto”(ICFES, 2003: 23-24)

¹⁰ La competencia significativa se entiende como “la capacidad con que un sujeto cuenta para ...llenar de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados”(MEN, 1998: 47-48-50)

¹¹ Según Noguera, el giro fundamental operada en la década de los 90 en la educación colombiana es del currículo a la evaluación: “El giro del currículo hacia la evaluación, acontecimiento agenciado por los organismos de cooperación y financiación internacional, se inició en la década de los años 80 y logró consolidarse sólo hacia el final del siglo, paralelamente con la hegemonía de las políticas de ajuste y reducción del gasto estatal promovidas por el Banco Mundial y el FMI, asumidas firmemente por los gobiernos de Andrés Pastrana (1998-2002) y Álvaro Uribe (2002-2006)” (Cooperativa Editorial Magisterio,2003:177). La evaluación se orienta a medir la calidad en términos de resultados, eficiencia, eficacia y rentabilidad, manifiestos en el desempeño de estudiantes, docentes e instituciones educativas. Para llevarlo a cabo se aplican pruebas censales nacionales y pruebas continentales con base en estándares de calidad y se perfila el énfasis en la gestión gerencial de las instituciones educativas.

De igual manera, se resalta el tipo de maestro que requiere la educación por competencias. Nos dice la profesora que ahora se necesita investigar, leer mucho más y tener un conocimiento de todas las áreas y acompañar a los estudiantes en las diferentes lecturas; estamos pues, ante un maestro más investigador y con una mente transdisciplinaria, un maestro más competente, un maestro analista de la información, un maestro orientador del aprendizaje de los estudiantes.

1.1. TENSIONES Y CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA 1975-2003

Los dos textos nos están hablando de varias tensiones y cambios que ocurrieron en la educación colombiana, que van a posibilitar plantear el problema de esta investigación. Veamos cada uno de ellos:

1. Si para los años 1975-1994, de la Renovación curricular, “el objeto de la tecnología instruccional es el aprendizaje y la instrucción, denominado también proceso de enseñanza –aprendizaje” ¹² y el currículo es la tecnología de ese proceso, dicen Martínez y otros, que lo importante “es la transformación de las conductas de los alumnos por medio del aprendizaje” y la introducción de la evaluación, bajo la estrategia del

¹² Según Martínez Boom, Noguera y Castro, (1994) entre 1947 y 1994 se impuso en el país el currículo como una tecnología de la instrucción, basada en la teoría de sistemas y en el conductismo. Si bien eso cierto para el período 1947-1975, con la Renovación Curricular se operó el desplazamiento del conductismo ortodoxo por el conductismo cognitivista de Gagné y el constructivismo de Piaget y no sólo se trataba de una instrumentalización de la pedagogía, sino de la aparición de la pedagogía sistémica cognitiva que va a orientar el currículo. En efecto, los programas curriculares diseñados por los técnicos del ministerio para cada una de las áreas están sustentados en la teoría de los estadios del desarrollo de la inteligencia de Piaget, en la teoría cognitiva del procesamiento de la información y el enfoque de sistemas abiertos de Bertalanffy. La pedagogía sistémica cognitiva, inicia el desplazamiento del conductismo de la educación colombiana y no sólo se preocupó por los métodos o las técnicas curriculares, sino que postuló un tipo de hombre a formar, una concepción de la mente humana, de la infancia, del aprendizaje, de la enseñanza, la instrucción, el conocimiento, la escuela, el maestro, la formación de maestros, la relación con la sociedad, el tipo de sociedad para el que se educa, el currículo, los métodos, la evaluación, los planes de estudio y el tipo de sistema educativo que se requería desde esa pedagogía. Creemos que por primera vez en la historia de la pedagogía del país emerge una mirada articulada, global, mundial de la educación, que reflexiona y postula un sistema educativo abierto, esa mirada es diferente a la de los años 60, donde todavía el sistema no estaba articulado en sus diferentes niveles, ni en sus modalidades, o si se quiere, todavía no existía un sistema educativo articulado en un sistema mundial. La mirada de la pedagogía sistémica cognitiva se dirige ahora hacia la estructuración del sistema educativo colombiano, con sus fines, objetivos, niveles, grados, insumos, procesos, y productos. Para ello se apoyó en la teoría de sistemas abiertos y en la teoría cognitiva del aprendizaje y de la mente humana.

desarrollo definida por los organismos internacionales como la UNESCO Y LA OEA; Sin embargo, no es del todo cierto que la Renovación Curricular haya sido conductista y haya tenido como suelo común la teoría de sistemas cerrados propia de la reforma instruccional de la década de los 60 y 70, como sostienen estos autores. La Renovación Curricular es ante todo un programa de mejoramiento de la calidad de la educación que se orientó a la estructuración del sistema educativo nacional, la articulación de niveles, fines, objetivos, procesos y productos, integrado en la perspectiva de la productividad de la economía colombiana y mundial. Para llevar a cabo este programa se desplazó la teoría de sistemas cerrados, introducida al país entre 1947-1975, por la teoría de sistemas abiertos y se inicia el desplazamiento del conductismo por el cognitivismo, si bien utilizó la tecnología educativa, esto no la hace conductista, más bien se trato de una tecnología educativa de corte cognitivo.

En este sentido, los programas curriculares de la Renovación Curricular, se basan en la teoría de sistemas abiertos de Bertalanfly para la solución de problemas sociales y culturales, en el desarrollo de los estadios de la inteligencia según la teoría de Jean Piaget y en la teoría del procesamiento de la información de la psicología cognitiva, con las cuales se inicia el desplazamiento del conductismo.

Entre 1994-2003, el objeto de la educación son las competencias adquiridas a través del aprendizaje y el conocimiento. Lo importante ahora es **una tecnología del aprendizaje de la mente**, por medio de la cual se pretende el dominio de las competencias, o de los sistemas simbólicos de significación a través de los instrumentos mediadores de la mente humana como el lenguaje y la tecnología, entre otros. De igual manera, aparece el énfasis en la evaluación del sistema, situación que no había resuelto la Renovación Curricular. Esta evaluación se realiza para medir la eficiencia, la eficacia, la rentabilidad y la sostenibilidad con el uso de evaluaciones censales del desempeño de los estudiantes, las instituciones y los docentes, la cual se convierte en el mecanismo de control social y en la principal información enviada al mercado para demandar y ofrecer los servicios educativos bajo la estrategia de la competitividad definida tanto por los organismos internacionales como la LA O.E.I. CEPAL, LA UNESCO, EL BANCO MUNDIAL Y EL BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO y LA OIT. como por los gobiernos colombianos en la década de los 90, en el marco de la globalización.

En consecuencia, se cambia la mirada del comportamiento por una mirada desde el interior mismo de la mente; se cambia de la estrategia

del desarrollo a la estrategia de la competitividad en el espectro de la globalización. Se desplaza la teoría conductista del aprendizaje por la teoría cognitiva del procesamiento de la información y el estructuralismo Piagetiano; se despalza la teoría de sistemas cerrados por la teoría de sistemas abiertos; se desplaza el dominio absoluto de la teoría curricular por la pedagogía sistémica cognitiva y se enfatiza en la evaluación de la calidad del sistema y de sus productos. En estos desplazamientos el concepto de competencia va a tensionar la estrategia del desarrollo, la tecnología educativa y la evaluación.

2. Otro de los cambios se da en la educación. Si para la Renovación Curricular, esta es un proceso del sistema mundial, a través de la cual se pretende moldear el prototipo del hombre productivo, es decir, es un medio, un instrumento para producir modelos de hombre productivo; el concepto de competencia va hacer que la educación sea una estrategia para la formación de un sujeto competente en una economía globalizada de conocimiento. Para esta nueva discursividad ya no es suficiente la educación como proceso de un sistema mundial, ahora se requiere de una estrategia discursiva para que el sistema funcione y avance.
3. También se sufre una transformación en el aprendizaje. Para la Renovación Curricular el aprendizaje es significar, inventar, indagar, re-

crear y para ello recurre a las teorías conductistas de Skinner y Bandura y a las cognitivas de Piaget y Gagné. El aprendizaje se orienta para la asimilación y adaptación de los conocimientos que requiere el prototipo de hombre productivo que se propone formar la Renovación Curricular. Al introducir las teorías cognitivas de la psicología del aprendizaje, se empieza a profundizar el desplazamiento del conductismo. El concepto de competencia va a continuar con este desplazamiento, toda vez que ya no se va a considerar el aprendizaje desde un abanico de teorías conductistas y cognitivas, sino que se asume desde las teorías cognitivas como la construcción de significados. El aprendizaje de la Renovación Curricular, es insuficiente ante la nueva discursividad de las competencias, ahora el aprendizaje se convierte en la esencia de la educación, de la sociedad, de las empresas, de las escuelas, de la vida personal, de las instituciones y de las organizaciones. El aprendizaje de las competencias es el aprendizaje permanente, el aprendizaje para toda la vida, no para o en la escolarización; sino durante toda la vida. Este aprendizaje es el que permite que el sistema sea competitivo y que las personas puedan desempeñarse en él. Aquí la tensión que hace visible el concepto de competencia es entre un aprendizaje de la escolarización y un aprendizaje permanente.

4. La enseñanza también va a sufrir una transformación. En la Renovación curricular la enseñanza fue asumida como enseñanza integrada, enseñanza programada para moldear el prototipo de hombre productivo, el concepto de competencia va a hacer que la enseñanza se considere como enseñanza del aprender a aprender, es decir, la enseñanza es el medio para programar la mente de los estudiantes con el objeto de dominar las estrategias de aprendizaje que potencien las competencias o el medio para aprender de manera permanente. La enseñanza integrada ya no se juega en las reglas discursivas de las competencias, ahora es la enseñanza del aprender durante toda la vida.

5. La instrucción también se va a transformar. En la Renovación la instrucción domina el proceso enseñanza-aprendizaje; pero a diferencia de la instrucción conductual, se empieza ahora a operar con una instrucción cognitiva. La tecnología de la instrucción cognitiva, va a dominar sobre la enseñanza desde el aprendizaje, lo va a racionalizar, lo va a volver programación de la mente y es aquí donde el concepto de competencia va a permitir el desplazamiento del conductismo por el cognitivismo. Para la nueva estrategia de la competitividad en una economía globalizada de conocimiento asumir la enseñanza-aprendizaje como un solo proceso de conductas ya le es poco funcional, ahora lo pragmático es la instrucción del aprendizaje permanente, del aprendizaje

de la programación de la mente, es una instrucción que se enmarca en una tecnología de la programación de la mente. La tensión que marca el concepto de competencias se da ahora entre una instrucción conductual e incluso cognitiva conductual con una instrucción cognitiva.

6. También hay una transformación y una tensión con relación a los sistemas educativos y a la escuela. Si para la Renovación Curricular el sistema educativo, es un sistema abierto, que hace parte de un sistema mundial, conformado por fines, objetivos, niveles, problemas, programas, recursos, procesos y productos e instituciones, la escuela es una institución social, funcional, que debe propiciar el ambiente para vivir la democracia, la solidaridad, la cooperación y el enriquecimiento mutuo de la comunidad educativa; institución que se convierte y opera como una empresa de servicios y tiene como función fundamental garantizar el moldeamiento del prototipo de hombre productivo a formar, a través de la organización escolar. El concepto de competencia va a tensionar de manera modular al sistema educativo y a la escuela, al considerar, al posibilitar, que el sistema educativo pase a ser un sistema de aprendizaje y la escuela sea asumida como una organización que aprende para la competitividad: una organización orientada por un pensamiento estratégico compartido por la comunidad educativa, construido por ella, una organización cuyo principal activo es el

conocimiento y cuya función clave es la de garantizar la formación de un sujeto competente.

7. Otra tensión que vamos a encontrar es el maestro. De un maestro reproductor y transmisor de los años 60 y 70 aparece, en la Renovación Curricular, un maestro guía, orientador, catalizador, animador del proceso de aprendizaje. Si bien pierde el dominio sobre el proceso de enseñanza y es más un administrador del currículo, como lo plantean Martínez y otros, lo importante, lo que queremos resaltar, es que al maestro se le asigna el papel de guía del proceso a través del cual se moldea el prototipo de hombre productivo enarbolado por la Renovación Curricular. Un orientador del proceso para satisfacer las necesidades del hombre, mirado desde la psicología del desarrollo cognitiva y humanista.

El concepto de competencia va a tensionar al maestro. De un maestro que no maneja el proceso de enseñanza, se pasa a un maestro que va a ser el diseñador, el arquitecto de la enseñanza, es decir, el programador de la mente de los estudiantes para formarlos como sujetos competentes. Para ello se requiere que sea un maestro investigador, orientador, cruzado por diferentes relaciones que se operan entre el estatuto del maestro y las competencias. Estas relaciones van desde el **sujeto que habla** planteando los interrogantes y creando un ambiente

de aprendizaje para la significación, pasando por un sujeto que observa y evalúa con diferentes métodos, tanto cualitativos como cuantitativos, los niveles de competencia alcanzados; como un **maestro que orienta y acompaña** el aprendizaje de los estudiantes y en otras ocasiones observa los procesos cognitivos y culturales que se dan en sus estudiantes, como **el sujeto que interroga** y va construyendo una moral del esfuerzo, de la disciplina, con la mediación de la tecnología de la información y las telecomunicaciones y los módulos, hasta el sujeto que censura el comportamiento inadecuado de los estudiantes cuando no comprenden el trabajo que realizan en clase o en la casa.

8. El cambio en el maestro afectó las transformaciones en la formación de maestros. En la Renovación Curricular, la formación de maestros del país, en especial las normales y las universidades giraron con diversas críticas a este programa. También se realizaron fuertes debates sobre la tecnología educativa y sobre el currículo. Si bien la pedagogía sistémica cognitiva empezó a dominar el discurso oficial, también florecieron el movimiento pedagógico y los grupos de investigación educativa y pedagógica, hasta conformar lo que el profesor Mario Díaz llamó el Campo Intelectual de la Educación; sin embargo la pedagogía todavía no es el modelo fundamental de formación de maestros en la década de los 80. El concepto de competencia va a tensionar una formación de

maestros competentes en el saber de la pedagogía, en la investigación, la historia y la epistemología de su saber, en el conocimiento de la sociedad, la cultura, el dominio del conocimiento específico y en la ética profesional para ejercer y garantizar un buen desempeño profesional, es decir, un maestro competente. El papel asignado no es ya el de orientador del proceso de aprendizaje, es el arquitecto, el diseñador, el programador de la mente, para eso requiere del conocimiento de la mente humana y de los instrumentos mediadores.

9. Otro de los cambios y tensiones que van a emerger es en cuanto al tipo de hombre a formar. Si en la década de los 70 el hombre a formar era el hombre adaptado a la sociedad, el hombre disciplinado y obediente para la industria; la Renovación Curricular va a formar un hombre productivo para el sistema mundial, integrado a la sociedad. Productivo no sólo se refiere a la producción material, sino también cultural y social. Este hombre se distingue por el conocimiento de la historia y la cultura de la sociedad, del sistema mundial. Es un hombre no acabado, en proyecto, un hombre crítico, transformador, político, con capacidad para el debate y la argumentación sobre el poder y la fuerza, un hombre con el dominio de destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes, que le permitan el autoaprendizaje y la participación consciente y responsable en el desarrollo del sistema. El concepto de competencia va a tensionar

la formación de un sujeto competente para el desempeño en una sociedad globalizada de conocimiento, donde, lo importante es la mente del hombre, son los procesos cognitivos y el lenguaje que le van a permitir procesar información, construir significados y aplicarla en la solución de problemas, es una mente no global, sino modular, una mente múltiple, una mente asumida con la metáfora del computador, ese sujeto competente lo es en tanto su mente juega en la diversidad de programas mentales, no es un solo programa, son varios, pero al fin y al cabo programas mentales.

10. De igual manera la otra tensión y cambio se da en la evaluación. Ya no se trata de evaluar comportamientos o de evaluar el rendimiento del proceso para realizar los ajustes necesarios, como lo proclamaban la tecnología de la instrucción en la década de los años 60 o la Renovación Curricular en los 80; sino de evaluar la competitividad del sistema educativo en relación con otros sistemas de otros países, evaluar la eficiencia, eficacia y rentabilidad de todos los componentes del sistema, no es sólo evaluar el aprendizaje de los estudiantes, sino el desempeño de los maestros, directivos docentes, la institución y el nivel local o los municipios certificados o no.

Esta evaluación es una evaluación de productos del sistema educativo, es decir, es una evaluación de la mente, del sujeto, del maestro, de la institución y del sistema para tomar decisiones de mercado, de financiación y de castigo al bajo desempeño. Se evalúa como control; pero se incide sobre el sistema, es una evaluación para mostrar a los más competentes con parámetros internacionales. La tensión esta dada por una evaluación del desempeño, del aprendizaje, ante una evaluación del proceso. Esta ya no es importante en el discurso de las competencias, lo significativo ahora es la evaluación de las competencias.

11. También hay un cambio y tensiones en el plan de estudios. De unos programas curriculares para todo el país, diseñados por expertos, según el esquema de la Renovación Curricular, se pasa a la flexibilización y adaptación (1984) y luego, el concepto de competencias va a tensionar a la Renovación Curricular, para que los planes de estudio los diseñen los maestros y las instituciones educativas, con base en las normas técnicas del Ministerio de Educación Nacional, los lineamientos curriculares, los indicadores de logros y los estándares esperados para cada una de las áreas y según las competencias específicas.

12. El otro cambio y tensión lo podemos evidenciar en el método. De un énfasis activo y cognitivo propios de la Renovación Curricular, basado en proyectos, experiencias, trabajo en grupo, simulaciones y experimentaciones para adquirir habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes con el objeto de que el estudiante asimile y adapte el prototipo de hombre productivo a formar; el concepto de competencia, va a tensionar los métodos activos con los métodos cognitivos. Para ello se introducen métodos apoyados en el aprendizaje colaborativo a escala institucional, local o internacional, con el uso de la tecnología de la información y las telecomunicaciones, el aprendizaje en equipo, el aprendizaje conceptual, el aprendizaje simulado, el aprendizaje virtual y el aprendizaje situado. Estos métodos buscan posibilitar el aprendizaje permanente y poder construir las competencias. Por otra parte, el lenguaje se convierte en comunicación, en significación, no es la gramática lo que interesa ahora, es la comprensión, es el sentido, es la significación¹³; por lo anterior, no es tanto un aprendizaje memorístico, ni tampoco entendido como el cambio en las conductas, sino, un aprendizaje de nuevos sentidos, de nuevos significados, un aprendizaje que se construye con métodos cognitivos.

¹³ De acuerdo con Saldarriaga la transformación.....

13. Por último, queremos plantear que otro de las tensiones se da en la resistencia social a las políticas educativas. En el período de la Renovación Curricular, aparece el Movimiento Pedagógico, como un movimiento social de los maestros, intelectuales e investigadores de la pedagogía y la educación en el país. Desde sus inicios en 1982, se planteó como un movimiento de crítica y resistencia a las políticas educativas de los organismos internacionales y de los gobiernos nacionales. La crítica y resistencia a la Renovación la ejerció a través de la investigación pedagógica y educativa, expresada en las páginas de la Revista Educación y Cultura, así como por medio de la acción social, gremial, política y de la confección de una alternativa cultural para la educación del país con una mirada liberadora. La reflexión del Movimiento Pedagógico involucró por primera vez en la historia del país, tanto el conocimiento de la historicidad de las prácticas pedagógicas, como los proyectos de investigación etnográficos, de didácticas específicas, del campo intelectual de la educación y de organizaciones no gubernamentales. Accionar que llevó al Movimiento Pedagógico a ser el actor fundamental en la reforma educativa contenida en la constitución de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994 y sus decretos reglamentarios. El concepto de competencia va a tensionar y a producir un auge de la resistencia y de la crítica del Movimiento Pedagógico, sobre la base de una crítica al neoliberalismo y a través de acciones

globales, mundiales contra las políticas educativas, es decir, se pasa de acciones nacionales ha acciones mundiales. Así como una crítica a la pedagogía sistémica cognitiva por parte de los grupos de investigación del país como el grupo Federicci, historia de las prácticas pedagógicas en Colombia, el grupo de las didácticas específicas de la Universidad Nacional y de la Universidad pedagógica Nacional y de la Universidad del Valle.

En consecuencia, en estos 23 años nos enfrentamos a diversas transformaciones y tensiones, a profundizaciones y algunos cambios que se dieron desde la Renovación Curricular, en el paso del énfasis conductual que tenía la educación en la década de los 70, al énfasis cognitivo en los 90 y 2000.

Y aquí se configura el problema de esta investigación, orientado por la pregunta: ¿Cómo opera el concepto de competencia en la transición del conductismo al cognitivismo en la educación colombiana entre 1975 y el año 2003?

Lo que nos interesa hacer visible en esta investigación es que el problema que enfrentan los pedagogos, los maestros y la sociedad colombiana entre 1975 y el año 2003 es el desplazamiento del conductismo de la educación

colombiana y la incorporación del cognitivismo, bajo el estandarte de luchar contra la educación tradicional y el memorismo, para reorientar el sistema educativo y la educación de los colombianos hacia la competitividad o el desempeño social, cultural, económico y político en una sociedad globalizada de conocimiento. Se trata entonces de llevar a cabo una estrategia política y económica a través de una enseñanza cognitiva o mejor impulsar desde una estrategia cognitiva como aquella de considerar la mente desde la metáfora del computador como la base para la competitividad y el desarrollo en una sociedad globalizada.

1.2. REFERENTES CONCEPTUALES

La presente investigación utiliza la categoría de campo de las competencias para referirse a ese espacio de fuerzas, luchas, conceptos, teorías, saberes, técnicas, métodos, que se configuró entre 1978 el año 2003, para dar cuenta de las transformaciones, desplazamientos, emergencias y discontinuidades que permitieron el desplazamiento del conductismo y el auge del cognitivismo, en el cual el concepto de competencia se convirtió en el objeto de discurso; de igual manera, para dar cuenta de las relaciones con los saberes, instituciones, sujetos y procesos económicos y políticos y la estrategia de la competitividad como epicentro para operar el desplazamiento. El campo de las competencias nos permitió periodizar y

hacer visible que el cognitivismo inicio su ingreso en 1978 y se ha extendido hasta hoy. Nos permitió ver que el concepto inauguró una seria transformación que iba más allá del campo del currículo y se insertaba por todas las avenidas de la educación para producir conceptos como el sujeto competente, la escuela que aprende o competitiva, la evolución de competencias, los Factores asociados al logro cognitivo, los estándares curriculares, los lineamientos curriculares por competencias, la enseñanza cognitiva, la formación del empresario, La educación como servicio, derecho , empresa y mercado, el conocimiento como capital fundamental; Así mismo, permitió establecer las relaciones con la sociedad global de conocimiento y la civilización cognitiva, y la estrategia de la competitividad definida por los organismos internacionales desde la década de los 90. Y por último permitió ver que lo operado en casi 30 años, había sido el desplazamiento del conductismo y el dominio del cognitivismo, hecho que no fue percibido, analizado y criticado por el Movimiento Pedagógico y que hizo que se perdiera el norte de la propuesta del Movimiento y que sólo se empezará a reaccionar una década después.

Con este concepto queremos plantear que lo ocurrido fue el paso del campo del currículo al campo de las competencias. El currículo deja de ser el centro de la preocupación de las políticas educativas y ahora lo es la configuración de las competencias, son alrededor de estas que se va a

organizar el discurso educativo y la práctica pedagógica en los últimos veintiocho años. Esta configuración la queremos mostrar en los capítulos 2 y 3.

1.3. EL RECORRIDO TEXTUAL

Estos temas se convirtieron durante las dos décadas de análisis, objeto de investigación, en los asuntos tratados por pedagogos, maestros, intelectuales, casas editoriales de textos escolares y diversos analistas del país. Entre los primeros, se encuentran los textos producidos por los pedagogos que orientaron la Renovación Curricular entre 1975 y 1994, en especial, los Fundamentos Curriculares (1990), los programas curriculares de cada una de las áreas de conocimiento (1986 - 1992). Estos textos se publicaron durante los períodos presidenciales de Alfonso López Michelsen (1978- 1982), Belisario Betancourt Cuartas (1986-1990) y César Gaviria Trujillo (1990-1994). La Renovación curricular fue un programa que se mantuvo hasta 1994. Este programa colocó a la pedagogía sistémica cognitiva como base del currículo y postuló que “Los planteamientos de la Pedagogía Activa conducen a una serie de recomendaciones con respecto al diseño y al desarrollo del currículo”¹⁴. De igual manera abocó por unos métodos activos, por la reflexión, y planteó que el maestro requiere cambiar

¹⁴ BURGOS, Campo Elias y Otros. Fundamentos generales del currículo. MEN. Bogota: Eurolibros Panamericana. Primera reimpresión 1990. Pg. 52

los métodos conductuales por unos métodos cognitivos, en especial se considera que

“no quedarse únicamente en la conducta verbal o en la conducta de ejecución de los alumnos, corriéndose así el peligro de realizar entonces una enseñanza simplemente mecanicista, automatizada, En este sentido, hay que explorar los marcos conceptuales dentro de los cuales los alumnos asimilan los nuevos conocimientos, con el propósito expreso de provocar desequilibrios en dichos marcos conceptuales cuando ellos son erróneos, es decir, cuando no concuerdan (entran en conflicto) con los avances técnicos, culturales y científicos.”¹⁵

Otro de los soportes, esta constituido por la legislación educativa en especial los llamados decretos de la Renovación Curricular (decreto 080/76, 1419/78, 1002/82), la Ley 115 de 1994, sus decretos reglamentarios, la Ley 715 de 2001 y sus decretos reglamentarios. Estas leyes y decretos recogen de manera expresa los postulados de la Renovación Curricular, de las misiones de ciencia y desarrollo (1990), de ciencia, educación y desarrollo (1994), la misión de educación y tecnología (1997), generalizándose la educación por competencias y el cognitivismo a la educación básica, media técnica y académica, normalista y educación superior.

Otro de los textos son el conjunto de lineamientos curriculares para cada una de las áreas de conocimiento que circulan en el país entre 1998 y 2003, estos lineamientos de manera expresa plantean una educación por

¹⁵ Ibid., p.. Pg. 48

competencias con base en los enfoques teóricos, sistémicos, lingüísticos, discursivos, semióticos y se realizan recomendaciones metodológicas basadas en la resolución de problemas y en el aprendizaje cognitivo; así como la evaluación de desempeño de los estudiantes, maestros e instituciones.

De igual manera, conforman estos textos los manuales de evaluación de las pruebas SABER (2002) y del ICFES (2000), estos abogan por el uso de métodos cuantitativos para medir el saber de los estudiantes y sirven de base para evaluar el desempeño de los directivos, de los maestros, de la institución, de los municipios, departamentos y del país, es decir, de todo el sistema educativo con el objeto de controlarlo.

Otro de los soportes son las investigaciones pedagógicas llevadas a cabo durante los años 80 y 90 y en especial, las investigaciones financiadas por COLCIENCIAS y realizadas por los diferentes grupos de investigación del país, que a diferencia de lo ocurrido en la década de los 20, cuando hizo su ingreso la pedagogía activa a Colombia, ahora se cuenta con un abanico de conocimiento pedagógico y didáctico propio, que de manera crítica, analiza e investiga la problemática educativa del país.

También se tiene como soporte, los textos de los maestros que se recopilan en las revistas de divulgación pedagógica del magisterio, en especial la revista Educación y Cultura, publicada desde 1984 y que en el año 2003 alcanza su edición 64. Esta se ha convertido en una expresión del Movimiento Pedagógico Colombiano donde es clara la resistencia, la crítica, la reflexión y la lucha contra la Renovación Curricular y las competencias, abogando por una pedagogía social, un maestro trabajador de la cultura, una escuela democrática, y la defensa de la educación pública como un derecho fundamental.

Por último, se tiene los textos de las editoriales que circulan en las instituciones educativas y se convierten en las guías para las prácticas pedagógicas de los maestros. Estos textos diseñados según los criterios del Ministerio de Educación Nacional para desarrollar la Renovación Curricular, más no en la educación por competencias, se han convertido en los mediadores del aprendizaje de los estudiantes.

1.4. METODOLOGÍA

1.4.1. Tipo de investigación

La presente investigación es del tipo histórica, arqueológica y genealógica, que muestra en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el país entre

1975 y el año 2003, las relaciones discursivas operadas por el concepto de competencia, como objeto de discurso que apareció en la educación colombiana, con las instituciones, procesos económicos y sociales, las normas, las técnicas, los modos de caracterización y los tipos de clasificación que permitieron que apareciera ese objeto discursivo. De igual manera se describe las relaciones entre ese objeto de discurso y el estatuto del maestro, como sujeto de saber pedagógico, reconocido por la sociedad; las relaciones con la formación de conceptos o la organización del campo de enunciados que permite que aparezca ese objeto discursivo y la estrategia discursiva o las teorías o temáticas que se formaron en el objeto, los conceptos, el estatuto de maestro para poder organizar los enunciados sobre las competencias en la educación colombiana en el período considerado. De igual se describe las relaciones de poder y de saber que se cruzan con el objeto discursivo.

1.4.2. Técnicas de análisis de la información

De acuerdo con el desarrollo metodológico del grupo de investigación de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, se utilizaron las técnicas de lectura temática, metodológica, discursiva y crítica.¹⁶

La lectura temática, es aquella que permitió establecer los cortes en el discurso educativo entre 1975 y 2003 y encontrar los tipos de

¹⁶ ZULUAGA, Olga Lucia. (1976) Filosofía y Pedagogía. Medellín: Ude A. pp. 38-40

acontecimientos discursivos para poder organizar la información en busca de las relaciones discursivas.

La lectura discursiva, entendida como aquella que permite ubicar las relaciones de los enunciados con otros discursos que aparentemente son lejanos o externos, permitió establecer relaciones discursivas entre el objeto de discurso, las competencias, con otros saberes, tanto de las ciencias como reglamentos, leyes, decretos y registros de las instituciones educativas.

La lectura metodológica, es la que permitió establecer los modelos que se incorporaron a la pedagogía para su constitución, en especial la dispersión del objeto de competencias, las condiciones de posibilidad para que surgiere ese objeto de discurso, las relaciones con instituciones, las posiciones del sujeto maestro en las diferentes modalidades enunciativas, la relación con acontecimientos políticos, sociales y económicos, las reglas de cohesión del objeto y los discursos sobre competencias y las normas que rigen la apropiación de ese discurso.

Por último la lectura crítica, entendida como aquella que permite analizar el funcionamiento ideológico del discurso pedagógico o educativo y los mecanismos de apropiación por parte de la clase social dominante para

ejercer la dominación, permitió establecer el papel asignado al maestro en la transmisión y control de la ideología, la selección de los saberes y su significación par al ideología dominante, el funcionamiento del discurso de competencias en las prácticas económicas y políticas, el papel de los reglamentos de las instituciones educativas, el control del discurso a través de la institución educativa y la forma como la institución se inscribe al servicio de la ideología.

1.4.3. Fases de la investigación

La investigación se llevo a cabo en tres fases:

Primera: Se realizó una búsqueda y clasificación del universo documental para poder llevar a cabo la lectura temática. En esta fase se elaboraron cerca de 3000 fichas temáticas.

Segunda: A partir de la revisión del universo documental, se planteo el proyecto y se avanzó en el análisis de las fichas temáticas. En esta fase también se realizaron las lecturas metodológica, discursiva y crítica.

Tercera: la última fase se dedico a la escritura y revisión del informe de investigación.

CAPÍTULO 2

LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA COGNITIVA: EL LEGADO DE LA RENOVACIÓN CURRICULAR 1975-1994

2. LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA COGNITIVA: EL LEGADO DE LA RENOVACIÓN CURRICULAR 1975-1994

Como lo mostraron Martínez Boom y otros (1994) las políticas educativas a partir de finales de la década del 40, se caracterizaron por definirse en el ámbito internacional y se ocuparon de los problemas micro y macro de la educación. En efecto, en 1967 la OEA, en su reunión de Punta del Este, Uruguay, aprobó la realización de un estudio multinacional para introducir el uso de las tecnologías de la comunicación, con el objeto de mejorar los sistemas educativos. En 1968, se inició el proyecto con la introducción de la televisión educativa en cuatro países: Argentina, Colombia, Chile y México.

Este proyecto, que se llevó a cabo durante la década de los 70 en América Latina, tenía como propósito resolver los problemas educativos de la región, con base en la incorporación de la tecnología instruccional y de la tecnología educativa. Dicen los autores, que en 1973 en un seminario celebrado en Bogotá sobre currículo y tecnología educativa, se dio inicio a la institucionalización de la tecnología instruccional en el país. También consideran que la implantación a gran escala de la tecnología educativa con base en el campo del currículo se inicia en 1975 hasta 1984 con el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación y, puntualizan que la apropiación de la teoría de sistemas y sus instrumentos de acción son el

producto tecnológico que se transfirió al campo educativo para posibilitar el análisis, la racionalidad y la solución a los problemas educativos, para lo cual:

1. Se reforma el Ministerio de Educación Nacional, creándose la Dirección General de Capacitación, Currículo y Medios Educativos y se reorganiza el Sistema Educativo Nacional según el decreto 088 del 76.
2. Se lleva a cabo la reforma curricular con el decreto 1419 del 78.
3. Se establece el estatuto docente según el decreto 2277 del 79.
4. Se organizan las instituciones educativas con los decretos 179 del 82, 180 del 81, 1977 del 75, 1024 del 82, la resolución 13342 del 82 entre otros.
5. Se establece el sistema de evaluación, promoción, validación y habilitaciones mediante las resoluciones 17486 del 84, 19700 del 85, 16416 del 86 entre otros.

6. Se organiza la capacitación, profesionalización y formación de maestros mediante el decreto 2762 del 80 y la resolución 22224 del 80.

7. También se organiza la educación de adultos y la etnoeducación mediante los decretos 1142 del 78 y 328 del 86.

En consecuencia, como producto del programa de mejoramiento de la calidad de la educación, firmado entre el Banco mundial y el Gobierno de Alfonso López Michelsen, se nombró a la Doctora Pilar Santamaría de Reyes, para dirigir esta propuesta, quien junto con el equipo de trabajo conformado para tal fin, elaboró y presentó a fines de ese año, el Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación y el proyecto de reestructuración del Ministerio de Educación Nacional.

El documento se presentó al Seminario Internacional Sobre Tecnología Educativa, realizado en la ciudad de Bogotá en 1977 y cuyas elaboraciones aparecieron publicadas en el texto “Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia”, publicado por el MEN, COLCIENCIAS y la OEA.

El seminario tuvo su importancia toda vez que logró generar un debate y una crítica al conductismo, que era dominante en la educación colombiana

desde la década de los 60. Las críticas que se hicieron fueron múltiples, sin embargo,

“la conclusión sacada de este seminario fue que la mejor solución para el mejoramiento cualitativo de la educación era utilizar modelos tecnológicos que optimizaran el funcionamiento del sistema educativo. Se pensó entonces en modelos como los de Walter Dick para la elaboración de programas, el de Kaufman para la evaluación y en general se utilizaron modelos de tipo funcionalista.”¹⁷

Así pues, el seminario tenía claro que el problema de la calidad de la educación del país estaba en su funcionamiento, para lo cual se requería su optimización. A partir de este evento se confeccionó la reforma al Ministerio de Educación Nacional, contenida en el decreto 088 de 1976, se trabajó durante los años 1976 y 1977 en la primera versión de los programas curriculares de 1º, 2º y 3º de primaria, se llevó a cabo la experimentación de estos con una muestra de 10 a 12 escuelas por departamento; allí se sometieron a la crítica de los maestros y se volvió a refinar en una segunda versión.

Dice el Dr. Vasco que a los maestros no les gustó la propuesta de decirles cuánto se demoraban en una actividad, el orden de las actividades, los objetivos, etc. e igual reacción tuvieron algunos miembros del equipo del MEN. Lo cierto es que con críticas y rechazos en 1978, se extiende la Renovación Curricular como la política educativa que se plasma con la

¹⁷ VASCO, Carlos Eduardo. (Junio 1985) Conversación informal sobre la Reforma Curricular. En Revista Educación y cultura. Bogotá: Litocamargo. Nro 4. p.13

expedición del decreto 1419 de ese año. Este decreto es el primero de una serie que conjuga la estructuración del sistema educativo nacional. En estos años el Doctor Vasco y el equipo que orientaba la Renovación Curricular plantean que la educación colombiana estaba presa del memorismo y del dominio absoluto del conductismo, de igual manera se concebía que la crisis de la educación se debía a la impertinencia de los planes de estudio ante los avances del conocimiento de las ciencias, de las teorías cognitivas del aprendizaje, de los nuevos métodos de enseñanza, de la evaluación y de las formas de administrar la educación.

De igual manera, la legislación hace posible hacer visible la relación entre el surgimiento de lo que hemos llamado la pedagogía sistémica cognitiva y la introducción de la teoría de sistemas abiertos de Bertalanffy, la economía, la administración sistémica, la psicología cognitiva y los procesos de una economía global que se perfilaba con base en las tecnologías de las telecomunicaciones, la revolución de la microelectrónica y el desarrollo de mercados regionales. Por su parte, el país adolecía de una crisis de productividad, aunque la política de promoción de exportaciones y las bonanzas “marimbera” y “cocainera” no permitieron el desplome de la economía en los años 70 y 80, los sectores industriales y de servicios estaban afectados por los problemas de recambio tecnológico y de mano de obra no calificada.

A diferencia del análisis realizado por Martínez Boom y otros, consideramos que la Renovación Curricular, dirigida por el Doctor Carlos Eduardo Vasco, estuvo orientada por una reflexión pedagógica y no solo fue una tecnología educativa, sino, que la renovación consiste en asignarle a la reflexión pedagógica el escenario fundamental para orientar el diseño y desarrollo del currículo. A esta reflexión la llamamos “pedagogía sistémica cognitiva”. La cual aparece haciendo una propuesta que involucra la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional, la formalización del sistema nacional de educación, la articulación de los niveles educativos, la aparición de la educación básica de 9 grados, la reorientación de la educación media vocacional hacia el mundo del trabajo en las modalidades de agropecuaria, comercial, industrial y pedagógica, es decir, se asume que la formación del hombre productivo se dirige a los sectores industriales y de servicios: comercio y maestros.

De igual manera, se propone la elaboración de programas curriculares para cada una de las áreas de manera integrada, con lo cual se trasciende la programación curricular por asignaturas de la década de los años 60; se organiza la escuela como una institución sistémica funcional, la enseñanza se postula de manera integrada y orientada hacia el desarrollo del pensamiento y el mundo del trabajo de acuerdo con las habilidades y

destrezas requeridas para ello; la formación de maestros se dirige hacia la consolidación de técnicos y tecnólogos en pedagogía, son los llamados bachilleres pedagógicos, las carreras intermedias tecnológicas y las carreras profesionales. La formación inicial de maestros fue dominada por la propuesta de la pedagogía sistémica cognitiva, la formación en media vocacional es fundamentalmente de carácter instrumental, técnico y la formación profesional fortaleció el énfasis en las áreas de conocimiento, la teoría de sistemas, la psicología cognitiva, la administración educativa, las didácticas y el diseño curricular.

Por primera vez aparecen los fines del sistema educativo nacional que se orientan a formar al hombre productivo y técnico para los sectores agropecuario, industrial, comercial, desarrollo de la comunidad, salud, proyectos productivos, artesanías y la educación. En efecto, estos fines hacen parte del diseño y la aplicación de la teoría de sistemas abiertos. Son fines que se orientan a moldear al hombre productivo; pero a la vez al ciudadano, al hombre respetuoso de los derechos humanos, de la diversidad étnica y cultural del país, propositivo para el desarrollo del país y de su mente, analítico, crítico y con el manejo de los procesos de investigación para crear conocimiento en un sistema mundial o global.

Así mismo, la Renovación Curricular al introducir el cognitivismo desplaza el conductismo como saber psicológico dominante, aunque hay que tener

presente que ambos siguen siendo saberes experimentales, uno sobre las conductas humanas y el otro sobre la mente o los procesos cognitivos; también se desplaza la teoría de sistemas cerrados, que orientó la tecnología instruccional de la década de los 60 y 70, por la teoría de sistemas abiertos que hace aparecer el dominio de la biología como saber que posibilitó la aparición de los sistemas abiertos a partir de las investigaciones de Bertalanffy (1976); de igual manera, la administración científica Tayloriana es desplazada por la administración sistémica, que va a permitir pensar el sistema educativo en diferentes niveles y a poner el acento en las funciones, las unidades administrativas, las líneas de autoridad y de mando y los procesos.

La pedagogía sistémica cognitiva se propone formar un prototipo de hombre productivo, un hombre que domina el conocimiento de las ciencias, la tecnología y las artes para desempeñarse en una economía global, para elevar los niveles de productividad del país, en especial, en los sectores agropecuario, industrial, comercial y educativo. Un hombre que domina las habilidades de pensamiento y las destrezas laborales, un hombre creativo, reflexivo y transformador del sistema mundial, dentro del propio sistema. Se trata entonces de corregir al hombre productivo que posee unos mínimos conocimientos producto de la educación primaria, como se venía haciendo desde la década de los 50 con el programa de Educación Primaria de la UNESCO para América Latina, por un hombre productivo con el

conocimiento de las ciencias, la tecnología, la ética y las vocacionales para el mundo del trabajo en un sistema global, mundial y con el propósito de aportar al desarrollo cultural, económico y político de ese sistema.

Por otra parte, la pedagogía sistémica cognitiva va a reflexionar sobre la relación entre el sistema educativo y otros sistemas de la sociedad como el económico, el político, el cultural, el religioso, los saberes, la comunidad y la familia, o en otras palabras, la relación con el macroentorno. Esta reflexión hizo que la Renovación Curricular tuviese como horizonte servir al desarrollo económico del país que presentaba disminuciones en su productividad, a través de formar a un hombre útil, productivo, enarbolando la crítica al verbalismo conductista y a la enseñanza memorística, fundamentada en la clase magistral. Así pues, el sentido de la renovación es aumentar los niveles de productividad de la economía para poder elevar el desarrollo del país en el marco de un sistema mundial. Para ello es que se requiere educar al hombre productivo.

En consecuencia, la Renovación Curricular esta creando las condiciones para la productividad y la competitividad de la economía colombiana en un mercado global, que se perfila con la revolución tecnológica y con las tendencias de la competencia mundial. De hecho, las políticas económicas agenciadas por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el

Banco Interamericano de Desarrollo en la década de los 80 estaban dirigidas a la reestructuración de los sistemas económicos para ajustarse a la competencia internacional.

De igual manera, la pedagogía sistémica cognitiva que orientó la Renovación Curricular, no sólo se abanderaba de la lucha contra el memorismo, sino ante todo de la lucha contra el conductismo. La escuela colombiana entre las décadas del 50-80 estuvo dominada por el conductismo y la teoría de sistemas cerrados. Esta educación, como dice Martínez y otros, se proponía elevar la cobertura, desplazar la pedagogía activa de la década de los 30 y formar un individuo con algunos rudimentos en diversos conocimientos de la educación primaria y crear las condiciones para incorporarlo a los procesos económicos del país como técnicos, de acuerdo con las exigencias de la industria. Esto fue posible gracias a la tecnología instruccional y a la institucionalización a través del SENA, los INEM, los Institutos Técnicos Agrícolas, las Concentraciones de Desarrollo Rural, las facultades de educación de la Universidad Pedagógica Nacional y de Antioquia quienes formaron a los maestros en esta tecnología. La lucha de la pedagogía sistémica cognitiva se dirigía hacia las bases teóricas del aprendizaje conductual, contra el encierro de la escuela, la ausencia de estructuración del sistema educativo nacional, la enseñanza para

transformar conductas y al tecnicismo sin un elevado nivel de conocimiento de las ciencias y a la dispersión del saber en asignaturas.

Lo novedoso de la Renovación Curricular, es la postulación de la reflexión pedagógica como orientadora del diseño y desarrollo del currículo, a diferencia de la tecnología instruccional, donde la reflexión pedagógica brillaba por su ausencia.

En efecto el Doctor Carlos Eduardo Vasco considera la pedagogía

“no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialógica sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer”¹⁸

Así la pedagogía entendida como saber teórico- práctico, hace un giro en cuanto al dominio del currículo. Ya no es el conductismo, ni el tecnicismo curricular reducido al proceso enseñanza-aprendizaje lo que preocupa a los pedagogos sistémicos cognitivos, ni a los funcionarios del Estado.

Por eso para el Dr Vasco, en un artículo publicado en la Revista Educación y Cultura, a sólo tres años de poner a prueba los programas curriculares de la educación básica secundaria, plantea que:

¹⁸ VASCO, Carlos Eduardo. Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: pedagogía, discurso y poder. CORPRODIC: Bogotá, 1999. p.110

“ Propongo que cuando hablemos del movimiento pedagógico, o cuando hablemos de la tarea de construir pedagogía que tienen los CEID y que tenemos los grupos de maestros del movimiento pedagógico, tratemos de pensar expansivamente la palabra pedagogía e incluir muchas otras dinámicas y procesos más allá de las metodologías de tipo didáctico. Tratemos más bien de pensar que la pedagogía debe ser una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestra práctica y sobre nuestro saber pedagógico, sobre ese saber propio de los maestros.”¹⁹

La pedagogía aparece escapando a la instrumentalización de los métodos, a la reducción a solo simples formas de enseñar y se asume como una reflexión sobre el saber pedagógico de los maestros. Así pues, estamos ante una transformación profunda para la pedagogía del país: sacarla del instrumentalismo en la que había caído desde la década de los años 40, hacerla visible como una reflexión sobre el saber pedagógico. Para la pedagogía sistémica cognitiva, es la reflexión sobre la estructura y la dinámica del sistema educativo a nivel micro y macro, es la reflexión sobre la práctica pedagógica para convertirla en praxis. Por ello dice el Dr. Vasco que:

“Todo sistema como modelo de un proceso comprende no sólo los componentes, sino principalmente una red de vínculos o relaciones, la estructura del sistema, y una serie de actividades o transformaciones, la dinámica del sistema.

Se distinguen en nuestro modelo sistémico del proceso educativo (formativo institucionalizado) al menos las relaciones maestro-alumno(s); maestro microentorno(s); alumno- microentorno(s), y las relaciones de todos ellos con el macroentorno, y en particular con los saberes socialmente circulantes.”²⁰

¹⁹ VASCO, Carlos Eduardo. Currículo, Pedagogía y Calidad de la Educación. En: Revista Educación y Cultura. Servigraphic Ltda.: Bogotá. Nro 30, julio de 1993. p.5.

²⁰ *Ibíd.*. p. 111.

Se tiene entonces, que la relación pedagógica no es solo maestro-alumno, ni exclusivamente se da en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino también las relaciones que se establecen con el entorno y con los saberes que circulan en la sociedad. Estamos aquí con la teoría de sistemas abiertos, que se caracteriza por la distinción sistema/entorno. Esta distinción va a permitir a la pedagogía sistémica cognitiva reflexionar sobre la estructura y la dinámica del sistema educativo y las relaciones con el micro y macro entorno. Vemos aparecer la relación biología-pedagogía para la reflexión pedagógica que orienta la Renovación Curricular.

También es novedoso que la pedagogía sistémica cognitiva para poder navegar en la lucha y el desplazamiento del conductismo y de la escuela como sistema cerrado, haya retomado a la pedagogía activa de la década de los años 20 y 30 en el país, en especial Dewey, Claperade, Binnet, Ferriere y Piaget. Lo que retoma la pedagogía sistémica cognitiva de la pedagogía activa es la relación con la psicología experimental, la reflexión sobre la mente del niño, el desarrollo del espíritu científico del niño, el énfasis en la resolución de problemas, la reflexión sobre la educación, los métodos activos, la conciencia crítica, el carácter activo del alumno en el proceso de aprendizaje, el concebir al maestro como orientador del aprendizaje, todo esto enmarcado en las reflexiones y los resultados de la psicología cognitiva del procesamiento de la información y de la psicología

genética. Vemos aquí como el discurso de la pedagogía sistémica cognitiva si bien habla de la pedagogía activa, lo hace desde la relación con los saberes de la biología y la psicología cognitiva.

También es novedoso, que a diferencia de las décadas de los años 50 y 70, de dominio de la tecnología instruccional y del conductismo, emerge un campo de debate, reflexión, análisis, lucha y resistencia a la pedagogía sistémica cognitiva, constituido por el Movimiento Pedagógico, los grupos de investigación pedagógica y educativa que participaron en dicho debate y en las contrapropuestas. Este campo moviliza diversos intereses, perspectivas, recursos y enfoques teóricos para la reflexión y se expresan en diversos medios como la Revista Educación y Cultura, congresos, reuniones y seminarios nacionales llevados a cabo entre 1975 y 1994. Para esos años, se han consolidado los grupos de investigación como el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, producto de convenios interinstitucionales entre la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y del Valle, el grupo de la Universidad Pedagógica Nacional, el grupo Federicci, el grupo de las didácticas del profesor Segura; y la expansión de las experiencias y reflexiones pedagógicas de los maestros como el grupo de Ubaté, la expedición pedagógica de Caldas, entre otros. En otras palabras, lo novedoso es la

reflexión, el posicionamiento, el debate pedagógico en el país desde diferentes perspectivas.

La pedagogía sistémica cognitiva también va a producir otros cambios en la educación colombiana, en especial: el cambio en la enseñanza, ya no se trata de la instrucción memorística para producir cambios en las conductas, sino la enseñanza integrada para plantear y resolver problemas; la evaluación cambia del énfasis en la conducta esperada al énfasis en el rendimiento escolar, medido en términos del dominio de habilidades de pensamiento y destrezas vocacionales en una escala de 1 a 10, en cuatro períodos en porcentajes ascendentes de 10% para el primero, 20% para el segundo; 30% para el tercero y 40% para el cuarto, con base en criterios de evaluación; cambia el énfasis cuantitativo de la escuela de las décadas anteriores al énfasis en lo cuantitativo y lo cualitativo; cambia la rigidez de la escuela cerrada por la promoción automática; se transforma la relación maestro estudiante cuyo énfasis conductual estaba en la disciplina y la conducta por una relación de orientación, de guía, de comunicación dialógica; se introduce de nuevo la importancia de la familia y la comunidad en el proceso educativo; cambia la orientación de los directivos docentes de ser simples controladores en la institución educativa por ser administradores del sistema escolar; cambia la programación curricular del énfasis en las asignaturas a la programación de áreas, integradas para primaria e integradas en el área para secundaria y así mismo se transforma el estatuto

del maestro, de existir dos a uno sólo; cambian los métodos de asociación por los métodos basados en resolución de problemas, aprendizaje significativo, aprendizaje en equipo y aprendizaje por modelación

La Renovación Curricular va a posibilitar la apropiación en el país de diferentes saberes que van a permitir la elaboración de los discursos pedagógicos, tanto de la pedagogía sistémica cognitiva como de la crítica y resistencia desarrollada por el movimiento pedagógico y los grupos de investigación como: la teoría de sistemas abiertos, la psicología cognitiva del procesamiento de la información, la psicología genética, la epistemología constructivista, la teoría crítica de la sociedad de Habermas, las teorías Gramscianas sobre la educación, la cultura y el intelectual orgánico, la arqueología y la genealogía Foucaultianas, la fenomenología de Husserl, la sociolingüística de Bernstein, la didáctica de la escuela francesa; en fin lo que se produjo en el país fue una vasta apropiación de saberes para desarrollar y comprender las prácticas y el saber pedagógico durante 1975 y 1994.

Entre 1978 y 1984, se adelantaron las revisiones, ajustes y elaboraciones de los programas curriculares, y se confeccionó a partir de este año, la llamada segunda etapa de la Renovación Curricular, caracterizada por la adopción de los programas de primaria y la extensión gradual para los de

secundaria. La expedición del decreto 1002 de 1984, va a facilitar que esta adopción se lleve a cabo en todo el país. Las críticas y rechazos vinieron de diversos lados. Por una parte, el movimiento pedagógico formuló su rechazo y resistencia a la Renovación curricular desde varios aspectos: lo pedagógico, lo político, lo gremial, lo didáctico, lo profesional, lo ideológico y hasta el mecanismo de la elaboración de la Renovación se puso en entre dicho. Por otra parte, algunos miembros del equipo del MEN también plantearon sus reservas.

Durante estos cuatro años se llevaron a cabo eventos como el Simposio Nacional de Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas, realizado en 1981, en el planetario distrital de la ciudad de Bogotá, en el cual se recibieron las críticas de la Universidad de los Andes a los programas de ciencias y de la Universidad Nacional y la del Grupo Federici a los programas de ciencias y matemáticas. Al año siguiente se entregó al ministro Arias, la tercera versión de los programas y se revisaron por el llamado grupo “Futuro Colombiano”; la Universidad Nacional revisó los programas de matemáticas. El consenso avanzaba, a pesar de las críticas, excepto en el área de Ciencias Sociales, para la cual se realizaron dos eventos más: una reunión en Sutatenza con expertos en las disciplinas del área, funcionarios del MEN, del Quindío, Antioquia y Distrito Especial, y luego con asesores de la Universidad Pedagógica de Tunja, Bogotá,

Universidad Nacional, entre otros y al cabo de los cuales se pudo llegar a un acuerdo sobre el enfoque, la concepción epistemológica, los contenidos, los objetivos y la metodología.

La Renovación Curricular, estuvo sometida a presiones de diverso tipo, no sólo pedagógicas y gremiales, sino también la limitación de recursos para financiar la publicación de los programas y la capacitación de maestros; sin embargo, la Renovación no llegó hasta 1984, como lo dan a entender Martínez y otros; la Renovación se empieza a introducir en las escuelas del país por la vía de los textos escolares publicados por las editoriales y no sólo va quedando de ella el modelo curricular como forma hegemónica de pensar la educación, sino también la reflexión pedagógica como epicentro para orientar el currículo, la técnica, el modelo de plan de estudios, los contenidos, los objetivos, la estructura de las áreas, el ideal de formar un hombre productivo, la organización del sistema educativo nacional, la organización de la escuela y la relación escuela- comunidad-sociedad.

En la Revista Educación y Cultura, órgano oficial del movimiento pedagógico, en un artículo del Dr. Carlos E. Vasco, presentaba así el pensamiento sobre el currículo y la Renovación curricular, 18 años después de iniciada:

“Cuando hablamos del nuevo currículo, o de la Renovación curricular, no podemos restringir esas expresiones a los programas curriculares. El gran programa que se ha propuesto el Ministerio desde 1975, o sea desde hace

ya 18 años, es el de mejoramiento cualitativo de la educación. Dentro de ese programa aparecen las tres estrategias de capacitación y perfeccionamiento docente, la de Renovación curricular, y la de producción y distribución de medios educativos. Y la segunda de esas estrategias no se restringe a la producción de nuevos programas escritos.

En primer lugar, desde que se expidió el Decreto 1002 de 1984, el Ministerio de Educación propone ante todo que en cada plantel se desarrollen unos fundamentos generales del currículo, que ojalá superen el llamado "libro Azul"...Se trata más bien de una propuesta, de un desafío a cada institución, para que logre ella misma a través del estudio y la discusión entre los miembros de su comunidad educativa, desarrollar un ideario propio, unos fundamentos filosóficos que condensen la filosofía de la institución, unos fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos y sobre todo pedagógicos que produzcan un perfil específico, una identidad clara y diferenciada de esa institución.

En segundo lugar, si uno se fija al comienzo de la propuesta de programas curriculares para la básica secundaria, que ya están impresas por áreas de sexto a noveno grado, encuentra al comienzo de cada folleto el marco general del área respectiva. El Ministerio espera que los profesores licenciados en sus áreas que hayan leído, estudiado, subrayado, meditado y criticado el marco general del área propuesto por él, y que los haya discutido con sus colegas en el colegio, con profesores universitarios, amigos y padres de familia, pueden hacer probablemente un programa igual o mejor que el que se hace centralmente en una oficina del Ministerio...

En tercer lugar, además de los fundamentos y los marcos, en la Renovación curricular tenemos también la propuesta de programas curriculares. En ella no hay solamente contenidos y objetivos, que el grupo de profesores del área podrían tal vez redactar mejor. Lo más valioso de los documentos de programas son las sugerencias de las actividades: No se le impone a nadie (son sugerencias) ni están en forma de instrucciones detalladas para seguirlas ciegamente. Son maneras de desarrollar un tema y de lograr unos propósitos, que pueden servir de modelo para que cada profesor o grupo de profesores puedan producir unas unidades sobre ese tema, ojalá mejores que las propuestas como modelo.

Pero además de los fundamentos, marcos y propuesta de programa, también hay otros materiales de apoyo a ese complejo proceso curricular. Por ejemplo, el documento de integración curricular... ese documento nos introduce en la discusión de lo que es integrar, de lo que hay que integrar, de lo que es bueno en la integración y de lo que es peligroso en ella, y nos propone cuatro maneras de elaborar unidades integradas: por tema, por problema, por actividad y por proyecto. Así mismo se publicaron documentos sobre administración y sobre adecuación curricular, sobre legislación, y el último número de la colección pedagogía y currículo, que es el documento sobre procesos. Así se van dando desde el Ministerio apoyos escritos para que los docentes responsables del proceso integral del nuevo currículo lo vayan desarrollando de manera específica y verdaderamente nueva en cada plantel, con apoyos teóricos, modelos y ejemplos para ensayar, para debatir, y ojala para superar.

Tenemos pues que dejar que la onda expansiva de esta segunda bomba haga explotar esa noCIÓN mezquina de currículo reducido a unos programas, o a unos documentos del Ministerio de Educación, por buenos y variados que sean: El nuevo currículo tiene que ser un proceso integral renovado y pujante que se viva en cada institución educativa. Esa es la verdadera Renovación curricular.”²¹

Así pues, bajo la rúbrica de “la Renovación curricular”, y con base en la pedagogía sistémica cognitiva, vamos a encontrar los temas sobre los cuales se organiza la práctica pedagógica en Colombia entre 1975 y 1994 y el desplazamiento del conductismo por el cognitismo:

2.1. UNA TEORÍA DEL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL

En la década de los 80, encontramos una dispersión de los saberes de la fundamentación psicológica del desarrollo humano de la Renovación Curricular que circuló en los textos del Ministerio de Educación Nacional y en los textos escolares que llegaron a las escuelas del país. Se puede decir que se trataba de una transición del conductismo al cognitismo. La tensión que se genera en la lucha por desplazar al conductismo se expresó en el seminario internacional sobre tecnología educativa que se realizó en 1977, liderado por el equipo del Ministerio de Educación Nacional. A decir del Dr. Vasco, “En ese seminario empezó a darse debate contra la tecnología educativa conductista muy tímidamente, puesto que todavía era

²¹ VASCO, U. Carlos E. Currículo, pedagogía y calidad de la educación. En Revista Educación y cultura. Bogotá: Servigraphic. Nro 30 Julio de 1993. pp. 7-8

la escuela dominante. Aunque se podía criticar, no había alternativas suficientemente elaboradas que tuvieran una posibilidad real de reemplazarla”²².

La lucha era encarnizada porque tanto en las facultades de educación de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y la de Tunja, entre otras, así como en las Escuelas Normales del país se fundamentó la formación de maestros en el conductismo y en la tecnología educativa de este corte. La tensión llevó a establecer, cinco años más tarde, que la psicología que orientaba la formación pedagógica de los maestros, se centraba en dos grandes teorías: la teoría del desarrollo y la teoría del aprendizaje.

La Pedagogía sistémica cognitiva asumió a ambas teorías para fundamentar las transformaciones curriculares. La introducción de la teoría del desarrollo llevada a cabo por la Renovación Curricular fue uno de los desplazamientos que van a operar con respecto al conductismo, toda vez que este último no es una teoría del desarrollo, sino del aprendizaje y del comportamiento.

²² Vasco U, Carlos E. Conversación informal sobre la reforma curricular, en: Revista Educación y Cultura número 4, Bogotá, junio de 1985, p 13. Carlos Eduardo es Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Javeriana, Magíster en Física y PHD en matemáticas de la Universidad de San Luis Missouri, profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Departamento de Matemáticas y Estadística, asesor del ICFES para las carreras de Matemáticas y del Ministerio de Educación Nacional para la elaboración de los programas de matemáticas de la Renovación curricular, entre 1978 y 1995.

Veamos como se operó este desplazamiento.

La Renovación Curricular considera que el desarrollo es “un proceso más espontáneo determinado por factores internos de maduración biológica”²³, orientado hacia el estudio de las actividades psicomotrices, la inteligencia y la socio-afectividad.

Con la psicomotricidad se postula la competencia para realizar determinados movimientos y para tener conciencia de ellos.²⁴ El desarrollo intelectual se asume como las estructuras de acción para asimilar objetos y eventos con los cuales interactúa el ser humano, de allí que la inteligencia, asumida desde la teoría de Piaget, se clasifica en cuatro tipologías: la sensorio motriz, la pre-lógica o pre-operatoria, la lógica concreta u operativa concreta y la lógica abstracta u operativa formal.

El desarrollo socio afectivo se postula como el estudio de la personalidad y se clasifica por etapas cronológicas: la primera hasta los 6 años y se caracteriza por formar pequeños grupos en la cual el juego es el catalizador de la socialización; la segunda entre los 7 y los 10 años, se orienta por la formación de grupos cambiantes sin ninguna rigidez; la tercera se da entre los 10 y los 12 años en la cual se forman grupos más formales y se amplían

²³ MEN. Fundamentos Generales del Currículo. Bogotá: Eurolibros.1990. p. 37

²⁴ *Ibíd.* P.38

los miembros; la cuarta aparece entre los 14 y 17 años, en la cual los grupos se caracterizan por tener intereses y valores comunes cuyo objetivo es conseguir independencia familiar y protección mutua.

La teoría del desarrollo, va a promover, estimular, impulsar y desarrollar las habilidades motoras básicas, las experiencias con materiales concretos, la conceptualización, el pensamiento formal y las experiencias de socialización y de alta autoestima.

La introducción de la teoría del desarrollo humano psicomotriz coloca a la pedagogía sistémica cognitiva en relación con el saber de la psicología experimental, que ya había ingresado al país en la década de los años 30 con la pedagogía activa; pero ahora al servicio de la conciencia y la competencia de la motricidad de los niños, niñas y jóvenes colombianos. Asumir el cuerpo desde la mirada del movimiento permite que la Renovación tenga como propósito “estudiar la necesidad y posibilidad de formación del hombre a partir del movimiento y su incidencia en los procesos de desarrollo en el orden cognoscitivo, afectivo y psicomotor”²⁵. La psicomotricidad va a servir para mirar el desarrollo del cuerpo de manera “integral”, en relaciones permanentes entre lo motriz, lo cognitivo, lo afectivo y lo social.

²⁵ El enfoque del desarrollo de la motricidad cruza los programas curriculares en toda la propuesta para el área de Educación física, Recreación y Deporte. MEN. Marcos Generales de los Programas Curriculares. Medellín: imprenta departamental de Antioquia. 1984. p 16-17

El énfasis puesto en el movimiento, como objeto de la formación, y la relación con lo social se plantean como “el inicio del individuo en el mundo de las leyes, el respeto por los semejantes, la responsabilidad en la solución de problemas y en su desempeño diario”²⁶, es decir, que la motricidad vertida a través del área de educación física, recreación y deportes, se convierte en la vía para la normalización de la niñez y la juventud, así como para la preparación moral y la competencia en solucionar problemas y demostrarlo en su desempeño.

La psicomotricidad planteada en los programas curriculares de 1984, desplaza al conductismo, que estaba basado en el análisis biomecánico y fisiológico del movimiento, por el análisis integral de la motricidad con base en los estudios de la morfología, la biomecánica, la biología, la bioquímica, la biofísica, la psicología del desarrollo, la sociología y la cibernética.

En este desplazamiento operó la noción de competencia motriz y de competencia cognitiva con las cuales se pretendía el desarrollo integral de la motricidad. Para operar este desplazamiento se estructuró la propuesta curricular desde una visión de sistemas abiertos, que fue la teoría que orientó la pedagogía sistémica cognitiva, excepto en el área de ciencias sociales.

²⁶ *Ibíd.* P.17

El esquema básico de la aplicación de esta teoría es el modelo: entorno, input o insumos, procesos, productos. El entorno se concibe como la sociedad o la comunidad, los inputs o insumos se consideran como las **necesidades básicas** del alumno, entendidas como necesidades del desarrollo del hombre desde los saberes mencionados atrás y los requisitos y alternativas de solución definidos desde la morfotécnica ²⁷ y los instrumentos del medio que se utilizarían para solucionar las necesidades del desarrollo; los procesos, entendidos como actividades, se distinguen por la programación y la aplicación definidos como la estructura y las actividades desde el estudio científico del movimiento y la metodología; y los productos se verifican con la evaluación que sirve para constatar los logros de los objetivos propuestos, que no es más que la constatación del proceso, para realizar ajustes o cambios al programa.

La teoría de la inteligencia de Jean Piaget, introducida en la Renovación Curricular y asumida por la pedagogía sistémica cognitiva, va a permitir apuntalar el debate y el desplazamiento del conductismo de la educación colombiana. En efecto, de una concepción de inteligencia como aptitudes innatas, facultades y ahora comportamientos que era propia del conductismo, va a ser puesta en tela de juicio por una concepción de inteligencia como “ciertas formas o estructuras de acción por medio de las

²⁷ La morfotécnica es asumida para estudiar y categorizar las actividades y elementos que se utilizan para el desarrollo de los contenidos en las diferentes etapas del desarrollo en relación con las capacidades motrices y de comportamiento. MEN. Marcos generales y programas curriculares Tercer grado de educación básica. Bogotá. 1992. P.406

cuales el ser humano asimila los objetos y eventos con los cuales interactúa”²⁸.

La epistemología genética, que fue el programa de investigación que desarrolla la Escuela de Ginebra durante más de 50 años, orientada y dirigida por J. Piaget se planteó sobre un problema fundamental: ¿Cómo se pasa de un nivel de conocimiento a otro? Para resolver este problema la Escuela recurrió al estudio de la psicogénesis y del conocimiento científico. Para ello entonces se operó con la psicología, la lógica, la matemática, la física, la química, la biología y la sociología. La importancia del trabajo de la escuela de Ginebra tuvo repercusiones mundiales y fue reconocida por la UNESCO, hasta el punto de ser distinguida en la década de los 70 y 80 por su impacto en los experimentos educativos que deseaban romper con el conductismo.

Los estudios sobre la inteligencia llevaron a Piaget y sus colaboradores a postular una teoría que considera a esta como adaptación. Dice en la investigación sobre el nacimiento de la inteligencia que:

“La inteligencia es adaptación. Para aprehender sus relaciones con la vida en general se trata por consiguiente de precisar qué relaciones existen entre el organismo y el medio ambiente. La vida, es en efecto una creación continua de formas cada vez más complejas y un establecimiento en equilibrio progresivo entre estas formas y el medio. Decir que la inteligencia es un caso particular de la adaptación biológica equivale, pues, a suponer

²⁸ MEN. Fundamentos Generales del Currículo. Bogotá: Eurolibros.1990. p. 39

que es especialmente una organización y que su función es la de estructurar el universo como el organismo, el medio inmediato. Para describir el mecanismo funcional del pensamiento en términos biológicos auténticos, bastará desde esta perspectiva separar los invariantes comunes a todas las estructuraciones de que es capaz la vida. Lo que se ha de traducir en términos de adaptación no son los objetivos particulares que persigue la inteligencia práctica en sus comienzos (estos objetivos se ampliarán posteriormente hasta abarcar todo el saber): es la relación fundamental propia al conocimiento mismo, la relación del pensamiento y de las cosas. El organismo se adapta construyendo materialmente formas nuevas para introducirlas en las del universo, mientras que la inteligencia prolonga una creación de esta naturaleza construyendo mentalmente unas estructuras susceptibles de aplicarse a las del medio. En un sentido y al comienzo de la evolución mental, la adaptación intelectual es en consecuencia más restringida que la adaptación biológica, pero al prolongarse ésta, aquélla la desborda infinitamente: si, desde el punto de vista biológico, la inteligencia es un caso particular de la actividad orgánica y si las cosas percibidas o conocidas son una parte restringida del medio al que el organismo tiende a adaptarse, seguidamente se opera una inversión de estas relaciones. Pero esto en modo alguno excluye la búsqueda de invariantes funcionales”²⁹

Es claro que para Piaget la inteligencia tiene una base biológica hereditaria, pero que antes de ser asociación, como postula el conductismo, es adaptación, es decir, que lo que está en juego en el concepto de inteligencia es la relación entre el pensamiento y las cosas, la relación de conocimiento, la relación entre el sujeto y el objeto, o sea una relación epistemológica. Esa relación la va a resolver Piaget postulando la adaptación. ¿Pero qué es esta? Para responder esta pregunta Piaget va a postular la teoría de la asimilación, que consiste en plantear que en la relación de conocimiento, el sujeto asimila los objetos de conocimiento a los esquemas existentes en su mente; pero luego se da el proceso de acomodación de los esquemas asimilados del sujeto al objeto, que no es más que un giro en la relación, el sujeto, sus esquemas se acomodan al objeto, sólo aquí es cuando se

²⁹ PIAGET, Jean (12-13). El nacimiento de la inteligencia en el niño. México: Grijalbo. (1994)

presenta la inteligencia. Estos dos procesos asimilación- acomodación, que se están reestructurando de manera permanente, son las piezas claves de la inteligencia y de la crítica al conductismo.

El conductismo, abarcado por Piaget, para su crítica como el empirismo asociacionista, parte por considerar la importancia del medio y de la experiencia para entender la inteligencia. Los estudios de Piaget confirman esta aseveración; pero el punto crítico, es que el empirismo es ante todo una concepción de la experiencia y de la acción que tiende a imponerse por sí misma sin que el sujeto intervenga para organizarla, es decir, como:

“si se imprimiese directamente sobre el organismo sin que una actividad del sujeto sea necesaria para su constitución. Por otra parte, y por consiguiente, el empirismo contempla a la experiencia como existente en sí misma, sea que deba su valor a un sistema de cosas exteriores, sea que consista en un sistema de hábitos y de asociaciones que se bastan así mismos (fenomenismo): esta doble creencia en la existencia de una experiencia en sí y en su presión directa sobre la mente del sujeto explica en última instancia por qué el empirismo es necesariamente asociacionista: todo modo de registro de la experiencia distinto a la asociación en sus diferentes formas (reflejo condicionado, transferencia asociativa, asociación de imágenes, etc.) supone, en efecto, una actividad intelectual participante en la construcción de la realidad exterior percibida por el sujeto.”³⁰

En efecto, lo que vemos es que los estudios de la psicología genética le sirven a Piaget para la crítica epistemológica al conductismo, además de la crítica experimental y psicológica. Si es imposible seguir sosteniendo que exista la inteligencia sin la intervención del sujeto y, más aún, seguir planteando que las relaciones son exteriores al sujeto de conocimiento,

³⁰ *Ibíd.* Pp 345-346

entonces, no es sostenible el absolutismo del medio ambiente, ni la equipotencialidad conductista.

La teoría de Piaget como fue apropiada por la pedagogía sistémica cognitiva y como se introdujo en los programas de formación de los maestros colombianos entre 1975-1994, se postuló como fundamento psicológico, y no como un programa de investigación epistemológica; sin embargo, el debate y la apropiación de la concepción de inteligencia y los estadios de desarrollo intelectual, le van a servir a la Renovación Curricular y a los impulsores del programa de mejoramiento de la calidad de la educación, para iniciar el desplazamiento del conductismo, y para postular el sujeto epistémico, como una de las posibilidades de la pedagogía sistémica cognitiva ante los desafíos de los programas curriculares.

Pero hay más todavía con la apropiación y la teoría de Piaget. La teoría va a estar en relación con la teoría de sistemas abiertos y cerrados, teorías devenidas de la biología, en especial la última de Bertalanffy. Piaget va a considerar que la distinción de la inteligencia es la organización y ésta se realiza en totalidades, que van estructurando los esquemas de la mente en totalidades de totalidades de manera holoárquica, estas totalidades le van a permitir a la teoría plantear que “el pensamiento se organiza así mismo

adaptándose a las cosas y es al organizarse así mismo como estructura las cosas”³¹

La teoría de la inteligencia como un sistema cerrado se refiere a que la acción de organización se comporta así misma desde sí, pero la asimilación y la acomodación se comportan como sistemas abiertos, en tanto se establece la relación con el objeto de conocimiento y se intercambia información con el entorno.

La importancia de la teoría general de sistemas y procesos, o de sistemas abiertos, es que se va convertir en el caballo de Troya de la pedagogía sistémica cognitiva para desplazar al conductismo. Es una teoría que está en relación con la biología. La teoría plantea que los organismos son sistemas abiertos, es decir, sistemas que intercambian energía con el entorno. Esta teoría llevó a crear la teoría general de sistemas como un paradigma en las ciencias y se extendió de la biología a la física, a la química, las matemáticas, la economía, la política, las ciencias sociales, la epistemología, la tecnología y a un vasto campo de los saberes científicos. En consecuencia, la teoría general de sistemas va ser el fundamento teórico de la esta nueva pedagogía y va ser la teoría que permite impulsar el programa de mejoramiento cualitativo de la educación.

³¹ *Ibíd.* p. 18

La visión integral del desarrollo humano introducida por la pedagogía sistémica cognitiva va a estar en relación con la teoría de la personalidad, y aunque se continúan con algunas de las apreciaciones del conductismo sobre la conducta social, lo importante es la introducción de la teoría del desarrollo de la personalidad de Maslow o de las necesidades humanas y la teoría del desarrollo de Erik Erikson, estas dos teorías provenientes de la Psicología humanista profunda la primera y de la Psicología analítica la segunda, se van a convertir en una condición de posibilidad para la aparición de la Renovación Curricular y para el desplazamiento del conductismo.

La teoría de Maslow conocida en el ámbito de la Psicología humanista por plantear una explicación de la conducta humana como motivación para satisfacer necesidades se estructuró sobre una jerarquía de las mismas en cinco categorías: las fisiológicas, las de seguridad o estabilidad, las de amor y pertenencia o afiliación y afecto, las de estima o éxito y estatus y las de auto realización.

Cada una de estas necesidades están en la base del desarrollo del potencial humano y la insatisfacción de ellas hace que las potencialidades del desarrollo humano se bloqueen o se desperdicien:

“En su opinión, nuestro primer interés como seres humanos es satisfacer las necesidades básicas para la supervivencia: comida, agua y protección contra el daño. Solo cuando esas necesidades son satisfechas es que

*podemos dirigir nuestra energía a necesidades más exclusivamente humanas: de amor, de aceptación y de pertenencia. La satisfacción de necesidades hace posible que nos preocupemos por la autoestima: necesitamos obtener reconocimiento, aprobación y competencia. Por último, si crecemos bien alimentados, seguros, amados y respetados, tenemos mayor probabilidad de convertirnos en personas autorealizadas que han cumplido su potencial. De acuerdo con Maslow la autorealización es la más alta realización y culminación de la vida”.*³²

La teoría de las necesidades de Maslow, se convirtió en la década de los 60-80 en una alternativa a la visión conductista. A diferencia de los experimentos realizados preferiblemente con animales para inferir la conducta humana, Maslow realiza sus investigaciones con seres humanos. A diferencia de experimentar con personas que presentan patologías, Maslow va a trabajar con personas sanas.

Su teoría permite superar el determinismo ambientalista del conductismo y la equipotencialidad que postulaba la teoría de Skinner. No son los condicionamientos los que explican la conducta humana, sino las motivaciones intrínsecas que impulsan la satisfacción de las necesidades humanas, es decir, que la conducta humana se explica por las necesidades que son internas al ser humano y que amplían su campo hasta abarcar los niveles más profundos o espirituales del ser humano. En efecto, la autorealización va a ser para Maslow el equivalente a un estado espiritual de goce pleno.

³² Rice, Philip. (1997) Desarrollo humano. México: Prentice Hall, (41).

La pedagogía sistémica cognitiva al apropiarse de la teoría de las necesidades de Maslow, va a generar una discontinuidad en la relación pedagogía-psicología. En la década de los años 30 la Psicología experimental que se introdujo al país a través de la pedagogía activa fue una psicología basada en los estudios de personas con patologías o discapacidades. La teoría de Maslow, le va a dar a la Renovación Curricular explicaciones y relaciones producto de experimentaciones con personas que no presentan patologías o discapacidades. Además, la experimentación de las teorías del desarrollo humano no se realiza con animales, sino, con humanos, a diferencia del conductismo.

La apropiación que la pedagogía sistémica cognitiva hizo en Colombia de la teoría de las necesidades de Maslow, las instauró como el insumo fundamental para el desarrollo de los programas curriculares. Así se encuentra, por ejemplo, en el programa de educación física al establecer la relación entre el desarrollo motriz y el desarrollo de la personalidad; pero de igual manera, se encuentran en todos los otros programas de las demás áreas de conocimiento. De allí la insistencia de tener presente las necesidades del desarrollo humano para poder plantear alternativas de solución, diseñar y ejecutar el programa y evaluar el rendimiento para hacer ajustes a todo el proceso de enseñanza y al aprendizaje.

La teoría psicoanalítica de Eric Erikson, también se introduce como una alternativa a la explicación conductista del comportamiento humano. A diferencia de Freud, cuyo énfasis era individual, Erikson se va a preocupar por una teoría psicosocial. El desarrollo humano es visto ahora en ocho etapas y en cada una de ellas el ser humano se enfrenta a resolver un conflicto psicosocial, si la persona resuelve el conflicto, entonces la personalidad adquiere una característica positiva y si el conflicto no se resuelve o se hace de manera insatisfactoria se produce un daño en el yo al incorporar cualidades negativas. La tarea de la persona es adquirir una personalidad positiva a medida que va pasando de una etapa a otra. Las etapas son las siguientes:

Confianza vs desconfianza (0 a 1 año), los niños aprenden que pueden confiar en los adultos porque los cuidan, los protegen, les dan alimento, amor y cariño; si estas necesidades no son resultas desarrollan desconfianza.

Autonomía vs vergüenza y duda (1 a 2 años), los niños adquieren control sobre los esfínteres y realizan actividades relativamente independientes como comer o jugar, si las personas que los cuidan restringen en exceso, se crea en ellos un sentido de vergüenza y duda.

Iniciativa vs culpa (3 a 5 años), los niños presentan alta curiosidad por experimentar cosas nuevas y asumen responsabilidades para iniciar y realizar planes, si los adultos no aceptan la iniciativa del niño, lo llevan a sentir culpa.

Industria vs inferioridad (6 a 11 años), los niños aprenden a cumplir diversas demandas del hogar, la escuela y los grupos sociales y desarrollan un sentimiento de valía en la interacción con los otros o pueden llegar a sentirse inferiores.

Identidad vs confusión de roles (12 a 19 años), los adolescentes desarrollan un fuerte sentido de ellos mismos o quedan confundidos acerca de su identidad y de su papel en la vida.

Intimidad vs aislamiento (20 a 30 años), los jóvenes adultos desarrollan relaciones íntimas con los demás o se aíslan para no mantenerlas.

Generatividad vs estancamiento (40 a 50 años), los adultos asumen la responsabilidad y sus roles de adultos en la comunidad, el trabajo de guiar a las siguientes generaciones o quedarse estancados, centrados en sí mismos y empobrecidos.

Integridad vs desesperación (60 años en adelante), la persona evalúa su vida o la acepta por lo que es, o puede entrar en la desesperación por no encontrarle significado a su vida.

La apropiación que hace la pedagogía sistémica cognitiva de la teoría psicosocial, va a marcar una discontinuidad en la relación currículo-psicología. De una relación conductismo-currículo, ahora aparece una relación psicosocial-currículo. La introducción de la teoría psicosocial va a reactualizar la relación de la psicología social de Dewey- pedagogía activa de la década de los años 30 en Colombia. Si bien la Renovación postula como fundamento pedagógico la escuela activa, la pedagogía activa, la relación se va establecer con la teoría psicosocial.

Ahora podemos ver que el legado de la pedagogía sistémica cognitiva como discurso de los años 80 y el saber de la psicología del desarrollo se introducen para desplazar al conductismo que se ocupaba de manera fundamental por la modificación de los comportamientos de los sujetos, con el propósito de hacer el énfasis en el desarrollo de habilidades motoras, de pensamiento, sociales y afectivas. Nos encontramos aquí con una transformación fundamental operada con la Renovación curricular. En efecto, al introducir el desarrollo humano se establece una relación con la estrategia del desarrollo económico impulsada desde 1947 por los

organismos internacionales como la UNESCO y la OEA. En este sentido Martínez tiene razón al hacer visible la estrategia del desarrollo y del capital humano; pero en lo que no tiene razón es en considerar que la Renovación curricular era conductista.³³

2.2. UNA TEORÍA DEL APRENDIZAJE COGNITIVO COMO CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La pedagogía sistémica cognitiva introdujo las teorías cognitivas del aprendizaje, y aunque, en sus inicios mantuvo un abanico de concepciones sobre el mismo, donde combinaba estas teorías con el conductismo, durante la década de los noventa, se fortaleció la teoría cognitiva del aprendizaje, con lo cual se logra el desplazamiento de la teoría conductista y se inicia el dominio de la teoría cognitiva del aprendizaje.

En efecto, los fundamentos de la Renovación entienden el aprendizaje desde una óptica no sólo de contenidos, sino de procesos. El aprendizaje que se había impuesto en el país desde la reforma educativa de 1963 expresada en el decreto 1710 y en los programas para la educación primaria, concebían el aprendizaje como modificación de conductas, cuyo

³³ En el texto Currículo y modernización, Martínez Boom y otros consideran que la Renovación curricular

énfasis son los contenidos o mejor la información de las diversas asignaturas del plan de estudios.

En estos programas encontramos una estructura de las asignaturas que consiste en: objetivos generales, objetivos específicos, actividades e indicaciones metodológicas. Cada asignatura se guía por el siguiente esquema: contenidos, procedimientos, actividades y evaluación. Esta última es sumativa y cuantitativa para la cual se utilizan pruebas objetivas.

Tomemos un caso de los programas para ver el aprendizaje. En matemáticas, el enfoque de la asignatura es el de las operaciones básicas. Esto lo encontramos en las propiedades de la adición. Allí se lee, en la clausurativa, que se procede así:

“tomar dos conjuntos de naranjas y adicionarlos, el resultado es otro conjunto de naranjas...poner varios ejercicios numéricos hasta que los alumnos lleguen a la conclusión: la suma de dos números naturales, da como resultado otro número natural”³⁴

De igual manera se opera con las otras propiedades y con los llamados problemas, que no son más que operaciones enunciadas: “A Luis después de regalar 15 bolas, le quedan 25. Cuántas tenía?”³⁵ Como vemos se trata de ser diestros en las operaciones y aplicar la deducción para llegar a conclusiones y luego resolver problemas de operaciones, que en últimas

³⁴ MEN. (1963). Programa de matemáticas. En: Programas de enseñanza primaria, decreto 1710 del 25 de julio de 1963, Quinto grado. (51). Bogotá: Bedout.

³⁵ *Ibíd.* p. 65

instancia son las mismas operaciones básicas que constituyen el contenido de la asignatura.

En las indicaciones metodológicas, se dice que en

“el proceso enseñanza- aprendizaje de las matemáticas procura cumplir el siguiente proceso: a) Lo concreto; b) lo gráfico; c) el símbolo; d) las aplicaciones; e) la mecanización, y f) la realización y tarea.”³⁶

Lo concreto son dos aspectos: el nombre y la cosa. Se trata de saber nombrar y de saber distinguir las cosas para operar, de tal manera que se pueda graficar la cosa y simbolizar la operación, aunque se privilegiaba en la escuela graficar la cosa, para luego aplicar y volver a repetir y repetir y repetir hasta que se mecaniza la operación, que luego vuelve a realizarse en la tarea. Es decir, se trata de aprender bajo un esquema: presentación del estímulo y respuesta, con el supuesto de la equipotencialidad de los estudiantes y de un gran refuerzo de la conducta esperada.

Pero no sólo es este esquema, sino que se trata de una “enseñanza objetiva y concreta”³⁷. Desentrañemos un poco lo que se llama objetivo y concreto. Se llama así por que el maestro es un guía o coordinador de las actividades de los estudiantes, que a través de la presentación de las cosas, de nombrarlas, observarlas y distinguir las en los gráficos, o sea, en la

³⁶ *Ibíd.* p. 9

³⁷ *Ibíd.* P. 8

representación, las simboliza y saca las conclusiones definidas en el programa. Se esta de acuerdo con Saldarriaga al postular que la escuela Pestolozziana todavía tiene su presencia en Colombia.

En los textos de la Renovación Curricular, 20 años después, producto de la lucha contra el conductismo y ahora diremos contra los asomos del Pestalizzianismo presentes en la escuela colombiana, se trata el aprendizaje desde tres modelos: adquisición de conocimientos (modelo de Piaget), aprendizaje como modificación de la conducta (modelo de Skinner y de Bandura) y el aprendizaje como procesamiento de información (Modelo de Gagné).

Para el primer modelo “el aprendizaje no solo comprende el qué sino el cómo. El alumno no sólo aprende, lo que aprende sino también cómo lo aprende”³⁸.

Para el segundo modelo (Skinner) “el alumno no solo aprende contenidos sino fundamentalmente formas específicas de las propias acciones. Un alumno no solo aprende a solucionar problemas, sino también formas adecuadas o inadecuadas de resolverlos”³⁹.

³⁸ *Ibíd.*.P.42

³⁹ *Ibíd.* P. 43

En el caso del modelo de Bandura no solo se aprende por modelación personal, sino por imitación de modelos sociales de la televisión, el hogar y en general de la comunidad, en el cual la apreciación subjetiva de los refuerzos juega un papel importante en el aprendizaje de conductas.

Para el modelo de procesamiento de la información,

“el alumno aprende, además de la información verbal, habilidades intelectuales, estrategias cognoscitivas, actitudes y destrezas motoras.

La información verbal hace referencia al aprendizaje de enunciados. Las habilidades intelectuales se refieren a las formas que aprende el alumno para codificar y manejar la información. Las estrategias cognoscitivas constituyen habilidades intelectuales especiales que le permiten al alumno atender, memorizar y procesar la información. Las actitudes se refieren a la aceptación o rechazo que aprende el alumno con respecto a todo lo relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje. Las destrezas motoras se refieren a la capacidad de un desempeño motriz adecuado.

De acuerdo con este modelo el ambiente envía estímulos y el alumno, en función de sus expectativas, sólo percibe algunos de ellos. Esta percepción selectiva depende, además, de la misma estructura de los sentidos. La información percibida pasa a la memoria a corto plazo y de allí, por medio de la codificación a la memoria a largo plazo. Las expectativas, ejercen también control sobre la recuperación posterior de lo aprendido y sobre la generación futura de respuestas que tienen que ver con lo aprendido”⁴⁰.

Este modelo cognitivo-conductual de Gagné va a poner el énfasis por un lado, en el aprendizaje de enunciados, pero también, en la forma como el estudiante va a codificar la información y en las estrategias cognitivas más eficientes para realizarlo, así como en las destrezas motoras para poder mostrar su desempeño.

⁴⁰ *Ibíd.*. P.44

El modelo de Gagné se relaciona con la teoría del procesamiento de la información. Para esta teoría que surgió gracias al auge de los computadores se asume la mente con la metáfora del ordenador. La idea es que la mente es un sistema simbólico físico:

“sus contenidos son de naturaleza simbólica, contiene información sobre algo que existe fuera de la mente, en lugar de lo cual están o representan. Cuando tiene lugar el razonamiento u otros procesos mentales, la mente opera transformaciones sobre los símbolos”⁴¹

El postular la mente como un sistema simbólico-físico y sus contenidos como símbolos que pueden transformarse al realizar diferentes procesos de pensamiento, coloca a esta teoría en la posibilidad de desplazar al conductismo ortodoxo, que opera con la metáfora de la mente vacía. La mente computable hace que emerja la relación tecnología-mente y, por lo tanto, las operaciones sobre los símbolos se van a corresponder directamente a operaciones que se pueden realizar con lenguajes de programación. Si los lenguajes de programación pueden ser transformados para operar con un código binario, entonces, programar la mente resulta una operación factible, en tanto, se pueden programar los símbolos e incluso se puede programar la transformación de estos a través de los procesos cognitivos.

⁴¹ Garnham, A. Jane Oakhill. (1996). Manual de psicología del pensamiento. Barcelona: Paidós. (30)

Este enfoque, considera el desarrollo cognitivo como un desarrollo continuo, es decir, que no existen diferencias entre el procesamiento de adultos y de niños, proponiendo la expansión cuantitativa de estructuras de conocimiento y la eficiencia de la memoria para procesar información.

La teoría del procesamiento de la información resalta no solo los estímulos provenientes del exterior, sino sobre todo el papel preponderante que se le da a la memoria en el desarrollo de las habilidades cognitivas, en especial la automatización, la codificación y la construcción de estrategias para resolver problemas. Así pues, el esquema estímulo-selección-percepción-memoria a corto plazo-estrategias-memoria a largo plazo-pensamiento-solución de problemas, llevó a Gagné a plantear un modelo de aprendizaje que fue apropiado por la Renovación Curricular en ocho fases: la motivación, la aprehensión, la adquisición, la retención, la evocación, la generalización o transferencia, la actuación o demostración y la retroalimentación. Este tipo de apropiación, ponía al conductismo en relación con el cognitivismo; sin embargo, la teoría del procesamiento de la información desembocaría en un rechazo a la idea que el pensamiento se corresponde a las leyes de la lógica, como lo planteaba la inteligencia artificial. La idea de hacer depender el pensamiento de métodos heurísticos de solución de problemas le va a servir a la Renovación Curricular para introducir este tipo de métodos en la propuesta de Renovación.

Si el aprendizaje no va a estar dominado por el cambio de conductas, sino por la teoría Piagetiana y por la teoría del procesamiento de la información, entonces, vamos a encontrar una lucha entre estas teorías. Por un lado, para Piaget el desarrollo no es continuo, sino discontinuo, caracterizado por una serie de estadios, cada uno con sus propias estructuras cognitivas; los métodos de investigación Piagetianos basados más en la observación y en la entrevista clínica no son tan experimentales como el del procesamiento de la información y la comprensión va a estar delimitada por el estadio de desarrollo alcanzado por el sujeto. En cambio para Siegler, el desarrollo cognitivo y la comprensión va a estar dado por la adquisición de reglas cada vez más complejas para la solución de problemas. Estas reglas no van a depender de ningún estado de desarrollo, sino de los mecanismos de automatización, codificación, generalización y construcción de estrategias. En consecuencia, la clave para el desarrollo en esta teoría va a estar en el uso de estrategias, mientras que en Piaget va a estar en la construcción de las estructuras mentales.

La apropiación que hizo la pedagogía sistémica cognitiva acerca de las teorías del procesamiento de la información y Piagetianas para sustentar el aprendizaje con el objeto de desplazar al conductismo no profundizó en esas diferencias marcadas con relación al desarrollo. La Renovación va a

introducir la teoría de los estadios y la construcción del conocimiento de Piaget en los programas curriculares y va a usar la teoría de procesamiento para el desarrollo de habilidades de pensamiento y para la metodología o estructuración de actividades. Esta combinación puso al conductismo, en especial al de Skinner, en la imposibilidad de seguir dominando la propuesta curricular.

Al operar con dos teorías cognitivas que concebían el desarrollo con grandes diferencias, entonces, la apropiación se centró en la operatividad y en la clasificación que permitía hacer la teoría Piagetiana para vincular los programas curriculares a los estadios de desarrollo, y por otra parte, proponer el uso operativo del procesamiento de información; en este sentido, es diciente la insistencia del Doctor Vasco en las sugerencias de actividades, porque va a ser a través de estas que se podrían introducir al aula la operatividad del procesamiento de la información para plantear y resolver problemas.

Así pues, el aprendizaje cognitivo estaría orientado a construir estructuras, adaptar esquemas, a significar y a transformar la significación de los símbolos, esta concepción coloca al aprendizaje en una relación biología-conocimiento-tecnología-lenguajes de programación. Esta relación, es la operación que se efectúa no solo para desplazar al conductismo, sino para

introducir una tecnología cognitiva del aprendizaje a través de los programas curriculares. De aquí que cuando se habla en la Renovación de una pedagogía activa como orientadora del currículo, lo que se está diciendo es que esta está centrada en la programación cognitiva del aprendizaje; por eso la enseñanza va a ser integrada y va a orientarse desde el aprendizaje.

CRITICAS AL APRENDIZAJE COGNITIVO

La concepción de aprendizaje postulada por la pedagogía sistémica cognitiva fue criticada por el grupo Federicci y por Mario Díaz. El debate entre los grupos pedagógicos y la posición oficial del Estado estuvo enmarcado por la publicación de diversos documentos presentados a los eventos realizados por el equipo del Ministerio de Educación y en los realizados por la Federación Colombiana de Educadores y del movimiento pedagógico.

El grupo Federicci, presentó el documento titulado, “La reforma curricular y el Magisterio”, al XII congreso de FECODE, realizado en Bucaramanga en agosto de 1982. Allí se expresa en el numeral 3, titulado el diseño instruccional y sus implicaciones sobre la práctica pedagógica y el aprendizaje:

“En primer lugar, el diseño instruccional fragmenta los procesos de enseñanza y aprendizaje en átomos “objetivos-actividad-evaluación”. La conexión entre estos puede ser clara- no siempre lo es- para los “programadores”, es decir, para quienes pensaron, discutieron y escribieron los programas. Sin embargo, una vez realizado el diseño, esa conexión se convierte de hecho, para el maestro y aun más para el alumno, en una sucesión a veces ligeramente alterable de “eventos de instrucción”. En últimas, de lo que se trata entonces, para maestros y alumnos es de “lograr” (o “cumplir”) unos objetivos tras otros. Esto corresponde a una concepción del aprendizaje como adquisición de un “repertorio” de comportamientos, actitudes, conocimientos, aptitudes y destrezas (o simplemente de conductas, como originariamente pretendían los reformadores cuando no tenían ser vistos como “conductistas”)⁴².

El grupo de Mockus, dice que la concepción de aprendizaje que imperó en los programas, manifiesto a través de objetivos-actividades-evaluación, es el conductista, y por lo tanto, estamos ante una Renovación curricular de este corte.

En el I Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las ciencias, organizado en Bogotá, por ICFES-Ministerio de Educación y FES, durante el segundo semestre de 1981, liderado por el grupo Federicci, se llegó al acuerdo que el cognitivismo de Piaget aunque en Estados Unidos estuviera desplazando al conductismo, no es más que una referencia formal en Colombia y no se expresa en las implicaciones pedagógicas de esta corriente, lo que se logró fue un “híbrido de combinar lo incombible”⁴³

⁴² MOCKUS, Antanas y otros. (1985). La reforma curricular y el magisterio. En Revista Educación y Cultura. Bogotá: Litocamargo Ltda.. Nro 4. p. 74

⁴³ *Ibíd.*. p.80

Por otra parte, Mario Díaz, en el artículo titulado “La reforma curricular contradicciones de una pedagogía retórica” y publicado en la misma Revista, dice en las conclusiones que:

“El discurso instruccional genera una contradicción fundamental entre la lógica de la adquisición y la lógica de la transmisión: Si por una parte la teoría de la adquisición explica el proceso de aprendizaje, y constituye discursivamente al aprendiz con su propia lógica de adquisición, por la otra dicha lógica del aprendizaje, esta subordinada a la teoría behaviorista de la transmisión. Sin embargo, vemos que el énfasis de la reforma se hace continuamente, en el desarrollo del aprendiz, de sus intereses, actividades y capacidad. Aparentemente en la retórica oficial, el código que controla la adquisición está marcado por una clasificación débil y una enmarcación débil (+C – F), lo cual presupone que el alumno tiene un amplio control sobre sus actividades, movimientos y comunicaciones que circulan en la relación pedagógica. Por otra parte, la teoría de la transmisión es básicamente behaviorista y da origen a una lógica explícita de la transmisión, la cual se basa fundamentalmente en objetivos específicos, criterios y procedimientos de evaluación específicos. Desde esta perspectiva, el código que controla la lógica de la transmisión envuelve particularmente una clasificación fuerte y una enmarcación que varía de muy fuerte a relativamente fuerte. (+C –F). Vemos aquí una contradicción entre dos lógicas propuestas. En el caso de la transmisión vemos una segunda contradicción, aquella que se da entre la enmarcación de las reglas discursivas, que son explícitas y las reglas de relación social que tiende a relajar la jerarquía entre maestros y alumnos.”⁴⁴

El debate entre Mario Díaz y la Renovación Curricular, va a mostrar la contradicción que existe en el discurso de ésta, que postula al aprendizaje y al aprendiz como centros de la reforma desde una teoría cognitiva del aprendizaje, pero lo que incorpora como adquisición es una teoría conductista expresada en la lógica de la transmisión de los programas curriculares, las unidades integradas y en las orientaciones administrativas de la Renovación, es decir, la lógica de la transmisión es conductual. De

⁴⁴ *Ibíd.*. P.32

igual manera, se muestra que existe un control y dominio de la lógica del transmisor, del maestro, sobre el aprendiz manifiesta en las relaciones y en la práctica pedagógica oficial:

“En síntesis, la selección, secuencia, ritmo, tiempo y criterios de evaluación explícitos que conforman el conjunto de reglas discursivas que regulan la transmisión del discurso pedagógico, actúa selectivamente sobre el aprendizaje de los niños y reproduce en el salón de clase los procesos de clasificación social: La transmisión del discurso pedagógico en la escuela primaria colombiana, descansa sobre una teoría de aprendizaje behaviorista, que entra en contradicción con unas prácticas de aprendizaje propuesta, basadas en teorías del desarrollo cognitivo. La transmisión del discurso domina el desarrollo del alumno. En otras palabras, las posiciones y disposiciones del alumno son siempre posiciones en la transmisión.

Tenemos aquí un ejemplo de una pedagogía enmascarada en la forma de una pedagogía progresista, una teoría del desarrollo cognitivo que enmascara una teoría conductista de la transmisión.”⁴⁵

Lo que muestran las críticas de Díaz, es que la Renovación Curricular es conductista y se está operando desde un enmascaramiento de esta teoría de la transmisión con una pedagogía pretendidamente progresista, basada en una teoría cognitiva, que sería la llamada “pedagogía sistémica” que postula la Renovación y las posiciones y disposiciones del estudiante se realizan en la transmisión, es decir, que el estudiante no es el centro del proceso, sino la transmisión y tampoco lo sería el aprendizaje cognitivo, sino el conductual.

Por su parte Martínez y otros, aunque también considera la Renovación Curricular como conductista, ve operar el desplazamiento de la enseñanza

⁴⁵ *Ibíd* p. 30

como objeto de la pedagogía, por el aprendizaje como centro del currículo y del proceso educativo:

“Desde nuestra perspectiva investigativa consideramos que la categoría de currículo no corresponde simplemente a un cambio nominal en la relación con lo que antes se denominaba como “plan de estudios” o “pésum académico”, por el contrario, se trata de una nueva categoría que transforma radicalmente la concepción del proceso educativo redefiniendo el rol de la escuela y el estatuto del maestro, reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando como centro del proceso educativo el aprendizaje.”⁴⁶

Así pues, la crítica de los grupos de investigación pedagógica del país, Federicci e Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia y de Díaz, a la Renovación Curricular con relación al aprendizaje es que predomina una concepción conductista y el aprendizaje desplaza a la enseñanza como objeto de la pedagogía, para colocarse en el centro del proceso educativo.

Sin embargo, la crítica y el debate que se llevó a cabo en la década de los 80 en Colombia sobre la caracterización de la Renovación y del aprendizaje como conductista, no deja ver que lo que se introdujo fue el cognitivismo y que la Renovación va operar un proceso de desplazamiento del conductismo por el cognitivismo que se profundizará en la década de los 90 con el concepto de competencia.

⁴⁶ Ibid p.167

Recordemos que el aprendizaje de la Renovación esta en relación discursiva con las teorías del aprendizaje conductista de Skinner y Bandura y las teorías del aprendizaje cognitivo de Piaget y Gagné. También vemos que se da una lucha por imponer una u otra referencia, pero lo más importante es que se empieza a operar el desplazamiento del conductismo. Lo que no ven Díaz, ni el grupo Federicci, ni Martínez y otros, es que una cosa es la relación discursiva entre el aprendizaje y las teorías conductistas y cognitivas que aparecen en la Renovación y otra cosa es la teoría de diseño instruccional que se relaciona con la técnica curricular aparecida en los marcos generales, los programas, las unidades integradas y en relación con la reforma al sistema educativo colombiano llevada a cabo en 1978. La técnica de diseño del sistema educativo nacional, esta en relación con la teoría de sistemas abiertos, en especial con la teoría funcional estructural de Parsons y con la analítica de sistemas de educación escolar de Chadwick, especialista de la OEA y la técnica de diseño de programas y unidades integradas están en relación con los modelos de “Walter Dick para la elaboración de programas, y el de Kaufmann para la evaluación”⁴⁷, que también son funcionalistas. El hecho de establecer una relación con el funcionalismo-estructuralismo-cognitivismo-conductismo, no hace que todo sea conductismo; pero tampoco lo hace el hecho de que el diseño de los programas contenga objetivos-contenidos-actividades-metodología-

⁴⁷ VASCO, Carlos E. (1985). Conversación informal sobre la reforma curricular. En Revista Educación y cultura. Bogotá: litocamargo Ltda.. Nro 4. P.13

evaluación. Esto es como considerar que si existe estructura entonces es conductista y si no existe es cognitivo.

La relación entre el aprendizaje-teorías conductistas-teorías cognitivas, por una parte y la relación diseño instruccional-teoría de sistemas funcional-estructuralismo- modelos de programación y evaluación funcional, tampoco hace conductista a estos. En efecto la Renovación mantiene a las dos teorías en relación con el aprendizaje y cuando se diseñan los programas y se va a la aplicación de la técnica curricular, predomina el cognitivismo.

Veamos este dominio en los programas curriculares. Aunque todos tienen la misma estructuración de diseño: recomendaciones generales, objetivos generales, contenidos, objetivos específicos, indicadores de evaluación, sugerencias de actividades y metodología, esto no es conductismo, es una técnica funcional de diseño instruccional, es una técnica sistémica. Para el caso de matemáticas de tercer grado de educación básica, entre los objetivos generales se tienen:

- “1. **Reconocer** las características de nuestro sistema de numeración y generalizar la obtención de unidades de orden superior.*
- 2. **Reconocer** números mayores de mil y emplear algunas de sus representaciones.*
- 3. Ejercitarse en el cálculo mental, oral y escrito, aprovechando, entre otras **estrategias** la formulación de sucesiones de números naturales.*
- 4. Expresar verbalmente y mediante el empleo de **símbolos** usuales, la relación de pertenecer a un conjunto y la relación de estar contenido en un conjunto.*

5. **Analizar** un conjunto numérico y algunas relaciones de orden, su representación y sus propiedades.
6. **Analizar** algunas operaciones entre números y entre conjuntos numéricos.
7. **Generalizar** algoritmos para la solución de adiciones, de sustracciones y de multiplicaciones y emplear otros algoritmos que simplifican y agilizan el cálculo mental.
8. **Utilizar** algunas propiedades de la multiplicación para facilitar el cálculo, especialmente el cálculo mental, adquirir habilidad para efectuar abreviadamente algunas multiplicaciones y resolver problemas.
9. **Familiarizarse** con varios casos de la división de números naturales.
10. **Resolver** y formular problemas que requieren el uso de la adición, de la sustracción y de la multiplicación.
11. **Descomponer** números en factores y reconocer que estos factores también son divisores.
12. Iniciar el estudio de los números primos.
13. **Reconocer**, en frases del lenguaje usual, **el significado** de algunas expresiones para expresar relaciones y operaciones en sistemas numéricos.
14. **Caracterizar** algunas figuras geométricas.
15. **Adquirir habilidad** para emplear algunas unidades de longitud en **problemas** de la vida cotidiana, para realizar las conversiones correspondientes y para estimar la medida de una longitud.
16. **Generalizar** procedimientos para determinar el perímetro de algunas figuras geométricas.
17. Adquirir para emplear algunas medidas de área en problemas de la vida cotidiana, para realizar las **conversiones** correspondientes y para estimar el área de una superficie.
18. Iniciar el estudio de volumen y capacidad.
19. **Identificar** unidades para medir, lapsos de tiempo y aplicarlos en la resolución de problemas.
20. Iniciar el estudio de los operadores fraccionarios.
21. Recoger datos, ordenarlos en tablas, **representarlos** en diferentes tipos de gráficas e incorporar el manejo de datos en la **descripción** de eventos de la vida cotidiana.
22. Efectuar diferentes tipos de arreglos⁴⁸

Lo primero es que los objetivos generales se refieren a las llamadas habilidades de pensamiento por la psicología cognitiva, en especial la teoría de Piaget y de Gagné. El reconocimiento, la simbolización, el análisis, las generalizaciones, la resolución de problemas, la descripción, la observación o identificación, son habilidades o procesos de pensamiento. Si esto fuera

⁴⁸ VASCO, Carlo E. y otros. (1992). Matemáticas programa curricular. En Marcos generales y Programas curriculares, tercer grado de educación básica. Bogotá: MEN. P. 116-117

conductismo Skinneriano, entonces se diría “Asociar”, “reforzar”, “repetir”, “manifestar”, etc. El hecho que la observación, por ejemplo, se redacte como un comportamiento, tampoco lo hace conductista. Piaget lo tenía claro, explicar la conducta, bajo la pregunta cómo se pasa de un nivel de conocimiento a otro, apoyado en la psicogénesis y en el conocimiento científico, con una teoría estructural, activa y funcional del sujeto, en la relación con el objeto, no hace a Piaget conductista. De igual manera ninguno de los objetivos se dirige al aprendizaje reflejo, ni al aprendizaje operante. Cuando se habla que el estudiante ejercite el cálculo mental utilizando diversas estrategias, se entra al terreno de las estrategias cognitivas planteados por Gagné y cuando se formula la solución de problemas utilizando diversas estrategias cognitivas e involucrando las situaciones del contexto social, se opera con la teoría de sistemas abiertos pregonada por Piaget en su teoría del aprendizaje.

Por otra parte, en los contenidos, encontramos un enfoque de las matemáticas como sistemas, entre ellos: sistemas numéricos, geométricos, métricos, de datos, lógico, conjuntos, relaciones y operaciones. El sistema es entendido como “el conjunto de objetos, con sus relaciones y operaciones”⁴⁹. Este concepto va a permitir la organización y distribución de los contenidos de 1º a 9º grado de la educación básica. La relación

⁴⁹ MEN.(1984). Marcos Generales de los Programas curriculares. Matemática. Bogotá: Imprenta Departamental de Antioquia. P. 147

contenidos-matemática-teoría de sistemas, permite el desplazamiento del enfoque de operaciones básicas y de conjuntos que habían dominado los objetos de enseñanza de las matemáticas en las décadas del 40-78 en la educación colombiana.

Pero la introducción del enfoque de la teoría general de sistemas a los programas curriculares, como su orientadora, y en particular en Matemáticas, establece otra relación que es contenidos-teoría general de sistemas-constructivismo epistemológico, que va a operar como un desplazamiento epistemológico del logicismo y del empirismo. Al revisar los objetivos, que se orientan al desarrollo del pensamiento matemático y a la solución de problemas, se encuentran unos contenidos coherentes con esos propósitos:

Sistema numérico: objetivos 1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12 y 20

Sistema geométrico: objetivos 14, 15, 16, 17,18

Sistemas métricos: objetivos 15, 16, 17,18 y 19

Sistemas de datos: objetivos 21, 22

Sistemas lógicos y de conjuntos: 5, 13

Sistema de relaciones y operaciones: 5, 6, 8, 13

Con relación a los objetivos específicos y a los indicadores de evaluación se encuentra una desagregación de los objetivos generales así:

“Objetivos específicos	Indicadores de evaluación
1. Comparar nuestro sistema de numeración con el sistema de numeración romano	El alumno explicará algunas diferencias entre nuestro sistema de numeración y el sistema de numeración romano.
2. Reconocer que nuestro sistema de numeración es posicional y de base diez.	El alumno explicará por qué nuestro sistema de numeración a diferencia del romano es posicional y de base diez.
3. Generalizar la obtención de unidades de orden superior (decenas, centenas, unidades de mil, etc).	
4. Escribir en cifras y en letras los nombres de números de cuatro o más dígitos.	Dado oralmente un número; el alumno lo escribirá en cifras, y dado un número en cifras, el alumno lo leerá y lo escribirá en letras.” ⁵⁰

Para alcanzar el objetivo general 1, se proponen cuatro objetivos específicos que involucran la comparación, la observación, la generalización y la simbolización escrita del sistema de numeración nuestro. Los indicadores de evaluación de la adquisición de las habilidades de pensamiento se van a hacer a través del desempeño cognitivo, expreso en la explicación de algunas de las diferencias (recordemos que comparar es identificar diferencias y semejanzas) del sistema de numeración nuestro y el romano y de la lectura y escritura de números. Se podría decir, que esto es conductismo por el hecho de ser manifiesto?

⁵⁰ Ibid., p. pag 119

De igual manera, cuando se dice que los objetivos son la manifestación de la conducta, esto no es cierto. Los objetivos no son más que la expresión de habilidades o procesos de pensamiento, y lo que vemos aparecer es el cognitivismo vertido en estos y en los indicadores de evaluación, en coherencia con los objetivos generales y los contenidos. En otras palabras, lo que esta proponiendo la pedagogía sistémica cognitiva, es la racionalización de la programación de las habilidades de pensamiento o de la mente de los estudiantes, por eso aparece una tecnología del aprendizaje cognitivo que empieza a desplazar al conductismo, aunque todavía no está totalmente desplazado.

Por el lado de las actividades, las orientaciones se inician con la búsqueda de objetos de la comunidad o de la vida cotidiana, por ejemplo, un reloj con símbolos de números romanos; luego, el maestro transfiere información acerca del sistema romano; después se puede organizar la información en tablas, luego el maestro les entregará la información sobre los símbolos y las reglas de representación, después los alumnos pasan al tablero y escriben con símbolos romanos el número que verbalmente le proponga otro alumno, y los demás y el maestro, pueden corregir, para que después los alumnos puedan escribir los números romanos del 1 al 100; luego, se pueden proponer preguntas para reflexionar acerca del sistema de numeración indo-arábigo y el romano, después se usa la intervención del maestro para confrontar las ideas de los estudiantes, luego se

organizan en grupos y trabajan sobre la redacción de conclusiones orientadas por preguntas abiertas sobre la comprensión de los sistemas de numeración, después, el maestro puede introducir otra información acerca de otros sistemas de numeración y reiniciar las actividades.

Aquí aparece una relación entre las actividades y la metodología – teoría de sistemas- diseño instruccional-proceso. La teoría de sistemas utilizada por la Renovación opera con el esquema entorno-insumos-procesos-productos. Los procesos en el diseño, son los de enseñanza y aprendizaje. El diseño se orienta, en este caso, a las actividades, que se realizan de manera secuencial, racional y lógica para alcanzar el objetivo. La técnica es eficiente y eficaz toda vez que permite el ahorro de recursos y tiempo y permite alcanzar el propósito definido. Se está en la analítica de programación de actividades, por eso, se ve que las orientaciones parten del entorno- actividad 1, con la cual se desarrolla la observación y selección de información -actividad 2; luego se utilizan estrategias cognitivas como la organización de información para activar la memoria a corto plazo-actividad 3; después usa estrategias cognitivas como la codificación para poder transferir la información a la memoria de largo plazo-actividad 4; luego se aplica otra estrategia como la corrección- actividad 5, si es correcto continúa, si no es correcto se devuelve a la actividad anterior; en el caso afirmativo utiliza otra estrategia para la memoria a largo plazo, como la elaboración o escritura de números-actividad 6; luego se usa la reflexión como estrategia para recuperar

información y solucionar problemas- actividad 7; después se confrontan las ideas previas de los estudiantes o esquemas mentales por parte del profesor, para generar desequilibrio cognitivo y posibilidad del conflicto cognitivo con el propósito de adaptar el sujeto al objeto de conocimiento- actividad 8; después se genera la construcción social del conocimiento por medio del trabajo en grupos-actividad 9 y 10 y para finalizar, se realiza el transfer que es un proceso cognitivo a través de la ampliación o aplicación del conocimiento a nuevos sistemas de numeración, realizando el mismo proceso-actividades 11 y 12.

Las actividades permiten ver la relación objetivos generales-enfoque-contenidos-objetivos específicos-indicadores de evaluación-sugerencia de actividades y metodología con la teoría de sistemas abiertos, el diseño instruccional cognitivo y el aprendizaje cognitivo-conductual con dominio del primero sobre el segundo. Lo que vemos es la aparición de la aplicación de la tecnología de la mente en relación con la teoría general de sistemas, la psicología genética y la teoría del procesamiento de la información. Se trata de una técnica de programación mental o cognitiva que se va imponiendo en el país y se profundizará en la década de los 90 con el concepto de competencia.

El aprendizaje mirado desde la pedagogía sistémica cognitiva va a ser necesario para poder formar al prototipo de hombre productivo, un hombre que va a requerir del conocimiento para mejorar la productividad y el desarrollo del país, un hombre que necesita las habilidades de pensamiento para poder operar en el campo del

desarrollo económico y social. Aquí por primera vez, se introduce la relación conocimiento-desarrollo-producción o si se quiere la relación conocimiento-economía-psicología cognitiva, de allí que se inicia el desplazamiento del aprendizaje conductista por el aprendizaje cognitivo. El legado de la Renovación Curricular con relación al aprendizaje va ser el inicio del desplazamiento del conductismo y de una tecnología de programación de la mente para formar prototipos de hombres productivos.

2.3. UNA TEORÍA DE LA MENTE CONSTITUIDA POR DIVERSOS PROCESOS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS.

El dominio del conductismo en la educación colombiana, durante las décadas de 1940-1975, introducido en los programas de enseñanza primaria a través de la tecnología instruccional, como la teoría de aprendizaje fundamental, consideró que el pensar “significa a menudo comportarse de algún modo”⁵¹. Aquí el pensamiento es ante todo una forma de comportamiento, de acción verbal o no verbal y los procesos se expresan como formas de comportamiento. Para el año 1975, los programas, orientados por la Misión Alemana van a considerar la mente global. En efecto se plantea que

“El mundo es para el niño algo indivisible, una unidad cuyo centro es él. Todavía no es capaz de establecer diferencias ni de expresar el concepto que tiene del mundo; la noción de tiempo y espacio no está desarrollada; le interesa el tiempo

⁵¹ B.F., SKINNER. Tecnología de la enseñanza. Barcelona. 1970. p.129

*presente y el espacio cercano; le agradan las historias simples acerca del pasado que tienden a ser presentes para él; percibe el conjunto, la totalidad de las cosas, pero tiene dificultad en captar los detalles, es decir, su pensamiento es sincrético.*⁵²

Vemos ahora que ya no se trata de formas de comportamiento, sino de una mente global, que percibe la totalidad de las cosas, una mente sincrética, cerrada sobre sí misma, una mente que percibe el mundo como una unidad con el centro en sí mismo. Esta mente actualiza la concepción de la mente global de Decroly, que se introdujo al país con la pedagogía activa⁵³, en la década de los años 20; de igual manera la percepción era global, de conjunto de las cosas. Sin embargo, la mente global ahora está en relación con la teoría de sistemas, en especial el llamado paradigma de totalidad, que considera que el mundo es una totalidad, que la mente es una totalidad y en relación con la teoría de la psicología genética para la cual la mente posee estructuras y procesos que son generalizables. Así pues, se lee en los programas que:

*“La globalización se manifiesta en todos los dominios de la actividad mental: percepción, recuerdos, pensamientos, expresiones y acciones. Esta basada en todas las experiencias y actividades que rodean la vida del niño, se ajusta al sincretismo infantil y permite que el alumno se desenvuelva dentro de un ambiente de cierta libertad.”*⁵⁴

Estamos ahora ante el inicio del desplazamiento de una mirada conductual del pensamiento que hace el énfasis en la conducta verbal y no verbal y por lo tanto en habilidades y destrezas, por una mirada cognitiva global que hace que:

“La enseñanza global gira alrededor de un tema central que corresponde a las áreas de estudios sociales y/o ciencias naturales. En torno a estas se desarrollan

⁵² MEN. Guía para el maestro. Primer grado de enseñanza primaria. Bogotá: ICOLPE. 1975. p.4

⁵³ SALDARRIAGA Y OTROS. Mirar la infancia.....

⁵⁴ MEN. Guía para el maestro. Primer grado de enseñanza primaria. Bogotá: ICOLPE. 1975. p.4

*los diferentes temas, mediante actividades como los juegos, las rondas y el canto; el cálculo matemático; el hablar, el leer y escribir; el dibujo y la pintura; el modelado y el recortado. Dichas actividades deben ser seleccionadas y organizadas de una manera natural. El tiempo que se destine para cada una, está condicionado por el grado de interés, creatividad y espontaneidad que manifiesten los alumnos. De aquí surge la necesidad de un horario flexible, que debe ser el resultado de la planeación de cada una de las semanas y puede variar cada día y cada semana.*⁵⁵

Aquí vemos entonces que el desplazamiento se va a operar desde considerar que el pensar es una forma de comportarse y por lo tanto la tecnología de la instrucción se orienta a moldear las conductas verbales o no verbales, hacia una mente global y en consecuencia la tecnología se dirige hacia una enseñanza global.

Pero el desplazamiento se profundiza aún más en los años 80 y 90 con la Renovación curricular. Ya para los nuevos programas curriculares aparece el predominio del discurso del desarrollo de la inteligencia de la psicología genética, en especial, basado en los seis estadios de desarrollo planteados por la Escuela de Ginebra y apropiados en los fundamentos generales del currículo como los cuatro períodos: inteligencia sensoriomotriz (2 primeros años), inteligencia prelógica o preoperatorio (2 a 7 años), inteligencia lógica concreta (7 a 12 años) la inteligencia lógica abstracta (12 a 18 años)⁵⁶, y la teoría del procesamiento de la información.

⁵⁵ Ibíd..P.4

⁵⁶ Ibíd..p.39

Para la teoría de Piaget, la mente no es una máquina, sino un dispositivo orgánico, vivo, cuya distinción son las estructuras, los esquemas que puede construir en la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento. Estas estructuras son totalidades, que se comportan como sistemas cerrados y abiertos a través de los procesos de asimilación del objeto a los esquemas o estructuras previas del sujeto y de acomodación de las estructuras al objeto, cuyos procesos conforman la inteligencia al operarse la adaptación del sujeto al objeto.

Esta concepción de una mente estructural, que opera con el estructuralismo que distingue la teoría de Piaget, llevó a la teoría a postular el desarrollo de la mente como evolución de estructuras desde las sensoriomotrices hasta las del pensamiento científico.

En efecto para la teoría de Piaget se considera el desarrollo mental del niño así:

“El desarrollo mental del niño aparece, en total, como una sucesión de tres grandes construcciones, cada una de las cuales prolonga la precedente, reconstruyéndola, ante todo, en un nuevo plano para sobrepasarla luego cada vez más. Esto es verdad desde la primera, por que la construcción de los esquemas sensoriomotrices prolonga y sobrepasa a la de las estructuras orgánicas durante la embriogénesis. Luego, la construcción de las relaciones semióticas, del pensamiento y de las conexiones interindividuales interioriza esos esquemas de acción, reconstruyéndolos en ese nuevo plano de representación; y los rebasa hasta constituir el conjunto de operaciones concretas y de las estructuras de cooperación. Finalmente, desde el nivel de once-doce años, el pensamiento formal naciente reestructura las operaciones concretas, subordinándolas a nuevas estructuras, cuyo despliegue se prolongará durante la adolescencia y toda la vida posterior (con otras muchas transformaciones todavía)

Estamos pues, ante una mente constructiva, una mente no vacía, ni pasiva. La construcción de esquemas va a ser el rasgo distintivo de esta mente y esta construcción opera sobre las estructuras, o sea, que son las estructuras producto de la acción y las relaciones entre los esquemas y los objetos, las que se manifiestan de manera dinámica, en un proceso de reestructuración periódica.

Esta mente que construye, que acciona los esquemas al relacionarse con los objetos, esta mente es una mente integradora, no fragmentada. Pero, ¿en qué consiste la integración? ¿A qué se refiere la teoría cuando se habla de integración? Volvamos a Piaget:

“Esa integración de estructuras sucesivas, cada una de las cuales lleva a la construcción de la siguiente, permite dividir el desarrollo en tres grandes períodos o subestadios, que obedecen a los siguientes criterios: 1) su orden de sucesión es constante, aunque las edades promedio pueden variar de un individuo a otro, según sus grados de inteligencia, de un ambiente social a otro. El desarrollo de los estadios puede, pues, dar lugar a retrasos o aceleraciones; pero el orden de sucesión persiste constante en los ámbitos (operaciones, etc.) en que puede hablarse de tales estadios; 2) Cada estadio se caracteriza por una estructura de conjunto, en función de la cual pueden explicarse las principales reacciones particulares...3) esas estructuras de conjunto son integrativas y no se sustituyen unas a otras; cada una resulta de la precedente, integrándola como estructura subordinada, y prepara la siguiente, integrándose antes o después en ella.”⁵⁷

Lo que dice la teoría es que la mente lleva a cabo la integración de estructuras y esas mismas estructuras son integrativas y no sustituyen a la anterior, la nueva estructura subordina la que ya existía y prepara la siguiente, que luego se integra a ella. Es decir, la integración es una cualidad de la mente, del desarrollo de la

⁵⁷ PIAGET, J. e INHELDER; B. (1982). La psicología del niño. Madrid: Morata. (1982). P.151-152

mente y se realiza por parte de las estructuras mentales en los diversos periodos del desarrollo. Esto va a ser muy importante para la pedagogía sistémica cognitiva, porque la apropiación que se hizo de la teoría de la mente está en relación con la propuesta de integración curricular, de integrar el conocimiento de las disciplinas o de las ciencias en áreas de conocimiento y con la propuesta metodológica y las actividades. Si bien la integración curricular operó una discontinuidad con el asignaturismo de las décadas anteriores, el suelo sobre el que se construye la propuesta es la idea de una mente integradora propia de la teoría de la Escuela de Ginebra.

Así pues, con la Renovación vemos aparecer la mente integradora en la educación colombiana, teoría que va a ejercer su dominio como en el pasado lo ejercieron otras teorías. En efecto, en el siglo XIX (1870-1913) apareció en la educación colombiana, propia de la enseñanza objetiva de la pedagogía pestalozziana y en relación con la lógica, una teoría de la mente como facultades. Con la pedagogía activa de los años 20 y 30, se realiza el desplazamiento de esta teoría y emerge la teoría de la mente global introducida con Decroly y Dewey, cuyo suelo eran los estudios de la psicología experimental, la biología, la fisiología y las ciencias sociales. Entre los años 40 y 75, con la escuela conductual se opera el desplazamiento de la mente global y activa y aparece la teoría de las conductas, y con la Misión Alemana resurge la mente global. Ahora con la

Renovación curricular se opera el desplazamiento de la mente como conductas externas por una teoría estructural, constructivista e integradora de la mente.

Esta mente estructural, constructivista e integradora como suelo de la integración curricular, nos lleva a preguntarnos: ¿de qué trata la integración pregonada por la Renovación? La integración se va a convertir en un principio que permea toda la Renovación curricular y va a tener varios tipos: la integración social, para la cual “el currículo debe contribuir, teórica y prácticamente, a la apropiación crítica, por parte de los educandos, del ser social de la comunidad, de tal manera que mediante su pensar, actuar y sentir logren una integración adecuada a la sociedad y puedan expresar, a su vez, todo aquello que identifica a la nacionalidad”⁵⁸. Aquí se parte por considerar que el educando esta desintegrado de la sociedad y es posible la integración social como acto del pensamiento, de la crítica, de la afectividad para expresar la identidad nacional.

La integración también es personal, operada a través del proceso de desarrollo humano, en especial la integración cognitiva, psicomotriz, afectiva y social. La integración también es de los conocimientos y del aprendizaje, “La diversificación de la producción y la especialización del conocimiento exigen de los nuevos sistemas educativos inculcar y desarrollar en los educandos las destrezas y habilidades del estudio interdisciplinario; la permanente búsqueda de la

⁵⁸ MEN. Fundamentos curriculares. Bogotá: bibliolibros. 1990. P.36

integración de los conocimientos, con estrategias didácticas que se fundamenten en el principio pedagógico del conocimiento y el aprendizaje en equipo”⁵⁹.

De igual manera, la integración también es del proceso de enseñanza-aprendizaje “La interdisciplinariedad y la integración invaden cada día más los escenarios educativos, a manera de recursos pedagógicos indispensables para los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la enseñanza y el aprendizaje atomizados y aislados de cada asignatura han ido cediendo terreno a la enseñanza y el aprendizaje integrado, correlacionado, globalizado o unificado de varias disciplinas en forma de áreas, de bloques, donde se busca analizar la interacción dinámica de varias asignaturas en el manejo interdisciplinario de temas, proyectos, problemas y experiencias concretas de aprendizaje”⁶⁰.

Es decir, que todo el currículo funciona de manera integrada. Esta funcionalidad integral va a posibilitar que se opere el desplazamiento de la tecnología conductual, para que se haga visible la tecnología cognitiva integral. El proceso de enseñanza-aprendizaje establecido por la Renovación no es posible sin una racionalidad integradora del mismo. Va a ser el pensamiento integrador el que oriente la Renovación y esa integración va a girar sobre la sociedad, la persona y la educación. La integración social, no es más que la integración a la sociedad mundial, al ser social de la comunidad. El educando ahora está desintegrado y la

⁵⁹ *Ibíd.*, p.51

⁶⁰ *Ibíd.*, p.51

escuela con la tecnología cognitiva lo va a integrar al sistema mundial. Pero esa persona se va integrando de igual manera a la sociedad. Para que esa integración ocurra se requiere el conocimiento y los aprendizajes integrados; sin embargo, la integración se orienta por un fin, por un telos y éste no es más que el prototipo de hombre que se propone formar la pedagogía sistémico cognitiva: el ser cultural, social, histórico y productivo. Por ello, es que no se puede operar la integración de la persona al sistema sino como un ser con conocimiento cultural, social e histórico de la sociedad, es decir, del sistema social, de las costumbres, los valores, de los productos creados por el hombre a lo largo de la historia, de su historicidad y con la opción de transformarlas.

Para que esta integración se pueda llevar a cabo se requiere de la educación, y esta no es más que un “proceso de desarrollo integral del educando, a través del cual se profundiza la experiencia personal y la de la sociedad, para lograr su madurez y la transformación de la realidad”⁶¹. Así tenemos que sobre el suelo de la teoría de la mente estructural, constructivista e integral, lo que se juega es una estrategia política del desarrollo del sistema, de la transformación, del cambio dentro de ese sistema.

Ahora bien, para la teoría estructural, constructivista e integral de la mente, la inteligencia no es sólo verbal, matemática o no verbal, como lo consideraba la psicología de las aptitudes, o incluso ya no son comportamientos, sino que la

⁶¹ *Ibíd.*.P.26

inteligencia también se desarrolla por estadios o períodos y éstos se refieren a formas o estructuras cognitivas o motrices de acción por medio de las cuales el ser humano asimila los objetos y eventos con los cuales interactúa. Es decir, la inteligencia como estructura, como esquema, como manera de acción cognitiva es la posibilidad de desplazamiento del conductismo de la educación colombiana, y la tecnología educativa cognitiva se dirige para que el estudiante pueda formar conceptos y resolver situaciones problémicas, formular preguntas y argumentar o contraargumentar, a través de la reflexión “evitando la repetición memorística de fórmulas y expresiones verbales”⁶²

La pedagogía sistémica cognitiva, se diferencia de la pedagogía activa que se introdujo al país entre los años 20 y 30, de Decroly y Dewey, no sólo por la relación discursiva con la teoría de sistemas y el problema epistemológico que trata de resolver ¿cómo se pasa de un nivel de conocimiento a otro?, sino porque el maestro como sujeto del saber pedagógico en la pedagogía activa de los años 30, como lo muestran Saldarriaga y otros, no estaba sujeto a la programación de la enseñanza diseñada por consultores o asesores externos a la misma práctica pedagógica. Es una pedagogía activa desde una perspectiva cognitiva.

En síntesis, el legado de la pedagogía sistémica cognitiva es una concepción de la mente activa, cognitiva, que construye estructuras integradoras para operar en

⁶² *Ibid.* P. 49

la relación de conocimiento del sujeto con el objeto y procesar información utilizando diferentes estrategias cognitivas.

2.4. UNA CONCEPCIÓN DEL HOMBRE A FORMAR COMO HOMBRE PRODUCTIVO

La pedagogía sistémica cognitiva, se propuso formar un hombre productivo, un hombre como ser cultural, histórico y social, con conocimiento del pasado de la sociedad, de los valores, los sentimientos, las costumbres y las creencias,

*“Esto significa que el educando debe conocer el pasado en la medida en que sea necesario para la comprensión del presente y como experiencia para la construcción del futuro. Así mismo, debe responder a las necesidades, intereses, problemas y posibilidades tanto de la sociedad como del individuo”.*⁶³

Es decir, que se trata de un hombre con conocimiento de la cultura y de la historia para actuar sobre el presente y diseñar o forjar el futuro. Para formar a este hombre se requiere de una pedagogía sistémica cognitiva, que le permita apropiarse de lo social, a partir del mundo, de su propia experiencia y capacitarlo para el debate de ideas sobre el poder y la fuerza, capacitarlo en la política y ante todo lo que se busca con la educación es:

“Preparar al educando para que se integre a la producción material, intelectual y cultural de la sociedad en la cual se desarrolla. Se educa para producir como sociedad, como grupo, como gremio, como individuo integrado a un sistema social, incluso, aún en el caso en que no se esté de acuerdo con el sistema, ya que las críticas y oposiciones bien orientadas llevan a una superación de las condiciones que limitan la producción material, intelectual y cultural.

⁶³ Ibid. p.26

La diversificación de la producción y la especialización del conocimiento, exigen de los nuevos sistemas educativos inculcar y desarrollar en los educandos las destrezas y habilidades del estudio interdisciplinario, la permanente búsqueda de la integración de los conocimientos con estrategias didácticas que se fundamenten en el principio pedagógico del conocimiento y el aprendizaje en equipo⁶⁴

De lo que se trata entonces, es de formar un hombre productivo, sujetado a la producción, integrado al sistema social, un hombre que posea el conocimiento de la historia, la cultura, la sociedad y la crítica pero que sea productivo e integrado del sistema social. La Renovación sólo puede pensar al hombre del sistema productivo, si se quiere el hombre que se forma es para la economía, sea la producción material o intelectual.

Este hombre llamado por la Renovación el hombre como ser cultural, histórico y social, sólo es posible formarlo por una educación entendida como proceso del sistema. Pero este hombre va a ser un hombre integral, que está en desarrollo y que opera con una mente, con una motricidad, afectividad y socialización integradas. Un hombre cuyas conductas requieren del conocimiento cultural, social, histórico, pero construidas por los esquemas de la mente o estructuras cognitivas; esquemas que van a procesar la información proveniente del medio para resolver problemas sociales y personales y ayudar al desarrollo del país.

Este hombre está nombrado y perfilado en el la legislación, en el decreto 1419 de 1978, que establece los fines de la educación. La educación se propone:

“1. Contribuir al desarrollo equilibrado del individuo y de la sociedad sobre la base del respeto por la vida y de los derechos humanos.

⁶⁴ *Ibíd.*, p.51

- 2. Estimular la formación de actitudes y hábitos que favorezcan la conservación de la salud física y mental de la persona y el uso racional del tiempo.*
- 3. Promover la participación consciente y responsable de la persona como miembro de la familia y del grupo social y fortalecer los vínculos que favorezcan la identidad y el progreso de la sociedad.*
- 4. Fomentar el desarrollo vocacional y la formación profesional de acuerdo con las actitudes y aspiraciones de la persona y las necesidades de la sociedad inculcando el aprecio por el trabajo cualquiera que sea su naturaleza.*
- 5. Fomentar en la persona el espíritu de defensa, conservación, recuperación y utilización racional de los recursos naturales y de los bienes y servicios de la sociedad.*
- 6. Desarrollar en la persona la capacidad crítica y analítica del espíritu científico, mediante el proceso de adquisición de los principios y métodos en cada una de las áreas del conocimiento para que participe en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas nacionales.*
- 7. Promover en la persona la capacidad de crear, adoptar y transferir la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país.*
- 8. Fomentar el desarrollo de actitudes y hábitos permanentes de superación que motiven a la persona a continuar la educación a través de su vida.*
- 9. Fomentar el estudio de los propios valores y el conocimiento y respeto de los valores característicos de los diferentes grupos humanos.*
- 10. Estimular el desarrollo de la mente, la capacidad de apreciación estética y propiciar un ambiente de respeto por las diferentes creencias religiosas.*
- 11. Fomentar una persona moral y cívicamente responsable⁶⁵*

Este prototipo de hombre a formar aparece diseminado en los fines del sistema educativo colombiano: el desarrollo intelectual se orienta por los fines 6,8 y 10; el desarrollo motriz por el fin 2; el desarrollo afectivo por el fin 3; el desarrollo social y productivo por los fines 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10,11 y el ser cultural a través de los fines 9 y 10. Así pues, la integralidad esta dada por una educación que utiliza el desarrollo intelectual o cognitivo, el desarrollo afectivo y cultural para el desarrollo

⁶⁵ BAEZ, F. Julio. (1998). Legislación para la educación. Bogotá: CASE. P.374

social y productivo, o mejor, el tipo de hombre a formar esta dominado por la sujeción a las estructuras sociales, económicas, culturales y cognitivas.

Este hombre productivo, cultural, histórico, social e integral, esta condicionado a las estructuras sociales, sean económicas, políticas o culturales, esta atado a las estructuras; pero un hombre que puede transformar, cambiar, resimbolizar las estructuras. Es un hombre que en su desarrollo y por la acción del pensamiento está en la opción de transformar las estructuras, los esquemas, esta en la libertad de forjar el futuro. Pero el cambio de las estructuras por la acción del desarrollo cognitivo, no significa el cambio del sistema mismo.

Las estructuras del sujeto se pueden retrasar o adelantar, pero el orden no. Y ese orden es un orden jerárquico en el pensamiento, un orden integrador, por lo tanto el cambio depende de la jerarquía cognitiva. Cada vez que se opera el desarrollo del sujeto se integran las jerarquías; pero cada vez que se estructura un nuevo esquema no cambia el sistema de pensamiento. Si se quiere, este sujeto nos pone ante un juego de estrategias cognitivas para operar sobre la mente. Por ello, el hombre postulado por esta pedagogía va a alcanzar su desarrollo, en la medida en que el currículo lo facilite. Es el currículo el que va a permitir que la mente se estructure. Ese currículo va a requerir de una programación, que esta puesta en juego en los programas curriculares que circulan en las escuelas del país. Pero los programas que están clasificados por la integración del

conocimiento de las disciplinas y de las ciencias, en áreas de conocimiento: Matemáticas, Español y literatura, Ciencias Sociales, Ciencias naturales, Educación Religiosa, moral y ética, Educación estética y Educación física, Recreación y Deportes, ponen en escena un sujeto epistémico, un sujeto de conocimiento. Este sujeto no requiere de conocerse así mismo para conocer la verdad, para conocer requiere de un método, es el sujeto moderno, el sujeto llamado por Foucault sujeto Cartesiano.

Este sujeto que establece la relación con el conocimiento a través de las áreas de conocimiento, lo hace orientado por los enfoques de las áreas. Por ello la Renovación le postula a cada área un enfoque teórico, un enfoque de conocimiento. Así por ejemplo, para el área de matemáticas el enfoque es el de sistemas, concibe las matemáticas como sistemas integrales para desarrollar el pensamiento matemático, en los niños y jóvenes, ese conocimiento está en relación con las estructuras cognitivas postuladas por la teoría de Piaget y del procesamiento de la información; para el caso de Español y Literatura el enfoque es el semántico comunicativo, que asume el lenguaje como comunicación en relación con las elaboraciones de la teoría de la comunicación y la sociolingüística y se propone el desarrollo de las cuatro habilidades psicolingüísticas: hablar, leer, escuchar y escribir; el área de ciencias sociales presenta un enfoque desde las teorías crítica de la sociedad y sistémica para que el sujeto se haga consciente del medio social, cultural, histórico, económico y ambiental, reflexione sobre los

condicionantes sociales, sugiera alternativas de transformación al desarrollo histórico, social y cultural y asuma las responsabilidades de sus acciones con los otros; el área de ciencias naturales, también asume un enfoque sistémico y se orienta al desarrollo del pensamiento científico y al cuidado de la salud para mejorar el nivel de vida de la población; el área de religión postula un enfoque cristiano y se dirige al desarrollo de la catequesis o de la educación en la fe y en la moral cristianas de la población colombiana; el área de educación estética con el énfasis en el enfoque de la apreciación estética se dirige al desarrollo de la creatividad, de la sensibilidad y a la formación de actitudes y aptitudes mediante expresiones artísticas en el marco de la formación integral; el área de educación física, recreación y deportes se orienta por un enfoque integral del movimiento con el objeto de propiciar el desarrollo motor, físico, cognitivo, de la personalidad y la interacción social, y el área de tecnología, se organiza con un enfoque sistémico alrededor del sistema hombre-trabajo-naturaleza-cultura con el propósito de desarrollar la formación empresarial.

Aquí vemos que las áreas están diseñadas, programadas, sobre la base de la relación sujeto/objeto de conocimiento. El sujeto a formar es un sujeto de conocimiento, un sujeto que asimila, acomoda y adapta el conocimiento de las áreas para solucionar problemas sociales, de salud, de las mismas áreas, de la vida cotidiana; pero ante todo, es un sujeto que para establecer esa relación lo

hace desde las estructuras cognitivas existentes y sobre las nuevas, creadas e integradas en el proceso de desarrollo.

En consecuencia, este sujeto es el sujeto nombrado por la psicología genética, por las ciencias del hombre, por la biología y por la teoría de sistemas y por la teoría de la información, como un sujeto sistémico, un sujeto objetivado en la metáfora del computador, un sujeto atado al conocimiento sistémico, un sujeto de conocimiento del sistema para poder operar, transformar, recrear, renovar, criticar, pero al fin y al cabo manteniendo su unidad, integración y desarrollo. Podría ser libre un sujeto sujetado al sistema? O se trata mejor de una educación para formar en la sujeción del sujeto al sistema? La Renovación curricular se propone formar un sujeto sujetado al sistema.

LA CRÍTICA AL HOMBRE PRODUCTIVO

La crítica a la Renovación y su resistencia por parte de los maestros y el movimiento pedagógico, también abrió el debate en el país sobre el tipo de hombre a formar.

En el caso de Mario Díaz, la crítica se orienta a hacer explícitas la contradicción entre la teoría del desarrollo y las prácticas pedagógicas para formar a un sujeto activo:

“En la misma forma, hemos dicho que la teoría oficial de la instrucción privilegia la teoría del desarrollo cognitivo la cual hace énfasis en la capacidad del niño para aprender, en la actividad reflexiva del aprendiz, y en la necesidad de un aprendizaje condicionado por los niveles de desarrollo cognitivo. La aceptación del concepto de niño como sujeto activo que posee una lógica de aprendizaje no simplemente dependiente de los estímulos externos implica teorías del aprendizaje que presupone procesos pedagógicos que ni son lineales ni están regulados por un control público explícito (vease Bernstein 1977:116-151). Sin embargo, la práctica pedagógica oficial, hecha explícita en los textos pedagógicos, programas curriculares y demás pautas y ejemplos como las unidades integradas) enfatiza en un proceso lineal mediado por la prescripción de objetivos, una secuencia organizada de contenidos y por índices de evaluación explícito, dentro de una (flexibilidad) retórica provista por la noción de: integración curricular y su posible máxima realización: el grado cero de la integración curricular- la tradicional correlación- (MEN, 1984).”⁶⁶

Sin embargo, esta contradicción hace explícito el mecanismo de control para poder formar a ese sujeto y en especial, dice Díaz, los de selección, secuencia, ritmo y tiempo, es decir, que las agencias pedagógicas del estado, seleccionan los objetivos, contenidos, actividades, indicadores, métodos y modos de evaluación que los maestros deben poner en acción; la secuencia por grados y las temáticas están fuertemente reguladas; los ritmos oscilan entre un trabajo pedagógico homogéneo y un trabajo individualizado y el tiempo se usa como un factor restrictivo de las actividades y definido previamente por cada área.

Por su parte el grupo Federicci, debate el tipo de hombre a formar desde una relación hombre-cultura, desde la tensión tradicionalismo-modernización y en especial por los efectos que causa la reforma en los estudiantes:

“La reforma curricular ha de ser juzgada no únicamente por los cambios que implica en el oficio del maestro, y la reducción de posibilidades que esos cambios

⁶⁶ DIAZ, Mario.(julio de 1985) La reforma curricular contradicciones de una pedagogía retórica. En Revista Educación y Cultura Nro 4. Bogotá: litocamargo. P.29

significan, sino también por sus efectos más profundos sobre la cultura. La asimilación de la educación a una producción industrial en la que el producto ha de estar predefinido en detalle y el proceso ha de gobernarse esencialmente por el logro de resultados tangibles, entraña cambios de "mentalidad" tanto en los educadores como en los alumnos. Aunque la reforma curricular fracase, si logra que en los educadores del país quede, como residuo, esa concepción de la educación, habrá contribuido a los cambios de "mentalidad" requeridos para la consolidación del capitalismo en el país.⁶⁷

Para este grupo, la educación, entendida como una producción industrial, se orienta a formar trabajadores para el circuito del mercado capitalista. Este tipo de hombre esta orientado por la concepción Tayloriana del trabajo, que se aplicó a principios del siglo XX, en la industria norteamericana y la cual subdivide el trabajo en parcelas, separa las operaciones de diseño de las de ejecución y controla de manera rigurosa los ritmos, tiempos y productos del proceso productivo. La formación del hombre productivo hace que la reforma curricular introduzca esa concepción de hombre a formar, para la cual se requiere aplicar el taylorismo en el diseño instruccional. Poner de presente que el Taylorismo orienta la reforma curricular para formar a este hombre se convirtió en uno de los aspectos más contundentes en la crítica que hace el grupo a la concepción de hombre; sin embargo lo que se ve en las relaciones discursivas y en las prácticas pedagógicas, es otra relación: economía-teoría general de sistemas-administración sistémica-instrucción cognitiva. Mas que el Taylorismo, lo que orienta el diseño curricular y el tipo de hombre a formar es la relación hombre-desarrollo económico; pero el hombre productivo para ser tal está formándose en la escuela y en el sistema educativo y esa formación es posible con una escuela

⁶⁷ *Ibíd.*, p.81

productiva, que organiza su accionar como un sistema, es decir, en el esquema contexto-insumos-procesos- productos.

La organización de la escuela como sistema productivo intelectual, cultural, social y material requiere de la administración sistémica, no Tayloriana, de la estructuración de los procesos administrativos, funciones, controles, normas disciplinarias, sujetos y recursos que se ponen al servicio de formar a ese hombre productivo. Lo interesante es que el tiempo futuro de ese hombre, es tiempo presente, es en la clase, donde la producción se realiza, es en el desarrollo cognitivo, social o cultural del día a día, es en la aplicación o ejecución de las actividades de la escuela donde se lleva a cabo el moldeamiento de ese hombre productivo. La separación entre diseño y ejecución esta dada por la concepción de los niveles del sistema y por el control que se ejerce en el sistema de manera central y sobre todo por la pretensión de estructurar el sistema educativo nacional.

Así pues, el legado que nos deja la Renovación curricular, con relación a la concepción de hombre a formar es la de un prototipo de hombre productivo para el desarrollo social, cultural y económico del país. Ya no es el individuo de la escuela Lancasteriana, (1819-1855) ni el hombre de la escuela Pestalozziana, ni el hombre católico de la escuela cristiana (1886-1903), ni el hombre activo de la escuela activa, ni el hombre conductual, es el hombre productivo para el desarrollo económico y social del país.

2.5. UNA CONCEPCIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA COMO ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO, CARACTERIZADAS POR FASES Y PROCESOS

La Renovación se orienta por una concepción de la infancia y la adolescencia como etapas del desarrollo humano para promover el dominio de las actividades psicomotrices, inteligentes y socio-afectivas para la producción y el desarrollo económico del país. Desde la relación niño-sistema, el niño es un insumo.

La infancia y la adolescencia van a ser miradas ahora desde la psicología del desarrollo humano. Las teorías de Maslow, Piaget y Erikson, van a organizar los conceptos de infancia y adolescencia de acuerdo con los periodos, etapas y fases del desarrollo, en correspondencia con la edad cronológica. Mientras que estas teorías son desarrollistas y evolutivas, la teoría del procesamiento de la información va a romper este tipo de estructuralismo o de evolucionismo.

La infancia y la adolescencia al ser consideradas como etapas del desarrollo llevan a postular a la pedagogía sistémica cognitiva, la formación de niños y jóvenes de acuerdo con esas etapas y, en especial, de acuerdo con las necesidades del desarrollo tanto personal, como social y económico.

El niño y el joven de la Renovación curricular son ante todo organismos vivos que están en desarrollo y ese desarrollo va a depender según Piaget de cuatro factores generales:

“1) el crecimiento orgánico y especialmente la maduración del complejo formado por el sistema nervioso y los sistemas endocrinos...

2) el papel del ejercicio y de la experiencia adquirida en la acción efectuada sobre los objetos (por oposición a la experiencia social) este factor es también esencial y necesario hasta en la formación de las estructuras lógico matemáticas...

3) las interacciones y transformaciones sociales. Aunque necesario y esencial, este factor es insuficiente... la socialización es una estructuración, a la que el individuo no solo contribuye, sino que también recibe de ella; de ahí la solidaridad y el isomorfismo entre las operaciones y la cooperación. Por otra parte, incluso en el caso de las transformaciones en que el sujeto parece más receptivo, como la transmisión escolar, la acción social es ineficaz sin una asimilación activa del niño, lo que supone instrumentos operatorios adecuados.

4) pero tres factores dispares no forman una evolución dirigida y con dirección tan sencilla y regular como la de nuestras tres grandes estructuras sucesivas... el problema se plantea en términos del mecanismo interno de todo constructivismo. Ahora bien: tal mecanismo interno (pero sin reducción posible a lo solamente innato y sin plan preestablecido, puesto que hay construcción real) es realmente observable en cada construcción parcial y en cada paso de un estadio al siguiente: es un proceso de equilibración, no en un simple balance de las fuerzas, como en mecánica, o de un crecimiento de entropía, como en termodinámica, sino en el sentido, hoy precisado merced a la cibernética, de una autorregulación, es decir, de una serie de compensaciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores y de una regulación a la vez retroactiva y anticipatoria, que constituye un sistema permanente de tales compensaciones”⁶⁸

La infancia y la adolescencia se van a poder estructurar por el crecimiento de la maduración, la experiencia sobre los objetos, la experiencia social y la autorregulación o la equilibración que se constituye en el proceso formador de las estructuras. Sin embargo, la infancia y la adolescencia también se van a distinguir por la afectividad y la motivación, hasta el punto de considerar que:

“las necesidades de creer, de afirmarse, de amar y de ser valorado, las que constituyen los motores de la propia inteligencia, tanto como las conductas en su

⁶⁸ Piaget, J. Barbel Inhelder. (1982). La psicología del niño. Madrid: Morata. (155-156).

totalidad y en su complejidad creciente... la afectividad constituye la energética de las conductas, cuyo aspecto cognoscitivo se refiere únicamente a las estructuras. No existe pues, ninguna conducta, por intelectual que sea, que no entrañe, como móviles, factores afectivos; pero, recíprocamente, no podría haber estados afectivos, sin intervención de percepciones o de comprensión que constituya la estructura cognoscitiva".⁶⁹

La pedagogía sistémica cognitiva al apropiarse de la infancia y de la adolescencia desde las teorías del desarrollo humano, tanto motor, como cognitivo, afectivo y social, producen una discontinuidad con relación a las concepciones de adolescencia y la infancia planteadas por el conductismo en la década de los años 60 y 70. Como el propósito de la Renovación es la formación de niños y jóvenes integrales, es decir, que sus cuerpos y mentes puedan desarrollarse según las estructuras, esta formación es la que prepara, la que educa al futuro hombre productivo, social, cultural e histórico.

En efecto, la formación de niños y jóvenes se constituye en la posibilidad de programar a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, la infancia y la adolescencia como dos etapas con estructuras cognitivas, motoras, sociales y afectivas para poder vivir y operar en el sistema social. De allí, que la teoría de la infancia y la adolescencia, postuladas por el desarrollismo psicológico, se usan por la Renovación curricular para formar desde niños al hombre sujetado al sistema productivo. En esta relación sistémica el niño pasa a ser un componente, no es el niño de la educación Pestalozziana, ni de la escuela católica, ni de la escuela activa, ni de la escuela conductual, es un insumo del sistema que hay que

⁶⁹ Ibid., p. 156

transformar en un producto (hombre productivo), a través de unos procesos (enseñanza-aprendizaje, administrativos, interacción, comunicación).

CRÍTICA A LA CONCEPCIÓN DE INFANCIA Y NIÑO

La concepción de niño también estuvo en el debate nacional y va ser el grupo Federicci, desde la relación niño-cultura-tradición-modernidad, quien va a hacer visible el cambio en la concepción de niño:

*“El niño es ahora objeto de trabajo, es materia prima portadora de conductas, de habilidades, o de un proceso de desarrollo que hay que aprender a detectar y facilitar. De este modo, en la educación, como en otras actividades, la “modernización” significa **el paso de relaciones personales** (en la que es determinante la historia concreta, el mutuo reconocimiento, el respeto, etc.), **a relaciones formales** (en las que predominan la frialdad y la uniformidad del trato, la objetividad y la disposición calculada de medios para el logro de determinados efectos), por ejemplo, algo tan complejo y que durante siglos dio lugar a debates morales, como el castigo, se convierte en una mera técnica fría y racionalmente utilizada.”*

El niño deja de ser un objeto de la tradición para realizar el trabajo con él y se convierte en materia prima, que presenta unas cualidades: conductas, habilidades o un proceso de desarrollo. Este proceso es necesario conocerlo, dominarlo o incluso posibilitarlo. Ese niño insumo, por lo tanto, necesita ser transformado, modernizado a través de relaciones formales, objetivas, controladas, calculadas y prediseñadas por el programa curricular.

La Renovación curricular ha introducido la concepción de niño e infancia como organismos vivos en desarrollo y la instrucción cognitiva introduce al niño y al joven como componentes para la programación de la mente con el objeto de educarlos como seres culturales, históricos, sociales y productivos.

2.6. LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO UN CAMINO PARA LA AUTONOMÍA PERSONAL, SOCIAL, CRÍTICA Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN COMO PREPARACIÓN PARA LA PRODUCTIVIDAD EN UNA SOCIEDAD GLOBALIZADA

La pedagogía sistémica cognitiva discurre la educación como “uno de los procesos utilizados por la sociedad para moldear a su imagen las nuevas generaciones. Mediante ella, re-crea en los educandos sus modos de pensar de sentir y de actuar, y les ofrece a estos las posibilidades para desarrollar su personalidad y participar en la transformación de la realidad.”⁷⁰ Aquí encontramos que para la Renovación la educación no es personal, sino un proceso social, un medio, un instrumento que utiliza la sociedad para moldear el pensamiento y la acción de los educandos. Si la educación es un proceso, es porque hace parte de un sistema y la Renovación nos va a decir que este sistema es internacional, “Todos los países, entre ellos Colombia, se han convertido en elementos interdependientes, de un gran sistema mundial de interrelaciones políticas,

⁷⁰ *Ibid.* p.22

económicas, sociales y culturales.”⁷¹ Por lo tanto, la educación se convierte en el instrumento para que el prototipo de hombre productivo sea moldeado desde la infancia y así el sistema asegure “continuidad, cohesión y desarrollo, es decir, su unidad, identidad y madurez en el espacio y en el tiempo”⁷².

De lo que se trata entonces, es que la educación es un instrumento del sistema económico, político y cultural mundial, para moldear al hombre productivo y así garantizar la permanencia, el desarrollo, la unidad y la identidad de ese sistema. En consecuencia, la transformación de la sociedad, la crítica y el desarrollo humano se dan manteniendo la madurez del sistema en la historia y en la arena internacional o mundial. En otras palabras, se trata de educar prototipos para producir en el sistema mundial.

CRÍTICA A LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN

La crítica llevada a cabo por el debate que se realizó en país, fue muy contundente contra la concepción de la educación, tanto por parte de los grupos de investigación pedagógica, como por los maestros a través del movimiento pedagógico. Fueron cerca de 14 años, en los cuales la resistencia y la crítica se hicieron manifiestas por diversos medios. Así la registra la Revista Educación y Cultura, en sus números dedicados a la Renovación (3 y 4).

⁷¹ *Ibíd.* p.23

⁷² *Ibíd.* p.23

Para el grupo Federicci, en la Renovación curricular, no sólo se transfieren tecnologías, sino concepciones, cultura, visiones del mundo y por ello consideran que:

*“La tecnología educativa, tenderá a redefinirse como tecnología de la educación. Esta, a través de sus múltiples definiciones, se presenta como la reorganización sistemática del proceso educativo, mediante la aplicación de conocimientos provenientes fundamentalmente de la llamada ciencia de la conducta y de la administración. En el fondo, se trata del traspaso a la educación de técnicas de organización del trabajo industrial desarrolladas por el capital desde principios del siglo (Taylorismo). Para hacer este traspaso, en primer lugar se asimila la educación a un proceso de producción industrial, lo que conlleva al enorme problema de “definir” con precisión los “productos” de la educación que, para poder determinarse en forma “objetiva y medible” acabarán reducidas a simples conductas. La reorganización comienza entonces con un inventario de las conductas que se quieren “producir”. En segundo lugar se buscan los medios para hacer más eficiente esa “producción”. Una de las formas de incrementar la eficiencia, surgida en la industria norteamericana a comienzos del siglo, consistente en separar radicalmente concepción y ejecución; se trata de que algunos **piensen decidan y planeen hasta el último detalle y que los otros ejecuten.***

El proceso educativo es diseñado en su integridad, convirtiendo a maestros y alumnos en simples ejecutores de instrucciones. Este tipo de ejecución prepara además a los alumnos de la escuela pública para el tipo de relación laboral a la cual están en su mayoría socialmente condenados. Esta reorganización del proceso educativo puede ser presentada como ventajosa para el maestro: “usted no necesita pensar, los programadores han pensado por usted, siga simplemente las instrucciones y controle los resultados...”⁷³

La crítica hace ver una transformación en la concepción de educación y es aquella referida a considerarla como un proceso productivo y un cambio de la tecnología instruccional a la tecnología de la educación, es decir, la tecnología del proceso educativo. Este cambio se va a operar en relación con las teorías de las ciencias de la conducta y administrativas y las técnicas de la reorganización del trabajo industrial de los primeros años del siglo XX. Lo que aparece aquí es una relación

⁷³ *Ibíd.*, p.70

educación-fabrica, a través de la definición de los productos, utilizando la identificación de las conductas que se desean producir, para lo cual se usan medios eficientes como la separación de la concepción y la ejecución. Al diseñarse en su totalidad el proceso, los sujetos del mismo, pasan a ocupar una posición de ejecutores de instrucciones que prepara al estudiante para el mundo del trabajo y le quita al maestro el don de pensar la educación.

Para el grupo de historia de las prácticas pedagógicas, la visibilidad y la crítica de la educación se hace desde la relación educación-empresa:

*“De esta manera la educación se asemeja a una empresa de rendimiento en donde el proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas operacionales, predeterminadas y cuantificadas. Corresponde entonces, a la escuela cumplir un imperativo de normalización y homogenización de la población mediante la aplicación del paquete curricular uniforme para todo el país, sus objetivos sociales, se dirigirán en adelante a garantizar que todo colombiano adquiera un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas como requisito mínimo para vivir en una sociedad sin un proyecto cultural y político definido”.*⁷⁴

La educación ahora aparece como una empresa establecida para alcanzar metas predeterminadas, funcionales y cuantificadas; pero con esa concepción de educación entonces la escuela tiene el rol de normalizar y homogenizar la población colombiana, es decir, cumple una de las funciones fundamentales de las instituciones de encierro: normalizar y homogenizar la población para dominar el cuerpo de los niños y jóvenes. Para operar este encierro y cumplir esa función la escuela aplica los programas curriculares que se dirigen a que los estudiantes

⁷⁴ *Ibíd.*, p.167

adquieran las conductas, habilidades y destrezas mínimas para vivir en la sociedad, sin ser sujetos de sí. La sociedad que habla Martínez y otros es la sociedad normalizadora y el poder que aparece aquí es el de regular. Lo que se hace visible es que las relaciones de poder que inaugura la tecnología educativa, que se convierte en una tecnología reguladora, se orientan al poder sobre toda la población e incorpora las tecnologías disciplinarias que se orientan al cuerpo individual. Las tecnologías reguladoras incluyen a las disciplinarias pero van más allá del cuerpo individual, se dirigen al cuerpo de la especie humana, es decir, son tecnologías de biopoder. La tecnología reguladora, es la tecnología instruccional, la Renovación curricular, va a ser entonces una tecnología reguladora, una tecnología normalizadora para ejercer el poder sobre la población, lo cual no quiere decir que la escuela deja de ejercer el poder sobre los individuos, no, solo lo expande.

Así pues la pedagogía sistémica cognitiva deja como legado una concepción de educación como proceso del sistema económico mundial, que opera para regular la población, con una tecnología de normalización de la población colombiana. Esta concepción y su propósito como su tecnología normalizadora se va a profundizar con el concepto de competencias en la década de los 90.

2.7. LA CONCEPCIÓN DEL MAESTRO COMO UN SUJETO MEDIADOR Y GUÍA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y LA RELACIÓN MAESTRO-ESTUDIANTE

BASADA EN EL DIÁLOGO, LA COOPERACIÓN, LA CONFIANZA Y LA APERTURA PERMANENTES

El maestro, como sujeto de saber pedagógico reconocido por la sociedad, es asumido por la Renovación como un mediador, animador, catalizador, orientador, guía del proceso de aprendizaje de los educandos, entendido éste como “buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad”⁷⁵.

Lo que hay que tener en cuenta es que la realidad para los Fundamentos de la Renovación es el sistema mundial, conformado por diversas prácticas como las económicas, políticas, culturales, etc, y la educación es el instrumento, el medio para moldear el pensamiento y la acción de los educandos con el propósito de recrear el prototipo de hombre productivo para ese sistema; de lo cual se puede establecer que el aprendizaje es el proceso a través del cual el educando asimila y adapta a sus esquemas cognitivos este prototipo. En esta operación el maestro se convierte en el guía, el orientador, el animador para que los educandos puedan llevar a cabo la asimilación y adaptación del prototipo. Es decir, el maestro es un sujeto de saber pedagógico, para convertir a los educandos en prototipos, en modelos en serie del hombre productivo con el fin de darle continuidad y desarrollo al sistema.

⁷⁵ *Ibid.* P.47

La Renovación curricular planteó que a través del currículo la relación maestro-estudiante estaba basada en el diálogo, la cooperación, la confianza y la apertura permanente. Al considerar la educación como un medio para moldear el prototipo de hombre productivo, el aprendizaje como la búsqueda de significados, la crítica, la invención, la argumentación y la enseñanza integrada como un reflejo de los métodos de investigación y de producción, al maestro como un guía del moldeamiento y al estudiante como un sujeto productivo, entonces, la relación entre maestro y estudiante es dialógica, basada en la confianza y en la cooperación. El diálogo, es fundamental porque se convierte en el instrumento para la asimilación y adaptación del prototipo, la confianza y la cooperación se van a convertir en los valores fundamentales para que el proceso de aprendizaje y enseñanza se lleven a efecto.

CRÍTICA A LA CONCEPCIÓN DE MAESTRO

La lucha y la crítica del movimiento pedagógico llevaron a hacer visible que la concepción de maestro de la Renovación Curricular se pusiera en el centro de la resistencia y de la lucha pedagógica:

“En lo referente al maestro, su autonomía sobre el proceso de enseñanza se restringe al mínimo pues otros son los que planifican, definen, reglamentan y controlan todo el proceso reduciendo su papel al de un administrador del currículo. Pierde así la inteligencia del proceso en la medida en que pasa a ser un ejecutor de los planes diseñados en las oficinas de planificación ministerial donde se elabora un paquete curricular de objetivos operacionales, actividades para su logro, sugerencias metodológicas e indicadores de evaluación del proceso, siempre en función del conjunto de comportamientos, habilidades y destrezas que

el alumno debe adquirir al final de cada curso. La enseñanza, reducida a la instrucción se mecaniza de tal manera que pasa a ser un proceso instrumental para garantizar el rendimiento escolar, es decir, la máxima eficacia del aprendizaje.”⁷⁶

El maestro, ese sujeto de saber pedagógico reconocido por la sociedad, pasa a cumplir el rol de administrador del currículo, pierde el dominio sobre el conjunto del proceso de enseñanza y se convierte en un simple ejecutor de la programación que la definen los técnicos del Ministerio de Educación Nacional.

En consecuencia, la relación maestro-enseñanza, pasa a ser desplazada por la relación maestro-instrucción que se le asigna el rol de garantizar el máximo de eficiencia, de rendimiento en el proceso de aprendizaje. Así la posición que ocupa el sujeto del saber pedagógico es de subordinado y ejecutante de lo planeado por otros.

Por su parte, la crítica del grupo Federicci, hace ver que:

“En la tecnología de la educación, al imponer el cómo, se pretende, por un lado, garantizar un aumento de la eficiencia del maestro, y por otro lado, ahorrar los costos de una mejor preparación del mismo. Por otra parte, el diseño, detallado del proceso educativo permite ejercer un control centralizado (o regionalizado) sobre el maestro. Reducido así el maestro a simple ejecutor su autonomía queda recortada, incluso en sus aspectos pedagógicos: al Estado le basta con ejercer su poder monopolizando y controlando la elaboración de las instrucciones”⁷⁷

La tecnología de la educación, le asigna al maestro el rol de ejecutor de los programas y al Estado el control sobre él y la elaboración de las instrucciones. El

⁷⁶ *Ibíd.*, p.p 167-168

⁷⁷ *Ibíd.* p.70

propósito de esta tecnología es económico: garantizar eficiencia del maestro y ahorrar costos de la formación de maestros. Estamos pues ante un maestro controlado por el Estado y como recurso que requiere mejorar la eficiencia tanto en lo económico como en lo pedagógico.

Desde otra perspectiva, la crítica de Mario Díaz, va a mostrar al maestro como el que ejerce el control:

“La nueva definición de las funciones del maestro se centra sobre un número de prácticas instruccionales y regulativas. El maestro aparentemente deja de ser el eje de la matriz pedagógica, y el alumno ocupa el primer plano. El maestro es solo un organizador, un guía, un facilitador del aprendizaje. Las aparentes innovaciones en las posiciones instruccionales del maestro se caracterizan por las definiciones institucionales sobre la participación activa de los alumnos en su propia actividad de aprendizaje...En este aprendizaje la práctica pedagógica debe orientarse fundamentalmente a partir del interés de los alumnos, pero dentro de los términos prescritos por el programa, enfatizar los procesos de aprendizaje pero también en los contenidos del currículo prescrito, dejar en libertad a los estudiantes para escoger solo ciertas actividades, y dar a los estudiantes la responsabilidad para realizar su propio aprendizaje pero siempre bajo la supervisión, orientación y control del maestro”⁷⁸

Aquí aparece que el maestro no solo ocupa la posición del sujeto controlado, sino que también ejerce una relación de control y supervisión sobre el aprendizaje y sobre el estudiante.

El grupo de enunciados que circulan y las relaciones que se establecen entre ellos introducidos por la Renovación Curricular, van hacer que el maestro ocupe

⁷⁸ Ibíd. P.26

diversas posiciones, que se pueda hacer visible en el estatuto del maestro y los ámbitos institucionales de donde el sujeto de saber pedagógico saca su discurso.

Las posiciones que ocupa el maestro con la pedagogía sistémica cognitiva, no es sólo de subordinado o de controlador. Las posiciones que ocupa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hace que unas veces sea las del sujeto que observa el proceso de aprendizaje y de educación de los estudiantes, esto es posible realizarlo con las reglas que le establece la psicología del desarrollo, en especial, la teoría de Piaget y Gagné, con relación a los estadios de desarrollo y al esquema de procesamiento de la información. Pero también asume la posición del sujeto que vigila a través de las reglas disciplinarias que se establecen en la las actividades, la institución y en la norma. La resolución 13342 de julio 234 de 1982, establece con relación a las funciones del maestro que:

“Son funciones de los profesores.

5. Controlar y evaluar la ejecución de las actividades del proceso de enseñanza – aprendizaje.

13. Cumplir los turnos de disciplina que le sean asignados”⁷⁹

Pero no es solo la posición como sujeto que vigila, sino también como sujeto que interroga de acuerdo con las reglas de autoridad que se establece en el reglamento y en los programas curriculares:

⁷⁹ BAEZ, Julio.(1998). Legislación para la educación. Case. P. 203

“El maestro invita a los alumnos a hacer una reflexión sobre el sistema de numeración usual, para lo cual podrá formular preguntas como:

*-¿Cuáles son las cifras y símbolos que tenemos para representar los números?
¿Cuántos son?...”⁸⁰*

De igual manera asume las posiciones de sujeto que censura, con base en el código ético de la institución y la profesión. En una clase de matemáticas de segundo grado de primaria, registrada por Parra Sandoval en 1988, en ciudad Bolívar:

“Profesora:-Me hacen el favor y sacan el cuaderno que voy a revisar la tarea (la tarea consiste en hacer dibujos de parejas de cosas).

Alumno: -Yo hice de carros.

-Yo de flores

Profesora: - bueno, yo no dije que hablaran sino que alistarán la tarea. Jorge, ¿dónde está su cuaderno?

Alumno (con cara de asustado):- No hice la tarea.

Profesora:-Claro, así cómo va a aprender. Me hace el favor y me escribe en el cuaderno lo que sabemos y ahora le firmo. (Lo que sabemos es “No hice la tarea”). Niña. ¿Qué hace parada del puesto? Ya no es hora de estar coloreando.”...⁸¹

La historia de la maestra se repite a diario en las instituciones educativas del país en el período de la Renovación Curricular. Lo que tenemos entonces, es que la Renovación Curricular como acontecimiento discursivo hace posible que el maestro ocupe diversas posiciones, es decir, aunque se mantenga una instancia dominante del Estado, las relaciones con la psicología del desarrollo-normas de la Renovación Curricular-moral profesional hacen que ocupe esas diversas posiciones.

⁸⁰ MEN(1984). Marcos Generales y programas Curriculares tercer grado de enseñanza básica. Bogotá: MEN. P. 122

⁸¹ PARRA, Sandoval. Rodrigo.(1996). La Escuela Vacía: enseñar en ciudad Bolívar. En escuela y modernidad en Colombia. Bogotá: Tercer mundo editores. Tomo 3. p.180

Pero no sólo son las posiciones como sujeto, sino también el estatuto del maestro, es posible verlo por las relaciones que establece el maestro con las normas para el ejercicio, las normas respecto al saber, las funciones asignadas socialmente y las relaciones con otros individuos o grupos. Así pues, el estatuto de maestro a partir de la Renovación Curricular, está dado porque producto de la lucha gremial del magisterio se pudo concertar con el gobierno el “Estatuto Docente”, aquí por primera vez en la historia educativa y pedagógica del país se unifica el estatuto docente y se codifican las normas para ejercer la profesión docente. Se establece en el decreto 2277/79, que hace la definición expresa:

*“Artículo 1º. **DEFINICIÓN.** El presente decreto establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo Nacional, excepto el nivel superior que se regirá por normas especiales.*

*Artículo 2º. **PROFESIÓN DOCENTE.** Las personas que ejercen la profesión docente se denominarán genéricamente educadores. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales o no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos, de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educandos, de educación especial, de educación de adultos y demás actividades de educación formal autorizada por el ministerio de educación que determine el reglamento ejecutivo.”⁸²*

A partir de 1979, se unificaron en un solo estatuto las normas que rigen la profesión docente y de igual manera se eleva a estatuto de profesión y de profesional de la educación al maestro. De ahora en adelante la norma hablará

⁸² DECRETO 2277/79

del profesional de la educación como educador y su ejercicio se desarrollará sobre la enseñanza. Es muy importante hacer ver que la norma de la profesión docente se desarrolla sobre la enseñanza y no sobre la instrucción o el aprendizaje. Este estatuto va a permitir reconocer al educador como el sujeto del saber sobre la enseñanza.

Por otra parte el educador establece desde ahora las relaciones con las normas respecto al saber en los siguientes términos:

“Artículo 5ª. NOMBRAMIENTOS. A partir de este decreto sólo podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes posean título docente o acrediten estar inscritos en el escalafón Nacional Docente, de conformidad con los siguientes requerimientos para cada uno de los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional.

Para el nivel preescolar: Peritos o expertos en educación, técnicos o tecnólogos en Educación especial con especializaciones en este nivel, bachilleres pedagógicos, licenciados en ciencias de la Educación con especialización o post grados en este nivel, o personal escalafonado.

Para el nivel de Básico Primario: Bachilleres pedagógicos, peritos o expertos, Técnicos o tecnólogos en Educación, Licenciados en Ciencias de la Educación o con post grado en este nivel, o personal escalafonado.

Para el nivel Básico secundario: Peritos o expertos, Técnicos o tecnólogos en Educación, Licenciados en Ciencias de la Educación o con post grado en este nivel o personal clasificado como mínimo en el cuarto (4ª) grado del escalafón, con experiencia o formación docente en este nivel.

Para el nivel medio: Técnicos o tecnólogos en Educación, Licenciados en Ciencias de la Educación o con post grado en este nivel o personal clasificado como mínimo en el quinto (5º) grado del escalafón, con experiencia o formación docente en este nivel.

Para nivel Intermedio: Licenciados en Ciencias de la Educación o con post grado en este nivel o personal clasificado como mínimo en el sexto (6º) grado del escalafón, con experiencia o formación docente en este nivel.”⁸³

⁸³ Ibíd. P.464

Estas normas nos hablan y muestran hasta donde llega la profesionalización y la profesión. A diferencia de todas las demás profesiones del país, ahora la profesión docente no requiere de la profesionalización con respecto al saber para ejercerla. Así lo deja establecido el decreto al considerar que para los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media se pueden establecer relaciones con el saber hasta lo técnico, un bachiller o un tecnólogo o con experiencia en el nivel.

La tensión que aparece con relación a las normas del saber-educador, es que mientras los programas curriculares por áreas se diseñan sobre el conocimiento de las teorías de las ciencias o disciplinas de esas áreas, es decir, se trata de una educación en las ciencias, las artes y la tecnología; la relación del educador con el saber, para ejercer la enseñanza de estos, no requiere la profesionalización. Aquí se encuentra uno de los peores desastres que ha tenido la profesión en el país. Se establece una norma elevando a la categoría de profesión la educación y por otra parte se puede ejercer sin ser profesional.

De igual manera, este estatuto permite ver la relación que ahora el educador establece con la política: es un derecho que el educador no sea discriminado por “razón de sus creencias políticas o religiosas, ni por distinciones con las normas fundadas en condiciones sociales o raciales”⁸⁴. Así mismo, en este periodo al educador se le asigna la función social de educar a los niños y jóvenes del país.

⁸⁴ Art. 36,i, Decreto 2277/79

Igualmente el estatuto estable la relación del educador con los grupos sociales, en especial con los sindicatos, como un derecho: "formar asociaciones sindicales con capacidad legal para representar a sus afiliados en la formulación de reclamos y solicitudes ante las autoridades del orden nacional o seccional"⁸⁵. Pero los educadores no sólo establecieron relaciones con los sindicatos, sino con los grupos de intelectuales, de investigadores, las organizaciones sociales, civiles, políticas y militares que actuaban en el escenario de la política colombiana en el período de 1975-1994. De hecho esa relación permitió el surgimiento del movimiento pedagógico. Así mismo, el educador extrajo el discurso de la resistencia a la Renovación Curricular, de la escuela, de la relación con los grupos pedagógicos y políticos, del sindicato y de la misma Ley.

Ahora bien, en el período considerado, la serie enunciativa alrededor de la cual giran las relaciones establecidas entre las posiciones de sujeto, el estatuto del sujeto y los ámbitos institucionales, es la psicología del desarrollo humano.

2.8. UNA CONCEPCIÓN DE ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL QUE FOMENTA LA DEMOCRACIA, LA SOLIDARIDAD, LA COOPERACIÓN, LOS VALORES HUMANOS Y SOCIALES, EL CRECIMIENTO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

⁸⁵ Art. 36, a. Decreto 2277/79

La pedagogía sistémica cognitiva, al considerar la educación como un proceso del sistema mundial y como un medio para moldear el prototipo de hombre productivo, establece el vínculo entre educación y sociedad a través del trabajo, entendido como transformación o producción “No solo material sino también intelectual y cultural”.⁸⁶ Para llevar a cabo este moldeamiento del prototipo se requiere de una institución social que permita operar los diferentes procesos administrativos, didácticos, sociales y culturales con el objeto de alcanzar el moldeamiento. La escuela en la Renovación, se va a convertir en “una institución social, que debe propiciar el ambiente, para vivir la democracia, la solidaridad, la cooperación y el enriquecimiento mutuo de la comunidad educativa”.⁸⁷

La escuela como institución social, hace parte de la dinámica del sistema mundial e interactúa con la sociedad fundamentalmente a través de la producción cultural e intelectual. Si la característica de este sistema es la diversificación de esa producción, entonces, requiere que diseñe e implemente diferentes servicios de orientación que permitan el moldeamiento del prototipo productivo, en especial, servicios de apoyo para que la escuela conozca con propiedad las capacidades, dificultades, actitudes, destrezas, habilidades y aptitudes que presentan los educandos para el dominio de determinados campos, es decir, que se requiere una institución que conozca al detalle al educando para acertar en el moldeamiento del prototipo. Pero también el sistema implementa unos servicios

⁸⁶ MEN. (1990). Fundamentos generales del currículo. Bogotá: Eurolibros. (50).

⁸⁷ Ibid., p. (48)

de orientación para que la institución “logre un mejor conocimiento del medio productivo en el cual se puede desempeñar el alumno”.⁸⁸ Y por último, unos servicios de orientación para que los estudiantes aprendan a tomar decisiones educativas, vocacionales y de la vida en general.

Estamos así, ante una institución de servicios, que le da su carácter social. Una institución para vivir la democracia, la solidaridad y la cooperación en tanto el prototipo de hombre productivo se asume como un ser cultural, histórico y social. Si la sociedad “es una totalidad estructurada económica, política y culturalmente y tanto ella como sus elementos están sometidos al devenir histórico en forma relacionada e interdependiente. Por consiguiente, el hombre formado dentro de una estructura social dada, estará sometido a la historicidad de la misma. El proceso educativo, en cuanto medio utilizado por la sociedad para moldear a las nuevas generaciones, necesariamente tendrá que ajustarse a esta historicidad del ser social y a las exigencias de la cultura en su devenir histórico”.⁸⁹

En consecuencia, la escuela, como una institución social de servicios es aquella que le garantiza al sistema moldear el hombre para someterlo a la estructura social, en este caso, el sistema económico, político y cultural mundial. El vivir la democracia, la cooperación o la solidaridad es posible en tanto se entiende dentro del sistema, e incluso es posible la crítica, la transformación y la re-creación de los

⁸⁸ Ibid., p. (51)

⁸⁹ Ibid., p. (25)

elementos del sistema o de los procesos del mismo. Por ello, vivir la democracia, moldear a los estudiantes para la participación activa, para conocer la cultura del sistema, los problemas, las necesidades, los intereses y las posibilidades de este, educar para el debate, para la argumentación sobre el poder y la fuerza que actúan en las instituciones, es decir, en la política, requiere de la cooperación y la solidaridad. Por ello, la Pedagogía Sistémica Cognitiva supera el concepto de escuela como sistema cerrado, fragmentada de la sociedad y postula una escuela como sistema abierto o en interacción con esta, con el propósito de “dotar al estudiante de los principios metodológicos para un permanente autoaprendizaje que le permita responder a las consecuencias de la movilidad social y laboral y a los desarrollos de la ciencia y de la técnica para que el futuro ciudadano pueda participar conciente y responsablemente en el funcionamiento y desarrollo de las estructuras sociales, económica y políticas”⁹⁰

La escuela va a operar una profunda transformación en su organización y para ello se va a establecer la relación escuela-administración de sistemas. Al ser ésta un subsistema del sistema educativo se establecieron las grandes orientaciones para su organización y administración: que van desde el carácter de oficial o no oficial, la personería para poder funcionar, la licencia para iniciar labores, los requisitos de patentes de sanidad, registros de firmas, la aprobación de estudios, el calendario, jornadas y costos, la administración del currículo, la administración

⁹⁰ Ibid., p. (26)

de los alumnos, la organización de los libros reglamentarios, el archivo, las celebraciones de festividades patrias, cívicas y culturales, las funciones del personal docente, el organigrama, el reglamento, las actividades complementarias del currículo, la clasificación de alumnos, horarios, duración de clases, títulos y certificados de estudio y la administración del personal docente con base en el estatuto y en la carrera docente.

La escuela sistémica-funcional, es ante todo una escuela con un alto nivel de estructuración organizacional según la Resolución 13342/82, es una escuela que se estructuró a partir de unidades administrativas como: rectoría, coordinación académica, coordinación de disciplina, departamentos académicos, servicios de bienestar, servicios de aprendizaje y servicios administrativos; los cargos y sus respectivas funciones: rector, coordinador académico, coordinador de disciplina, jefe de departamento, jefe de grupo, profesores, capellán, orientador escolar y consejero, trabajador social, médico, odontólogo, enfermera auxiliar (enfermero), secretario (secretario académico), ayudante de oficina, pagador, almacenista, auxiliar administrativo (bibliotecario), dibujante (auxiliar de ayudas educativas), ayudante de laboratorio, técnico operativo (auxiliar de taller), chofer mecánico, auxiliar de servicios generales, celador; y los comités y las asociaciones: directivo, curricular, asociación de ex alumnos y de padres de familia.

Como escuela sistémica-funcional, la escuela asume lo que Foucault ha llamado las funciones de las instituciones de sometimiento. Para él, las instituciones no solo controlan el tiempo de los individuos sino sus cuerpos y en especial considera que

*“si se analizan de cerca las razones que hacen que toda existencia de los individuos se encuentre controlada por estas instituciones se observa que en el fondo, el objetivo no es solo apropiarse, extraer la cantidad máxima de tiempo, sino también controlar; formar, valorar el cuerpo del individuo siguiendo un sistema determinado... el cuerpo dejó de ser aquello (a partir del siglo XIX) que debía ser ajusticiado para pasar a ser aquello que debía ser formado, reformado, corregido, aquello que debía adquirir aptitudes, recibir un cierto número de cualidades, cualificarse en tanto cuerpo capaz de trabajar”.*⁹¹

En efecto, para la Renovación Curricular la existencia del hombre, la esencia concreta del hombre es el trabajo, es la producción, enunciado o tesis que se encuentra en Hegel, en Marx, en Althusser y en Drucker, pero lo importante es destacar que las tesis Foucaultianas plantean que el trabajo no es en absoluto la esencia concreta del hombre, porque para que el hombre se vincule a la producción se requiere una serie de operaciones de poder, de saber y de verdad que se dispersan por todas las relaciones y no solo funcionan como la producción.

Foucault caracteriza las siguientes funciones de las instituciones de encierro: no solo está la de extraer el tiempo, sino que el tiempo de vida del hombre se transforme en tiempo de trabajo, otra es que los cuerpos de los hombres se conviertan en fuerza de trabajo; otra es, crear un tipo de micropoderes,

⁹¹ Foucault, Michel. (1999). Estrategias de poder. Barcelona: Paidós. (252).

económicos, políticos y judiciales que funcionan al interior de la institución y la creación de un poder llamado epistemológico porque permite extraer de los individuos un saber y crear un saber sobre los individuos. Los estudios del poder llevaron a Foucault a plantear que estas instituciones presentan “un esquema general, un gran mecanismo de transformación: cómo hacer del tiempo y del cuerpo de los hombres, de la vida de los hombres, algo que sea fuerza productiva”.⁹²

En consecuencia, aunque la escuela sea un sistema abierto o interactúe con la sociedad, en la pedagogía sistémica cognitiva, sigue manteniendo las funciones de una institución de control. Para moldear el prototipo de hombre productivo el currículo requiere de la escuela y es en ella, a través de sus procesos como se llevan a cabo las cuatro funciones planteadas por Foucault: la organización escolar como institución de servicios hace que el tiempo que los niños y jóvenes pasan en la escuela es utilizado para moldear el prototipo a través de las diferentes actividades escolares. La conversión del cuerpo en fuerza de trabajo, la escuela lo logra a través de los procesos disciplinarios y del énfasis colocado en la producción intelectual y cultural que se requiere para la producción material del futuro prototipo. Los micropoderes de esta escuela se expresan de la siguiente manera: el económico, por el énfasis puesto en lo vocacional; el político, porque los rectores o directores son los que dan las órdenes y establecen el

⁹² Ibid., p. (254)

reglamento institucional y tienen el poder de aceptar o expulsar a los estudiantes de la institución y se reproduce este poder político entre maestros y estudiantes; y el poder judicial, porque la institución dispone del derecho para establecer los premios, los castigos, las decisiones, las sanciones, las evaluaciones de conducta y de conocimiento de las áreas, las clasificaciones de los estudiantes, los reconocimientos como las izadas de bandera o la colocación de medallas de honor, establecidas en el reglamento escolar. El poder epistemológico se ejerce en dos vías: el conocimiento que hacen los maestros y la institución acerca de las habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que poseen los educandos para lo cual se basan en la observación cotidiana y en los saberes de la psicología del desarrollo humano y el conocimiento del saber de las estrategias cognoscitivas, motoras, sociales y afectivas que utiliza el estudiante para mejorar el aprendizaje y el autoaprendizaje.

CRÍTICAS A LA ESCUELA SISTÉMICA FUNCIONAL

La escuela también estuvo en el escenario del debate educativo y pedagógico del periodo 1975-1994. El grupo Federicci, considera que la escuela de la Renovación es un modelo industrial, parecido a las fábricas de principio de siglo, que operaron con el diseño de la administración científica de Taylor:

“La omnipresencia de la mercancía y de las relaciones mercantilistas y la entrada del país en un proceso de decidido desarrollo capitalista vienen acompañadas por la consolidación del mercado nacional y por una marcada influencia del mercantilismo aún sobre las esferas aparentemente más lejanas a la economía. El auge de la educación como negocio es apenas una de las facetas de lo que puede

*llamarse industria cultural. En efecto, la cultura parece haberse convertido en un sector más de la producción industrial, regido por la exigencia de la ganancia y, por lo tanto, por una permanente adaptación a las demandas del mercado.*⁹³

La relación escuela-industria va aparecer como una de los nuevos sectores de la producción industrial regido por las leyes de la ganancia y la demanda del mercado. Ahora la industria cultural aparece como un nuevo sector productivo y dentro de ésta la escuela se convierte en la fábrica de producir hombres para el mercado.

La crítica de la escuela como espacio de control, la expresa Mario Díaz:

“Mientras que las reformas anteriores establecieron una clasificación rígida del espacio, una codificación del espacio que reproducía la distribución del poder y los principios de control expresados en la codificación de los objetos (vease por ejemplo, “El arreglo y la organización del aula” en la guía de 1963”) y posiciones dentro del salón de clase que reproducían reglas como “enseñar el orden, su preservación y presentación” y enseñara a los alumnos que cada cosa tiene su lugar. “La reforma curricular expresa que el orden, la decoración y preservación en general aumenta las cualidades de la escuela y favorecen el desarrollo del sentido estético de los alumnos”(MEN,1979:74). Si las reformas anteriores celebraban el orden, ahora parece que el orden es un significativo para la evocación de la estética. Anteriormente, la organización celebraba su posición de clasificación muy fuerte. La práctica asociada con este principio celebraba la limpieza, la cual reforzaba el principio de clasificación. Ahora, el principio de clasificación está oculto o al menos subordinado a una función estética. Ha habido un cambio en la función mediante la cual se realiza o manifiesta el poder. En otras palabras, en el micro-análisis del espacio podemos ver que la distribución del poder permanece igual aunque ha habido un cambio en la retórica del control.”

Ver un cambio en la retórica del control, más no un cambio en el control, en la microfísica del poder, es decir, que el orden ya no ocupa el lugar por sí mismo, sino en relación con la estética del estudiante. Ahora la estética pasa a ocupar la

⁹³ Ibíd.. p.85

función de ordenadora del espacio escolar, a través de la ornamentación de la escuela, de la belleza del salón, del arreglo de los espacios escolar, y del arreglo personal.

De igual manera, el grupo de historia de las prácticas pedagógicas de Colombia, critica la nueva concepción de escuela por considerar que se realiza un cambio en el rol de la institución. Ese cambio hace “a la escuela cumplir un imperativo de normalización y homogenización de la población mediante la aplicación del paquete curricular uniforme para todo el país”⁹⁴. Sin embargo, Martínez y otros, ven ahora, que el cambio de lo cuantitativo, la ampliación de la cobertura hacia lo cualitativo, hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, hace que se gire de una escuela expansiva a una escuela competitiva.

Así pues el legado de la Renovación con relación a la escuela sistémica-funcional, es una institución de poder, de normalización para regular toda la población o si se quiere una escuela como una empresa de servicios en relación con la administración de sistemas y la economía.

⁹⁴ *Ibíd.* P. 167.

2.9. UNA CONCEPCIÓN DE CONOCIMIENTO COMO PRODUCTO Y MEDIO PARA LA PRODUCTIVIDAD Y LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO COMO EL PRINCIPAL PROCESO DEL HOMBRE PRODUCTIVO

La pedagogía sistémica cognitiva había planteado que la relación teoría-práctica eran procesos complementarios necesarios para el aprendizaje. Esta relevancia de la relación se concibió como producto de los métodos activos, los cuales consideran que la actividad es la fuente del conocimiento y del aprendizaje y, por lo tanto, la instrucción se debe hacer por medio de ejercicios prácticos y de la experimentación del estudiante con medios reales. Las situaciones problémicas se convirtieron así en el elemento básico en esa relación con el conocimiento que se proponía enseñar de manera integrada, es decir, a través de las áreas y no de las asignaturas.

El conocimiento aparece en la Renovación como un producto del aprendizaje para solucionar problemas, pero además el conocimiento va a ser también un medio para que los estudiantes asimilen y adapten las características sociales, culturales e históricas que permiten moldearlos como sujetos productivos.

El conocimiento en la Renovación Curricular está en relación con las reflexiones epistemológicas de la escuela de Ginebra y la escuela de Frankfurt. En los fundamentos del currículo se establece que:

“A través del currículo, educando y educador, se deben apropiarse de las metodologías de las diversas disciplinas científicas, de sus principios organizativos y de los intereses que las mueven, de los fines que ellos persiguen, para que, en su medida, puedan contribuir a reconocer críticamente el conocimiento. Esto significa que ellos deben lograr determinadas habilidades como las que se refieren al análisis, la síntesis, la observación, la formulación de modelos, hipótesis y teorías, la crítica, la deducción, etc.”⁹⁵

Así pues la Renovación al introducir el conocimiento como el principal producto del aprendizaje, exhorta para que los educadores y educandos se apropien de las metodologías, los principios, intereses y fines de las ciencias y puedan ser críticos ante ellas. Es decir, que la apropiación de los principios de las ciencias se realiza por medio de las metodologías científicas y para ello se requiere el desarrollo y dominio de habilidades de pensamiento.

En la literatura de la educación cognitiva norteamericana y anglosajona, habilidades de pensamiento es el equivalente a competencias, a capacidades para apropiarse del conocimiento y resolver problemas. Aunque sólo en el área de educación física se emplea el término competencias, el cognitivismo del procesamiento de la información y de Piaget hace que se introduzca al país los conceptos de habilidades de pensamiento. Pero a diferencia de la tradición conductista donde la habilidad se refiere a conducta, aquí en la pedagogía

⁹⁵ *Ibíd.*, p.29

sistémica cognitiva, aunque se mantenga el conductismo motriz y social, lo que aparece es la competencia del estudiante para dominar el conocimiento y aplicarlo en la solución de problemas. Cuando se habla del conocimiento, está referido al conocimiento de las ciencias o disciplinas que conforman las áreas de conocimiento y cuando hablan de habilidades se refieren al pensamiento, no a la conducta, a la relación con el conocimiento, al manejo de las reglas de las ciencias, no a los refuerzos para repetir información.

En efecto, las áreas son de conocimiento y a diferencia de los programas de 1963, cada área va a estar sustentada en una teoría o varias de las ciencias o de las disciplinas. Esto hace que el conocimiento, además del desarrollo humano, se convierta en pilar de la Renovación. Incluso la relación conocimiento-aprendizaje-epistemología genética, hace que esta pedagogía introduzca la relación sujeto/objeto de conocimiento como la principal en el aula. Si en la década de los 40-60, esta relación no era tan importante, ahora se convierte en fundamental.

El conocimiento no sólo es el epicentro de la reforma sino que abre una nueva perspectiva al sistema educativo: la relación educación-economía va a estar fundada en el conocimiento. Es este el producto que va a permitir que el hombre se integre al sistema mundial, que se establezca la relación con el mundo del trabajo.

Los programas curriculares se van a convertir entonces, en una tecnología del conocimiento, son instruccionales pero con el objeto puesto en el conocimiento, no en las conductas, ni en el aprendizaje de conductas, sino en la relación aprendizaje-conocimiento. El aprendizaje en los fundamentos curriculares y en los programas, es buscar significados, indagar, criticar, inventar y re-crear conocimiento. Para poder asimilar y adaptar la mente al conocimiento se requiere de los métodos de las diversas ciencias y disciplinas.

Ahora también aparece que la metodología propuesta en los programas se orienta a ese fin, es decir, a que los educandos construyan conocimiento, por eso los llamados métodos activos, lo son en tanto permiten la acción cognitiva y motriz; pero esos métodos se ponen al servicio del aprendizaje de los educandos. En relación con la teoría de Piaget, el conocimiento es construido por el sujeto en la relación con el objeto de conocimiento; pero esta relación es activa. La apropiación que hace la pedagogía sistémica cognitiva es que esa relación está mediada por los métodos activos que el educando requiere dominar. En este sentido el educador es el guía, el orientador de la adquisición y aplicación del conocimiento en la solución de problemas. El énfasis puesto a la solución de problemas esta en relación con el conocimiento de las ciencias: las ciencias sólo conocen a partir de problemas, son estos el motor de la investigación.

Vemos entonces, ahora con la relación aprendizaje-conocimiento, que la pedagogía sistémica cognitiva introdujo una amplia reforma a la educación colombiana. El sistema educativo nacional que emerge es un sistema para el conocimiento, un sistema que se organiza por niveles, con fines, objetivos, con unidades operativas, cargos, funciones, programas curriculares, marcos generales, fundamentos, orientaciones administrativas, metodológicas y un detallado nivel de diseño de la programación de la mente para aprender el conocimiento que le permita a los educandos formarse como hombres productivos en lo material, social y cultural, con el dominio de habilidades de pensamiento, motrices y destrezas vocacionales, así como para adaptarse a la sociedad, de manera que puedan transformar la realidad y aportar al desarrollo económico y social del sistema.

La Renovación al abrir ese vasto campo va a hacer que el conocimiento sea visible para la educación y el concepto de competencia en la década de los 90 va a colocar al conocimiento en el centro de la formación y de la educación o en el principal capital para la competitividad en el mercado mundial.

2.10. UNA CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA INTEGRADA E INTERDISCIPLINARIA DIFERENTE AL ASIGNATURISMO

La pedagogía sistémica cognitiva había planteado el avance de una enseñanza basada en asignaturas o materias por una enseñanza integrada o interdisciplinaria. Este desplazamiento se logró realizar a través de la implementación de las áreas comunes y propias de conocimiento para la educación básica y media. La enseñanza integrada partía ahora de situaciones problémicas y del uso de métodos activos para asimilar y adaptar el conocimiento de diversas disciplinas de manera integrada. Esto significa que la integración del conocimiento es el punto de partida de la Renovación Curricular, que es posible si se considera la mente como integradora y constructivista. La enseñanza emerge “como un reflejo de los modernos métodos de investigación y de los modernos métodos de producción”.⁹⁶ La enseñanza concebida por la Renovación Curricular como enseñanza integrada, interdisciplinaria o integradora, se va a convertir en el uso de unos métodos activos como los proyectos, los problemas, la experiencia concreta para que el estudiante pueda llevar a cabo el proceso de aprendizaje, es decir, la enseñanza es un medio que tiene el currículo para adquirir y aplicar el conocimiento y moldear el prototipo de hombre productivo.

⁹⁶ *Ibíd.* (51)

La Renovación al colocar la enseñanza como objeto de la profesión del educador, va a establecer una relación entre enseñanza-aprendizaje-instrucción-conocimiento. Esta relación aunque mantiene el dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje, se orienta por el conocimiento, en los fundamentos se dice:

“En síntesis, el proceso enseñanza-aprendizaje diseñado, ajustado, revisado y desarrollado, no puede ni debe ser uniforme e impuesto igualmente para todas las condiciones regionales y locales del país, sino más bien propuesto e ideado en función de lineamientos generales que promuevan las experiencias físicas, las experiencias sociales, la reflexión y la reelaboración o la construcción creativa de marcos conceptuales que le permitan al alumno asimilar la realidad física y cultural con la cual le toque interactuar.”⁹⁷

El proceso de enseñanza-aprendizaje, que es flexible, que se puede adaptar, ajustar, revisar, etc., heterogéneo, esta pensado para que el estudiante pueda adquirir los marcos conceptuales, es decir, los marcos del conocimiento. En los mismos fundamentos se dice que:

“La reflexión hay que orientarla, hay que provocarla, hay que cultivarla, y, de esa manera, no quedarse únicamente en la conducta verbal o en la conducta de ejecución de los alumnos, corriéndose así el peligro de realizar entonces una enseñanza simplemente mecanicista y automatizada. En este sentido, hay que explorar los marcos conceptuales dentro de los cuales los alumnos asimilan los nuevos conocimientos, con el propósito expreso de provocar desequilibrios en dichos marcos conceptuales, cuando ellos son erróneos, es decir, cuando no concuerdan (entran en conflicto) con los avances técnicos, culturales y científicos. Sin embargo tanto alumnos como docentes se orientan, en esta nueva forma de aprender y de enseñar, por la idea de la producción social del conocimiento en una permanente búsqueda de nuevas soluciones a los problemas sin prejuicios que impidan encontrar nuevos caminos.”⁹⁸

⁹⁷ Ibid. P.52

⁹⁸ Ibid., p.. P.49

Así pues, la enseñanza es enseñanza del conocimiento y éste es una producción social para hallar nuevas soluciones a los problemas. Esa enseñanza esta en relación con la teoría del desarrollo cognitivo, el procesamiento de la información y los enfoques teóricos de las áreas, y mediada por los métodos de las diferentes ciencias y los medios o recursos tecnológicos. La tecnología de la instrucción que se introdujo para realizar los programas, se apropió como tecnología del conocimiento. Aquí la enseñanza se vuelve instrumental, pero al servicio del conocimiento y de la programación de la mente. Eso hace que el maestro de la Renovación se defina como un profesional del conocimiento de las áreas y la profesión mantenga relaciones con el saber de las áreas.

CRÍTICA A LA CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA

La crítica de Martínez y otros, vieron que en el currículo la enseñanza va ser reducida a un proceso de instrucción donde el centro de la educación es el aprendizaje. Por su parte la crítica del grupo Federicci ve la enseñanza reducida a la instrucción orientada por las conductas deseables que se expresan en los objetivos, actividades, evaluación; además, es una enseñanza fragmentada, dividida sus operaciones y diseñada desde el exterior por los programadores con un modelo Tayloriano, que le quita autonomía al maestro.

Lo que no ven las críticas de los grupos pedagógicos es que la enseñanza no solo es de conductas, ni Tayloriana, sino que la enseñanza también es de conocimiento, y la relación con la instrucción esta mediada por el mismo. O también, que la enseñanza se mantiene con la Renovación Curricular, pero como enseñanza del conocimiento en relación con el desarrollo de la mente. La Renovación va a introducir una instrucción cognitiva, aunque el conductismo esté presente, lo que se inaugura es el desplazamiento de este, proceso que se va a profundizar en la década de los 90 donde la enseñanza va ser del aprender a aprender, es decir, de estrategias cognitivas para el aprendizaje. La aparición de este tipo de enseñanza del conocimiento, se introduce por la relación conocimiento-economía, es decir, aparece ahora la enseñanza, aunque se nombre proceso de enseñanza-aprendizaje (se puede ver también enseñanza-conocimiento), en la medida en que el conocimiento se convierte en el principal producto del aprendizaje para el desarrolló económico y social del país.

2.11. UNA CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN CENTRADA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LOS DESEMPEÑOS MEDIDOS CON MÉTODOS CUANTITATIVOS

La pedagogía sistémica cognitiva introdujo la evaluación de procesos y de resultados. En efecto la evaluación se concibió como el medio de recolectar información y de conocer el estado de funcionamiento de los procesos del sistema

para realizar los ajustes y permitir su desarrollo. El aprendizaje se medía con diferentes Instrumentos, como pruebas objetivas, experiencias concretas, trabajos individuales y grupales. La escuela tenía así un rico arsenal de técnicas de medición del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cada uno de los programas curriculares se planteó la evaluación aplicada por los maestros para dar cuenta de los avances del sistema. En otras palabras la evaluación postulada por la Renovación Curricular hace su énfasis en las necesidades del hombre entendidas como necesidades del desarrollo humano, los requerimientos para satisfacer estas necesidades y las actividades del programa. En términos de la teoría de sistemas es una evaluación de entorno, insumos y procesos.

La Evaluación llamada, por la Renovación, formativa se concibió así:

“Los indicadores de evaluación son una ayuda para formular preguntas, problemas e ítems para las evaluaciones. Si el objetivo es muy específico, el indicador prácticamente se reduce a una nueva redacción del mismo objetivo en una forma más próxima a su utilización para la evaluación. Si es menos específico, el indicador pretende concretarlo a situaciones más fácilmente evaluables.

Es importante que el maestro tenga en cuenta que para la evaluación formativa, la ausencia de respuesta, o la respuesta diferente a la esperada, sirven de síntomas para diagnosticar el estado del proceso cognitivo. En este sentido es más ilustrativa una respuesta no esperada que la respuesta determinada por el indicador de evaluación: si responde “bien”, no se sabe si entendió o no; si responde “mal”, el “error”, indica como va el proceso de aprendizaje. Por esto, se debe observar que los alumnos estén razonando al dar una respuesta y que no la están repitiendo mecánicamente. Es importante pedirle la razón de su respuesta, hacerlos dudar de ella aunque sea correcta, y ejercitarlos en que ellos mismos corrijan sus errores.

La evaluación global del curso debe hacerse con respecto a los objetivos generales⁹⁹.

⁹⁹ MEN.(1992).Marcos generales y programas curriculares tercer grado de educación básica. Bogotá: MEN. P.115.

La evaluación formativa o de procesos es la que va a permitir diagnosticar el estado del proceso cognitivo, es decir, de los procesos de pensamiento o de asimilación y adaptación del conocimiento. Es una evaluación dirigida a la mente, a la cognición. El apoyo para conocer ese estado del proceso cognitivo va a ser el indicador, que opera como la guía para indagar, para preguntar en busca de ese estado. La técnica de la pregunta se va a convertir en un espacio privilegiado para poder conocer la mente de los estudiantes, lo que piensan y cómo lo razonan, incluso, aunque su respuesta sea correcta, hay que entrarlos en la duda, hay que indagarles y poner en duda lo que piensan y razonan hasta que ellos mismos lo corrijan, si es el caso. Se trata entonces de una técnica de evaluación de control y autocontrol de la mente, de los pensamientos, de los procesos cognitivos; pero en ningún caso una técnica conductista, sino cognitiva.

De igual manera, la evaluación de todo el curso se hace con respecto a los objetivos generales propuestos y veíamos que estos están redactados en términos de procesos cognitivos o habilidades de pensamiento enganchados a los contenidos de las áreas o a los objetos de enseñanza, por lo tanto, lo que se evalúa privilegiando la técnica de la pregunta, de la indagación, es el estado de la mente, de la adquisición y uso del conocimiento activando los procesos cognitivos. El hecho que se utilicen objetivos o indicadores no quiere decir que sea conductista, es una evaluación como técnica de conocimiento y de control de la mente de los estudiantes lo que se inaugura con la Renovación curricular. Por

ello, cuando se dice que la respuesta indica cómo va el proceso de aprendizaje y la pregunta se hace con el indicador, entonces no es importante en sí la respuesta, lo importante es conocer el proceso que activa la mente del estudiante para la respuesta. Aquí vemos operar la técnica de la indagación como apropiación de la técnica de la entrevista clínica que aplicó Piaget en sus investigaciones. Técnica que le permitió conocer cómo funciona la mente de los niños y los jóvenes en la relación con los objetos de conocimiento y que ahora es apropiada por la Renovación Curricular como técnica para incrementar el conocimiento pedagógico, es decir, se abre paso una nueva técnica de poder. La evaluación como un mecanismo de control y autorregulación de la mente, de los procesos de conocimiento, de las habilidades de pensamiento y de las destrezas de los estudiantes, va a estar en relación con procedimientos de intervención cuantitativos o técnicas de análisis o de medición cuantitativas. En efecto la evaluación de los procesos, ahora va a hacer emerger la evaluación de los resultados, es decir, que la evaluación en el proceso educativo, orientado por el esquema sistémico: entorno-insumos-procesos-productos, es una evaluación de tanto del sistema escolar como del rendimiento académico:

“Art. 19. La evaluación es parte esencial del proceso educativo y como tal no debe limitarse a la asignación de notas y a la promoción, sino que deberá programarse y desarrollarse para cada unidad didáctica en sus procesos y resultados con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje.”¹⁰⁰

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p.388 Decreto 102/84 art. 19

Al ser la evaluación parte esencial del proceso educativo, no es sólo notas y promoción, es también la evaluación institucional, cuyo responsable es el rector y la evaluación de procesos y resultados o formativa-sumativa con el objeto de mejorar la calidad de la construcción del conocimiento.

En la resolución 17486/84, la evaluación se establece por períodos, cada uno de los cuales tiene un porcentaje (10%, 20%, 30% y 40) que tiene efectos sobre la promoción, un juicio de sobresaliente, bueno, aprobado y no aprobada y una escala de 1 a 10, los resultados de los períodos son acumulativos y se entregan a los estudiantes y padres de familia en informes periódicos para la orientación respectiva. La relación evaluación-estadística, provee a la Renovación y al sistema escolar de unas técnicas que van a permitir a los educadores y a las directivas de las instituciones ejercer el poder y el control sobre los estudiantes.

CRÍTICAS A LA EVALUACIÓN

Las críticas y el debate cuestionaron la evaluación como conductista. Para Martínez Boom y otros, “su objetivo es transformar las conductas de los alumnos por medio del aprendizaje. Se trata que estos cambios de conducta sean permanentes y para ello la programación de la instrucción involucra como un elemento esencial la evaluación a manera de una revisión, medición y control

permanente del proceso (evaluación formativa) y los resultados esperados (evaluación sumativa)¹⁰¹.

La crítica se enfocó a ver como conductista tanto el aprendizaje, como la evaluación, y en esta mirada se ocultó, se opacó, se volvió borroso el cognitivismo, se dejó en el espacio de la insensatez de un fantasma que se le caían sus alas y que se levantaba como Icaro, cuando lo que se operaba esa su desplazamiento.

De igual manera, el grupo Federicci se enfocó en una crítica mordaz a la evaluación:

“El privilegio concedido a la evaluación tiene, a nuestro parecer, efectos corruptores sobre el proceso educativo y sobre la vida escolar como forma de socialización (de establecimiento de relaciones sociales y de apropiación, dentro de estas de una historia cultural). En efecto, las actividades colectivas, que tanto se enfatizan a nivel de las introducciones y de los marcos teóricos, quedan subordinadas en los programas al logro de los objetivos; en otras palabras, se hallan instrumentalizadas, no tienen un sentido y una finalidad en sí, sino que son medios para alcanzar unos logros que la evaluación debe luego certificar. La actividad de maestros y alumnos está explícita o implícitamente, orientada por el deseo y la necesidad de satisfacer los indicadores de evaluación (“el alumno deberá...”, “el niño hará...”, etc.)...el sentido mismo de la educación se ve prácticamente subordinado a las actividades de evaluación: “cumplir los objetivos es lo que importa”, aceptan ya algunos maestros”¹⁰²

No encontrarle sentido a la evaluación en sí misma sino como instrumento para alcanzar los objetivos propuestos hace que se convierta en una corrupción para la educación en tanto no está relacionada con la cultura. De igual forma la evaluación va a dominar la educación, o sea que es más importante evaluar el

¹⁰¹ Ibid.. p.124

¹⁰² Ibid.. p.75

logro de los objetivos que educar y los indicadores van a dominar a las actividades.

El legado que dejó la Renovación Curricular es la evaluación sumativa y formativa como técnicas de control y autocontrol de la mente, con lo cual se inaugura en Colombia el uso de técnicas cuantitativas para autoevaluar y evaluar los procesos de pensamiento. De igual forma la evaluación institucional es el legado para mejorar la calidad, que al ser ejercida por la institución pone en evidencia los compromisos para mejorar la calidad y el control institucional. La evaluación de la Renovación como evaluación institucional y del rendimiento académico, deja por fuera la evaluación del sistema educativo como tal, política que va a ser diseñada y que emerge con el concepto de competencia en la década de los 90.

2.12. LA DIVERSIDAD DE MÉTODOS ACTIVOS Y COGNITIVOS BASADOS RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS REALES Y SIMULADOS, LA EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES Y CONDUCENTE AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y ORIENTADORES DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS DE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO

La pedagogía sistémica cognitiva con base en lo que ella llama la pedagogía activa, introdujo en los programas curriculares y en los textos de las editoriales que circularon en las décadas de los años 80 y los 90 en las escuelas colombianas, los métodos activos para el desarrollo del pensamiento y para operar las didácticas específicas de las áreas. La crítica que la Renovación

Curricular postuló a la escuela conductista de la década de los años 50 y 70, es que esta utilizaba unos métodos memorísticos y repetitivos. Estos métodos no eran pertinentes para el propósito de la Renovación Curricular: moldear el prototipo del hombre productivo. Por ello se desplazan los métodos memorísticos por los métodos activos.

Los fundamentos del currículo consideran así los métodos:

“Finalmente debe recordarse que como resultado de los métodos activos la educación moderna, cultiva y enfatiza el trabajo en equipo, la utilización de dinámicas de grupo, la producción social tanto material como intelectual, en una interacción permanente de teoría y práctica, o mejor, de práctica y teoría”¹⁰³

Los métodos activos como trabajo en equipo, dinámica de grupos y la producción social del conocimiento están en relación con la teoría de la psicología social o grupal. Esta relación nos lleva a hacer visibles que la Renovación se propone formar un prototipo de hombre productivo que se distingue por una mente activa, por la capacidad de procesar información, constituido por procesos de desarrollo cognitivos, sociales, afectivos y psicomotrices, que presenta unas necesidades que es necesario satisfacer en el proceso educativo. Esta operación se realiza a través de los programas curriculares, que están diseñados por unos fundamentos y unas áreas integradas de conocimiento, en las cuales dominan las teorías o enfoques de sistemas; estructuradas por unos objetivos generales redactados en términos de habilidades de pensamiento y motrices, unos contenidos en

¹⁰³ *Ibíd.*, p.50

secuencia de primer a noveno grado, unas actividades programadas para aprender o asimilar y adaptar los esquemas del sujeto al objeto de conocimiento, una metodología cognitiva, donde se privilegian los enfoques de la psicología de grupo, como las dinámicas de grupo y el trabajo en equipo, así como la producción social del conocimiento.

Para llevar a cabo este programa se reestructura el sistema educativo nacional y la escuela aparece como una escuela sistémica-funcional con las funciones de normalización y homogenización de la población, se introduce al educador como un profesional que puede, en los niveles de preescolar y primaria, ejercer sin profesión. La enseñanza se instrumentaliza como enseñanza del conocimiento definida por los expertos y adaptada, ajustada, revisada y cambiada por el maestro en el marco global del programa. Al ser el conocimiento el eje sobre el cual gira la formación del prototipo de hombre prototipo, emerge otra tendencia que es el dominio de las didácticas específicas de las áreas y la evaluación de la institución y del rendimiento escolar, como mecanismo de control y corrección del sistema escolar y del aprendizaje del estudiante. El programa muestra el dominio del modelo de sistemas y de la psicología del desarrollo como la columna vertebral de un eje que se podría extender así: economía-teoría de sistemas-psicología del desarrollo- teoría de la información-educación.

CRÍTICAS A LOS MÉTODOS

Este programa fue criticado y resistido por el movimiento pedagógico, al poner en evidencia que se trataba de una política internacional de los EEUU, a través de la OEA, para detener el avance de la revolución cubana, como parte del programa multinacional de la tecnología educativa implementado en varios países del continente y de Asia, con apoyo de la UNESCO; de igual manera, se criticó la reforma como conductista, dominadora del maestro, excluyente de la pedagogía que le servía a la instrumentalización de la enseñanza y el desplazamiento por el aprendizaje y la exclusión de la cultura como escenario fundamental de la educación colombiana. Este programa de mejoramiento cualitativo de la educación, había de confrontarse con una propuesta alternativa como la del propio movimiento pedagógico de contenido cultural, pedagógico, democrático, plural, recuperador del saber y del protagonismo del maestro y acorde a las necesidades del país.

2.13. UNA ESTRATEGIA DEL DESARROLLO Y LA PRODUCTIVIDAD

La Renovación Curricular como mostraron Martínez y otros, se diseñó como parte de la estrategia del desarrollo que postularon los organismos internacionales como la UNESCO y la OEA desde los años 50. Dicen los autores, que después de la década perdida (los años 80) lo que se introdujo fue la estrategia de la globalización, en la cual la educación se convierte en una estrategia política para

la competitividad y la escuela, en el marco de la modernización, se ha constituido en dos ciclos: el cuantitativo y el cualitativo, al primero le corresponde la escuela expansiva y al segundo la escuela competitiva.

Nosotros consideramos que la globalización como lo sostiene Ocampo, no se inicia en 1974 después de la crisis del petróleo, sino que la globalización entendida como una estrategia discursiva en la cual gravitan “los procesos financieros, económicos, ambientales, políticos, sociales y culturales de alcance mundial sobre los de carácter regional, nacional y local”,¹⁰⁴ es un proceso del capitalismo que se inicia en 1870 y que se ha caracterizado por tres fases. La primera fase abarca de 1870 a 1913

“se caracterizó por una gran movilidad de los capitales y de la mano de obra, junto con un auge comercial basado en una reducción de los costos de transporte, más que por el libre comercio... después de la segunda guerra mundial, se observa un nuevo impulso hacia la integración global. En esta etapa cabe distinguir la segunda y la tercera fase de la globalización. El punto de quiebre, que se produjo a comienzos de la década de 1970, marcó el paso de la segunda a la tercera fase e incluyó la desintegración del régimen de regulación macroeconómico establecido en 1944 en Breton Woods, la primera crisis petrolera, la creciente movilidad de capitales privados-que se intensificó a partir de los dos fenómenos anteriores- y el fin de la “edad de oro” de crecimiento de los países industrializados 1950-1973. Si este último año se define como el punto de quiebre, luego la segunda fase de globalización puede circunscribirse al periodo comprendido entre 1945 y 1973. Este periodo se caracterizó por un gran esfuerzo por desarrollar instituciones internacionales de cooperación financiera y comercial, y por la notable expansión del comercio de manufacturas en países desarrollados, pero también por la existencia de una gran variedad de modelos de organización económica y una limitada movilidad de capitales y de mano de obra. En el último cuarto del siglo XX (de 1973 en adelante) se consolidó una tercera fase de globalización, cuyas principales características son la gradual generalización del libre comercio, la creciente presencia en el escenario mundial de empresas transnacionales que funcionan como sistemas internacionales de producción integrada, la expansión y la considerable movilidad de los capitales, y una notable tendencia a la

¹⁰⁴ Ocampo José Antonio y Juan Martín. (2003). Globalización y desarrollo: una reflexión de América Latina y el Caribe. Bogotá: Cepal, (1).

homogenización de los modelos de desarrollo, pero en la que también se observa la persistencia de mecanismos selectivos de protección comercial y fuertes restricciones de la mano de obra”¹⁰⁵.

Tenemos entonces que la Renovación Curricular y las competencias se relacionan con los procesos económicos y sociales de la tercera ola de globalización inaugurada en 1973 hasta hoy y se distingue por: la expansión de capitales, la liberación de mercados, la presencia de las Empresas Transnacionales en diversos continentes y la homogenización de modelos de desarrollo.

Estamos de acuerdo con Martínez que el desarrollo fue la estrategia a la que le responde la Renovación, pero en el marco de la globalización del capitalismo o de la llamada economía de mercados. En especial el programa de mejoramiento cualitativo de la educación en Colombia, como parte del programa mundial de tecnología educativa al responder a la globalización con la estrategia del desarrollo, pone en el dominio de la relación a la economía; pero a una economía mundial, al sistema económico internacional, donde el saber de la economía de mercado se pone en un escenario global.

La relación programa de mejoramiento-economía, aparece ahora como la relación programa económico mundial-programa multinacional de tecnología educativa-mejoramiento cualitativo de la educación-Renovación Curricular.

¹⁰⁵ Ibid, p. (5)

La década de los 80 fue conocida en América latina como la década perdida para el desarrollo, sin embargo, para el caso colombiano las relaciones entre la Renovación curricular y los procesos económicos, políticos y sociales se distinguen por colocar desde la reflexión de la pedagogía sistémica cognitiva al sistema educativo en la perspectiva de la formación de hombres productivos con base en el conocimiento y para ello se desplazó al conductismo del dominio sobre la educación y se introdujo al cognitivismo.

CAPITULO 3

CAMPO DE LAS COMPETENCIAS

1990-2003

3. CAMPO DE LAS COMPETENCIAS

3.1. LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES: LA RUTA DE LAS COMPETENCIAS

Si en la década de los años 80, las políticas educativas se orientaron por los parámetros internacionales definidos en la OEA y en la UNESCO, en la década de los noventa y principios del 2000, las agencias internacionales de financiación, cooperación y desarrollo continúan delineando las políticas públicas educativas. En 1990, se lleva a cabo en Jomtiem, Tailandia, del 5 al 9 de marzo, la Conferencia Mundial de la UNESCO en la cual se lanza la “Declaración Mundial de Educación para todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. El diagnóstico que se hace del estado de la educación y de los problemas de ésta, que están en la base de la propuesta, considera que:

“-Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales sesenta por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.

-Más de 960 millones de adultos- dos tercios de los cuales son mujeres- son analfabetos; además, en todos los países tanto industrializados como en desarrollo, el analfabetismo funcional es un problema importante;

-Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento letrado y a las nuevas habilidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de sus vidas, ayudarles a adquirir una identidad y a adaptarse al cambio social y cultural; y

-Más de 100 millones de niños e innumerables adultos fracasan en completar los programas de educación básica; otros millones cumplen los requisitos de asistencia pero no adquieren conocimientos y habilidades esenciales.

Al mismo tiempo, el mundo hace frente a problemas desalentadores: particularmente, el aumento de la carga de la deuda externa de muchos países, la amenaza del estancamiento y la decadencia económica, el rápido aumento de la población, las diferencias crecientes entre y dentro de las naciones, la guerra, la

ocupación, los enfrentamientos entre civiles, la violencia de los crímenes, los millones de niños cuya muerte podría prevenirse, y la extendida degradación del medio ambiente. Estos problemas limitan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y a su vez, la falta de educación básica para un porcentaje significativo de la población impide a la sociedad enfrentarlos con fuerza y determinación”¹⁰⁶

A diferencia del diagnóstico de Coombs realizado en la década de los años 70, que planteaba que la crisis de la educación se debía a problemas de eficiencia y eficacia de este sistema, el cual sirvió para orientar las políticas educativas en la década de los años 80, ahora, en la década de los años 90, los problemas de la educación son de varios órdenes: unos de cobertura, otros de pertinencia y otros de calidad. Los primeros, muestran que si bien la política de ampliación de cobertura definida por la UNESCO en los años 50 ha posibilitado el ingreso de millones de niños, jóvenes y adultos a los sistemas educativos o la fase de la escuela expansiva según Martínez, lo cierto es que para la década de los 90 y del 2000, la cobertura sigue siendo un problema de primer orden, tanto para la educación primaria, como para la educación de los adultos y los jóvenes.

Los problemas de pertinencia, se refieren al hecho que tanto millones de adultos, como jóvenes y niños, aunque, vayan a la escuela no adquieren los conocimientos y las competencias básicas para desempeñarse en una sociedad competitiva.

¹⁰⁶ UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación para Todos: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. 1990.

Los problemas de calidad, se refieren al hecho que millones de adultos del mundo, niños y jóvenes, no poseen un conocimiento de calidad para adaptarse y elevar el nivel de vida, e igualmente, las condiciones económicas, políticas y sociales afectan de manera directa la imposibilidad de la población para acceder al sistema educativo.

El diagnóstico de la UNESCO, también reconoce que hay avances como la distensión pacífica, la mayor cooperación entre naciones, la efectividad de los derechos de la mujer, los desarrollos científicos y culturales útiles a la sociedad, la inmensa cantidad de información disponible para obtener una mejor calidad de vida o para el aprendizaje de cómo aprender. La combinación de problemas y avances lleva a la UNESCO a plantear por primera vez en la historia que la educación para todos es una meta alcanzable.

También en el diagnóstico se recuerda que la educación de todas las personas, sean hombres o mujeres, es capaz de ayudar a la prosperidad, a la seguridad, al progreso social, cultural, económico, la tolerancia y la cooperación internacional, así como una condición indispensable para el desarrollo personal, y, se asume, que el saber tradicional y el patrimonio cultural tienen la capacidad de promover este desarrollo y, además:

“Percibiendo que, en términos generales, el actual servicio de educación es gravemente deficiente, que debe ser más pertinente, mejorar cualitativamente y ser utilizado universalmente.

Reconociendo que una educación básica sólida es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la enseñanza y la comprensión y la capacidad científica y tecnológica, y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo”¹⁰⁷

Así pues, el diagnóstico de 1990, establece que los problemas del servicio educativo son de pertinencia, calidad, equidad y uso. Esta precisión del diagnóstico deja perfilar que su mejoramiento, ampliación y utilización es de carácter universal, mundial, y, sobre todo, que está al servicio de elevar el nivel de calidad de vida personal y contribuir a los otros sistemas de la sociedad: el económico, el político, el cultural y la cooperación entre naciones.

Al igual que en la década de los 50 el diagnóstico que ahora propone la UNESCO del estado de la educación en el mundo hace ver que la estrategia del desarrollo y la ampliación de cobertura o la expansión de la escolarización no ha tenido los efectos esperados. De hecho, los documentos de Jomtien se orientan a mostrar que tanto la inversión pública como las políticas educativas aplicadas en los años 80 han sido un fracaso. Realmente lo que la UNESCO pone en entredicho es el modelo de desarrollo educativo que ella misma había diseñado cuatro décadas atrás y ahora propone un nuevo modelo para resolver los problemas que se expresan en el diagnóstico.

¹⁰⁷ Ibid. p2

Este diagnóstico es la base para definir los propósitos de la Educación para Todos, que en términos de la UNESCO se plantean de la siguiente manera:

*“Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varía según cada país, cada cultura e inevitablemente, cambia con el paso del tiempo”.*¹⁰⁸

El primer propósito de la Declaración Educación para Todos, actualiza la consigna de Comenio en la didáctica Magna sobre la necesidad que todos los niños y niñas del mundo puedan ser educados. La UNESCO, al actualizarla, lo orienta por la equidad, es decir, por la posibilidad que tiene cada persona de beneficiarse de las oportunidades educativas orientadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Lo importante, es que estas necesidades están constituidas por las herramientas y los contenidos básicos del aprendizaje.

Para la UNESCO, el aprendizaje requiere tanto de unas herramientas como la lectura, la escritura, la expresión oral, la aritmética y la resolución de problemas, como de conocimientos teóricos, prácticos, valores y actitudes. Lo que vemos aparecer aquí, es la relación del aprendizaje con la psicología cognitiva cultural, que pone a las herramientas mediadoras del aprendizaje como uno de los

¹⁰⁸ Ibid. p3

elementos fundamentales, y, por otra parte, la psicología cognitiva de corte constructivista para aportar en la definición de los llamados conocimientos básicos del aprendizaje como son los conocimientos declarativos o teóricos, los conocimientos procedimentales o prácticos y los conocimientos actitudinales o de valores y actitudes.

Así pues, lo que se plantea en este primer propósito con relación al aprendizaje, es la expansión y dominio de la psicología cognitiva cultural del aprendizaje, para soportar las necesidades básicas de aprendizaje del servicio educativo del mundo. En otras palabras, el primer propósito de la declaración desplaza de manera radical al conductismo y fortalece al cognitivismo en la educación, como tendencia que ya había emergido en la década de los años 80, o si se quiere, el desplazamiento del conductismo de manera definitiva del discurso educativo, emerge desde el aprendizaje mismo. Es decir, ahora el aprendizaje no se orienta sobre conductas o moldeamiento del comportamiento, sino como unas necesidades que involucran herramientas mediadoras y los contenidos básicos; estas herramientas son cognitivas y comunicativas. De igual manera, estos elementos de las necesidades, se van a convertir de ahora en adelante, en el requerimiento fundamental para la sobrevivencia, el desarrollo humano personal, el mundo del trabajo, el desarrollo social, y el establecimiento de la educación como una necesidad, el desplazamiento de la enseñanza como pensamiento y la continuidad del aprendizaje durante toda la vida.

En consecuencia, las herramientas y los contenidos básicos del aprendizaje van a posibilitar y a cualificar tanto al desarrollo humano como a la economía, la política y la cultura. En este sentido, los saberes de la psicología cognitiva cultural, las ciencias económicas, la comunicación y la antropología se perfilan como aquellos que permiten orientar al servicio educativo, es decir, que en el primer propósito, sobre todo por el auge del cognitivismo, aparece la posibilidad del auge de la pedagogía cognitiva.

El segundo propósito plantea que la satisfacción de estas necesidades dota a los individuos de autoridad y de responsabilidad consigo mismo, los demás, la educación de otros, la naturaleza, la justicia social, la tolerancia a sistemas económicos, políticos o religiosos diferentes, la protección de los valores y derechos humanos y los compromete con trabajar por la paz y la solidaridad mundial. En otras palabras, vemos que el dominio de los conocimientos y de las herramientas de aprendizaje se van a convertir en el nuevo status social y de autoridad y, a su vez, se delimita la educación como un medio para el fortalecimiento de los sistemas democráticos, los derechos humanos y la paz mundial, es decir, que todos los seres humanos serán educados para los sistemas democráticos. También vemos en este propósito la relación entre aprendizaje-política- ética civil. El aprendizaje de herramientas y conocimientos se ponen al

servicio de la política y de la ética civil mundial, con lo cual se configura un eje de dominio de saberes sobre la pedagogía como son la política y la ética civil.

El tercer propósito, dice

*“La educación básica es más que un fin en sí misma. Es el cimiento para un aprendizaje permanente para el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos avanzados de educación y capacitación”*¹⁰⁹

El aprendizaje permanente, durante toda la vida, se va a convertir ahora en la base de todo el desarrollo humano y la educación va a girar sobre este desarrollo. Ahora se pueden hacer visibles las relaciones que cruzan los propósitos de la declaración y sus transformaciones:

Vemos que la relación aprendizaje-desarrollo humano-economía-política-ética está cruzando el discurso de los propósitos de la educación para todos y lo que se perfila es la educación de toda la humanidad en el dominio de herramientas y de conocimientos básicos como base y fundamento del desarrollo personal, de la economía, la democracia y la ética civil y mundial. En otras palabras, el propósito de una educación para todos es el dominio de la humanidad para que con los conocimientos y herramientas básicas sea responsable de participar plenamente en el desarrollo económico, político y social del sistema capitalista mundial.

¹⁰⁹ Ibid. p3

Estamos ante una estrategia de biopoder o poder sobre la especie humana a través de una educación para todos, y en particular a partir del aprendizaje. A diferencia de las décadas anteriores, 50-80, el aprendizaje se mira desde la especie humana, no sólo desde la edad escolar, es permanente, dentro y fuera de la escuela y durante toda la vida. Lo que emerge, entonces, es la pedagogización de la sociedad o la transformación de la educación como un sistema de control y disciplina o normalización, por una amplitud de onda total sobre la especie y la sociedad.

En este propósito aparece claro uno de los grandes desplazamientos a los que se ven abocados los sistemas educativos de todos los países del mundo: el cambio del énfasis de la producción al desarrollo humano. Este último se va a convertir en el epicentro de las políticas, de la inversión y de los discursos de las agencias internacionales para definir los rumbos de la educación. A partir de ahora, el desarrollo humano va a desplazar la cualificación de los recursos humanos y en este desplazamiento se van a conectar las políticas de salud, medio ambiente, seguridad social y educación. Las necesidades básicas de aprendizaje y el aprendizaje durante toda la vida se convierten en la posibilidad de que el ser humano sea el objeto de las políticas sociales. Este desarrollo es posible llevarlo a cabo si los países entienden que no se trata solamente de invertir más recursos, sino, de generar posibilidades a través del aprendizaje.

Además de los propósitos, la declaración plantea entre los artículos 2 al 7 la visión ampliada y el compromiso renovado. Con relación a la primera, se trata de universalizar el acceso y promover la equidad, lo que implica aumentar los servicios de educación básica de calidad y tomar medidas para disminuir las desigualdades, con el objeto que todos niños, jóvenes y adultos puedan lograr y mantener un nivel aceptable de aprendizaje. El acceso y la equidad se plantean en los siguientes términos:

“La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir todo obstáculo que impida su participación activa. Es imperativo eliminar todos los estereotipos sobre los géneros en educación.

Una activa tarea debe llevarse a cabo para modificar las desigualdades educacionales y suprimir las discriminaciones en el acceso a las oportunidades de aprendizaje de los grupos desamparados: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones remotas y rurales, los trabajadores nómadas e ignorantes; los pueblos indígenas; las minorías étnicas, raciales y lingüísticas; los refugiados; los desplazados por la guerra y los pueblos invadidos.

*Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas discapacitadas demandan atención especial. Es preciso tomar medidas para facilitar a las personas impedidas igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”.*¹¹⁰

La visión ampliada se orienta a concretar el ingreso al sistema educativo de los diferentes grupos poblacionales que en las décadas del 50 al 90 han estado por fuera de él. Al ingresar estos grupos al sistema educativo se universaliza el acceso y se promueve la equidad.

¹¹⁰ Ibid. p4

Aquí también se encuentra uno de los desplazamientos más importantes que va a proponer la política de educación para todos. Se trata no de ofrecer la educación a la población sino de garantizar el acceso y la calidad. Cuando se plantea esto se pone el énfasis en la demanda y en la satisfacción de la necesidad educativa. A diferencia de los años 80 vemos operar un cambio del modelo de la oferta educativa por el modelo de la demanda. Las poblaciones que han sido marginadas, los desplazados, las étnias y los discapacitados serán los nuevos grupos que demandan el servicio educativo, es decir, el aprendizaje de las competencias básicas para poder vivir en una sociedad de conocimiento.

El segundo componente de la visión ampliada, se refiere a colocar el acento en el aprendizaje, la declaración considera que:

“La expansión de las oportunidades educacionales se traduzca en un desarrollo significativo-para el individuo o para la sociedad-depende en definitiva de si la gente verdaderamente aprende como resultado de estas oportunidades, esto es, de si verdaderamente incorporan conocimientos útiles, habilidad de raciocinio, destrezas y valores. La educación básica, en consecuencia, debe poner especial atención a las adquisiciones y resultado del aprendizaje real, más que exclusivamente en la matrícula, en la participación continuada e inerte en los programas o en el cumplimiento de los requisitos para obtener certificados. Los enfoques activos y participativos son especialmente valiosos para asegurar las adquisiciones del aprendizaje y para permitir a sus sujetos alcanzar su máximo potencial. En consecuencia, es necesario definir un nivel aceptable de adquisiciones del aprendizaje para los programas educacionales y mejorar y aplicar sistemas de calificación de sus logros”

Concentrar la atención en el aprendizaje hace que el centro o énfasis de la educación en la década de los años 90 y del 2000, se ubique en los resultados del sistema educativo que son los aprendizajes. El resultado del aprendizaje real, la

introducción de enfoques cognitivos y participativos, es decir, aquellos que permiten la adquisición de las herramientas y los conocimientos básicos, ponen al descubierto que hay un desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje. Si en los años 50-80 la instrucción marcó el énfasis fundamental en los sistemas educativos, ahora, se profundiza la tendencia iniciada en esta década, de colocar el énfasis en el aprendizaje, por lo cual, se va a exigir una estandarización mundial de los niveles aceptables de aprendizaje y de la evaluación de los mismos como las transformaciones más radicales para continuar con la profundización del cognitivismo.

En efecto, la década de los 90 y 2000 va a hacer visible que las habilidades de pensamiento y el dominio de conocimientos útiles, colocan al concepto de competencia en el cenit del dominio del aprendizaje. Recordemos que en el ámbito internacional, las habilidades de pensamiento y el dominio de conocimiento son las llamadas competencias, esta tendencia se había iniciado en la década de los años 80 y ahora aparece como el eje central de la visión ampliada de la educación para todos. Lo que vamos a ver, en la década de los años 90 y 2000, es que los países de Europa, Asia, África, Oceanía y América, para llevar a cabo la política de educación para todos establecieron estándares aceptables, reformaron los programas educativos y se construyeron sistemas de evaluación de los resultados del mismo.

Estas políticas evaluativas, se han venido desarrollando en los diferentes países del mundo, a través de la implementación del Tercer estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS: 1994) y de los Sistemas de Estándares a través de la Organización de Estados Europeos (OCDE: 1996) y los estándares comparables del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE: 1997).

Al desplazar la enseñanza por el aprendizaje y al colocar la evaluación del mismo como una herramienta fundamental para conocer el aprovechamiento de las oportunidades por parte de las poblaciones que acceden al sistema educativo, se opera con un nuevo énfasis: de los insumos y procesos del sistema a los productos del mismo. En los años 80, la política educativa centró la evaluación en los insumos a través de tasas de cobertura, repitencia, deserción, infraestructura, material didáctico, maestros, currículo y la evaluación del rendimiento escolar. Ahora, se trata de evaluar los resultados del uso de los insumos y de los procesos que se dan al interior de las escuelas. A este tipo de evaluación se le conoce como evaluación del aprendizaje y va a permitir que de acuerdo con sus resultados se tomen decisiones financieras, administrativas y pedagógicas.

El tercer componente de la educación para todos, es la ampliación de la perspectiva de la educación básica. Se parte por considerar que el aprendizaje comienza con el nacimiento, por lo tanto, se requieren programas para desarrollar

con familias, comunidades e instituciones de educación inicial y temprana, fortalecer la educación primaria para todos, teniendo en cuenta la cultura y las necesidades y posibilidades de la comunidad, y en el caso de utilizar programas suplementarios, se recomienda evaluar los mismos estándares que se aplican en las escuelas.

Las necesidades básicas se pueden resolver utilizando diferentes sistemas como la alfabetización, la capacitación técnica, la práctica de oficios, los programas de educación formal y no formal, técnicas agrícolas, los programas del medio ambiente, programas de salud, nutrición, ciencia, tecnología, vida familiar y otros problemas que tenga la sociedad; igualmente, se recomienda utilizar la tecnología educativa de los medios tradicionales y movilizar otros como la radio, la televisión, las redes de información, las telecomunicaciones y la acción social. Todos estos medios tecnológicos, deben orientarse a establecer estándares mundiales para comparar la adquisición de conocimiento y desarrollar el aprendizaje permanente.

Lo que vemos aquí, es la mundialización y la profundización del uso de los medios educativos tradicionales y los aportados por las nuevas tecnologías de las telecomunicaciones, de tal manera, que se pueda avanzar hacia una estandarización comparable en la adquisición de conocimientos, es decir, que estamos ante la expansión de una nueva tecnología educativa de corte cognitivo, que ya se había iniciado en la década de los años 80. El uso de las nuevas

tecnologías de las telecomunicaciones va a estar en la base de una transformación radical de la enseñanza, el aprendizaje y el maestro. Para la primera, se trata de instrumentalizarla con el uso intensivo de esas tecnologías para el segundo, es la posibilidad de operar altos procesos de auto aprendizaje virtual o a través de la imagen, y para el tercero, se posibilita la profesionalización o manejo de este tipo de herramientas tecnológicas para orientar el aprendizaje.

El cuarto componente de la visión ampliada de la educación para todos, es la valoración del ambiente para el aprendizaje. De lo que se trata es de ir constituyendo un sistema integrado y complementario del aprendizaje, en este sistema existen unas condiciones fundamentales para que se produzca el aprendizaje y la declaración precisa que sin ellas es imposible que se produzca el mismo. Podríamos decir, que se trata de unas condiciones de posibilidad del aprendizaje que van a orientar las políticas mundiales de educación:

“Las sociedades, en consecuencia, deben asegurar que todos los que aprendan reciban nutrición, atención de salud y el apoyo general -físico y emocional- que necesitan para participar activamente y obtener beneficios de su educación. Los conocimientos y las destrezas que mejorarán el ambiente de aprendizaje de los niños deberán integrarse con los programas de aprendizaje para adultos de la comunidad. La educación de los niños y de los padres-u otras personas encargadas de ellos- se apoyan mutuamente y esta interacción debería usarse para crear, para todos, un ambiente de aprendizaje de calidez y vitalidad”¹¹¹

El reconocimiento que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que está en relación con diversas condiciones que lo hacen posible es uno de las

¹¹¹ *Ibíd.*p.4

actualizaciones y preocupaciones de la pedagogía moderna, en especial de Pestalozzi, que ahora vuelve a ser preocupación de la declaración. A diferencia del Pedagogo Suizo, ahora es la sociedad la que debe garantizar esas condiciones como la nutrición, la salud y el apoyo emocional y físico, es decir, se piensa en una red de servicios que posibiliten el aprendizaje con el apoyo de los padres de familia o acudientes de los niños. Esta alianza sociedad-padres de familia o acudientes-aprendizaje, se convirtió durante la década de los años 90 y 2000 en la base de los programas sociales y de creación de ambientes de aprendizaje.

El quinto componente de la visión ampliada de la educación para todos es la de fortalecer la concertación de las acciones para proporcionar la educación básica para todos. Esta concertación involucra la realización de convenios con todos los subsectores y niveles del sistema educativo, con el sector salud, el mundo empresarial, bancario, comunicaciones, servicios, sociedad civil y demás que posibiliten proporcionar la educación básica para todos. En especial, se hace referencia a las condiciones laborales de los maestros establecidas desde 1966 por la OIT y la UNESCO. Todas estas medidas, se orientan hacia la “planificación, realización, administración y evaluación de los programas de educación básica”.¹¹²

¹¹² Ibid. p4

La declaración reconoce que las autoridades educativas tienen la obligación de proporcionar la educación básica para todos pero no puede suministrar la totalidad de los requerimientos, sino, que se requiere la participación del sector privado, las ONG, la sociedad civil y todos los niveles involucrados del Estado, para poder llevar a cabo la tarea de brindarle a niños, jóvenes y adultos una educación que les permita sobrevivir en una sociedad mundial.

La segunda parte de la declaración está dedicada a los requerimientos para llevar a cabo la educación para todos. Estos son fundamentalmente tres: generar un contexto de políticas de apoyo, movilizar los recursos financieros y fortalecer la solidaridad internacional. El primero se dirige a la necesidad de generar una voluntad política de todos los sectores económicos, sociales y culturales para realizar los ajustes fiscales y las reformas políticas y educativas necesarias, es decir, “Las políticas apropiadas sobre economía, comercio, trabajo, empleo y salud valorizarán los incentivos y las contribuciones de los que aprenden al desarrollo de la sociedad”¹¹³. De lo que se trata, entonces, es de orientar las reformas a todos los niveles para que los que aprenden tengan las nuevas reglas de contribución al desarrollo social. En otras palabras, una sociedad mundial y competitiva requiere de políticas globales en todos los ámbitos para poder llevar a cabo el dominio de la humanidad en ese nuevo concierto, por eso, en la década de los años 90 se llevaron a efecto las reformas financieras, jurídicas,

¹¹³ Ibid. p. 5

económicas, políticas, de seguridad social, laborales, educativas y al Estado, de tal manera que se pusieron en escena las nuevas reglas para los que aprenden.

El segundo requerimiento de la educación básica para todos, se orienta con el propósito que todos los miembros de la sociedad tienen que contribuir para llevar a cabo esta política. De igual manera, se requiere mejorar la eficiencia en los recursos y programas educativos, así como la transferencia de recursos del gasto militar al educativo y proteger a éste de los ajustes estructurales por pago de deuda externa de los países que llevan a cabo estos programas. Por lo anterior, “Ahora, más que nunca, la educación debe verse como una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico”.¹¹⁴

La movilización de recursos implica que las familias de los que aprenden asuman los costos del aprendizaje o mejor que contribuyan a costear el aprendizaje, así como a un mayor esfuerzo de los Estados y un reciclaje de recursos desde el sector privado. Lo que vemos aparecer aquí, es que, la responsabilidad financiera es de toda la humanidad y no del sistema educativo solamente o de los Estados.

Este giro es posible darlo porque la declaración asume que la educación es un derecho personal y un servicio. El derecho se garantiza por parte de los Estados introduciendo reformas constitucionales que lo reconocen, como se hizo durante los años 90 en Colombia y América Latina, y, el servicio se lleva a cabo por el

¹¹⁴ Ibid. P. 6

Estado, el sector privado, las ONG, la comunidad o las familias; como servicio, toda la humanidad paga por él.

Lo que también aparece es que por primera vez en la historia de la humanidad esta paga el servicio educativo para ser dominada. Es así, porque el aprendizaje de las herramientas mediadoras y de los conocimientos básicos, que son la base del dominio de las competencias que requiere toda la humanidad para poder sobrevivir en una sociedad mundial y competitiva, que le dan autoridad a los que aprenden, no es gratuito, sino que hay que pagar por adquirirlos. En este sentido, estamos ante una transformación universal de la educación como un servicio que se orientará por las reglas del mercado y por el cual toda la humanidad es responsable. Esta transformación de la educación como un medio para formar al hombre productivo que orientó las declaraciones mundiales en la década de los años 80, por la educación como una necesidad, un derecho personal y un servicio para todos y pagado por todos, con el objeto de formar al hombre competente de la sociedad global o de conocimiento es el principal cambio que va a orientar todas las políticas educativas definidas entre 1990 y 2003.

Por último, el tercer requerimiento para una educación para todos es el de fortalecer la solidaridad internacional. Se trata que los organismos o agencias internacionales de crédito renegocien las deudas externas de los países para reducir las cargas y transferirlas a la educación, así como focalizar los recursos a

los países de más bajos ingresos y de mejorar los conflictos y las ocupaciones militares y el desplazamiento para crear ambientes estables y pacíficos que permitan el aprendizaje permanente y disminuir en los países la inversión pública en educación.

La declaración mundial sobre educación para todos, va a ser el acontecimiento más importante que se ha realizado durante los últimos 50 años, porque cierran un ciclo de fortalecimiento de los sistemas educativos donde los saberes de la economía, la planeación, la administración, la psicología conductista y cognitiva, la teoría de sistemas, la tecnología educativa, el currículo y la pedagogía se vieron enfrentadas a la creación de las condiciones de posibilidad para que el saber pedagógico trascendiera las preocupaciones nacionales y se ubicara en una perspectiva mundial. Ahora, se abre un nuevo campo que es el llamado por nosotros campo de las competencias. En efecto, las transformaciones de los sistemas educativos que propone esta política son tan radicales que algunos autores la han llamado la reconversión de los sistemas educativos, según lo planteó Martínez Boom.

Jomtien, no es solo una conferencia más de la UNESCO para definir la continuidad de políticas educativas, es ante todo un cambio total en la visión del mundo, de la sociedad, del desarrollo humano y de los compromisos y exigencias a los sistemas educativos. La visión del mundo es ante todo un desafío para

enfrentar el estancamiento y la decadencia de la economía, las desigualdades económicas, las guerras, los conflictos civiles, la delincuencia, la degradación del medio ambiente y el aumento de la población. Estos obstáculos le generan grandes problemas al desarrollo humano y exige la constitución de una sociedad de conocimiento para poderlos enfrentar y es a través de los sistemas educativos que se pueden enfrentar algunos de estos obstáculos. Todo el plan de acción que propone Jomtien y que se ha ejecutado en los últimos trece años pone de manifiesto que se trata de una reinvenición de los sistemas educativos. Nunca antes se había pensado que la educación era una necesidad, ni un derecho personal, que el aprendizaje era el centro y único parámetro para pensar la educación y que esta era responsabilidad financiera de toda la humanidad y menos aún que se convirtiera en un mercado regido por la demanda que de él hacen las poblaciones.

A modo de ejemplo, veamos como esta política opera para la población con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. La política mundial sobre Educación para Todos proclamada en 1990, fue acogida por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en la ciudad de Salamanca, España, del 7 al 10 de Junio de 1994, en la cual participaron 92 países del mundo y 25 Organizaciones Internacionales, allí, se reconoció como política mundial la inclusión educativa para esta población:

“reafirmamos nuestro compromiso con la educación para todos reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos

con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además El Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en las disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos”¹¹⁵

La orientación aprobada en Salamanca, muestra que el objetivo que toda la humanidad acceda a la educación se extiende a la población con necesidades educativas especiales, que tradicionalmente había sido excluida del sistema común de educación. Es decir, que esta población también entrará en el circuito del mercado educativo. La orientación impulsó el movimiento de escuelas inclusivas que se llevó a cabo en la década de los años 90 y 2000 en Europa, Asia y América. En nuestro país, la política aparece en la Ley 115/94 y en el decreto 2082/96.

EDUCACIÓN PARA TODOS Y LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO

La onda expansiva de perfilar la educación como un gran mercado mundial, donde la educación es para todos, fue precisada y cualificada en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, precedida por Jaques Delors y entregado y publicado en 1996. Este documento que marca las orientaciones de políticas educativas a nivel planetario recoge las propuestas de Jomtien y puntualiza el tesoro que encierra la educación: el mercado educativo.

¹¹⁵ UNESCO. Declaración de Salamanca.1994. Pag 1

Para titular su informe, la comisión recurrió a una de las fábulas de Jean de la Fontaine: el labrador y sus hijos:

*Guardaos (dijo el labrador) de vender el patrimonio,
Dejado por nuestros padres,
Veréis que esconde un tesoro.*

*La educación es todo lo que la humanidad ha aprendido sobre si misma.
Parfraseando al poeta, que elogiaba la virtud del trabajo, podríamos decir:*

*Pero el padre fue sabio
Al mostrarles, antes de morir,
Que la educación es un tesoro¹¹⁶*

Lo que el informe plantea con claridad es que se está en una sociedad mundial que tensiona a las sociedades locales, el crecimiento y el desarrollo humano mundial han sido desiguales y, por lo tanto, la educación se orienta con unos marcados fines económicos con base en las competencias, el conocimiento científico-tecnológico y el desarrollo humano. Los principios de esta educación serían el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a convivir juntos. El imperativo es la educación para toda la vida y las orientaciones se concentran en la calidad y expansión desde la educación básica a la universidad para niños, jóvenes y adultos. La transformación del personal docente se orienta hacia una enseñanza de lo que hay que aprender de manera eficaz, es decir de las competencias. El auge se centra en la toma de decisiones y la participación de los gobiernos, la sociedad civil y los empresarios en los asuntos educativos, el impulso a la Cooperación Financiera Internacional y la perspectiva de la inclusión, la educación multicultural, la diversidad y la equidad.

¹¹⁶ DELORS, Jaques. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. 1996. Pag 36.

De lo que se trata es de avanzar hacia la constitución de una civilización cognitiva que permita el auge del mercado mundial de la educación con base en el aprendizaje y dominio de las competencias. Estamos así, ante un programa mundial que concibe la sociedad planetaria y la civilización como una sociedad educadora y dice la UNESCO, que de lo que se trata es de:

*“una sociedad en la que se ofrecen múltiples posibilidades de aprender, tanto en la escuela, como en la vida económica, social y cultural. De ahí la necesidad de multiplicar las formas de concertación y de asociación con las familias, los círculos económicos, el mundo de las asociaciones, los agentes de la vida cultural, etc”.*¹¹⁷

En efecto, el legado de la década de los años 80 como fueron la constitución de un campo pedagógico en el país, la lucha contra la pedagogía sistémica cognitiva, el desarrollo del movimiento pedagógico, la resistencia a las políticas educativas y a las políticas económicas o programas de ajuste estructural de la deuda externa, las reflexiones sobre las políticas educativas y el convencimiento de una alternativa pedagógica para las políticas gubernamentales quedan en la cuerda floja ante el giro de una estrategia como el desarrollo que se operaba con amplio margen de juego nacional, a una estrategia como la competitividad que se piensa, define, articula y opera en el campo universal o mundial. Ahora la reflexión pedagógica se enfrenta al desafío más alto desde Comenio y se trata de elevar la abstracción a niveles universales para poder ejercer la crítica, o si se quiere el desafío puesto en la pedagogía es el de una hiperabstracción porque ahora el discurso, las prácticas, las políticas, las estrategias, los saberes, los

¹¹⁷ Ibid. p176.

sujetos y las relaciones con los procesos económicos, políticos y sociales están puestos desde lo global, hasta se podría pensar que estamos llegando a una hiperpedagogía.

Es muy llamativo, que en la revista Educación y Cultura durante 10 años (1990-2000) no se hubiera realizado ninguna reflexión crítica sobre la importancia de la conferencia mundial de educación para todos y la Educación Encierra un Tesoro y, sólo vamos a encontrar en el año 2001 una reflexión sobre la conferencia de Dakar por parte de José Fernando Ocampo y Jorge Gantiva en el N° 54 de la revista, donde se sustenta por parte del último que “como es usual en las conferencias mundiales, hay mucho ruido y pocas nueces”.¹¹⁸ Dice que la conferencia prolongó en 15 años más los compromisos de Jomtien y lo que se nota es una sensación de fracaso, de incumplimiento, de estancamiento y pobreza del ideario de la educación para todos y resalta la declaración del grupo de latinoamericanos cuyo pronunciamiento “es un hito creador y propositivo de la internacionalización de nuestras luchas por más y mejor educación para todos”.

Por su parte José Fernando Ocampo, cree que el diagnóstico de Dakar es equivocado,

*“Y definir la educación para los países subdesarrollados como la consecución de las necesidades básicas de aprendizaje es, nada más ni nada menos, que convertir la educación en una educación pobre para pobres, reducida a obtener los conocimientos mínimos y las destrezas indispensables para economías entradas a saco por las multinacionales y el capital financiero internacional”.*¹¹⁹

¹¹⁸ Gantiva, Silva Jorge. Dakar: más de lo mismo. En: Revista Educación y Cultura. Santafé de Bogotá: Servigraphic. 2001. P 43.

¹¹⁹ Ibid. p42.

Como se puede apreciar, a diferencia de lo sucedido con las políticas internacionales de finales de los años 70 y de los 80, la crítica del movimiento pedagógico en los 90 prácticamente ha desaparecido. La ausencia de ésta señala que este movimiento está en declive, amarrado a los afanes que le trajo la nueva Constitución política, la Ley General de Educación y su reglamentación, sin capacidad para ver las relaciones entre las políticas y las luchas internas y las políticas y las luchas internacionales.

LA EDUCACIÓN PARA TODOS Y EL DESARROLLO DE LA INFANCIA

A los siete meses de la conferencia de Jomtien, se realizó la Cumbre Mundial por la Infancia en New York el 30 de septiembre de 1990, citada por los jefes de Estado de Egipto, Malí, México, los primeros Ministros de Pakistán, Suecia y Canadá a través de la UNICEF. Allí, se definió un programa que en su totalidad se orienta por los acuerdos de Jomtien para crear condiciones para el aprendizaje. Entre sus objetivos se encuentran los de considerar al niño como un sujeto de derechos, impulsar medidas para erradicar el hambre y la desnutrición, fortalecer el cuidado de los niños desde su nacimiento, respetar la contribución de la familia al cuidado de los niños, ofrecerle oportunidades de educación a todos los niños, erradicar el analfabetismo, prepararlos para actividades productivas y para el aprendizaje permanente, mejorar su condición de desplazados o de

huérfanos producto de la guerra, fomentar la paz, la construcción del diálogo para solucionar problemas, proteger el medio ambiente para asegurar el futuro de los niños y luchar para erradicar la pobreza.

El plan de acción se orienta por unas metas precisas con el objeto de alcanzar estos propósitos y con el compromiso de evaluarlo en el año 2000. Lo que vemos con esta cumbre, es que la educación para todos se convierte en la nueva plataforma que cruza las definiciones en materia de políticas hacia la infancia y de paulatino desarrollo por los países y las regiones.

EDUCACIÓN PARA TODOS Y COMPETIVIDAD EN AMÉRICA

En el ámbito regional la UNESCO, a través de la OREALC en la cuarta reunión regional de PROMEDLAC, realizada en la ciudad de Quito en 1991, reorientaron el proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe con base en la educación para todos y en la propuesta de la CEPAL con la transformación productiva con equidad que se había definido en 1990.

La reunión regional de Quito abogó por una transformación en el modelo educativo de la región y planteó como lineamientos de un nuevo modelo la necesidad de articular la educación y las estrategias de la competitividad, fortalecer la democracia y la participación como estrategia de desarrollo

educativo, articular nuevas alianzas con todos los sectores sociales para apoyar la educación, modernizar la planificación y la gestión educativa, reorientar los currículos de disciplinas a cubrir las necesidades básicas de aprendizaje, fortalecer los roles de la familia, la escuela, las organizaciones civiles, diversificar el financiamiento de la educación y relanzar la educación de adultos.

La relación entre los planteamientos de la educación para todos y los realizados por la CEPAL, en la transformación productiva con equidad, como tarea fundamental de América Latina y del Caribe en la década de los 90, llevó a que ésta de nuevo en 1992 lanzara su propuesta de educación y conocimiento como eje de la transformación productiva con equidad. La relación que establece la propuesta, publicada en Santiago de Chile, se orienta a construir las condiciones en los sistemas educativos para que en diez años se puedan transformar las estructuras educativas del continente con equidad social. Por lo tanto, el eje central estará orientado hacia la transformación de los sistemas educativos nacionales y en la formación laboral, para ser más competitivos en el mercado mundial.

Esta será la prioridad educativa en los años 90 y 2000 y la CEPAL reconoce que el conocimiento y la educación se convierten en el principal capital de la región. De igual manera, se reconoce al sistema educativo, científico, laboral, su expansión cuantitativa y sus problemas de calidad, pertinencia y equidad. La

estrategia de la competitividad lleva a plantear que las políticas fundamentales a nivel educativo para la región se orientan hacia la articulación de los sistemas educativos con las exigencias económicas y sociales, a garantizar el acceso de todas las personas a los códigos de la modernidad, es decir, a las competencias para ser competitivos en el mercado mundial, al impulso del conocimiento científico tecnológico, a la gestión escolar como fundamento de su transformación, al apoyo a la profesionalización de los maestros, al compromiso financiero de todos con el servicio educativo y la ayuda y cooperación entre los países.

Así pues, la nueva estrategia, la competitividad, incorpora la estrategia del desarrollo y va mucho más allá, se trata de concebir la educación como un capital de primer orden para poder competir en el mercado mundial, competencia que sólo es posible realizar con el conocimiento científico y tecnológico.

LA COMPETITIVIDAD EN IBEROAMÉRICA

No solo la estrategia permea las políticas regionales, sino que también reorienta el desarrollo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que a partir de 1991 realiza las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno y las Conferencias Iberoamericanas con los Ministros de Educación de 27 países miembros entre los cuales se encuentra Colombia. Hasta el año 2003 se han llevado a cabo trece de

ellas donde se han definido las políticas educativas y otras políticas para orientar la ciencia, la educación y la cultura de los Estados miembros.

Entre los propósitos fundamentales planteados desde la primera Cumbre y ratificados en las Conferencias, se encuentra el de la formación de un mercado común Iberoamericano del conocimiento:

*“Promover un mercado común del conocimiento como un espacio para el saber, las artes y la cultura, liberalizando los intercambios de materiales culturales, didácticos y educativos, facilitando el intercambio y la provisión de equipamiento científico y tecnológico, y creando incentivos para la comunicación y la transmisión de conocimientos. De igual manera, nuestros países deberían destinar, dentro de sus posibilidades recursos a la puesta en marcha de un proyecto de desarrollo tecnológico, destinado a fortalecer la capacidad de generación de innovaciones para reforzar la competitividad industrial y la eficiencia social”.*¹²⁰

Así pues, el gran propósito de la Organización de Estados Iberoamericanos es la creación de un mercado común del conocimiento sometido a la libre competencia o a las leyes del mercado de materiales culturales, didácticos y educativos. Esta constitución y liberación de mercados, unido al desarrollo tecnológico propio se convierten en la base para la competitividad y la eficiencia social. En esta primera Cumbre, además, se trazaron los objetivos de identificar las ventajas comparativas de los sistemas educativos Iberoamericanos, crear una biblioteca Iberoamericana y ampliar los programas de intercambios, becas y el aprovechamiento de los satélites de comunicación para unir más a Iberoamérica con este mercado.

¹²⁰ BELLO, de Arellano María Eugenia. La educación en Iberoamérica. Madrid: OEI. 1998. Pag 178.

La conferencia, se dedicó a la relación entre educación, trabajo y empleo y plantea que el compromiso de los países miembros se da en dos sentidos:

“a) el proceso de vinculaciones entre empleo, trabajo y educación, ha de reunir requisitos de un aprendizaje planificado, sistemático, intencional, socialmente válido, con un propósito definido y continuo.

b) todos los países Iberoamericanos, y como decisión de sus gobiernos nacionales (por lo tanto, no solo de sus Ministerios de Educación), han de adoptar la determinación de implementar un sistema de formación para el trabajo y el empleo como políticas nacionales prioritarias y con un carácter formal e informal que posibilite el acceso a esta oferta educativa a toda la población en edad escolar y adulta)”¹²¹

Lo que es claro en las políticas Iberoamericanas de Educación es la relación directa entre empleo, trabajo y educación, es decir, que la educación no solamente es una mercancía, ni un servicio, sino que es un sistema que se orienta para el mundo del trabajo, o mejor, los aprendizajes educativos van perfilando a un sujeto competitivo en y para el mundo del trabajo. El trabajo ya no va a ser un medio para el desarrollo de las facultades del hombre, como lo pensaba Pestalozzi, sino que se va a convertir en la razón de ser de la educación.

Para poder llevar a cabo este propósito se requiere de tres principios básicos: la participación de todos los estamentos sociales y administrativos, la descentralización tanto organizativa como territorial y la desconcentración de la autoridad y las decisiones del nivel central hacia los niveles locales e

¹²¹ Ibid. p384

institucionales. Estos elementos se van a convertir durante la década de los años 90 y 2000 en las piezas claves de las reformas educativas en Iberoamérica.

Las otras conferencias llevadas a cabo durante la década de los años 90 y principios del 2000, se ocuparon de plantear las políticas educativas para Iberoamérica entre las cuales se encuentran: transformar los sistemas educativos, democratizar el mercado educativo, vincular la educación a la formación de hombres competentes, transformar los métodos de enseñanza, la formación de maestros para la competitividad, fortalecer los procesos de integración e inclusión escolar, expandir la educación de adultos tanto formal como no formal, orientar la alianza universidad-sector productivo, mejorar los recursos tecnológicos y la financiación de la educación, incentivar la educación ambiental y multicultural, modernizar la gestión y la administración de los diferentes sistemas educativos para asumir la gestión de los servicios de ese mercado, fundamentar las reformas y la evaluación de los resultados con expertos y con procesos de investigación, profundizar la descentralización y la desconcentración hasta el nivel institucional, mejorar la gestión, coordinación y estructuras de los sistemas educativos, vincular la comunidad y la sociedad civil para hacerlos responsables por la educación, racionalizar los recursos, construir una coordinación intersectorial, mejorar la calidad de la educación, renovar la educación técnica y profesional, cualificar la cooperación internacional, garantizar la equidad, fortalecer la democracia y la gubernamentalidad a través de la educación, fortalecer los valores éticos y la

convivencia ciudadana, generar consensos con la sociedad civil y el sector privado, transformar los currículos, reorientar el cambio pedagógico hacia el aprendizaje, fortalecer la autonomía personal en las dimensiones cognitivas, afectivas y morales, centrar el desarrollo humano y fomentar un alto nivel de conocimiento. Todo esto es posible lograrlo porque “la educación tiene hoy, entre sus cometidos principales, el de preparar a las personas para su plena participación social en el mundo del trabajo, desarrollando los valores, conductas y competencias que permitan su prosperidad y la de sus países.”¹²²

Es claro, que las políticas educativas de la OEI, se mueven en un gran eje de saber conformado por el dominio de la economía-política-psicología cognitiva-tecnología. Además, es claro que la estrategia de la competitividad convierte a la educación en un mercado distinguido por el conocimiento y este capital se va a convertir en la ventaja competitiva de la región para navegar en el juego del mercado mundial. De igual manera, se hacen necesarios los procesos de descentralización, desconcentración, reestructuración de los sistemas educativos, la calidad, la equidad, la eficiencia, la rentabilidad, la participación y la responsabilidad de todos los Iberoamericanos para llevar a cabo esta estrategia.

El énfasis colocado a la calidad a través de la evaluación de los resultados del aprendizaje, no es más que un gran mecanismo para enviar señales al mercado acerca del comportamiento que tiene la educación en el mismo. O si se quiere, es

¹²² Ibid. p401

un mecanismo de monitoreo de los ciclos del mercado educativo. Esta estrategia, tiene como base, como epicentro, el concepto de competencia, el cual en la década de los años 90 y 2000 se convierte en el nucleador de las políticas educativas Iberoamericanas. Se trata de un cruce de las competencias propias del mercado y de la educación laboral hacia la educación formal. Este concepto inaugura como diría Kossellec dos décadas del mercado educativo, para alcanzar la estrategia de la competitividad. También afecta al tipo de hombre a formar que ahora es el hombre competente; la escuela que se transforma en una escuela que aprende o competitiva; la enseñanza que ahora es enseñar a aprender a aprender; la educación que se convierte en una necesidad, un derecho personal y un servicio; el maestro, que pasa a ser un programador de la mente de los estudiantes para ser competentes; el aprendizaje, que es el manejo de herramientas mediadoras cognitivas y lingüísticas para dominar los conocimientos de la ciencia y la tecnología; la mente, que es ahora situada, o sea, aquella que domina las herramientas mediadoras en diferentes contextos de significación; el conocimiento, que se concibe como un capital de la mente y la sociedad, que se conceptualiza como global, de conocimiento y competitiva.

3.2. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO NACIONAL

Las orientaciones y políticas de profundización de la educación por competencias, la descentralización, la reforma a la formación de maestros, el cambio en la

Escuela, el énfasis en el conocimiento y el aprendizaje desplazando la enseñanza, el auge de la evaluación de competencias, la cofinanciación, la educación para todos, la educación para la competitividad, la eficiencia, la eficacia, la gestión y las transformaciones a los sistemas educativos se ponen en escena en el país a partir de 1991, con la nueva constitución y con la expedición de la Ley 115/94, la Ley 715/01 y sus decretos reglamentarios y van a marcar los cambios educativos de estas dos décadas.

La reforma constitucional de 1991, si bien fue precedida por un amplio debate nacional, foros, mesas de trabajo, publicaciones, movilizaciones nacionales y regionales y procesos de paz con la guerrilla del M-19, el grupo Quintín Lame, la corriente revolucionaria socialista y el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), permitió que se empezará a plantear la sociedad como democrática, civil, basada en el respeto, protección y promoción de los derechos humanos, también dejó abierta la perspectiva de una sociedad de conocimiento, global o interconectada con el mundo.

La sociedad colombiana se debatía entre la fragmentación y la lucha armada interior, por un lado y la apertura al mundo, al mercado internacional por el otro. Aunque todavía no lo era, se empezó a hablar de la sociedad global, de conocimiento y de la competitividad como estrategia discursiva por excelencia. La educación empezó a concebirse como un derecho personal y un servicio público y

se continuó con los diagnósticos que veían los problemas de calidad, cobertura, infraestructura y eficiencia.

El poder empezó a descentrarse del Frente Nacional y ahora se dejó espacio a la participación democrática de los sectores sociales, que venían de una década de lucha, resistencia, huelgas generales, paros cívicos, tomas de tierra, organización sindical, indígena, campesina y estudiantil. Las relaciones entre el gobierno central y los territoriales, continúan su transformación iniciada en 1988, con la descentralización.

La Constitución erigió como principio la distribución de recursos hacia los Departamentos y Municipios, transfirió funciones y competencias que antes estaban en el orden nacional al municipal y el movimiento pedagógico reestructuró las relaciones con el gobierno, de una oposición total, se pasó a una cooperación y captación de algunos de sus miembros. La revista Educación y Cultura, si bien mantuvo la divulgación de las prácticas y saberes del movimiento pedagógico, lo que marcó sus artículos y posiciones fue el apoyo a la reglamentación de la Ley General de Educación.

Aunque la reflexión pedagógica siguió en aumento, los temas de investigación se diversificaron, los grupos de investigación se fortalecieron, se creó el sistema nacional de ciencia y tecnología, Colciencias, se apoyó la investigación educativa,

se organizó la educación superior y la educación básica, se debilitó la capacidad de crítica y de alternativas a las políticas educativas nacionales e internacionales.

El discurso Estatal expresa una transformación radical. Se pasa del discurso de la Renovación Curricular, del discurso de la pedagogía sistémica cognitiva, al discurso de la concertación del saber pedagógico, de la educación integral, de la reglamentación del servicio educativo, del PEI, del currículo Institucional, de la autonomía escolar, de la participación comunitaria, la evaluación cualitativa y por procesos, de la profesionalización del maestro, del situado fiscal, de la descentralización y la desconcentración de funciones. Los discursos de la teoría de sistemas se incorporan al decir cotidiano de la política educativa y emergen en los discursos oficiales los discursos de la diversidad, el multiculturalismo, la sociolingüística, la semiótica, la psicología cultural y la antropología.

Las instituciones formadoras de maestros se transforman tanto en sus discursos como en sus prácticas de formación. Por un lado, se incorpora el discurso de competencias, se legisla sobre la formación de maestros, con el objeto de formar al maestro competente, en especial, se define la profesionalización establecida en la Ley General de Educación, se crea el CESU, como órgano de acreditación de la educación superior y se introduce que la formación se realiza sobre núcleos de formación, en los cuales se define la pedagogía como el saber fundante, el saber

específico o de las disciplinas y ciencias de las áreas de licenciatura, la formación epistemológica, ética, política, cultural y la investigación.

Las reformas a las Normales también lograron organizar la articulación con la educación superior con la incorporación de los grados 12 y 13 o ciclo complementario, la fundamentación pedagógica y la especialización o énfasis en una de las áreas de la educación básica, aunque se mantuvo que para desempeñarse en el nivel de preescolar o básica primaria no se requería de la profesionalización, como se había establecido desde la década de los años 80.

Por otro lado las facultades de educación, sufrieron tanto transformaciones administrativas, como en sus prácticas de formación; se irradió la acreditación y la gestión como principios organizadores, se ampliaron programas, se diversificaron los diplomados y las especializaciones y se introdujo la formación por competencias.

Así como se transforman las instituciones formadoras de maestros, también se reorienta la mirada sobre el maestro y el tipo de hombre a formar. Del tipo de maestro como guía, orientador del proceso de aprendizaje del prototipo de hombre productivo, propio de la Renovación Curricular, se cambia la mirada hacia el maestro competente con el saber pedagógico, el conocimiento de las ciencias, la tecnología y las artes, la ética, la actitud y posición política e investigador. Se

trata de un maestro competente con el saber y el conocimiento. De igual manera, del niño como sujeto epistémico y de la infancia caracterizada como una etapa de la vida, se pasa a una infancia mirada por múltiples dimensiones en la perspectiva de formar un hombre competente. Los nuevos saberes que hacen posible enunciar al maestro, la infancia y el sujeto competente, son la psicología cognitiva cultural, la cibernética, la comunicación, la antropología, la sociolingüística, la teoría de la información y la semiótica.

Estos discursos, aunque se presentan como la gran transformación de la educación y de la sociedad colombiana, poseen sus propios límites. El discurso desde la comunicación, la sociolingüística, la semiótica y la psicología cognitiva cultural, reducen al ser humano a la comunicación y a la cognición, reducen el desarrollo humano personal a miradas comunicativas y cognitivas, que incluso no son miradas del desarrollo humano, sino de estos saberes para hablar de un hombre centrado en la significación. Se podría decir que ahora, el hombre sólo es significación, las ciencias juego de lenguaje, la pedagogía comunicación. Estos discursos dejan de lado la historicidad de los saberes, los umbrales y distinción de los saberes, sus cortes epistemológicos o arqueológicos, sus problemas epistemológicos o incluso las prácticas discursivas al reducirles a la significación.

La polarización del debate pedagógico que se llevó a cabo con la Renovación Curricular, la lucha de fuerzas por las posiciones y oposiciones en el campo de la

pedagogía y contra el discurso oficial de la pedagogía sistémica cognitiva, sufre una metamorfosis gradual que dura cerca de 10 años. Lo que no vio el movimiento pedagógico es que la estrategia de la participación en la Ley de Educación General o reglamentación del servicio educativo, era la reglamentación de la empresa de servicios educativos, lo que no vio es que la estrategia de la competitividad requiere de la participación, el debate, la crítica, la reflexión. Lo que no vio es que la Renovación Curricular se había quedado en el pensamiento y el decir de los maestros, mientras en la calle se luchaba contra ella, en el aula la aplicaban guiados por los libros de las editoriales. Tampoco se vio, que el auge del cognitivismo era tan fuerte, que desde la década de los años 80 venía desplazando el conductismo y ahora se diversificaba para dominar la pedagogía y el discurso educativo con el concepto de competencias, es decir, no se vio que el cognitivismo estaba en la base de las profundizaciones y transformaciones de la educación y la pedagogía en el país y en el mundo. Así como en la década de los 80 no se vio que la Renovación Curricular, era ante todo cognitiva, en la década de los 90 no se vio que la reglamentación de la Ley General de Educación era la reglamentación de la empresa de servicios para competir en el mercado mundial.

De igual manera, lo que no se ve es que los desafíos para la pedagogía son de carácter mundial, que la reflexión teórica exige un mayor nivel de abstracción y de los estudios comparativos. La estrategia consistió en dedicarse a la institucional, a lo micro, mientras el Estado se dedica a la política macro para transformar lo

institucional. En lo institucional los gobiernos abrieron las puertas de la participación; pero al exigir resultados, pudieron ver que la estrategia de la competitividad no estaba siendo orientada y vuelven a redefinir los parámetros acordados en las cumbres, conferencias y convenios con las agencias internacionales para el desarrollo y la cooperación: evaluación masiva, estándares de calidad, planes de mejoramiento. La crítica del movimiento pedagógico que había orientado su discurso en la década de los años 80, ahora había sido absorbida por los discursos legales y oficiales.

El movimiento pedagógico, que se convirtió en el acontecimiento más importante en el siglo XX, ahora se encontraba diezmado, sin capacidad de alternativa y volvía a dominar las políticas internacionales del mercado de la educación. Aunque después de la expedición pedagógica, se plantea que el movimiento pedagógico existe y se caracteriza por la multiplicidad y la producción de saber pedagógico, desde la cultura, la escuela y la cotidianidad, que incluso la estrategia son las pedagogías y la expresión las redes pedagógicas, centrarse en lo micro, atrincherarse en el grano de arena del aula o de la institución, para producir saber pedagógico. Si bien en los años 80 el movimiento pedagógico exponía sus tesis y planteamientos como alternativos a los del Estado en los años 90 se quedó sin alternativas y por esa vía se va a lo micro y se expanden las experiencias pedagógicas, las redes, los colectivos, entre otros.

3.3. TEMÁTICAS

A través del concepto de competencias y bajo el discurso de la calidad, la evaluación, la gestión, la eficiencia, la descentralización, la equidad, la competitividad, los métodos cognitivos y resolución de problemas, encontramos las temáticas que orientan las prácticas pedagógicas entre 1990-2003. A continuación vamos a tratarlas a profundidad, en especial: el tipo de hombre a formar, el aprendizaje cognitivo, la mente, el sujeto, la evaluación y la eficiencia escolar, los factores asociados y la eficacia escolar, la estandarización de las competencias, la educación competitiva, el maestro competente, la escuela que aprende o competitiva, la relación maestro estudiante para la competitividad, el conocimiento para la competitividad, la enseñanza como aprender a aprender, los métodos cognitivos y la estrategia de la competitividad.

3.3.1. La formación del hombre competente

El desplazamiento del conductismo se profundizó con la expedición de la ley 115/94, los indicadores de logros curriculares en 1998, los nuevos lineamientos curriculares de las áreas expedidos entre 1998 y el año 2002, la Ley 715/01 y la evaluación de competencias a través de las pruebas SABER (1992-2003) y pruebas ICFES (2000-2003). Entre 1991 y 1998, se llevaron a cabo en el país centenares de reuniones, foros, eventos académicos, consultas, discusiones, asesorías, debates, manifestaciones y consultorías con los actores educativos

para concertar a través de un proceso de participación gremial, personal y profesional los nuevos lineamientos de la educación, donde el concepto de competencia operó como el detonador de la nueva reforma educativa.

En efecto, la ley 115/94 postula la educación como un proceso integral del ser humano en las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética, social, afectiva y espiritual y los nuevos lineamientos recogen la postura del desarrollo humano multidimensional.

Así pues, el ingreso del desarrollo humano multidimensional va a posibilitar la profundización del desplazamiento del conductismo por el cognitivismo en la educación colombiana, iniciado con la Renovación Curricular en 1978.

El concepto de competencia va a operar como el articulador del desplazamiento de las teorías conductistas que todavía se mantuvieron en la década de los ochenta al lado de las teorías cognitivas del desarrollo humano que introdujo la Renovación Curricular. El desarrollo humano que aparece en los años noventa va a estar en relación con la teoría de la psicología humanista y la psicología cultural. Este desplazamiento fue posible operarse por el concepto de competencia; es este concepto el que va a ser visible en la educación colombiana un desarrollo humano multidimensional más amplio que el desarrollo humano integral introducido por la Renovación Curricular.

Las múltiples dimensiones del desarrollo humano, van a estar conformadas por una red de relaciones teóricas y técnicas que se expresan en los lineamientos curriculares aparecidos en 1998. En el documento “Indicadores de Logros Curriculares”, producto de la concertación entre los técnicos del Ministerio de Educación, algunos de los grupos de investigación pedagógica del país, la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN, la sección de PEI, la sección de formación de la comunidad educativa, la dirección de organización escolar y de inspección y vigilancia de la calidad de la educación por una parte, así como la Confederación Nacional de Centros Docentes, la Asociación Nacional de Rectores de Colegios Privados, la Asociación de Directivos Docentes la Federación Nacional de Rectores y Colegios Privados, la Federación Colombiana de Educadores, la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, la Universidad Pedagógica Nacional, la Maestría en Evaluación, el Departamento de Educación Física, la Universidad Nacional de Colombia con sus facultades de Arte y Psicología, Coldeportes Nacional, la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física, la Secretaría de Educación del Distrito, el Grupo de Investigación de Educación Física del Huila, la Universidad Surcolombiana, el Plan Decenal de Educación, el Icfes, la Fundación Urdimbre, la sección de Educación Contratada del MEN, el convenio Andrés Bello, la Universidad Católica de Cali, el Centro de Estudios e Investigaciones de Pasto, la Asociación Nacional de Colegios Militares, la Comisión Pedagógica Nacional

del Valle, la Universidad Externado de Colombia y los investigadores y consultores: Luis Ángel Baena, Tito Nelson Oviedo, Eloísa Vasco Montoya y Carlos Eduardo Vasco.

Ahora la concertación, la consulta y la participación de todas estas entidades hicieron posible que se profundizara el desarrollo humano como el eje de la educación colombiana con lo cual se desplaza a la teoría del factor humano que dominó la educación el país entre 1947 y 1975. El desarrollo humano es entendido ahora como lo entiende la UNESCO “Un proceso encaminado a aumentar las opciones de la gente que se percibe a través de una amplia gama de capacidades, desde la libertad política, económica, intelectual y social hasta las oportunidades de llegar a ser una persona sana, educada, productiva, creativa y de ver respetados tanto su dignidad personal como sus derechos”¹²³.

El desarrollo humano está ahora en relación con las capacidades –competencias- libertades –oportunidades- dignidad personal y persona de derechos. Entendido como proceso que permite el desarrollo de las competencias, las libertades de la democracia liberal y las oportunidades para ser una persona productiva, creativa, digna y de derechos, solo es posible ejercerlo si cuenta con las oportunidades para ello, las cuales se adquirieren en tanto sea una persona educada. Por eso la educación se convierte ahora en la necesidad para poder ser productivo o para desarrollar las competencias, o sea, para posibilitar el desarrollo humano.

¹²³ MEN. Indicadores de logros curriculares. Santafé de Bogotá: Magisterio. 1998. P. 37.

En el mismo texto, se cita el informe sobre desarrollo humano del Banco mundial de 1998 para apoyar que “el desarrollo humano es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas... () Las dos opciones esenciales son: poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel decoroso”¹²⁴. Ahora aparece la relación desarrollo humano –conocimiento- nivel de vida. Es decir, que el conocimiento va a ser una de las opciones esenciales para el desarrollo humano y para elevar el nivel de vida de la población que conduce a la posibilidad de mejorar el desarrollo. Y por otra parte, el desarrollo humano como opción de mejora del nivel de vida es propio de la teoría económica pregonada por el Banco Mundial, la UNESCO y la ONU.

El otro desplazamiento que va a introducir la educación por competencias en cuanto al desarrollo humano, es pasar del énfasis en el desarrollo económico para hacer el énfasis en el bienestar y la equidad. Si ahora el desarrollo humano es una manera de concebir la calidad de vida y el desarrollo social, que involucra tanto las condiciones materiales o los bienes y servicios, así como todo aquello que fomenta el despliegue de las capacidades humanas con fines productivos, culturales, políticos y sociales, también involucra los bienes intangibles de la sociedad moderna, como la seguridad, la justicia social y el sentido de pertenencia. Por esto se postula ahora:

¹²⁴ Ibid., p.. P. 37.

*“el bienestar humano, como propósito social, resulta de la elevación del nivel de vida, la realización de la justicia social y la ampliación de oportunidades para que la población pueda desarrollar sus capacidades superiores como ciudadanos sanos, educados, participantes y aportantes”.*¹²⁵

El desarrollo humano al estar en relación con el bienestar humano, la justicia social, la ampliación de oportunidades, también aparece relacionado con las capacidades superiores de los ciudadanos – la salud, la educación y la democracia- para el propósito de elevar el nivel de vida de la población. Así mismo, el desarrollo humano al pretender establecerse como la atención a las múltiples dimensiones del ser humano, también va a estar asentado en la cultura. No se trata solamente del desarrollo personal sino del desarrollo social y cultural:

*“el desarrollo, para que sea humano, ha de estar fundamentado en y desde la cultura o las culturas de pertenencia de los grupos donde se promueve y estimula. La ignorancia de principios, valores, convicciones y tradiciones culturales de un grupo humano en una propuesta educativa con propósito de desarrollo integral, constituye un fuerte freno al logro del propósito... el desarrollo de la capacidad de vivir juntos requiere reconocer y valorar a los otros como personas, como interlocutores válidos; requiere la comprensión de la diversidad como una riqueza.”*¹²⁶

El desarrollo humano introduce ahora la relación con las culturas, con la diversidad y con la capacidad para vivir juntos. Esta relación hace que aparezcan de nuevo los saberes culturales y las competencias. Estos saberes habían estado desplazados desde la década de los años 40 por el conductismo y por el cognitivismo personal de Piaget y de Gagné propio de la Renovación Curricular.

¹²⁵ Ibid., P. 38.

¹²⁶ Ibid., p.. P. 39

Según Saldarriaga, los saberes culturales fueron los que permitieron que en Colombia la pedagogía activa de la década de los treinta, desplazara a la pedagogía activa de corte psicológico experimental y en su reemplazo aparecieran los estudios sobre la cultura colombiana y los estudios sociales de Dewey como una de las transformaciones que se tuvieron a nivel pedagógico en la primera mitad del siglo XX. Ahora el desarrollo humano postulado como eje de la educación colombiana en la década de los noventa vuelve a hacer emerger los estudios culturales como fundamento educativo y pone al descubierto una de las críticas que se le hicieron a la Renovación Curricular en la década de los ochenta.

El dominio va a estar dado ahora por la antropología –desarrollo humano-competencia. Los lineamientos consideran que:

*“el concepto de desarrollo humano que se ha de implementar en la práctica educativa ha de estructurarse con base en las culturas de los grupos y comunidades sujeto del mismo y suponer la paulatina formación de la conciencia crítica para renovarlas y dinamizarlas para que respondan a las necesidades y expectativas humanas en cada momento histórico”.*¹²⁷

Ahora tenemos que el desarrollo humano multidimensional establecido como eje de la educación y conformado por las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética, se orienta a formar una persona integral y competente en el marco de la diversidad cultural. Las características de estas dimensiones para la formación de este tipo de ser humano son las siguientes:

¹²⁷ Ibid, p. 39

3.3.1.1. Dimensión corporal

Se asume el cuerpo como un sistema altamente organizado caracterizado por las estructuras perceptivas, óseo-musculares y orgánicas, y su relación produce la capacidad de acción. Cada una de estas estructuras con sus propias funciones son las que van a formar la unidad funcional sintetizada en la coordinación. Las capacidades en acción convergen en la condición física que permite a las personas hacer frente a los hechos y fenómenos de la vida. En este sentido:

*“comprender las capacidades a través de las acciones y relaciones, que además de perfeccionar las funciones, permiten la construcción histórico-social del género humano en un proceso dialéctico, mediatizado, sintetizado y elaborado por el lenguaje y sus diferentes manifestaciones. El lenguaje permite la comunicación, creación y aprendizaje de experiencias corporales con significado e intención dando lugar a relaciones y acciones que se hacen, cada vez más, distintas y complejas, construyéndose y transformándose en el entramado de la cultura. La dimensión corporal se desarrolla según la cultura y la sociedad en que se vive”.*¹²⁸

El cuerpo es ahora visto en la relación cultura –sociedad- lenguaje –sistema-. Ya no se trata del cuerpo como un receptor de estímulos sino que el cuerpo es ahora un universo de significados, de lenguaje, de relaciones e interacciones sociales y funcionales. Por eso el cuerpo va a estar ahora cruzado por la simbología social y cultural. Es un cuerpo que a través de la relación y la interacción adquiere significado y sentido. No es solamente el cuerpo de las capacidades físicas, aunque también es ese cuerpo, sino que lo que vemos es el desplazamiento de lo físico o motriz por lo cultural motriz. En efecto se dice:

¹²⁸ Ibid., p.. P. 42

*“La cultura es el factor determinante de la dimensión corporal y como construcción dinámica y permanente de la cual el hombre es autor, actor y observador. La autoría tiene que ver con la capacidad creadora de nuevas relaciones, acciones y significados. La actuación es, en sí misma, la acción o medición de la creación a través del lenguaje y sus múltiples manifestaciones. La observación está relacionada con la opción que se asuma; observador crítico u observador pasivo. El observador crítico es quien toma distancia y reflexiona, para conocer, comprender y re-crear lenguaje y significado. El observador pasivo es aquel que abandona su opción de ser autor y actor para convertirse en un espectador”.*¹²⁹

La dimensión corporal hace que la relación cultura-cuerpo-lenguaje ubique a la Antropología y a la Semiótica en el dominio de la relación con el cuerpo. Con ello se opera el desplazamiento de la biología que venía desde 1913 en la educación colombiana por la Antropología y la Semiótica que va a permitir que se extienda no sólo a la dimensión corporal sino a todas las dimensiones del desarrollo humano.

Si la cultura es el factor determinante y es una construcción que realiza el hombre en sus tres condiciones de autor, actor y observador, entonces es necesario conocer a que se refieren éstas. La primera, se refiere a crear relaciones acciones y significados, o sea, que es una autoría sistémica-semiótica. La segunda, es la acción a través del lenguaje y, la tercera, es el observador crítico del lenguaje y la semiótica o el espectador del lenguaje y la semiótica.

En la dimensión corporal, el dominio de la cultura, el lenguaje y la semiótica van a operar tanto en los procesos como en las competencias o habilidades. Estos

¹²⁹ Ibid, p. 43

procesos van a estar regidos por las leyes biológicas y son susceptibles de mejoramiento, entre ellos se encuentran:

1. Los de maduración física y el de desarrollo de capacidades y cualidades coordinativas, la percepción, el movimiento, las habilidades y las destrezas para el desempeño en la vida. Las habilidades que aparecen ahora son las prácticas, es decir, las habilidades de movimiento, que se pueden desarrollar a través de los procesos sensorio-motrices, la cualificación y la relación con la experiencia individual y social. “En este sentido, la habilidad práctica reúne el conjunto de capacidades del sujeto para ejecutar una acción con mayor o menor dominio de calidad y eficiencia”.¹³⁰

La relación habilidad práctica-competencia-calidad y eficiencia va a configurar uno de los fundamentos de las competencias corporales. El cuerpo es competente en tanto desarrolla la acción motriz con el hacer y el saber hacer, al colocar sus necesidades en relación con la cultura y la sociedad. Las habilidades prácticas al desarrollarse en esas acciones y relaciones entre lo físico-motriz y lo socio-motriz con lo perceptivo-motriz van a estructurar un eje para mejorar la calidad y la eficiencia corporal.

2. La experiencia corporal. Esta experiencia va a estar en la base de la relación cultura-aprendizaje y va a introducir la posibilidad de desarrollar una serie de

¹³⁰ Ibid., p. 45

técnicas corporales y de percepciones éticas y estéticas en relación con la corporalidad.

“En su sentido amplio la experiencia corporal comprende todas las acciones corporales aprendidas y no aprendidas las cuales se desarrollan conforme a los procesos de relación del hombre en sus distintas manifestaciones.”¹³¹

La experiencia corporal va a permitir que en el proceso educativo algunas de las técnicas y concepciones se puedan aprender mientras que otras se aprenden por fuera de la escuela.

3. La experiencia lúdica. Va a ser entendida como la relación entre la biología y la cultura y

“comprende procesos de carácter recreativo y su ambiente, en donde el juego aparece como elemento de la cultura y dispositivo culturizante, es decir, a partir de él se expresa y recrea una cultura.”¹³²

La experiencia lúdica entonces se va a convertir, con el juego, en un dispositivo cultural, el cual operaría con el objeto de construir significados y comunicar la relación del cuerpo con el ambiente.

4. La inteligencia corporal y espacial. Con base en los estudios del Dr. Carlos Eduardo Vasco sobre las investigaciones de Gardner acerca de las inteligencias múltiples se introduce la inteligencia corporal y la espacial como el cuarto proceso de la dimensión corporal. La inteligencia corporal kinestésica:

¹³¹ Ibid, p. 45

¹³² Ibid, p. 45

“comprende el conjunto de procesos mediante los cuales las habilidades y la toma de decisiones se manifiestan en formas de acción particulares e inesperadas, de alta precisión como las acciones de juego de Valderrama, Maradona, Pelé o Michael Jordan... La inteligencia espacial identificada por Gardner es un tipo de inteligencia que se basa en el manejo de la información espacial para resolver problemas de ubicación, orientación y distribución de espacios.”¹³³

Las inteligencias corporal y espacial van a desplazar el conductismo de la educación colombiana, junto con la experiencia lúdica, la experiencia corporal y la habilidad práxica. Las inteligencias corporal y espacial están en relación con la teoría de inteligencias múltiples en la cual la inteligencia se asume como la capacidad para resolver problemas culturalmente válidos. Este concepto de inteligencia va a desplazar el concepto de inteligencia como aptitudes introducido al país con la pedagogía activa, en la década de los treinta, así como el concepto de inteligencia como estructura o construcción de esquemas para operar y resolver problemas de la teoría Piagetiana que orientó la Renovación Curricular entre 1978 y 1994.

La teoría de inteligencias múltiples al establecer la relación con la psicología cognitiva, coloca la dimensión corporal en el ámbito de las ciencias de la cognición. Así pues la dimensión corporal se presenta en un eje cultura, cuerpo-lenguaje-lúdica-inteligencias.

¹³³ Ibid. p, 46

La introducción de estos nuevos saberes para facilitar el proceso de formación en la dimensión corporal de los estudiantes colombianos lleva a hacer visible que lo que está en juego es un dispositivo de poder sobre el cuerpo con base en los conocimientos de las ciencias humanas, de las ciencias del lenguaje y de la psicología cognitiva.

Si el desarrollo humano es posible en la dimensión corporal es porque el concepto de competencia lo va a impulsar, determinado por el dominio de los juegos de significado de la cultura, acerca de lo que comunica y por la inteligencia para hacerlo. A diferencia de la Renovación Curricular, la formación de un hombre competente se va a dar a nivel corporal por un conjunto de relaciones entre los saberes culturales, la semiótica, la comunicación y la inteligencia que expresa la corporalidad. Por eso, ahora, ya no es importante la psicomotricidad sino la significación y la comunicación del cuerpo en las experiencias culturales y personales.

3.3.1.2. Dimensión cognitiva

Esta segunda dimensión va a continuar con la introducción que hizo la Renovación Curricular en la década de los ochenta de las teorías del desarrollo cognitivo y la teoría del procesamiento de la información. Las teorías del desarrollo cognitivo van a permitir ver el desplazamiento de la teoría de Piaget que considera el desarrollo cognitivo como la construcción de estructuras

integrativas en los diferentes estadios del desarrollo por un cognitivismo social basado en las teorías de Vygotski y Bruner. Para el primero, el conocimiento y el desarrollo de la conciencia se realiza a través de los procesos superiores de la mente humana, como son el pensamiento y el lenguaje en relación con la vida social y cultural. Para el segundo, la elaboración del sentido como objeto del conocimiento humano se lleva a cabo por la representación cultural de los sujetos de conocimiento.

La teoría del procesamiento de la información, asume la mente como un computador y va a permitir:

*“el estudio de las estructuras y procesos que realizamos para seleccionar, transformar, decodificar, almacenar, recuperar y generar información y comportamientos. Se interesan por los procesos que guían orientan la búsqueda de información relevante y determinan cómo organizamos y estructuramos los estímulos ambientales recibidos”.*¹³⁴

La teoría del procesamiento de la información va a operar con dos conceptos claves que son la cognición y la metacognición. El primero, referido al conocimiento humano entendido como la capacidad de procesar información y de aplicarla a la solución de problemas, y, el segundo, a la conciencia sobre ese proceso de conocimiento que permite el uso de estrategias para poder mejorar la cognición. Esta teoría junto con la teoría del desarrollo cognitivo-social van a estar en relación con los nuevos lineamientos curriculares que orientan cada una

¹³⁴ Ibid, p. 47

de las áreas de conocimiento de la educación colombiana y va a mostrar que la relación dimensión cognitiva-psicología del desarrollo cognitivo social-teoría del procesamiento de la información, es el eje sobre el cual se posibilita la construcción de las competencias cognitivas, es decir, la posibilidad del conocimiento en relación con el lenguaje y la comunicación.

*“Los trabajos de estos autores han dado relevancia al papel del lenguaje y la comunicación al reconocer que es a través del lenguaje que se posibilita el conocimiento. La dimensión cognitiva y la dimensión comunicativa están íntimamente ligadas: el lenguaje posibilita el desarrollo del pensamiento formal, es mediante el lenguaje que los sujetos son críticos y analíticos, es mediante el lenguaje que los sujetos formulan soluciones a problemas nuevos. En fin, conocimiento y lenguaje serán dos esferas de continua interrelación”.*¹³⁵

Así pues, ahora la relación conocimiento-lenguaje-comunicación hace posible entender que el desarrollo humano en la dimensión cognitiva se oriente a la necesidad de dominar el conocimiento que sólo es posible si hay un alto dominio del lenguaje y la comunicación. De aquí que formar para el desarrollo humano cognitivo a un hombre competente no es sólo formarlo para que aprenda a resolver problemas de cada una de las áreas, sino ante todo, que

“se sabe que hoy en día las diversas instancias sociales como empresarios, centros de investigación, comerciantes y el mismo Estado, requieren trabajadores y empleados críticos, innovadores, creativos, capaces de sortear situaciones y exigencias siempre nuevas en una sociedad tan cambiante como la contemporánea. Pero ¿cómo esperar que un empleado innove procedimientos en su trabajo a partir de los ya conocidos, que los ciudadanos tengan criterios para votar por personas que verdaderamente representen sus ideas de cómo debe funcionar la ciudad, que las fábricas y empresas colombianas aumenten sus índices de creatividad y de productividad, que los padres sepan establecer

¹³⁵ Ibid., p.. P. 52

criterios para ver con sus hijos televisión, que nuestros científicos hagan investigaciones de punta, si desde la escuela esto no se implanta?.”¹³⁶

Así pues, el desarrollo de la dimensión cognitiva está orientado como un dispositivo de poder para formar desde niños al trabajador innovador, al ciudadano con criterios, creativo, productivo y al investigador de punta. Para llevar a efecto este dispositivo los lineamientos introducen la relación entre estudiantes-profesores como una interacción que se realiza en la clase a partir de la formulación de problemas y de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas y del manejo del lenguaje de cada una de las áreas y de la construcción de significados y de su comunicación a través de la escritura o de la argumentación oral.

Vemos operar en este dispositivo un alto nivel de desarrollo o la profundización de una tecnología de la mente que se abrió con la Renovación Curricular en 1978 a través de los programas curriculares. Ahora será el maestro quien desarrolle esa tecnología para poder formar en la dimensión cognitiva, es decir, en el conocimiento, a los futuros hombres competentes. La relación entre dimensión cognitiva, tecnología de la mente y economía del conocimiento, va a estar en la base de toda la educación por competencias.

En efecto, formar al hombre competente en el conocimiento, es formarlo para una economía global donde el principal activo y ventaja competitiva es el

¹³⁶ Ibid., p. 49

conocimiento. Ahora el maestro ocupa el rol del absoluto arquitecto de la programación de la mente de los estudiantes para formar ese hombre competitivo. Si en la Renovación Curricular el Estado diseñaba los programas, y las funciones de diseño y ejecución estaban separadas como planteaba la crítica del grupo Federicci, ahora el maestro integra en su propia práctica pedagógica el diseño y la ejecución de la programación de la mente.

3.3.1.3. Dimensión comunicativa

La dimensión comunicativa va a estar orientada por la relación lenguaje-comunicación-significación con el predominio de la semiótica sobre el enfoque semántico comunicativo que orientó la Renovación Curricular de 1978 a 1994. De lo que se trata es de un desplazamiento de la competencia lingüística elaborada por la gramática generativa de Chomsky por una competencia significativa en relación con la teoría semiótica de Umberto Eco y la socio-lingüística de Hymes.

“Consideramos pertinente hablar de significación como una orientación relevante y como una ampliación de la noción del enfoque semántico comunicativo, ya que en los procesos de constitución de los sujetos resulta central la construcción de la significación y no sólo de la comunicación. Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central. Esta idea va un poco más allá de comprender el lenguaje únicamente como comunicación, como mensajes que se configuran por medio de un código y que circulan a través de un canal entre un receptor y un emisor. Podríamos decir, siguiendo al profesor Baena, que la función central del lenguaje es la significación, además de la comunicación.

Hablamos de la significación en sentido amplio, entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los

humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con los procesos por los cuales establecemos interacciones con otros humanos y también tiene que ver con procesos por los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes... podríamos afirmar que en esta perspectiva el trabajo sobre la competencia lingüística queda supeditado a la significación, o como lo plantea el profesor Bustamante a la competencia significativa.”¹³⁷

La relación dimensión comunicativa-competencia significativa, opera en el desplazamiento de la comunicación y del sentido introducido en la Renovación Curricular y en especial la competencia lingüística, por la semiótica. Se trata ahora de construir significados o del lenguaje como significación, no del lenguaje como gramática, ni como comunicación aunque la primera incluya la segunda. La perspectiva semiótica que se profundiza con el concepto de competencia significativa va a permitir que el desarrollo humano en esta dimensión se entienda ante todo como la relación cognitiva entre la cultura y los sujetos culturales a través de la significación. El sujeto competente es ahora un sujeto cultural, un sujeto que opera sus procesos de pensamiento y de lenguaje, con la significación, es decir, que el sujeto competente apropiado por la dimensión comunicativa es un sujeto moderno como lo estableció Foucault en “las palabras y las cosas”.

Darle significación a las cosas, a las relaciones, al mundo es entrar al hombre en el universo de los discursos y por esta vía el sujeto competente para poder construir conocimiento y desempeñarse en una economía global de conocimiento necesita de un alto dominio de la significación.

¹³⁷ Ibid., p. 54-55

Para llevar a cabo este dominio la dimensión comunicativa y los lineamientos curriculares del área de lengua castellana plantean cinco ejes: uno referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, otro a los procesos de comprensión, interpretación, análisis y producción de textos, el otro a los principios de la ética comunicativa, el cuarto referido a la estética asociada al lenguaje o literatura y el quinto referido a la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo del pensamiento. En este último, se encuentran procesos como “la descripción, la síntesis, la comparación, el desarrollo del pensamiento estructural y relacional, la clasificación, la definición, el análisis, la elaboración de hipótesis, entre otros, y demás competencias del pensamiento asociadas con la comunicación y la significación.”¹³⁸

La competencia significativa bajo el suelo de la semiótica va a poner en juego el desarrollo de altos niveles de comprensión de lectura, el manejo de los códigos lingüísticos y sociolingüísticos de las áreas de conocimiento, la producción textual, la ética comunicativa, en el sentido que le da Habermas como condiciones para la acción comunicativa, en especial la honestidad, la inteligibilidad de lo que se comunica, la honradez, el respeto a los acuerdos y la construcción del deber de acuerdo con el mejor argumento, el manejo de la creatividad y del conocimiento de la cultura a través de los recursos literarios y estéticos del lenguaje, así como el desarrollo de los procesos de pensamiento.

¹³⁸ Ibid, p. 61

Vemos ahora configurar una relación en el desarrollo humano de las dimensiones corporal, cognitiva y comunicativa dominada por la antropología y por la teoría de la significación o la semiótica, es decir, por el estudio de los sistemas simbólicos y de significación. Aparece un nuevo desplazamiento en el saber operado con el concepto de competencia y es el paso de la teoría general de sistemas y procesos por la teoría antropológica y de sistemas de significación; y las habilidades y destrezas como habilidades del pensamiento y motoras, así como la comunicación, por las competencias prácticas, cognitivas y significativas.

3.3.1.4. Dimensión ética

La dimensión ética está orientada a la formación de un sujeto con autonomía moral, intelectual y constructor de valores. Esta dimensión se manifiesta en las relaciones del sujeto con otros sujetos a partir de diferentes prácticas sociales.

Dicen los lineamientos de los indicadores de logro que:

*“el hombre en cuanto ser reflexivo y como agente activo de su propia educación, se cuestiona sobre lo que hace, es capaz de tomar conciencia de sus actos; de juzgarlos, de valorarlos, de orientarlos; toma decisiones, realiza opciones, se responsabiliza de sus actos, se constituye como sujeto moral”.*¹³⁹

La ética como reflexión para orientar los actos morales aparece ahora como la posibilidad de la constitución de un sujeto moral, orientado por las finalidades y el sentido de la vida y de la educación, con el propósito de posibilitar su formación

¹³⁹ Ibid. p 63

autónoma. En este sentido, la educación se coloca como el horizonte para la formación del sujeto moral, los fines establecidos en la Ley General de Educación serán de ahora en adelante los orientadores de esa formación moral. Si la racionalidad ética se constituye en la base para orientar la formación hacia los fines, entonces, el sentido de la educación se va a convertir en el punto fundamental para la constitución del sujeto moral. Este sujeto está en relación con las teorías del desarrollo de Piaget, de C. Gilligan y Kohlberg, así como con la teoría psicoanalítica del aprendizaje moral.

En el caso de la teoría psicoanalítica del aprendizaje moral se plantea que “aportan una interpretación de la cultura y del proceso de constitución del sujeto y es éste el contexto para hablar de moral. La moral se conquista en contra de la pulsión y a favor de la cultura... el sujeto humano se constituye como tal dentro del conflicto entre naturaleza y cultura, entre pulsión y moralidad”¹⁴⁰

A diferencia de la década de los años 70 y 80, ahora, el desarrollo humano introduce la dimensión ética en relación con el psicoanálisis. La constitución del sujeto como un sujeto social y cultural cruzada por la tensión entre naturaleza y cultura o entre pulsión y moralidad o entre el ello y el superyo hace que la ética se mire desde la interioridad y la exterioridad del sujeto.

¹⁴⁰ Ibid, p 68

El sujeto del psicoanálisis, es un sujeto de la cultura, un sujeto a favor de la civilización, un sujeto de deseo, que requiere que a través del proceso educativo y de la socialización se controle y autocontrole la pulsión de muerte para que florezca y domine la pulsión de vida. Si la pulsión de muerte no es reprimida o controlada entonces se pone en peligro la especie, pero si el control es excesivo entonces produce el malestar en la cultura. La idea de una moral basada en el psicoanálisis implica que la formación en la escuela se plantee el problema de la conciencia, del yo, de la razón, del deseo y de la represión. Así pues, estaríamos ante la posibilidad de una formación que tiene en cuenta no sólo el cuerpo y el deseo sino también el inconsciente y la conciencia. “De esta forma la moral no es sólo del dominio del superyo, sino del yo como centro de la organización del control y de la planeación de la personalidad”.¹⁴¹

La teoría cognitiva evolutiva de Piaget y Kohlberg, está en relación con la dimensión ética, en tanto, para el primero la moral se deriva de la autoridad y de la costumbre, y el juicio moral de la moral racional que el individuo construye en interacción con los otros. La autoridad y la obediencia son la base para la constitución de la moral heterónoma; pero la construcción de reglas, la cooperación y la reciprocidad, están en la base del desarrollo moral autónomo. Tanto la una como la otra llevan a la noción racional de lo justo y lo injusto que puede ser en un caso retributiva y en el otro distributiva. Para Kohlberg el desarrollo moral tiene como base el desarrollo cognitivo estructural, que se lleva a

¹⁴¹ Ibid, p. 68

cabo a través de diferentes niveles y estadios en los cuales se estructura la filosofía moral y las visiones del mundo socio-moral.

La relación entre estas teorías y la dimensión ética lleva a plantear que la formación de la autonomía es el “deber ser” de la educación y la institución educativa va a tener ahora un papel fundamental en esta formación.

*“En la medida que se haga parte de estos desarrollos sociales haciendo partícipes a los alumnos de la organización de la vida escolar y responsables de su propia educación en una búsqueda para formar individuos conscientes de sus responsabilidades individuales y colectivas; de igual manera, haciéndose el maestro también un agente activo con criterios propios sobre la práctica educativa, dispuesto a la discusión y a la crítica y no un simple ejecutor. Prácticas que podrían llevar a que la autonomía se convirtiera en uno de los criterios orientadores de la vida de la escuela”.*¹⁴²

El desarrollo del sujeto moral autónomo está en relación con la escuela y la razón, a través de las prácticas sociales e individuales, que pueden llevarse a cabo con la participación y la responsabilidad de su propia educación y de las relaciones sociales con los otros y la colectividad. En esta formación el maestro es asumido como un animador de la construcción colectiva de las normas y de la comprensión racional de ellas a partir de su propia autonomía moral. De lo que se trata es de formar a un sujeto autónomo a partir de unas prácticas educativas que le permitan construir de manera colectiva las normas que van a cumplir y a través de este proceso asumir de manera racional su moral. “Se propone comprender la ética como la capacidad de tomar decisiones asumiendo, en cualquier momento, las

¹⁴² Ibid., p. 72

consecuencias de lo decidido bajo criterios basados en la toma de conciencia y en los sentimientos que resultan de imaginar el deber ser de una relación de equilibrio con los otros y el mundo”.¹⁴³

La formación del sujeto moral autónomo no es más que la formación de un sujeto competente en la toma de decisiones de manera racional con el deber ser de manera equilibrada con los otros y el mundo. La relación formación ética-psicología del desarrollo de Piaget y Kohlberg -psicoanálisis van a hacer su emergencia en la formación del desarrollo humano de la educación colombiana a través de la relación con el concepto de competencia ética. Este concepto se convierte en el articulador de la constitución de un sujeto moral sujetado al mundo y a las relaciones con los otros, en la medida en que el mundo es la civilización cognitiva o global y la principal relación con los otros está dada por la construcción del conocimiento que se convierte en el principal capital de las personas. La moral del sujeto competente requiere de la autonomía, de la crítica, de la participación, del respeto a los otros y de poder construir y cambiar reglas, en una sociedad de conocimiento y en unos mercados globalizados.

3.3.1.5. Dimensión espiritual

La dimensión espiritual se propone como el otro componente para la formación integral del sujeto competente. Esta dimensión se caracteriza por tres aspectos

¹⁴³ Ibid, p. 43, 44

fundamentales: el primero, asume la espiritualidad en relación con los valores universales, las creencias, las doctrinas y los ritos para darle sentido global a la vida, al mundo, a la historia y a la cultura. El segundo, se pregunta por el sentido del amor, del dolor, de la muerte y del destino humano. El tercero, hace aparecer como objeto de práctica la conciencia moral, espiritual y religiosa. La espiritualidad, se basa en un gran proceso para llevar a cabo la formación humana del sujeto competente: la trascendencia.

“El proceso que sirve al desarrollo de esa dimensión del espíritu humano que se ha tratado de caracterizar, es el proceso de trascendencia que se estimula a través de una constante toma de conciencia. Este proceso, susceptible de ser estimulado desde todas las actividades curriculares, se nutre de las condiciones que permiten que los educandos paulatinamente vayan pasando de la conciencia ingenua a la conciencia crítica como expresión de su crecimiento en la autonomía. Es decir, que sepan distinguir entre valores absolutos y valores relativos, para que tomen conciencia de la temporalidad y de la contingencia de la propia vida, del mundo, de la historia y de las culturas, y en consecuencia busquen y construyan principios, criterios y valores que los trasciendan, que sepan distinguir los falsos dioses de los que no lo son, que sepan distinguir entre ciencia y sabiduría”¹⁴⁴

La relación espiritualidad-conciencia crítica-valores absolutos hace que la dimensión espiritual se asuma como una relación entre la conciencia crítica del sujeto, la razón, con la ciencia, la tecnología, la sociedad y la cultura. En esta relación la trascendencia como un proceso para la toma de conciencia permite que el estudiante pueda formar valores absolutos que vayan más allá de sí mismo, es decir, altruistas y que pueda distinguir entre éstos y los relativos como un acto de toma de conciencia sobre la vida y el tiempo y sobre la verdad de los verdaderos dioses.

¹⁴⁴ Ibid, p. 75

La espiritualidad en el debate propuesto por Foucault entre el siglo VI antes de Cristo y el siglo II D.C. se ha distinguido por una relación entre el sujeto y la verdad. Para conocer la verdad, el sujeto se conoce a sí mismo, esta relación conocimiento de sí mismo-verdad hace que opere la trascendencia; sin embargo, con el surgimiento del cristianismo y de la ciencia, la relación se establecía entre un sujeto universal de conocimiento y el objeto, que la ciencia asume como la relación sujeto-objeto de conocimiento, en la cual no se requiere el conocimiento de sí mismo para conocer la verdad, sino el manejo de la doctrina (en el primer caso) y de los métodos científicos en el segundo caso. La espiritualidad se diferencia por no tener esta precondition de la religión y de la ciencia.

Ahora la dimensión espiritual introduce la relación de la espiritualidad con la ciencia, la religión, la tecnología, las creencias y valores absolutos, es decir, que la espiritualidad aparece para la formación del sujeto competente como una fusión de las relaciones con estos saberes y la exclusión del conocimiento de sí mismo. Es decir, la espiritualidad es una relación de conocimiento con la exterioridad aunque se postule la trascendencia de sí, porque ésta no es más que:

*“trascenderse a sí mismo, en otro, en los otros, con un gran otro, mediante ideales, convicciones y valores absolutos. El respeto y validación de estos ideales convicciones y valores dentro de la formación de la conciencia crítica alimenta el proceso de trascendencia que desarrolla la dimensión espiritual. Estimular la convicción de que el ser humano necesita, como exigencia de su constitución salir de sí mismo... es una de las mejores estrategias para la dinamización del proceso de trascendencia en la educación básica y media”.*¹⁴⁵

¹⁴⁵ Ibid, p. 75

La trascendencia de sí en otros es la dinámica de la espiritualidad. Esto quiere decir que la trascendencia no es en la interioridad del ser, sino, en la relación con otros, en la acción social o cultural y para llevar a cabo esta acción no se requiere ni el conocimiento de sí mismo, ni la trascendencia en sí mismo. Esto coloca a la dimensión espiritual como el componente del sujeto competente que no requiere el conocimiento de sí, ni la trascendencia en sí para crecer espiritualmente, sino una relación con el conocimiento de la cultura, de los valores, de la ciencia, de la técnica y de la crítica.

Estamos entonces ante un sujeto sujetado al conocimiento de estos saberes para constituirse en sujeto competente, es decir, que el sujeto competente no es un sujeto de sí, sino un sujeto que domina y establece una relación de conocimiento con la ciencia, las artes, la cultura, la sociedad y los valores para poder ser competitivo en una economía global de conocimiento. Lo que nos propone pues la dimensión espiritual es profundizar la constitución del sujeto moderno, es decir, del sujeto que no necesita conocerse a sí mismo para conocer la verdad y desechar el conocimiento de sí como posibilidad para conocer la verdad del ser.

3.3.1.6. Dimensión estética

La dimensión estética es considerada como “la capacidad profundamente humana de aprehender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo, de manera integrada”.¹⁴⁶

La dimensión estética al estar en relación con la competencia estética se convierte también en una competencia semiótica, en tanto la experiencia estética implica la construcción y la atribución de significados al mundo, a la cultura, a la sociedad, a la persona y al arte. Esta competencia al operar con el aprehender involucra de igual manera la sensibilidad física y emocional como procesos cognitivos y espirituales. Al asumir la dimensión estética en relación con la semiótica el sujeto competente se enfrenta a un método para poder conocer esta experiencia y ese método está planteado así en los lineamientos:

*“El modo de conocer en la experiencia estética es de carácter subjetivo en cuanto se trata de incrementar y enriquecer las propias percepciones, imaginación creativa y nociones de valor en la vivencia misma. Y es de carácter objetivo, en cuanto se trata de reconocer características cualitativas de la interacción sensible con la naturaleza, los demás y las cosas, en los contextos particulares y en el ámbito cultural universal... se requiere de métodos que favorezcan fundamentalmente la ampliación del registro sensorial y sensible... la contemplación de imágenes y de ideas... el juego imaginativo, la expresividad... la capacidad de selección... la capacidad de generar representaciones... de compartir sentimientos, de conceptualización, de formación del juicio estético, de comprensión de las diferentes visiones del mundo”.*¹⁴⁷

¹⁴⁶ Ibid, p. 78

¹⁴⁷ Ibid, p.79-81

La dimensión estética en relación con el cuerpo, la contemplación, la cognición y la sensibilidad va a permitir que se forme al sujeto competente tanto en la creatividad, en el gusto estético como en el juicio estético. La formación a través de la experiencia estética, como objeto de estudio de la dimensión, estaría facilitando que la competencia estética sea a la vez cualitativa y objetiva. La primera orientada hacia la vivencia personal y la segunda a la interacción sensible con la naturaleza, la cultura y la sociedad. Esta experiencia estética es ante todo una experiencia personal orientada a la transformación y al cambio de significados en los planos subjetivo y objetivo. La relación discursiva que hace posible la aparición de la competencia estética es con la semiótica del arte, y la relación del juicio estético con la cognición.

El discurso del desarrollo humano multidimensional es acogido por diferentes colegios privados y públicos y se ha convertido en un referente para la formación del sujeto competente. Por ejemplo, la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, publicó y puso en operación el modelo de formación integral y sus dimensiones. Se dice que ésta está orientada a “no solo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias, también ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades”¹⁴⁸. Las dimensiones que se llevan a cabo en las prácticas educativas en los colegios de la Asociación son: ética, comunicativa, espiritual, estética, cognitiva, corporal, afectiva y socio política. La

¹⁴⁸ ACODESI. La formación integral y sus dimensiones: Texto didáctico. Bogotá, D.C: Kimpres. 2003, p. 16

estructura de la propuesta parte de las dimensiones, luego baja al PEI, se materializa en el perfil del estudiante y se vierte a todo el currículo (principios, criterios, plan de estudios, programas, metodologías y gestión). Cada dimensión se diseñó y opera sobre los siguientes elementos: el concepto, cómo se desarrolla, relaciones y cualidades del perfil.

Las instituciones educativas del municipio del Carmen de Viboral en Antioquia, definieron y vienen operando el modelo de desarrollo humano multidimensional. Las dimensiones definidas fueron la cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal, social, afectiva, espiritual y laboral. Cada una de estas dimensiones está estructurada con un enfoque teórico, objetivos, valor agregado, destinatarios, límites, campo de acción, logros e indicadores. En el PEI del Instituto Técnico Industrial se plantea así una de las dimensiones:

“6.2.2. DIMENSIÓN CORPORAL

ENFOQUE TEÓRICO

Se entiende la dimensión corporal como aquella que se desarrolla al rededor de la experiencia corporal que “se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del hombre y la mujer con el mundo, dando lugar a la vivencia y construcción de experiencias eróticas, éticas, estéticas, cognitivas y expresivas o comunicativas que tienen como condiciones el desarrollo de competencias para su apropiación, aplicación y transformación” (MEN: 1998, 41). Los procesos básicos de la dimensión son la formación y desarrollo físico motriz, la habilidad práxica, la experiencia corporal, la experiencia lúdica y la inteligencia corporal-Kinestésica y la inteligencia espacial. Las competencias son la físico motriz, la socio motriz y la perceptivo matriz.

OBJETIVO

Utilizar el movimiento para la formación de valores síquicos, socio – afectivos y motrices para contribuir al desarrollo integral de niños, niñas, jóvenes y adultos descubriendo talentos deportivos.

DESTINATARIOS

Estudiantes de la institución educativa.

VALOR AGREGADO

- Sensibilización (videos, afiches, ponencias)
- Tramas (habilidad del pensamiento)
- Demostraciones directas de una practica deportiva.
- Compartir experiencias lúdicas, deportivas y culturales.
- Integración de conocimientos y experiencias.
- Talleres.
- Encuentros deportivos.
- Capacitación y formación de docentes

LÍMITES

Se inicia a los 5 años y culmina a los 18 años en la jornada diurna y en el nocturno se inicia a los 14 y termina a los 60 años.

CAMPO DE ACCIÓN

- Habilidad motriz
- Desarrollo físico
- Expresiones corporales y lúdicas
- Desarrollo intelectual y espacial.

LOGROS

- Usa el ejercicio físico como agente determinante y hábito diario para el mejoramiento de sus funciones orgánicas y corporales.
- Comprende los fundamentos básicos de la educación física y utiliza adecuadamente los recursos físicos e implementación deportiva.
- Conoce los fundamentos de recreación, deporte, uso del tiempo libre y salud para beneficio de su comunidad.
- Interpreta y respeta norma de juego y contribuye a la creación de nuevas normas.
- Identifica las categorías de calidad y eficiencia del movimiento, a los fundamentos de las destrezas deportivas y manifestaciones estéticas y culturales.
- Aplica en el espacio y ubica deferentes objetivos relacionándolos entre sí y consigo mismo. Aplicándolo a la vida diaria.

INDICADORES

- Realiza el ejercicio físico como agente determinante y hábito diario, para el mejoramiento de sus funciones orgánicas y corporales.
- Práctica los fundamentos básicos de la educación física y utiliza adecuadamente los escenarios e implementos deportivos.
- Aplica en su comunidad los conocimientos de recreación, deporte uso del tiempo libre y salud.
- Mantiene y respeta normas de juego y contribuye a la creación de otras.
- Integra las categorías de calidad y eficiencia del movimiento, a los fundamentos de destrezas deportivas y a manifestaciones estéticas y corporales.
- Se orienta en el espacio y ubica deferentes objetivos relacionados entre sí y consigo mismo.(tridimensionales, al frente, atrás y a los lados)¹⁴⁹.

¹⁴⁹ INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL. PEI. 2003, p. 132.

Como se puede observar el desarrollo humano se convierte en el epicentro de las demandas y ofertas educativas de las instituciones públicas y privadas en el país. De hecho aquí se ve operando el hombre multidimensional a plenitud.

CRITICA A LA CONCEPCIÓN DE DESARROLLO HUMANO

Llama la atención que la política de concertación y participación de algunos sectores y organizaciones del movimiento pedagógico en la elaboración de la reglamentación de la Ley 115/94, lo haya dejado sin capacidad de crítica ante las políticas y orientaciones de una educación por competencias durante varios años de la década del 90. El punto es que en la elaboración de la concepción del tipo de hombre a formar desde la perspectiva del desarrollo humano multidimensional solo en el año 2001, en la crítica al concepto de competencia fomentada por la sociedad colombiana de pedagogía y como parte de la investigación de “Un análisis de factores asociables al logro de los estudiantes del DC”, realizada entre SOCOLPE y la Universidad Nacional, se plantea:

“En razón a que la dinámica económica, sociopolítica y cultural ha cambiado en los últimos años, la apertura económica ha generado profundos cambios en el mercado laboral, en el sentido que se ha modificado la vinculación de los individuos a las empresas – son más los empleos temporales que los permanentes, la seguridad social ya no es contemplada en la contratación, etc-. Esta nueva situación trajo consigo también, proveniente de la nueva teoría del crecimiento, una nueva manera de nombrar la capacidad de los sujetos para integrarse al mundo del trabajo: el capital humano (CH) que a diferencia del DRH, ya no es responsabilidad de las instituciones (aunque algunas lo asumen), sino que el compromiso de alcanzar el proceso de formación es de cada sujeto; tal

dinámica garantiza que se genere competitividad permanente (así, quien no participa de esta nueva lógica, sencillamente queda por fuera)...

De acuerdo con lo expuesto, la competitividad de los sujetos hace parte de la lógica del funcionamiento del modelo de desarrollo y refleja el espíritu de adaptación adquirido en un proceso educativo continuo.”¹⁵⁰

La crítica deja ver el cambio que hay de la concepción del desarrollo de recursos humanos propia de la sociedad industrial comercial de las décadas 50 – 80 por la concepción del capital humano propia de la sociedad del conocimiento, donde el sujeto competente requiere ser adaptado de manera continua en el proceso educativo para el mercado laboral.

3.3.2. El aprendizaje cognitivo para el hombre competente

La Renovación curricular introdujo las teorías cognitivas del aprendizaje, y aunque, en sus inicios mantuvo un abanico de concepciones sobre el mismo, que combinaba estas teorías con el conductismo, durante la década de los noventa, al profundizarse el concepto de competencia, se realizó el total desplazamiento de la teoría conductista y empezó el dominio absoluto de la teoría cognitiva del aprendizaje.

En consecuencia, lo que se va a operar es un desplazamiento de las tecnologías de la enseñanza y del aprendizaje conductual, hacia unas tecnologías del aprendizaje de la mente y de la enseñanza del aprender a aprender.

¹⁵⁰ BARRANTES C, Esteban. Política Social, Evaluación Educativa y Competencias Básicas. En: El concepto de competencia I. Santafe de Bogota: SOCOLPE. 2001. Pág. 134 – 135.

El aprendizaje desde el punto de vista del concepto de competencias ya no se va a referir al cambio de conductas sino que va ser un proceso que se parece al de la adquisición de la lengua:

“la siguiente secuencia se ajusta a la descripción anterior, relativa a la adquisición de la lengua:

El niño percibe en su entorno el fenómeno del habla en todas sus complejas dimensiones: fonemas, encadenamientos de fonemas asociados a significados, expresiones gestuales, etcétera.

Interioriza estas vivencias representando y memorizando sus experiencias. Elabora ideas, hipótesis al principio vagas, sobre la naturaleza del lenguaje. Expresa sus adquisiciones con melopeas, articulación de fonemas, palabras – frase, etcétera, las cuales confronta con lo que recibe de su entorno, y detecta sus imprecisiones y errores. Una nueva interiorización renueva la secuencia. - ...

El proceso dialéctico descrito en la adquisición de la lengua puede generalizarse a todo el aprendizaje. Este es el propósito del esquema adjunto. El grafico intenta describir – de una manera tal vez simplista y sólo aproximada – los complejos procesos de aprendizaje. El mismo esquema, con sus limitaciones, puede ser útil para ilustrar el proceso de cualquier actividad competente.”¹⁵¹

El aprendizaje descrito como adquisición del conocimiento, cuyo proceso es parecido al de la adquisición de la lengua en el sentido de mantener la percepción sobre el entorno, la interiorización de vivencias, representaciones y experiencias y la expresión y renovación de la interiorización coloca al cognitivismo y a la lingüística en la base del aprendizaje como adquisición de conocimientos donde la mente opera de manera activa y es mediada por el lenguaje. Este tipo de aprendizaje va a llevar a que se profundice en la concepción de aprendizaje

¹⁵¹ VINENT, Solsana Manuel (2000). ¿Qué significa aprender? Un punto de vista sobre el concepto de competencia. EN: competencias y proyecto pedagógico. Santafe de Bogota: Unibiblos. Pág. 58 -59

significativo. En efecto, en los lineamientos curriculares del área de lengua castellana se plantea que:

“Tal vez uno de los logros del constructivismo de corte cognitivo es haber mostrado que la construcción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones; que aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin, construcción del significado. Bajo estos supuestos, es claro que la integración tiene sentido si la realiza el sujeto de proceso de conocimiento, es decir, el estudiante, en atención a sus intereses y expectativas...”¹⁵²

El aprendizaje significativo planteado en relación con el concepto de competencias nos habla del establecimiento de redes cognitivas entre los saberes y de la construcción de significados. Vemos aquí profundizarse el concepto de aprendizaje de la renovación curricular, en especial, con la introducción de la teoría de la psicología cultural de Brunner. En efecto, tanto los lineamientos curriculares como los fundamentos teóricos de las pruebas ICFES y el proyecto de evaluación de competencias de Santafe de Bogotá, dirigido por el profesor Daniel Bogoya, coinciden en la concepción de aprendizaje, como construcción de significados.

De acuerdo con Brunner, la revolución cognitiva en la década de los años 90 y principios del 2000, comienza a dar un giro del énfasis en el procesamiento de la información por el énfasis en el significado. Considera que el programa de la psicología cognitiva en los años 50, no era cuestionar el conductismo sino

¹⁵² MEN (1998). Lineamientos curriculares Lengua Castellana. Santafe de Bogota: Magisterio

sustituirlo. El haber planteado como objetivo el recuperar la mente en las ciencias humanas puso a la psicología cognitiva en una expansión muy alta, sin embargo, se operó en la década de los años 60 y 70 el cambio de énfasis del significado hacia el procesamiento de la información:

“El factor clave de este cambio, fue la adopción de la computación como metáfora dominante y de la computabilidad como criterio imprescindible de un buen modelo teórico. La información es indiferente con respecto al significado. Desde el punto de vista computacional, la información comprende un mensaje que ya ha sido previamente codificado en el sistema. El significado se asigna a los mensajes con antelación. No es el resultado del proceso de computación, ni tiene nada que ver con esta última, salvo en el sentido arbitrario de asignación”¹⁵³

El desplazamiento del significado por la metáfora computacional mantuvo en la renovación curricular el equilibrio entre ambos, sin embargo en la década de los años 90 con el concepto de competencia, aunque, se mantenga la teoría del procesamiento de la información el dominio va a ser del significado, esto hace plantear a Bruner, que esa recuperación involucre una estrecha relación con la antropología y con el concepto de cultura, de igual manera, lleva a una relación con la lingüística, con la filosofía del lenguaje, con la semiótica y con la teoría literaria.

La teoría del significado como la concibe la psicología cultural, parte por considerar que la gente tiene creencias y deseos que de alguna forma se organizan de manera coherente, se postula la existencia de un mundo fuera del yo, que modifica los deseos y creencias llamado contexto, en el que se sitúan los

¹⁵³ BRUNER, Jerome. Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza. 1991.p, 21-22

actos y el estado en que se encuentra el mundo puede generar razones para esas creencias y deseos.

De igual forma, existe un mundo interior, en el que se reconstruye la narración de esa relación entre el mundo exterior las creencias y deseos. Esto hace que se considere que toda persona tiene un conocimiento del mundo que se expresa como creencias y que es utilizado para llevar a cabo sus deseos y acciones, la existencia de un exterior y un interior lleva a Brunner a plantear que se crean tres dominios y cada uno de ellos requiere distintas formas de interpretación:

“El primero es un dominio que se encuentra bajo el control de nuestros propios estados intencionales: un dominio en el que el Yo, como agente opera con conocimiento del mundo y con deseos que se expresan de una manera congruente con el contexto y las creencias. El tercer tipo de acontecimiento se produce desde fuera, de una manera que escapa a nuestro control. Es el dominio de la naturaleza. En el primer dominio, somos de alguna manera responsables del curso de los acontecimientos, mientras que en el tercero no lo somos.

Existe una segunda clase de acontecimientos que es problemática; comprende una mezcla indeterminada de la primera y de la tercera, y requiere una forma más elaborada de interpretación para poder distribuir adecuadamente la parte de responsabilidad que corresponde al agente individual y la que corresponde a la naturaleza. Si la psicología popular encarna los principios interpretativos del primer dominio; y una física con biología, los del tercero; el segundo se suele considerar gobernado ya sea por alguna forma de magia o, en la cultura occidental contemporánea, por el cientificismo de la psicología fisicalista y reduccionista o de la inteligencia artificial”¹⁵⁴

En el primer dominio la interpretación es dada por la psicología popular y se trata de poner en escena el conocimiento del mundo, el segundo dominio, es el que combina el primero y el tercero y es interpretado por la inteligencia artificial de la

¹⁵⁴ Ibid, p. 53-54

naturaleza que puede ser entendido con la física y el tercero es el de la naturaleza, interpretado por la física y la biología. Cada una de estas interpretaciones tiene como herramienta la narración. Para Brunner, ésta presenta tres características: la secuencialidad, la indiferencia fáctica y las formas de enfrentarse a lo canónico, a lo establecido, el dramatismo, la existencia o paisaje dual, es decir, que un acontecimiento real sucede al mismo tiempo en acontecimientos mentales de los protagonistas. La narración va ser el instrumento fundamental con el cual se enfrenta y se comprende las relaciones entre las acciones y la intencionalidad humana. Por ello, se va a convertir en el método de negociar y renegociar significados, en el logro más importante del desarrollo humano y del desarrollo del ser, de la cultura y la filogénesis.

La entrada al significado, dice Brunner, de los niños pequeños, empieza con el lenguaje y esta adquisición de la capacidad simbólica, del significado simbólico, del uso del sistema de signos para interpretar las relaciones de representación y de ser posible que esa capacidad fuera innata, entonces estaríamos ante una capacidad lingüística o ante la competencia gramatical planteada por Chomsky.

Las críticas que se le hicieron a la teoría Chomskiana, generaron tres grandes ideas sobre la adquisición del lenguaje: la primera, que adquirir el lenguaje exige una mayor interacción entre el adulto y el niño y que ello se parece a aprender a como hacer cosas con palabras; la segunda, se refiere al hecho de la existencia

de alguna motivación en el niño para aprender el lenguaje, para realizar las intenciones comunicativas y, la tercera, es que esta adquisición es muy sensible al contexto.

Bruner va a proponer que existe una disposición prelingüística para el significado de naturaleza selectiva. Aquí Bruner no niega a Chomsky en el sentido de la existencia de un bioprograma, sino que puntualiza que:

“Si existe ese bioprograma, su puesta en funcionamiento, no puede depender únicamente de la presencia en el medio infantil de ejemplares lingüísticos apropiados, sino también de la sensibilidad del niño al contexto, la cual solo puede surgir a partir de esas predisposiciones a los significados culturalmente relevantes que estoy proponiendo. Es necesario, haber adquirido el lenguaje para que uno pueda adquirir más lenguaje, adoptando el papel de mero espectador. La primera vez, el lenguaje sólo puede llegar a dominarse participando en él como instrumento de comunicación”¹⁵⁵

Así pues, la entrada al significado se realiza por la predisposición o por la dotación genética o la exposición que realiza el niño para participar en la cultura usando el lenguaje y su narración en vivo. Es decir, que la disposición prelingüística, es una forma de representación mental, de las acciones y las expresiones de otros seres humanos en determinados contextos sociales. O en otras palabras como dice Bruner “no venimos al mundo equipados con una teoría de la mente, pero sí con un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo con tal

¹⁵⁵ Ibid, p.79-80

construcción. Esto equivale a afirmar que llegamos al mundo equipados con una especie de psicología popular.¹⁵⁶

Bruner formula que la entrada al significado la realiza el niño por una predisposición de representaciones mentales, de acciones e interacciones que continúan su expansión con la adquisición del lenguaje, es decir, que si bien no es el lenguaje la puerta de entrada al significado, si se convierte en la herramienta principal para el desarrollo de la construcción del Yo, los Yoes y el mundo que son el resultado del proceso de construcción de los significados. En definitiva, lo que se plantea la psicología cultural:

“no es negar la biología o la economía, sino mostrar como las mentes y las vidas humanas son reflejo de la cultura y la historia tanto de la biología y los recursos físicos... En última instancia, ni siquiera las explicaciones causales más poderosas de la condición humana pueden tener sentido y plausibilidad sin ser interpretadas a la luz del mundo simbólico que constituye la cultura humana”¹⁵⁷

El programa de la psicología cultural se propone interpretar los actos humanos como acciones simbólicas, culturales y no únicamente como información. De allí, que el énfasis que va a poner ahora la psicología cultural, es el de desentrañar la construcción de significados y posibilitar la comprensión del aprendizaje como esa construcción, cuya puerta de entrada se opera a través de disposiciones prelingüísticas; pero cuyo desarrollo se realiza con la narración. Si la narración es

¹⁵⁶ Ibid, p. 80

¹⁵⁷ Ibid, p. 133

la herramienta que permite que el programa pueda avanzar, entonces, este se aplica a las unidades básicas del discurso y no a la gramática.

En este sentido, al colocar el aprendizaje en el ámbito del discurso y del significado, el conocimiento va a estar dependiendo de la competencia para construir significados. A diferencia del aprendizaje entendido como cambio de conductas propio de la educación y el currículo de corte conductista de las décadas del 1950-1975, y del aprendizaje como procesamiento de información de la Renovación Curricular, ahora, el aprendizaje se entiende como la base para la construcción de competencias o mejor aun, el concepto de competencia va a estar en el suelo del aprendizaje significativo, tanto por la posibilidad de la predisposición prelingüística, como por la posibilidad de la confección de la narración para interpretar cualquier discurso, ya sea en el ámbito del dominio propio, como del dominio de la naturaleza o de la inteligencia artificial.

El aprendizaje significativo se va a dar cuando el que aprende relaciona las nuevas informaciones con las representaciones que ya posee. A decir de Novak posee tres requisitos básicos:

“1. Unos conocimientos previos relevantes, es decir, el aprendiz debe conocer información que se relacione de forma no trivial con la nueva información que hay que aprender.

Un material significativo, es decir, los conocimientos que hay que aprender deben ser relevantes para otros conocimientos y contener conceptos y proposiciones importantes.

El aprendiz debe decidir aprender de manera significativa, es decir, debe decidir de forma conciente y deliberada establecer una relación no trivial entre los nuevos conocimientos y los que ya conoce”¹⁵⁸

El aprendizaje significativo a diferencia de otros tipos de aprendizajes como el memorístico o el de conductas permite la actividad del sujeto en la construcción de los nuevos significados teniendo en cuenta los que ya posee y se orienta por la posibilidad de que el sujeto que aprende establezca las relaciones entre el nuevo conocimiento y el conocido; pero el aprendizaje significativo también permite una unión entre acción, pensamiento y sentimiento y hace que el conocimiento que se construye se pueda controlar y aplicar. Para que se pueda dar el aprendizaje significativo se requiere aprender conceptos, representaciones, proposiciones, marcos cognitivos y poderlo aplicar en la resolución de problemas. Esta relación entre el aprendizaje significativo y los problemas va a estar en la base de toda la propuesta de aprendizaje de competencias para cada una de las áreas de la educación básica del país.

El aprendizaje a partir de problemas se plantea así, en los lineamientos de ciencias sociales: “A nuestro juicio, una manera de superar el exceso de temas o información, y lograr aprendizajes significativos en el área de ciencias sociales, es el trabajo-en forma selectiva – de problemas y preguntas esenciales que se hacen en la actualidad las ciencias sociales”¹⁵⁹. El trabajo sobre problemas o preguntas problematizadoras tiene como objetivo principal fomentar la investigación y

¹⁵⁸ NOVAK, De Joseph. Conocimiento y aprendizaje. Madrid: Alianza. 1998. Pag 39.

¹⁵⁹ MEN. Lineamientos curriculares ciencias sociales en la educación básica. Santafe de Bogota: Magisterio, 2002. P.55.

generar nuevos conocimientos en clase. Para poderlo alcanzar el área se propone desarrollar las competencias cognitivas, referidas al manejo conceptual y a la aplicación en ámbitos y contextos particulares, las competencias procedimentales referidas al manejo de procesos, técnicas, estrategias para adquirir y procesar información, las competencias interpersonales entendida como aquella que permite la comunicación e interacción entre los estudiantes y las competencias intrapersonales que son aquellas que permiten reflexionar sobre sí mismo.

De igual manera, encontramos el dominio del aprendizaje significativo y por problemas en los lineamientos de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e idioma extranjero, educación física, ética, religión y artística.

La relación aprendizaje significativo – problemas – competencias – psicología cognitiva cultural esta en la base del desplazamiento del conductismo por el cognitivismo en la educación colombiana. Lo nuevo que emerge es el dominio de la psicología cognitiva cultural sobre la psicología genética o la psicología del procesamiento de la información, propia de la concepción de aprendizaje de la Renovación Curricular. También es novedoso que el aprendizaje en la educación por competencias no solo se refiere a las personas, sino a las organizaciones. La misión de ciencia, educación y desarrollo introdujo el concepto de escuela que

aprende o de escuela competitiva en la cual el aprendizaje es la ventaja competitiva de la organización.

La introducción y profundización del aprendizaje significativo y problémico en el ámbito organizacional y personal se va a convertir en la gran posibilidad para que el sujeto competente pueda construir conocimiento y elevar su capital personal. De igual manera, el aprendizaje significativo y problémico es el propio para una sociedad de conocimiento y para una pedagogía cognitiva cultural. Lo que vemos aparecer es que con la educación por competencias la pedagogía sistémico – cognitiva, empieza a ser desplazada por una pedagogía cognitiva cultural, para ello, el concepto constructivista de aprendizaje significativo y problémico se colocan ahora en el centro de la construcción del conocimiento y va a ser éste el concepto que va a estar profundizado por las competencias.

Para el cognitivismo constructivista el conocimiento está compuesto de conceptos, proposiciones, procedimientos y afectos involucrados en el mismo. Desde aquí, el aprendizaje significativo subyace a la integración de pensamiento acción y emoción, en un proceso en el cual el sujeto construye el nuevo conocimiento integrándolo al ya poseído. Así pues, se es competente por el dominio del conocimiento y del aprendizaje significativo.

En los textos escolares que se utilizan en las instituciones educativas por parte de los docentes el aprendizaje significativo y problémico se convirtió en el dominador de las prácticas de aula. Por ejemplo, en la ciudad de Bucaramanga entre los años 2002 y 2003, se llevó a cabo la organización de una propuesta educativa asesorada por el equipo del doctor Carlos Eduardo Vasco para la cual se produjeron los textos escolares de la serie “Leer y soñar el mundo, aprendizaje integrado”. Estos textos fueron asumidos por cada una de las instituciones públicas y son los que orientan las prácticas de aula. La estructura de cada libro consta de 8 unidades y en cada una se encuentra: la portadilla, el camino de la comprensión o esquema de la unidad, relato inicial que actúa como una introducción al tópico generador, tópico generador o pregunta problema, enunciado contrafractal que genera el interés por el saber y la discusión acerca de posibles respuestas, el desarrollo de hipótesis I, II, III, IV en la cual “el docente debe, a partir de los contenidos presentados en esta sesión, estimular en los estudiantes las competencias para interpretar, argumentar y proponer, y lo más importante, la competencia para crear modelos y teorías con el fin de dar una explicación lógica a los diferentes fenómenos presentados”¹⁶⁰, luego se practica el análisis convergente I, II, III, con los cuales el estudiante puede demostrar sus competencias, la integración curricular y la comprensión, la lectura lateral I, II, III, IV que son lecturas interdisciplinarias para que el estudiante cree un pensamiento holístico y pueda resolver el problema, después se practica la actividad de cierre

¹⁶⁰ ASED- Alcaldía de Bucaramanga. Serie leer y soñar el mundo, aprendizaje integrado 7. Bucaramanga: ASED Ltda.. 2003. pag 5

con la cual el estudiante muestra lo aprendido y da respuesta al tópico generador y se culmina con la evaluación I, II, III en las cuales a partir de situaciones problémicas el estudiante elige la opción válida entre 4 de acuerdo con el esquema de las pruebas SABER, después de esta evaluación existe un glosario de términos nuevos.

De otra parte, el colegio Alberto Merani que fue catalogado como el mejor en los resultados de las pruebas de competencias ICFES 2003, orientado por la pedagogía conceptual también ha diseñado una serie de textos que orientan las prácticas escolares en éste y en diferentes instituciones del país, en las áreas de matemáticas y lenguaje. La serie de lenguaje titulada “Aprehender Conceptos Lenguaje”, está constituida por 6 temas y 3 unidades. Cada unidad contiene los propósitos, presentación, enseñanzas afectivas, desarrollo conceptual, taller conceptual, evaluación, actividades para el talento y revisión del taller conceptual y de la evaluación.

En el texto para noveno grado, en la unidad 1 titulada “El discurso”, se plantean como propósitos los de comprender el concepto de discurso, comprender que el discurso es importante porque le permite al estudiante realizar procesos comunicativos óptimos y conocer y planear estrategias discursivas que respondan a la intención comunicativa del hablante. Estos propósitos se desarrollan bajo la pregunta qué es un texto, como está organizado el texto, las diferencias entre

texto y discurso, las partes del discurso y culmina con un mentefacto conceptual o esquema del discurso.

El taller conceptual aunque es de selección múltiple con única respuesta se estructura de manera argumentativa y la evaluación también es de selección múltiple con única respuesta o con varias respuestas. Todo el texto se orienta a la adquisición de las competencias semántica, literaria, textual, pragmática, poética y gramatical.

CRITICAS A LA CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE

Una de las críticas al papel de la psicología constructivista y del aprendizaje es la realizada por Martínez Boom, al considerar que:

“El papel de la psicología constructivista en la educación Latinoamericana actual puede entenderse a partir de que los objetivos centrales para la educación del futuro se centran en el aprender a aprender. De esta manera el enfoque constructivista sitúa las nuevas relaciones entre enseñanza y aprendizaje desde una visión que sustituye los discursos pedagógicos y privilegia la psicología del aprendizaje estableciendo un nuevo marco de referencia de la escolarización sobre la que se sustentan las reformas educativas de corte neoliberal. Este nuevo papel transforma al docente en un simple guía del proceso de aprendizaje”¹⁶¹

El aprendizaje continúa en relación con la psicología constructivista y hace el énfasis en el aprender a aprender, es decir, en el aprendizaje de estrategias para ser más eficientes y eficaces en la resolución de problemas. Martínez ve que hay una sustitución de los discursos pedagógicos por los discursos psicológicos del

¹⁶¹ MARTINEZ BOOM, Alberto. De la escuela expansiva a la competitiva en América Latina. En: Lecciones y Lecturas de Educación. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2003.p.28

aprendizaje. De hecho, desde la pedagogía activa que se introdujo en las décadas de los años 20 y 30 las concepciones de aprendizaje han estado en relación con las elaboraciones de la psicología, tanto la de Decroly como la de Dewey. Si bien, la psicología de corte constructivista domina esta concepción también se puede ver la profundización de la pedagogía cognitiva, que se había iniciado con la Renovación Curricular.

Otra de las críticas la vamos a encontrar en el artículo de José Fernando Ocampo:

“Lo que caracteriza el constructivismo es su verborrea sobre un proceso enseñanza – aprendizaje signado por el transmisionismo repeticionista. Con estas dos palabras resuelven la problemática... el quit de la cuestión reside en si el aprendizaje es transmisión o no del conocimiento...”

De acuerdo a la teoría constructivista, el profesor debe trabajar con los conocimientos previos de los estudiantes, con los conocimientos que los estudiantes traen a la escuela, innatos, adquiridos en la familia, en el barrio, en donde sea... pero este criterio no es aplicable a la historia. A la geografía, tampoco. A la economía, menos. A las matemáticas, ni pensar. Nadie trae a la escuela ideas previas sobre la Regeneración de Núñez. Nadie tiene ideas previas sobre las funciones trigonométricas. Y tampoco sobre la economía de Zambia...

Otro principio constructivista es el de la negociación del conocimiento. Estudiantes y maestros son considerados pares y sus relaciones de enseñanza – aprendizaje son entre pares. Tanto vale lo que se le ocurra al estudiante como lo que sabe el maestro. Los dos tienen que negociar en un proceso de toma y dame. Entran en competencia las ideas del estudiante con las del profesor... como son rivales las teorías del profesor con la de los alumnos, como rige la competencia entre las dos, como se asimilan las fuerzas del mercado pueden prevalecer las de los alumnos, tengan o no tengan validez científica... este desprecio infinito por la verdad, por relativa que sea, esta burla del conocimiento... conduce a la aplicación de la competencia y del mercado en el aprendizaje y en la enseñanza al caos y la catástrofe, no en el sentido figurado de los constructivistas, sino en el sentido estricto que le da la lengua española. Caos es desorden y catástrofe es desastre.”¹⁶²

¹⁶² OCAMPO, José Fernando. El constructivismo en decadencia. De cómo fracasa su práctica pedagógica. En: Revista Educación y Cultura. Santafé de Bogotá: SERVIGRAPHIC LTDA. Numero 59, 2002. p. 24 – 26

La crítica al constructivismo lleva a Ocampo a plantear su decadencia por las dificultades en las prácticas pedagógicas, tanto por el individualismo subjetivista como por la identidad de papeles entre el maestro y el estudiante, como por la inexistencia de conocimientos previos en los estudiantes, es decir, que para Ocampo, la teoría constructivista del aprendizaje no podía ser aplicada, sin embargo, las experiencias e investigaciones llevadas a cabo en el país desde la didáctica constructivista por el grupo de la universidad Pedagógica dirigido por Rómulo Gallego, llevó a un fortalecimiento del aprendizaje constructivista en la didáctica de las ciencias hasta el punto de convertirse en todo un programa progresivo de investigación.

“se es del parecer de que existe una disciplina científica teórica fundamentada, de carácter constructivista, recogida bajo la denominación de las ciencias experimentales, que en sus precisiones conceptuales y metodologías ha delimitado aquello a lo que hace referencia y excluye interrogantes que carecen de sentido en la construcción de saber teórico”¹⁶³

Aunque las críticas a la concepción de aprendizaje de corte cognitivo se orientan a hacer visible el papel que juega el cognitivismo en una sociedad de conocimiento, lo cierto es que el movimiento pedagógico no posee una crítica profunda al aprendizaje significativo y problémico y en consecuencia tampoco hay una alternativa a esta concepción. Incluso las propuestas del aprendizaje para la comprensión siguen estando en el marco del cognitivismo y aparecen como una

¹⁶³ GALLEGO, Rómulo y otros. Didáctica constructivista: Aportes y perspectivas. En: Revista Educación y Cultura. Santafé de Bogotá: SERVIGRAPHIC LTDA. Numero 59, 2002. Pág. 20

posibilidad de ser incorporadas a la construcción del conocimiento, en tanto comprender es contar con una buena teoría.

3.3.3. La mente cibernética , modular y situada

Entre 1991-1994, la evaluación ordenada por el Plan de Desarrollo del Presidente Gaviria “La Revolución Pacífica” y el apoyo e impulso a la Renovación Curricular de su gobierno, como estrategias para mejorar la calidad de la educación, ponían al descubierto que se requería conocer el estado e impacto del programa de mejoramiento de la calidad de la educación que se venía implementando en el país desde 1978. Para ello, se contempla en el Plan de Desarrollo, en el programa de Mejoramiento de la calidad de la educación básica cinco estrategias: Renovación Curricular, métodos pedagógicos y medios educativos activos, reforma a los modelos de formación de maestros por ciclos impulsando la investigación y la educación superior, pruebas para evaluar la calidad de los logros educativos de los estudiantes de primaria y secundaria y de la calidad de los colegios y escuelas oficiales y por último la introducción de nuevas tecnologías en educación. El programa tuvo un costo de US 1.000 millones financiados por el Banco mundial y fondos de la cooperación técnica internacional.

Producto de este programa se diseñan en el país las Pruebas Saber y se empieza a desplazar el énfasis de la calidad de la educación puesta en los insumos, programas y procesos del programa de calidad de la educación de la década de

los 80, hacia los resultados del aprendizaje y de la enseñanza de estudiantes y colegios o escuelas. O sea, que se opera un desplazamiento en la mirada del sistema educativo, de las necesidades del desarrollo humano, insumos y programas para resolver esas necesidades, hacia los productos o resultados, a través de la evaluación de las competencias o logros cognitivos. Así, la noción de competencia opera como un dispositivo de poder sobre la mente de los estudiantes, que es posible llevar a efecto a través de una tecnología del aprendizaje y de la programación de la mente humana, para evaluar su desempeño.

Varios acontecimientos hicieron posible que el desplazamiento del conductismo y el posicionamiento del cognitivismo fuera más intenso en la década de los 90, operado por la noción de competencia. Por una parte, se conformó la misión de ciencia, educación y desarrollo en 1995, la misión para la reforma de la educación superior (1996), la reforma de los Exámenes de Estado o ICFES (1993), la misión de Educación Técnica, Tecnológica y Profesional (1997) y se adecuaron las Pruebas Saber o de competencias básicas a pruebas censales (2000).

Las orientaciones de estas misiones han dado lugar a que en el país se generalice la noción de competencia como la noción básica de la educación o si se quiere la profundización de una educación por competencias.

En los textos de la misión de ciencia, educación y desarrollo el Dr. Carlos Eduardo Vasco, propone al país una concepción cibernética de la mente humana en relación con la teoría general de procesos y sistemas:

“El surgimiento de la mente conlleva el ascenso a la conciencia, a la creación de la cultura, y con ellas aparece una nueva fuerza evolutiva consciente cuya orientación depende la voluntad y la intención humanas. En este hecho reside el potencial de la mente como piedra angular de la evolución cósmica. ¿Qué es la mente? ¿Dónde reside?... Actualmente, con base en el conocimiento del cerebro, hay que dialogar con quienes afirman que la mente reside en él, y, más, aún, que coincide con él y que funciona como una máquina muy especial: como un computador. Interesante dialogar también con quienes sostienen que los computadores son simuladores un tanto rudimentarios del cerebro humano. También hay discusiones con quienes afirman que lo mental no es algo que está dentro del cráneo, no es un fluido del cerebro, la conciencia y lo manual pertenecen al dominio del acoplamiento social y es allí donde se da su dinámica (Maturana, 1990). Las discusiones se acentúan y los argumentos se multiplican con base en estudios cada vez más profundos acerca de la organización y el funcionamiento de las neuronas y de los diferentes campos en los cuales se desenvuelve la actividad humana”¹⁶⁴

Las características de una mente cibernética serían la capacidad reactiva connatural, la capacidad reactiva fundamentada, la capacidad de ser concientes, la definición de la misión, visión y valores y la retroalimentación. Si la mente se asume desde la cibernética, la capacidad reactiva se refiere a la acción que realizan los seres vivos de acuerdo con los programas genéticos en el intercambio o en la relación con el medio para lo cual se realiza una comunicación interna que le permite esa reacción. Así pues, el Dr. Vasco muestra que es posible que a través de la relación interdisciplinaria se pueda llevar a cabo el estudio de la fisiología animal, humana y artificial para comprender esa capacidad reactiva natural de la mente.

¹⁶⁴ COLCIENCIAS. Misión ciencia, educación y desarrollo. Bogotá. 1995 tomo II. Pp 497-498.

La capacidad reactiva fundamentada, está dada por la relación que establece la cibernética de lo humano con el actuar de acuerdo con principios y razones elaboradas con conciencia y metaconciencia.

La capacidad de ser consciente se considera como una de las más importantes de los fenómenos de la mente porque involucra la autonomía ética para poder vivir en sociedad. En este sentido, la capacidad de ser conscientes está en relación con la capacidad de ser moralmente autónomos.

La elaboración de la misión, la visión y los valores se orienta a establecer la relación entre el pensamiento cibernético, el pensamiento holístico y la definición de unos sueños o proyecciones a alcanzar, así como a la construcción de la capacidad para realizar o llevar a cabo los programas que se proponen las personas o las instituciones. Esta relación también acompañaría el cultivo de los valores como el dominio de sí mismo, la sociabilidad, la solidaridad, la justicia, la creatividad, la comunicación y la evaluación que permite saber cómo se desarrollan los procesos en los que están comprometidas las personas o las instituciones.

La retroalimentación de los sistemas cibernéticos posibilita el retorno de la información para poder tomar decisiones y mejorar el pensamiento y el

desempeño autónomo. Esta retroalimentación se propone como la posibilidad para desarrollar la reflexión, la argumentación, la crítica, la autonomía y la toma de decisiones. Así pues, la concepción de mente como sistema cibernético hace que se desarrolle la teoría de sistemas y procesos generales en una relación biología-comunicación de máquinas-mente.

Si durante la Renovación Curricular la concepción de la mente estuvo en relación con la metáfora del computador, ahora en una perspectiva del desarrollo de las capacidades de la mente se introduce la metáfora del computador, pero asumida desde los sistemas cibernéticos, y la forma para ir más allá del computador, es la revaloración y la asimilación que hace la teoría de la cibernética de las máquinas a la vida social, a los humanos y a la comunidad.

Se dice que “la consigna es sencilla: cada vez que conozcamos un avance tecnológico, agudicemos nuestra curiosidad, busquemos analogías apropiadas, y preguntémonos si hemos progresado paralelamente en los correspondientes aspectos humanos que esas analogías nos sugieren”.¹⁶⁵

La relación cibernética de las máquinas- vida social- sistemas humanos- comunidad, hace aparecer el dominio de la tecnología sobre la sociedad, la vida humana y la comunidad, es decir, que la cibernética de las máquinas al ser el

¹⁶⁵ VASCO Uribe, Carlos E. y otros. La teoría general de procesos y sistemas, una propuesta semiológica, ontológica y gnoseológica para la ciencia, la educación y el desarrollo. En Misión, ciencia, educación y desarrollo. Santafé de Bogotá: Fundación Corona, Fes, Fundación Restrepo Barco. 199. Tomo 2, pp. 499-510.

punto de referencia para el diseño y la proyección de la vida humana, social y comunitaria nos está diciendo que el ser humano posee algunos de los procesos y de las capacidades que se han desarrollado en las máquinas y son éstos los que hay que buscar por analogía en la mente humana. Sin embargo, cualquier proceso o capacidad que presenta una máquina ha sido posible porque se ve en el ser humano.

De otra parte, ese dominio hace pensar que los procesos de los sistemas cibernéticos de las máquinas también son los procesos de los sistemas vivos, los sistemas sociales y los sistemas humanos. Esta relación nos hace ver que existe una especie de equifuncionalidad entre los sistemas dominados por la cibernética de las máquinas. Por ello, teoría de la mente cibernética coloca a la educación, a la formación y al aprendizaje en la posibilidad del desarrollo de la equifuncionalidad de los sistemas. Si los sistemas cibernéticos y la metáfora de la neurocibernética son las que orientan la concepción de la mente, entonces, se trata de hacer aparecer la relación entre el presente y el pasado:

“El carácter de organismo activo que aprende del pasado y que, gracias a ello, le es posible perseguir un fin, se contrapone este carácter al del organismo que se adapta en forma pasiva e inconsciente a las condiciones que le impone el medio circundante.

Un sistema relacionado con esta metáfora se construye sobre la base de los modelos cibernéticos, en los cuales, en general, se considera un proceso sobre el cual el sistema ejerce control y se examina el sistema que lo ejerce. En este último se pueden distinguir al menos los siguientes componentes: 1) Un subsistema de información que provee información acerca del proceso bajo control a otro subsistema que usualmente recibe el nombre de unidad de control; 2) Una unidad de control que compara el estado en que se encuentra el sistema con

aquel en que se desea que esté; 3) Una unidad funcional que ejecuta aquellos cambios que la unidad de control determina.

*Estos sistemas neurocibernéticos se conciben capaces de aprender a aprender, lo cual los hace fundamentalmente diferentes de los sistemas abiertos (metáfora del organismo), que simplemente se autorregulan para sobrevivir en el entorno para el cual están diseñados. En este sentido, las metas y objetivos de los sistemas neurocibernéticos son dinámicos, en el sentido de que no siempre son los mismos, como en el caso de los organismos”.*¹⁶⁶

La relación sistemas neurocibernéticos- modelos cibernéticos- aprender a aprender, nos permite ver que la concepción de la mente se orienta hacia la capacidad fundamental que estableció la conferencia de la UNESCO, 1990, en Jomtien “La Educación para Todos” y, ratificada en 1996 por la misma UNESCO, como el epicentro de los cambios educativos para el siglo XXI en “La Educación Encierra un Tesoro”. Esa relación nos permite entonces comprender que estos sistemas se pueden modelar con las características del autocuestionamiento, la autocrítica, el autoaprendizaje, la incertidumbre para la toma de decisiones y la creatividad.

Así pues, la mente como un sistema cibernético humano posibilita que el estudiante o el sistema educativo o la institución puedan orientar sus procesos y funciones hacia la autorreflexión y al aprendizaje de cómo aprender en un mundo caracterizado por la incertidumbre. Esta mente al operar con la metáfora de los sistemas cibernéticos hace que los sistemas vivos, los sociales y humanos puedan ser controlados y operados a partir de un proceso fundamental de control,

¹⁶⁶ Ibid, p. 441

del procesamiento de la información y de las funciones que desempeñarían las unidades.

Podemos ver que estamos así ante la modelación a nivel planetario de la mente humana. Si en la Renovación Curricular la programación de la mente se convirtió en el fundamento para formar al hombre productivo, ahora, en la educación por competencias, la modelación de la mente para formar al hombre competitivo se convierte en un programa de alcance global con el dominio de la tecnología.

LA MENTE SITUADA Y MODULAR

Aunque la concepción de la mente cibernética aparece en 1995 como parte del informe de la Misión de Ciencia Educación y Desarrollo que orientaría las propuestas educativas que desde el Estado se van a recoger en el Plan de Desarrollo de Samper y luego en el Plan de Desarrollo de Pastrana, en esos mismos años, se lleva a cabo el nombramiento de otra misión para transformar las pruebas de los Exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior o Pruebas ICFES, que se venían llevando a cabo en el país desde 1968, conformado por asesores de la Universidad Nacional de Colombia, dirigida por el Dr. Gabriel Retrepo .

La misión empezó su trabajo en 1995 y produjo una investigación publicada en 14 tomos en 1998 en la serie Investigación y Evaluación Educativa, publicada por el

ICFES. La misión y sus postulados van a introducir al país la redefinición del objeto de evaluación del Examen de Estado. De una evaluación que se había centrado en las aptitudes (1968-1995), se pasa ahora a una evaluación centrada en las competencias. Este cambio en el objeto de evaluación si bien es nuevo para el Examen de Estado, no lo es para la evaluación que realiza el Estado sobre el sistema educativo. Ya en 1991, la evaluación de la educación básica o prueba SABER había introducido al país la evaluación de las competencias en lenguaje y matemáticas.

De ahora en adelante las pruebas ICFES van a introducir otra concepción sobre la mente: la actividad mental como una acción situada. Se considera que la mente está moldeada tanto por la cultura como por la historia.

*“El problema de las relaciones entre actividad intelectual y cultura se redefine a partir de la llamada psicología cultural al asumir que no existe una naturaleza humana por fuera de la cultura que las acciones humanas son acciones situadas en un escenario cultural por lo que no dependen exclusivamente de factores intrapsíquicos”.*¹⁶⁷

La mente va a estar definida en relación con la cultura y no sólo por factores biológicos. No es la biología la que le da significado a la mente, sino que ahora la cultura es la que le permite darle significado. Esta significación va a ser posible por el uso de instrumentos mediadores como el lenguaje. Si la mente está en relación con la cultura, entonces, lo que vemos aparecer es un desplazamiento de

¹⁶⁷ TORRADO, María Cristina. De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias. Santa fe de Bogotá, Icfes. 1998. p. 31.

la relación biología-mente, que estaba presente en la Renovación Curricular por la relación antropología-lenguaje-mente. Este desplazamiento va a estar en la base de la propuesta de evaluación que a partir del año 2000 empezó a aplicar el ICFES a los estudiantes egresados del grado 11 de la educación colombiana. Sin embargo, no sólo va a ser el dominio de la antropología y el lenguaje sino que también va a fortalecer su dominio la psicología cognitiva cultural, en especial la vertiente de Vigotsky, las inteligencias múltiples y la resolución de problemas.

“En el interior de la psicología de enfoque cognitivo se reconoce cada vez más la existencia de dominios particulares de actividad intelectual, definidos por el tipo de sistema simbólico y operaciones con las cuales trabaja. Mención especial merecen los trabajos que han investigado los procesos de razonamiento utilizado en la resolución de problemas en contextos naturales. De esta manera la actividad intelectual aparece como inseparable del contexto mismo de la tarea.

Lo anterior conduce a reconocer que las diferencias entre individuos o entre grupos no se explica por la ausencia o presencia de tal o cual habilidad o competencia sino por la puesta en escena de procedimientos y estrategias en un contexto particular. De esta manera la variabilidad puede atribuirse en mayor grado, a lo que podríamos llamar variables de la tarea.”¹⁶⁸

La relación entre la psicología cognitiva, los sistemas simbólicos y la resolución de problemas va a estar ahora operando sobre la concepción de mente, para desplazar de manera definitiva el conductismo. Si la actividad mental se define por el sistema simbólico, esto implica que la acción está mediada por los códigos y reglas del sistema sobre el cual se opera. Al ser sistemas de conocimiento los que se operan en la educación básica y media, definidos por las gramáticas de cada una de las disciplinas y ciencias que conforman el área, entonces el dominio

¹⁶⁸ Ibid, p. 33

de estas reglas utilizado en la solución de problemas se va a convertir en la característica fundamental de una mente escolarizada.

Ahora los grupos o los estudiantes no se van a diferenciar porque no posean cualquier competencia, sino porque en el contexto particular de la gramática del área saben o no utilizar procedimientos y estrategias para resolver los problemas.

Aunque esta mente sigue siendo una mente activa como la que introdujo la pedagogía activa en la década de los años 30 o la Renovación Curricular en los años ochenta, la gran diferencia ahora es que la acción de la mente va a estar en relación con los instrumentos mediadores de los sistemas simbólicos o de las operaciones con las que trabaja y en estos instrumentos aparece el dominio del lenguaje y la cultura para imponer los patrones inherentes a estos sistemas: formas de explicación lógica y narrativa, patrones de vida comunitaria y modalidades del lenguaje y del discurso.

La concepción de mente como acción situada está en relación con una concepción de inteligencia como una actividad mental dirigida hacia la adaptación intencionada o como la capacidad de resolver problemas válidos para una cultura. Esta concepción de inteligencia va a desplazar la concepción de la inteligencia como aptitud que se introdujo con la pedagogía activa en los años 30, la concepción de inteligencia como comportamiento del conductismo de la década

de los años 70 y la concepción de inteligencia como adaptación de Piaget propia de la Renovación Curricular. Ahora, la inteligencia deja de ser un don eterno, inmodificable para convertirse en una capacidad que se distingue por el uso de instrumentos mediadores propios de la cultura y de los contextos simbólicos en los que actúa.

*“El énfasis en los dominios y contextos particulares de la tarea, al momento de explicar las diferencias en el desempeño, por oposición a la capacidad, conduce a una nueva concepción de la actividad cognitiva, como funciones que son desplegadas en una situación determinada y que se diferencian de acuerdo con los usos particulares de los procedimientos y las herramientas culturales... más que determinar las capacidades intelectuales de los individuos se busca establecer su saber hacer”.*¹⁶⁹

Al considerarse la mente como una acción situada y mediada por los procedimientos y herramientas culturales, estamos ante una nueva relación que va a dominar el discurso sobre la mente en la década de los años 90 y 2000 en la educación colombiana: antropología-psicología cognitiva cultural-lenguaje-mente.

Para operar la mente situada y modular las pruebas ICFES plantean situaciones problémicas que los estudiantes deben enfrentar y resolver. Así por ejemplo, en las pruebas de matemáticas de 2003 uno de los ítems dice lo siguiente:

“RESPONDA LAS PREGUNTAS 50 A 52 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

La tabla siguiente muestra el comportamiento de siete empresas en cuanto a su Capital y su Utilidad durante tres años consecutivos

¹⁶⁹ Ibid, p. 34

	Capital			Utilidad		
	1996	1997	1998	1996	1997	1998
OLÍMPICA	1566	3100	9512	16328	20744	28444
COMPAQ	-1858	2699	3934	-722	4191	14017
COLSEGUROIS	-3286	-9191	149	-624	-6539	3410
INTERBANCO	-13935	-4583	-4419	-9202	792	1914
CITIBANK	483	120	-454	2899	2070	1997
FUTURO	320	180	73	1231	803	703
SAM	-438	-725	-1519	1134	1108	737

50. Una afirmación acertada que se obtiene a partir de la lectura de la información consignada en la tabla es

- A. se observa que si en el capital hay un crecimiento o una disminución de un año a otro, esto se refleja en la utilidad
- B. los valores que se presentan en capital y en utilidad no guardan relación alguna
- C. el número de empresas en que el capital crece cada año es igual al de las empresas en que el capital disminuye
- D. en cada una de las empresas la mayor utilidad presentada se obtuvo en el último año considerado

51. Funcionarios de Olímpica afirman que su empresa fue la que tuvo la mayor recuperación de capital en los años considerados. Según la información de la tabla esto es

- A. verdadero, ya que es la única empresa que presenta aumentos año tras año y los valores son positivos
- B. verdadero, aunque Futuro tiene el mismo comportamiento; la diferencia del capital de 1998 y 1996 fue mayor en Olímpica
- C. falso, ya que Olímpica es la segunda empresa en obtener recuperación, después de Interbanco
- D. falso, aunque Interbanco presente capitales negativos, la diferencia entre el último año y el primer año es mayor que en las demás.

52. En Compaq se espera que la utilidad en 1999 crezca en la misma forma que lo ha hecho en los años anteriores. Esto significa que

- A. la diferencia entre 1999 y 1998 debe ser la mitad de la diferencia entre 1998 y el año anterior como sucede con los datos de la tabla
- B. el aumento de 1998 a 1999 debe ser el doble del aumento que se vio de 1997 a 1998 como se observa en los años anteriores
- C. el valor de la utilidad en 1999 sea una cantidad positiva y mayor a la obtenida en 1998
- D. la relación entre el aumento de 1998 a 1999 y el aumento de 1997 a 1998 sea de 2 a 1 al igual que la relación que se observa en la tabla

Como puede observar la mente situada implica que el estudiante se enfrenta a un problema o situación problémica, hay que comprender el problema para lo cual debe manejar el lenguaje o gramática de las matemáticas, además hay que

entender la argumentación que propone el texto en cada uno de los ítems y seleccionar la respuesta correcta. A diferencia de las pruebas anteriores al año 2000, ahora la mente es activa, no es sólo recordar una operación y resolverla, es enfrentarse a la solución del problema.

El desplazamiento del conductismo también se opera con el desarrollo de la evaluación de competencias que realiza la Universidad Nacional de Colombia a los estudiantes de Santa fe de Bogotá entre 1998 y el año 2000. Los estudiantes fueron evaluados de manera censal con diversos instrumentos que daban cuenta del dominio de los niveles de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencia ciudadana. Aquí aparece una concepción de mente que la define desde su funcionamiento modular. En efecto, el texto de Fundamentación Teórica Conceptual que orienta el proyecto de evaluación considera:

“Como ya ha sido planteado, las formulaciones de Chomsky contribuyeron al desarrollo de la psicología cognitiva propiamente dicha, y en particular a la idea del funcionamiento mental modular. En efecto, la idea de una mente integrada por varios módulos especializados en el procesamiento de tipos particulares de información, parece ampliamente aceptada.

Para cada uno de estos módulos se postula la existencia de un conocimiento universal, abstracto y en parte especificado de manera innata; donde tanto el sistema de conocimientos como el sujeto que lo porta y lo ejecuta –así sea de manera inconsciente- son idealizados y abstraídos del contexto.”¹⁷⁰

Ahora la mente realiza un funcionamiento modular, es decir, que no es un funcionamiento general sino que dependiendo de la información y de los módulos

¹⁷⁰ TORRADO, María Cristina (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En Competencias y Proyecto Pedagógico. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional. Pág. 44.

cognitivos se puede realizar el procesamiento de ésta. Fodor, quien fue uno de los investigadores de la mente modular, plantea que este tipo de funcionamiento hace que, por ejemplo, un módulo cognitivo de lenguaje opera relativamente de manera autónoma en el proceso de información que el módulo cognitivo de las emociones. Así pues, la mente modular hace que al procesar el sistema de reglas y conocimiento lo que interesa es el uso que se hace de ellas con lo cual se puede caracterizar las competencias cognitivas. La mente modular fortalece la introducción de la psicología cognitiva, en especial la teoría del procesamiento de la información para que los sujetos puedan hacer uso del conocimiento en diferentes situaciones.

Las concepciones de la mente que se operan en relación con el concepto de competencia, aparecidas en la década de los años 90, donde predomina el saber de la antropología, la psicología cognitiva, el procesamiento de la información y el lenguaje, también está en relación con la concepción de la mente que introduce las conferencias de la UNESCO entre los años 1990 y 1996. En la conferencia mundial de 1996, dirigida por Jacques Delors se presentó el “informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”, se dice que todo el planeta debe orientarse bajo el criterio formulado en 1990 por la Asamblea de la UNESCO: “La educación para todos”, pero en el marco de una civilización cognitiva. Esta civilización hace pensar que para los sistemas educativos del mundo, la mente no es una aptitud, sino que la mente está en

relación con la cultura y el desarrollo social y científico de los países. La UNESCO asume la mente en relación con la cultura, la economía, la ecología y la ética. Esta mente, está operada por el concepto de competencia y la operación es planteada en los siguientes términos:

*“El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes, tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”.*¹⁷¹

El dominio cognitivo de la mente en relación con la cultura, el lenguaje, la información y la comunicación hace aparecer la estrategia de dominio que envuelve esta nueva concepción de mente. Se trata de una civilización cognitiva que necesita que la educación forme a sujetos competentes, distinguidos por el manejo de conocimientos teóricos y la tecnología, para lo cual se requiere una mente que procese altos niveles de información, que maneje sistemas simbólicos, que opere con instrumentos mediadores y que sepa resolver problemas para adaptarse a esa civilización.

LAS CRÍTICAS A LA CONCEPCIÓN DE LA MENTE

¹⁷¹ DELORS, Jacques. La Educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. 1996. P. 95.

Estas concepciones de la mente que emergen en la educación colombiana y mundial en la década de los años 90 y del 2000, fueron sometidas a crítica en nuestro país en el seminario titulado “El concepto de competencia, una mirada interdisciplinaria” realizado el 3 y 4 de noviembre del 2000 en la biblioteca Luis Ángel Arango, organizado por la Sociedad Colombiana de Pedagogía. La crítica a la concepción de la mente después de plantear la relación con la polémica de Parménides y Heráclito hace manifiesta la ausencia de la afectividad en estas concepciones y desde la teoría de la mente representacional se plantea que:

“La teoría de la mente, como teoría de las competencias intersubjetivas, resulta fundamental en la discusión sobre la evaluación por competencias, no sólo porque demuestra con mucha solvencia empírica y conceptual las características de los procesos metarrepresentacionales (fundamentales a la hora de la representación del contexto social específico), sino por la importancia que le atribuyen al papel del afecto, la simulación y el engaño en el desarrollo de estas competencias (tanto es así que Rivière las denomina competencias maquiavélicas). Soslayar estos dos aspectos en la conceptualización de las competencias equivale a despojarla de su dimensión más auténticamente humana (un robot tiene una gran competencia contextual), vale decir, de las disposiciones, intereses, intenciones y significaciones, que los seres humanos activamos en cualquier contexto o frente a una tarea o problema particular”¹⁷²

La ausencia de la dimensión afectiva de las competencias se considera como el punto fundamental en la crítica a la concepción de la mente situada, modular y cibernética. Si se excluye a la afectividad entonces la mente se puede asemejar a un robot o a la metáfora de una máquina o de la cibernética; pero, si la mente se considera como una acción situada entonces también pasa a dominar la cibernética. Se puede ver que esta ausencia en la concepción de la mente, también se presenta en la concepción del desarrollo humano multidimensional.

¹⁷² GÓMEZ E, Jairo H. Competencias: problemas conceptuales y cognitivos. En: El concepto de competencia, una mirada interdisciplinaria. Santafé de Bogotá: Socolpe, 2001. p. 104.

Quiere decir que la afectividad ni hace parte de las dimensiones del desarrollo humano, ni de la mente, por lo tanto tampoco es objeto de evaluación. Al presentar esta ausencia se está dejando de lado una de las dimensiones más auténticamente humanas que se pone en juego en cualquier acción situada.

La crítica formulada por el profesor Gómez, aunque desde otra perspectiva, coincide con la crítica formulada por la pedagogía conceptual de la Fundación Alberto Merani. Para la pedagogía conceptual la mente es triárquica, constituida por los sistemas afectivo, cognitivo y expresivo:

“Pedagogía conceptual se fundamenta en la teoría evolutiva de la mente humana, que la explica como unidad dinámica con tres sistemas: afectivo, cognitivo y expresivo, armados por instrumentos y operaciones mentales... el sistema cognitivo se ocupa de aprehender instrumentos de conocimiento (nociones, pensamientos, conceptos, precategorias...), que alimenten la memoria semántica para comprender el mundo y de adquirir potentes operaciones intelectuales (analizar, inducir, deducir...), esto es, desplegar al máximo sus competencias intelectuales... al sistema expresivo le corresponde convertir pensamientos a lenguaje y afectos a lenguaje. Lenguaje gracias al cual es posible la cultura humana... para lo cual deben expresar al máximo sus competencias expresivas...el sistema afectivo dirige a cada individuo, a cada momento de la existencia: decide qué hacer y qué no con los escasísimos años grabados en nuestra célula primordial. Y para dirigirnos emplea millares de instrumentos afectivos (emociones, sentimientos, actitudes, valores, etc.) y echa a funcionar intrincadas operaciones (valorar, optar, atribuir...) para lo cual deben enseñar competencias afectivas”¹⁷³

Para la pedagogía conceptual la relación sistemas-mente, aparece como una crítica a la concepción de la mente formulada por el Dr Vasco, el ICFES y la Universidad Nacional. La crítica se da desde la relación entre la teoría de sistemas, el constructivismo estructural y la teoría de la inteligencia interpersonal

¹⁷³ DE ZUBIRÍA S. Miguel. ¿Qué es la pedagogía conceptual? En: Revista Educación y Cultura. Santafé de Bogotá: Printer Colombiana S.A. 2002. p. 36-37.

de Gardner, como una crítica al conductismo y un desplazamiento por las pedagogías cognitivas y estructurales. Aparece que la reducción de la mente a emociones-cognición-lenguaje hace ver que la relación de los saberes sistemas-psicología cognitiva cultura-lenguaje para la formación de sujetos competentes en lo afectivo, lo cognitivo y lo expresivo, estaría por fuera del sistema, de la civilización cognitiva o incluso sería una alternativa a la formación de la mente cibernética, modular y situada.

Sin embargo, la pedagogía conceptual al operar con el concepto de sujeto competente en la triada, realiza un acondicionamiento del dispositivo de poder que haría más efectiva una tecnología de la mente. Ahora se trata no sólo del dominio que se puede alcanzar a través de la modelación de la mente en lo cultural, lingüístico y cognitivo, sino, ante todo, la tecnología para esa otra dimensión que el Estado había dejado por fuera: las emociones.

En síntesis, la mente cibernética, situada y modular es una condición de posibilidad para que el concepto de competencia, como objeto de discurso en las década de los años 90 y 2000, emerja en reemplazo del concepto de currículo que dominó el discurso de la educación colombiana entre las décadas del 1940-1990. La relación competencia-mente permite el desplazamiento de la psicología conductista por la psicología cognitiva, proceso que se inició con la Renovación Curricular y se profundizó en estas últimas dos décadas. A su vez, este concepto

permite operar el desplazamiento del dominio del saber de la economía-biología-psicología del desarrollo piagetiana por el dominio de la economía-antropología-psicología cognitiva cultural y del procesamiento de la información-lenguaje-comunicación- semiótica-cibernética-mente.

De otra parte, también se hace visible el desplazamiento de una tecnología instruccional que dominó la educación colombiana entre 1947-1975, por una tecnología educativa cognitiva que dominó entre 1975-1994, por una tecnología de la mente, que se puede llevar a cabo dentro o fuera de la escuela, a partir de 1995.

Consideramos que la crítica más aguda que le podemos hacer a estas concepciones es que se basan en una fantasía, en una ilusión de poder: el dominio de la programación de la mente. Así como el conductismo soñó con el dominio de la conducta humana, el cognitivismo sueña con el dominio de la programación de la mente humana. Son muchos los estudios realizados desde la misma biología donde se plantea que la mente no es posible de dominarla en su programación por ésta actúa como un campo infinito, incierto, indeterminado, con comunicación no local, donde es imposible determinar su accionar¹⁷⁴. De igual manera se levantan contra las pretensiones del dominio de la mente humana por parte del cognitivismo los estudios de la psicología transpersonal, donde se asume que el objeto de la mente es la conciencia y que ésta es personal y

¹⁷⁴ SHELDRAKE, Rupert. Los hábitos de la naturaleza.

filogenética, se asemeja más a un holograma que a un computador y posee diferentes niveles que escapan a la programación con la que sueña el cognitivismo.¹⁷⁵

3.3.4. El sujeto competente

En la década de los 90, el concepto de competencia, se relaciona con un tipo de sujeto a formar, que es un sujeto competente, el sujeto de la mente. La mente aparece ahora como el objeto no sólo de la psicología cognitiva de corte computacional y cultural, sino como el propósito de la educación por competencias. Ese sujeto “trabaja de manera activa el conocimiento y los saberes que recibe, a partir de lo que posee y es brindado por su entorno”¹⁷⁶. No es el sujeto epistémico, ni el sujeto conductual para el cual se planifica la instrucción con el fin de modificarle sus conductas. No, el sujeto competente,

“lo es solo potencialmente, no es un sujeto competente per se. Entonces, es a la vez un sujeto que pueden ser todos, pues todos tenemos unas capacidades cognitivas y una información innata que nos hace miembros de la especie, además de nacer inmersos en una cultura y de establecer relación social; pero que no es ninguno como punto de partida.”¹⁷⁷

Así pues, la escuela vuelca su mirada sobre el sujeto competente, sobre la mente. Es la mente la que hay que ver en el sujeto competente. Una mente activa no aislada, una mente cuya acción es significar, resignificar, deducir, inducir, analizar,

¹⁷⁵ STANISLAV Grof. La Psicología del futuro. Barcelona: libre de marzo. 2002

¹⁷⁶ *Ibid.*, p.50

¹⁷⁷ *Ibid.*, p.50

generalizar, jugar con el conocimiento, usarlo de múltiples maneras, describir, comparar, criticar, crear, solucionar problemas, a decir de María Cristina Torrado. Este sujeto mente no es universal por sí mismo, depende de contextos y de la interacción social, es una mente contextualizada en la cultura, una mente interactiva con el entorno. Este último, no es el límite, es la posibilidad de significar y resignificar el conocimiento, que a su vez es significación.

El sujeto competente también es un sujeto universal que lleva a cabo la actividad de la mente cibernética, situada y modular para resolver problemas en diferentes contextos. Este sujeto a su vez está constituido por las dimensiones cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal y espiritual. Así pues, el sujeto competente no es separable de la naturaleza de la tarea bajo la cual actúa y por ello, dice Torrado: “el terreno de la actuación es el único espacio en el cual podemos observar la utilización, por parte de un sujeto, de los conocimientos y habilidades que posee para la resolución de problemas”¹⁷⁸

El sujeto es competente solamente en el campo de la acción mental y de las dimensiones que lo constituye y por ello está siempre relacionada la competencia con la mente. La mente para poder actuar requiere de la representación, entendida ésta como el conocimiento organizado que se actualiza en la actividad mental. Para Chomsky este conocimiento representado es el que llama competencia lingüística y no es más que conocimiento de reglas, de igual manera

¹⁷⁸ Ibid., p. 35

se puede plantear las estructuras universales de Piaget; pero la competencia en relación con la mente situada, cibernética y modular es ante todo “el uso real que un sujeto particular hace de ese conocimiento o competencia. De ahí que la actuación sea, por definición, imperfecta pues se ve afectada por factores situacionales y limitaciones de la memoria, la capacidad de atención o estado emocional de quien habla o resuelve un problema”.¹⁷⁹

Estamos entonces ante una competencia universal que hace también al sujeto universal. Al ser las competencias universales, entonces la diferencia entre los sujetos se da por el uso particular que hacen de ellas, en especial, el manejo de los instrumentos mediadores, culturales y simbólicos para resolver problemas. Esta diferencia coloca el acento en la posibilidad que tiene la educación para que los sujetos adquieran estos instrumentos mediadores a través del aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas y de procesos y reglas abstractas innatas, por ello el énfasis para la formación de este sujeto competente está en relación con el manejo de sistemas simbólicos y experiencias culturales.

“Las competencias, entonces, deben mirarse siempre en relación con dominios y contextos particulares. Así podríamos afirmar que una competencia es una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores, en el sentido de Vigotsky tal como lo plantea Wertsch. Aunque las mediaciones a través del lenguaje ocupan un papel esencial en la actividad mental, no son las únicas; también se incluyen los diversos sistemas notacionales, los diagramas, esquemas, etc.”¹⁸⁰

¹⁷⁹ Ibid., p. 38

¹⁸⁰ Ibid, p. 42

En otras palabras, se es competente si se sabe aplicar las reglas universales de la mente en contextos particulares y no se es competente si existen deficiencias en la aplicación de estas reglas universales. De aquí que la escuela y la educación operan como medios para que el sujeto construya o modele esas reglas universales. En consecuencia, la tecnología de la mente para formar este sujeto se sustenta en el aprendizaje de los instrumentos mediadores: el lenguaje, los sistemas simbólicos de las ciencias, la tecnología y los instrumentos particulares de las culturas en las que se desempeña el sujeto.

Pero el sujeto competente no solo va a estar en los discursos de la evaluación y de las políticas educativas y económicas mundiales y nacionales, sino que también es el epicentro de los lineamientos curriculares que aparecen publicados por el Ministerio de Educación Nacional para la educación básica del país. Allí se establece, por ejemplo, para lengua castellana, que se orienta con el enfoque semiótico, tiene como propósito:

“Con lo anterior queremos poner en relieve el hecho de que estamos pensando en propuestas curriculares que se organizan en función de la interestructuración de los sujetos, la construcción colectiva e interactiva de los saberes y el desarrollo de competencias. Veamos algunas competencias asociadas con el campo del lenguaje, o las competencias que harían parte de una gran competencia significativa”¹⁸¹

En este mismo sentido los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros, con un enfoque semiótico y comunicativo, se plantea que el propósito es que los

¹⁸¹ MEN (1998), Lineamientos curriculares, lengua castellana. Santafé de Bogotá: Magisterio. Pp. 50-51.

estudiantes adquieran las competencias organizativa, conformada por la competencia gramatical y textual; y la competencia pragmática conformada por la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística.

De igual manera, el área matemática, con un enfoque de resolución de problemas, se propone el desarrollo de las competencias en pensamiento matemático constituido por el pensamiento numérico, el pensamiento espacial, el métrico, el variacional, y el aleatorio a través de los procesos de razonamiento, resolución de problemas, comunicación, modelación y elaboración, comparación y ejecución de procedimientos.

El área de ciencias naturales, con un enfoque sistémico y fenomenológico, se orienta hacia el desarrollo de la competencia en pensamiento científico en relación con los procesos físico, químico, biológico y el mundo de la vida. El área de ciencias sociales, con un enfoque discursivo, se orienta a formar ciudadanas y ciudadanos que manejan saberes, procedimientos y valores intra e interpersonales, propios de un desempeño social competente, que conduzcan al pleno y cabal desarrollo personal y social del mayor e inagotable recurso que tiene el país: su población. De igual manera, el área de ética, con un enfoque desarrollista y civil, se orienta hacia la formación de las competencias éticas y en el documento de la Arquidiócesis de Medellín sobre competencias en educación religiosa, con un enfoque cristiano, se dice que:

*“las competencias propias de la educación religiosa pueden perfectamente ser evaluadas por las competencias propuestas por el ICFES: la interpretativa, la argumentativa y la propositiva, ya que las competencias de la ERE permiten la interpretación, la reflexión y la generación de actitudes según el hecho religioso cristiano propio de la cultura; además, el área de ERE tiene un saber específico que posibilita la realización de estas acciones”.*¹⁸²

El área de educación física, con un enfoque semiótico y cultural, también entra en relación para la formación de este sujeto competente a través de la competencia praxeológicamotriz “en donde se integran modos de funcionamiento y resultados de la misma en una acción dada. El concepto de funcionamiento se refiere a los procesos internos y externos, objetivos y subjetivos, que intervienen en el momento de cualquier acción motriz”.¹⁸³

Lo que aparece en la instrucción del sujeto competente, a través de las áreas de conocimiento, es un desplazamiento con relación a los programas curriculares de 1982. Del dominio de la teoría general de sistemas y procesos en cada una de las áreas para formar al prototipo de sujeto productivo, se pasa al dominio de la semiótica-la antropología-la fenomenología y la psicología cognitiva cultural para formar al sujeto competente. De igual manera, las competencias de este sujeto se pueden clasificar en las competencias específicas de cada una de las áreas, las competencias básicas del desarrollo humano y Saber, las competencias generales de evaluación del ICFES y las competencias laborales para el mundo

¹⁸² Arquidiócesis de Medellín. Competencias en educación religiosa. Medellín: Secretariado Pastoral Catequética y educación religiosa. 2002. p. 6

¹⁸³ MEN. Lineamientos curriculares de educación física, recreación y deporte. Santafé de Bogotá: Magisterio. 2000. p.91

del trabajo. Vemos aquí profundizada la pedagogía sistémica cognitiva cultural y desplazado de manera total el conductismo.

CRITICA A LA CONCEPCIÓN DEL SUJETO COMPETENTE

Marín Ardila, después de sintetizar la emergencia del sujeto universal y racional de la modernidad, desde Descartes, pasando por Kant, muestra que las críticas de Hegel, Marx, Durkeim, no pudieron superar la fragmentación de este sujeto y sólo es Nietzsche quien escapa a esa trampa de la razón brindada por el sujeto fragmentado por las ciencias y las disciplinas. La psicología experimental y el conductismo, erigió la fragmentación a un nuevo nivel: la conciencia no existe como objeto de investigación, la subjetividad no es medible y sólo lo es el comportamiento. De igual manera, las teorías de la complejidad postulan un sujeto complejo y múltiple.

Sin embargo, la concepción del sujeto competente es muy problemática.

“Una teoría del sujeto de las competencias como negociación o complementariedad entre el innatismo y el contextualismo constructivista necesita demasiadas explicaciones para ser un soporte coherente de justificación de las competencias. Desde la tradición filosófica y desde el devenir de disciplinas como la psicología, la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la psicología cultural y la sociología de la educación, no es clara una opción ecléctica como la propuesta en los documentos aquí analizados. Los esquemas racionalistas unitarios que se asumen en las políticas educativas pueden dar la sensación de coherencia y rigor, pero a costos muy altos; el principal costo es el desconocimiento de los sujetos, sus diferencias y diverso de sus contextos”

La concepción del sujeto competente como el eclecticismo entre el sujeto racional universal y el sujeto contextual, situado, cultural, es una opción que hace develar un problema fundamental: es posible unir el innatismo cartesiano con el contextualismo cultural de la psicología cultural. Parece que en Colombia se hace; pero que sujeto resulta? El sujeto universal. Éste pueden ser todos y a la vez el sujeto que actúa en el contexto, que media su acción con los instrumentos del lenguaje u otros mediadores sociales. Sin embargo, el sujeto competente, está sujetado no sólo a la razón, sino al conocimiento, es un sujeto sólo por el conocimiento, un sujeto fragmentado y sujetado, es un sujeto que no requiere conocerse así mismo para relacionarse con la verdad, porque la verdad la construye con los métodos y las interpretaciones de las ciencias. Este sujeto sujetado, sigue siendo el sujeto universal postulado desde el siglo II y asumido por el giro Cartesiano.

El hecho que el sujeto competente sea planteado como constituido por dimensiones sólo quiere decir que éstas son las dimensiones dominadas por la semiótica, o sea, que el sujeto es significación dada por el conocimiento; pero si bien encuadra la significación como un tinte posmoderno, aquí en el concepto de competencia, no se orienta a la existencia de las subjetividades, a la educación de sujetos dessujetados, sino al predominio del sujeto semiótico.

Este cambio del sujeto epistémico de la Renovación Curricular al sujeto semiótico universal de las competencias, profundiza lo que ha sido el fracaso de la educación colombiana desde la Gran Colombia: la imposibilidad de educar a un sujeto que se gobierne así mismo, des Sujetado para ser libre en sí y poder vivir con el diferente, con el Otro. Entre 1819-1830, se erigió el individuo libre, entre 1876- 1913, el hombre católico; con la pedagogía activa (1914-1947) el hombre a formar fue el Colombiano útil, productivo, laico, racional, ciudadano; en la Escuela técnica, en los años de 1950-1975, bajo el dominio de la tecnología de la instrucción y del currículo, se propuso formar el hombre productivo sin conciencia, obediente. La Renovación Curricular de la década de los años 80 postuló el hombre productivo en lo material e intelectual y ahora las competencias proponen el sujeto competente o sujeto semiótico para desempeñarse en la economía global de conocimiento.

Por otra parte, Humberto Quiceno plantea que la Ley General de Educación se basó en el modelo empresarial, no en el modelo industrial para pensar la formación del hombre. El modelo industrial propio de la Tecnología Educativa, se basa en la interioridad el proceso productivo, mientras que el modelo empresarial en la exterioridad, en el mercado, en la fachada. Se trata de formar al empresario. Se trata de formar un producto, basado en el conocimiento. Para formarlo se requiere del aprendizaje permanente, durante toda la vida. Este sujeto empresario es novedoso.

“pues si antes se pensaba en cómo hacer para producir un individuo, ahora se piensa en cómo convertirlo en producto. Este es el sentido que tiene la formación. Sentido que se cuida de no aludir a la producción, esta palabra no debe estar en el vocabulario de la reforma educativa. La formación sustituye la producción, la formación para una empresa no es producir, formación es cambiar de lugar, pasar de una experiencia a otra, situarse y aprender del mundo. Formación no es adquirir la forma ideal, sino buscar las formas más adecuadas que correspondan con el mercado, las situaciones, las exigencias.”¹⁸⁴

Así pues, se trata de formar al empresario en el mercado. Este tipo de “sujeto”, requiere el conocimiento, la información para poder actuar, es pragmático, saber hacer lo que exige el mercado, es versátil, creativo, perspicaz y ante todo competente para no dejarse sacar del mercado, es un jugador de la oferta y la demanda, es un hombre de mercados, no de negocios, es un hombre de empresa.

El sujeto competente como empresario inaugura un nuevo tipo de sujeto que todavía no resuelve el fracaso de la educación colombiana: la formación de sujetos de sí. Ahora el empresario lo sujeta la fachada, el marketing, la atención al cliente, el servicio justo a tiempo, el valor agregado, el telemarketing y el mercadeo electrónico. Es un hombre de la red y para la red, un hombre del programa. Por eso la formación es en red, permanente, interconectada, una red donde se esta en todas partes en tiempo real y en ninguna. La escuela virtual como símbolo del empresario en red.

¹⁸⁴ QUICENO, C. Humberto. Movimiento pedagógico: posición crítica y lugar de liberación. En Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002, entre mitos y realidades. Santa fe de Bogotá: Cooperativa Editorrial Magisterio. 2002. P. 119.

Por nuestra parte consideramos que el sujeto competente es un ideal de la economía de conocimiento. Una posibilidad que ofrece la sociedad global, una perspectiva para que el sujeto se instale de manera definitiva en el mercado. Este sujeto continúa sin poder conocerse así mismo, alejado de su propia espiritualidad o de su constitución como subjetividad. Este sujeto se cualifica como fragmentado y escindido por el dominio del conocimiento de las ciencias y la tecnología, de una de las grandes inquietudes de todo sujeto de sí mismo: quién SOY YO, qué sentido tiene la existencia? Qué tecnologías del Yo puedo utilizar para constituirme como sujeto de sí? Estos interrogantes son los que ocultan, los que no se postula el discurso del sujeto competente. Por lo anterior el sujeto competente sigue siendo sujetado.

3.3.5. La evaluación de competencias y la eficiencia escolar

La renovación curricular cuando planteó la evaluación la redujo al rendimiento escolar o la evaluación de lo aprendido por cada estudiante en cada uno de los grados y períodos, para lo cual introdujo criterios de evaluación para cada grado orientados a medir las habilidades de pensamiento aplicadas a los conocimientos de las áreas. Lo que no se estableció fue una evaluación del sistema educativo, ni de la calidad del mismo. En la década de los años 90, se inicia a nivel internacional, nacional y local el énfasis en la evaluación de la calidad, la eficiencia y la eficacia en términos de los desempeños de los estudiantes (1991-1999). A partir de la Ley 115/94 se crea el sistema nacional de evaluación de la

calidad de la educación (Art. 80) y se plantea la evaluación de la calidad de los desempeños de los estudiantes, docentes e instituciones educativas. Este sistema se vino a operar en 1998 y generó una gran resistencia por parte del movimiento pedagógico en especial a partir de los nuevos exámenes de ingreso a la educación superior o ICFES (2000), las pruebas censales SABER (2002), las pruebas censales en el distrito capital (1998-2001) y la evaluación para los maestros colombianos.

La evaluación por competencias se inició en el país en 1992 con las pruebas SABER y se generalizaron, a partir del año 2000, con la evaluación del ICFES y la evaluación de los egresados de las carreras profesionales ECAES a partir del año 2002. Vamos a describir cada una de ellas:

LA EVALUACIÓN SABER

Entre los años 1992 - 1999 las pruebas SABER se realizaron como muestra en los diferentes municipios del país, en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias. Los diferentes gobiernos de la década de los años 90 introdujeron en sus planes sectoriales la preocupación por la calidad de la educación básica de acuerdo con los resultados que mostraron estas pruebas.

Para el área de matemáticas y lenguaje durante toda la década fue una preocupación constante la tendencia al deterioro de los resultados. Así por ejemplo, en el área de matemáticas los estudiantes que resuelven problemas complejos o nivel D¹⁸⁵ disminuyen de cerca de un 30% al 15% entre los periodos 1992-1994 y 1997-1999. De igual manera, para el mismo periodo, disminuyen en el área de lenguaje los estudiantes ubicados en el nivel C en un 10% y en el nivel D en un 5%. Por otra parte, se aumentan los estudiantes ubicados en el nivel X, es decir, aquellos que no poseen el mínimo de competencias requeridas, al pasar en matemáticas de un 5% al 20% y en lenguaje de un 6% al 15% en igual periodo.

La evaluación de los años 1992-1994, fue una evaluación de los resultados de la renovación curricular. En efecto, el Gobierno del Presidente Gaviria, planteó en su Plan de Apertura Educativa el apoyo y la evaluación al proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación que se había iniciado en la década anterior. Los resultados de las primeras pruebas en matemáticas, muestran que después de 10 años de Renovación Curricular los estudiantes de educación básica presentaban un alto desempeño (96%) en la solución de problemas rutinarios o sencillos, pero este desempeño empieza a disminuir cuando se trata de resolver problemas donde hay que reorganizar la información (70%) y es

¹⁸⁵ MEN. La Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002-2006. www.mineducacion.gov.co. mayo de 2003.

Para matemáticas los cuatro niveles de logro son: nivel X, los estudiantes que no poseen el mínimo de competencias; nivel B, los estudiantes que resuelven problemas rutinarios; nivel C, los estudiantes que resuelvan problemas donde hay que reorganizar la información; nivel D, estudiantes que resuelven problemas complejos. En el caso de lenguaje, el nivel X, corresponde a los estudiantes que no logran la comprensión literal del texto; en nivel B, aquellos estudiantes que realizan lectura localizada del texto; el nivel C, aquellos estudiantes que logran comprensión parcial del texto; y el nivel D, aquellos que logran una lectura comprensiva del texto.

mucho menor, cuando los problemas aumentan su complejidad y donde los estudiantes deben utilizar un plan para aplicar los conocimientos previos (30%).

En el área de lenguaje, en comprensión de lectura, la tendencia es muy similar a la de matemáticas. Mientras la evaluación se orienta por el modelo de lectura crítica y evalúa la competencia comunicativa, esta se aleja de manera significativa de lo aprendido y enseñado en el aula. Es posible lanzar la hipótesis que esto fue así por la resistencia del Movimiento Pedagógico a la Renovación Curricular y a las políticas internacionales.

Los resultados de las pruebas SABER (1997-1999) estuvieron precedidos por la expedición de la Ley 115/94 y los decretos reglamentarios, en especial el 1860/94, que trata de asuntos pedagógicos y curriculares, la expedición de los lineamientos curriculares (1998) y la resolución 2343/96 o de indicadores de logros curriculares.

Tanto los lineamientos curriculares de matemáticas y lenguaje como los indicadores de logros, marcan una transformación con relación a los programas curriculares de estas áreas expedidos en 1982 y 1990. El enfoque de las matemáticas hace énfasis en lo problémico y en el desarrollo del pensamiento, aunque mantiene la teoría de sistemas matemáticos. El enfoque de lenguaje amplía la competencia comunicativa a las competencias significativas y transforma los ejes curriculares haciendo énfasis en los sistemas de significación

y en la ética comunicativa: interpretación de textos, producción textual, discurso oral, estética del lenguaje y otros sistemas simbólicos. Los indicadores de logro planteados para todo el país recogen estos enfoques de las áreas y teniéndolos en cuenta se aplican las pruebas SABER cuyos resultados muestran la tendencia a la disminución en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

A partir del año 2002, las pruebas SABER se aplican a lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencia ciudadana. De manera análoga, los resultados de las pruebas SABER (2002-2003) también muestran que en el país no se alcanzó en promedio el nivel mínimo esperado en los niveles B, C, D, E y F. Estos resultados sirvieron para avanzar en la confección de los estándares curriculares con los cuales se pretenden seguir evaluando el desempeño de los estudiantes y las instituciones.

Lo nuevo a partir de las últimas pruebas SABER es que los resultados se utilizan para impactar las políticas educativas, el mejoramiento de la gestión de las instituciones educativas y del sistema local de educación. En efecto, con los resultados de las pruebas SABER el MEN analiza y clasifica a las instituciones educativas en cuatro estados: significativo, favorable, alerta y crítico. A partir de esta clasificación se recomienda el mejoramiento continuo de la calidad de la educación a nivel institucional y municipal y castiga o estimula a los municipios que no eleven los resultados en las pruebas SABER (Ley 715/01). Así mismo, la

permanencia en el servicio educativo de los directivos docentes depende en un 50% de los resultados de estas pruebas (Decreto 2582/03).

En consecuencia, las pruebas SABER se han convertido en un mecanismo de control a la eficacia y la gestión escolar. Se trata de un control en tres vías: la primera, dirigida a la mente de los estudiantes y de los docentes, en tanto la evaluación se opera para dar cuenta del estado y desarrollo de los procesos cognitivos y su aplicación a la resolución de problemas de las matemáticas, de las ciencias naturales, o la comprensión de lectura; al presentarse bajos resultados las instituciones educativas, los maestros, los padres de familia y los estudiantes requieren diseñar y poner en práctica un plan de mejoramiento continuo para que los estudiantes puedan adquirir y aplicar estos procesos con el conocimiento de las áreas.

La segunda vía, se orienta a la gestión escolar, en especial a la transformación del proyecto educativo institucional en el direccionamiento escolar o el pensamiento estratégico de la institución y en la planeación, es decir, el replanteamiento de la visión, misión, objetivos, metas, estrategias, planes y proyectos. La cualificación del personal docente en actitudes y conocimientos para la educación por competencias y las transformaciones pedagógicas y curriculares que den cuenta de una educación por competencias, o sea, que se

trata de un énfasis en la gestión directiva, académica, comunitaria, administrativa y financiera.

La tercera vía, es el control sobre los entes territoriales o municipios. A partir de la Ley 715/01 el Sistema General de Participaciones, los municipios mayores de 100.000 habitantes y que posean la infraestructura y la logística requerida pueden clasificarse como municipios certificados, cuyas competencias se orientan hacia una descentralización total en cuanto a la administración, dirección, planificación, control, evaluación, inspección y vigilancia del servicio educativo en cada localidad con el objeto de mejorar la equidad, eficiencia y calidad del servicio educativo. El control de la calidad de la educación y de los resultados de las pruebas SABER pasan a manos de los municipios, quienes financian y se responsabilizan por los resultados con efectos fiscales en el evento de aumentarlos, a través del incremento de la partida de la transferencia del Sistema General de Participaciones para la calidad, o en su defecto con la disminución de esas transferencias.

“En general, se reconoce que si bien las evaluaciones se constituyen en una herramienta para el seguimiento de los procesos que se llevan a cabo tanto en el ámbito del aula como institucional, como en el regional y nacional, los resultados de la evaluación no pueden usarse solamente como información para el control y la vigilancia, sino que deben reflejarse en los procesos de evaluación de los proyectos curriculares de las instituciones, en la definición de sus planes de mejoramiento y en referentes para el establecimiento de nueva política educativas”¹⁸⁶

¹⁸⁶ ICFES-MEN. Evaluar para transformar. Santafe de Bogotá: ICFES, 2003. Pag. 8.

El seguimiento y control no solo es el propósito fundamental de la evaluación, también se convierte en el marco de referencia para las políticas educativas y para los planes de mejoramiento, es decir, que existe una relación entre evaluación de competencias-control y vigilancia-políticas educativas-planes de mejoramiento. En esta relación, el concepto de competencia es utilizado como el objeto de evaluación y sirve para operar el control, la vigilancia, la calidad y las políticas educativas.

Por otra parte la evaluación SABER ha permeado las prácticas pedagógicas, allí donde se cruzan el decir con el hacer de las competencias a nivel de aula a través de los textos escolares que utilizan los maestros, hasta el punto que las editoriales han mantenido muchos contenidos de la Renovación Curricular; pero se diseñan preguntas y actividades de evaluación tipo SABER al finalizar cada unidad.

De igual manera, los entes territoriales adelantan en asocio con las universidades, normales, consultores o asesores externos programas de capacitación a los maestros en pruebas SABER. El departamento de Antioquia en el año 2003 llevó a cabo con la Universidad de Antioquia la más grande capacitación al magisterio antioqueño en este tipo de evaluación, bajo la modalidad de cofinanciación con los recursos provenientes del crédito que el Banco Mundial le otorgó al ente departamental en la administración de Álvaro Uribe Vélez por \$US 40 millones,

bajo la denominación de Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación.

Los resultados obtenidos se han utilizado para informarles a los padres de familia, las instituciones y el mercado educativo cuáles son los mejores municipios, departamentos e instituciones en las competencias básicas. Estos se publican en las páginas web del Ministerio de Educación y del ICFES, la prensa nacional y se entrega a cada institución sus propios resultados.

ESTRUCTURA DE LA PRUEBA

Otra de las innovaciones aparecidas es que las pruebas SABER se diseñan por un grupo de expertos, ONGs y docentes con base en los postulados teóricos definidos para cada área y se aplica la teoría estadística “Teoría referida al ITEM” para realizar la medición de los desempeños de los estudiantes. Aquí aparecen tres cambios con relación a la evaluación en la Renovación Curricular: el primero, la participación de los docentes y ONGs en el diseño de las pruebas. El segundo, los nuevos referentes teóricos de las pruebas que son los mismos de los lineamientos curriculares del país y el tercero que se pasa de la teoría estadística “Teoría objetivo- rendimiento” a la “Teoría referida al Item”.

PRUEBA DE LENGUAJE

La estructura de la prueba se diseña sobre el objeto a evaluar, que en el caso de lenguaje es la competencia comunicativa, entendida ésta como la “capacidad que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos.¹⁸⁷”

Como se puede observar la relación que se establece en esta competencia entre lenguaje-comunicación-semiótica- hace preponderante el dominio de estos saberes sobre las demás competencias, máxime al tener en cuenta que el conocimiento de cualquier saber, área o el conocer humano se estructura en y por el lenguaje. De igual manera es el dominio del cognitivismo ya que el interpretar, organizar, comprender y producir actos de significación son procesos cognitivos que los estudiantes realizan cuando se enfrentan con los textos.

Sigue un patrón definido como se muestra en la tabla de la página siguiente que utilizamos para el análisis de los instrumentos que se aplicaron a los estudiantes en el año 2002: se definen los textos, tipos de textos, ítem, clave o respuesta correcta, nivel al que corresponde cada ítem, tópico de cada ítem y el equilibrio estadístico por niveles y tópicos. (Este mismo patrón se encuentra en la prueba de matemáticas, ciencias naturales y competencia ciudadana). Después de establecido el patrón general de la prueba se redactan los ítem. En la

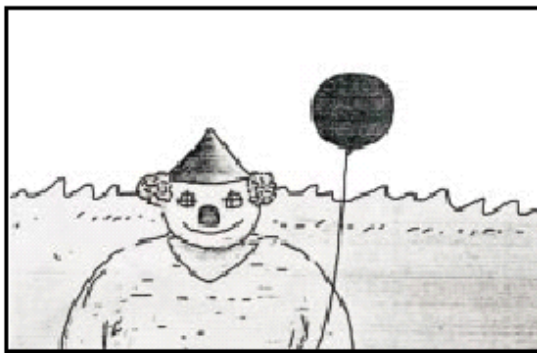
¹⁸⁷ MEN-ICFES. La evaluación en lenguaje. Bogotá: ICFES. P.2. 2003

configuración de estos se tiene en cuenta la construcción semántica y sintáctica del mismo que consiste en enunciados para medir la comprensión literal, inferencial, intertextual o crítica de los estudiantes. En el caso de 3º y 5º se definen los niveles B, C, D o sea comprensión literal transcriptiva, literal a modo de paráfrasis e inferencial. Para secundaria los niveles C,D,E,F o literal, inferencial, intertextual y crítico. Los tópicos a evaluar son los de identificación, paráfrasis, enciclopedia, pragmática y gramática

El tipo de enunciados se puede observar de la siguiente manera:

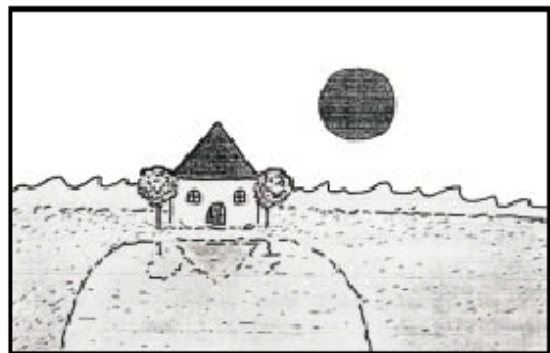
“Observa con atención los siguientes dibujos:

DIBUJO 1



El payaso con globo...

DIBUJO 2



...se convierte en una casa con sol.

21.

El globo que aparece en el dibujo 1 se convierte en el dibujo 2 en

- A. una casa
- B. el sol
- C. el patio

D. una nube”¹⁸⁸

Lo característico es que no es una pregunta para recordar información gramatical, sino un enunciado donde se aplican los procesos de observación y transformación y la comprensión literal transcriptiva.

TIPOS DE TEXTOS

Los textos que sirvan de base para la evaluación son científicos, periodísticos, literarios o narrativos icónicos. Cada uno de estos textos agrupa un conjunto de ítem que conforman los niveles respectivos. En el cuadro la siguiente página se puede apreciar de mejor manera.

TIPOS DE RESULTADOS

Las pruebas tiene 4 tipos de resultados: nivel de logro o competencia, promedio Vs desviación estándar, grupo de preguntas o dimensiones del conocimiento y porcentaje de selección de respuestas. El primero, muestra los estudiantes, plantel o entidad territorial que superaron el nivel de logro esperado; que son del 95% (B), 75% (C), 55% (D) en primaria y de 95% (C), 75%(D), 55% (E) y 35%(F) para secundaria. El segundo, muestra el promedio del grupo y la dispersión descrita por los datos de éste. El tercero, provee información sobre el manejo relativo de las dimensiones del conocimiento evaluadas y el cuarto, describe la

¹⁸⁸ ICFES. Prueba de lenguaje 3 grado. 042 F1. Santa fe de Bogotá, D.C. 2002. p. 14.

distribución de las respuestas por estudiante para cada uno de los ítem, las multimarcas y la omisión o no respuesta.

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La interpretación de los resultados se realiza para cada uno de estos tipos teniendo en cuenta que existen unas condiciones estadísticas para ello. Por ejemplo, para la interpretación de niveles de logro, además de los mínimos esperados, hay que tener presente que estos son inclusivos sobre el 60% de las respuestas de los ítem de cada uno de ellos. Este tipo de resultados permite el contraste con la distribución esperada en cada grado, calcular el porcentaje de estudiantes que no alcanzan el primer nivel de cada grado, encontrar los porcentajes de pérdida de estudiantes entre niveles en un mismo grado, comparar los mismos niveles entre grado y comparar los resultados con grupos de referencia como el municipio, departamento o país.

La interpretación del promedio y la desviación estándar permite comprender el desempeño global del grado en las áreas que se evalúan, en una escala de 0 a 100, y la desviación la homogeneidad o heterogeneidad de los puntajes de los estudiantes.

La interpretación por grupos de preguntas permite detallar la información aportada por el promedio y conocer los aspectos que más dominan los estudiantes y para ello se aplican 4 categorías: Desempeño Relativo Significativamente Alto (SA), Desempeño Relativo Alto (A), Desempeño Relativo Medio (M), Desempeño Relativo Bajo (B), Desempeño Relativo Significativamente Bajo (Sb).

Por último, la interpretación de porcentajes de respuestas seleccionadas por opción, permite conocer en que medida el estudiante selecciona la opción correcta y la no correcta y facilita aplicar los correctivos por ítem, nivel o tópico.

Para el caso de los resultados por nivel, presentamos la información que el ICFES envió a todas las instituciones educativas del país. Por ejemplo, la Institución Educativa Juan J. Escobar de la ciudad de Medellín, recibió del ICFES la cartilla donde se pueden ver los desempeños de los estudiantes y el comparativo con el municipio, el departamento y el país.

	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL D
PLANTEL	79.6	41.9	6.5
MUNICIPIO	80.7	56.4	20.7
DEPARTAMENTO	78.5	55.7	23.0
PAÍS	85.79	68.05	35.62

Se plantea en la interpretación que los estudiantes del grado tercero de la institución no alcanzan ninguno de los niveles mínimos esperados y, excepto en el nivel B, en los otros niveles la comprensión de lectura está por debajo del municipio, el departamento y el país.

Por otra parte, la institución está clasificada en estado de alerta y se recomienda que sea necesario direccionarla, aplicar metodologías problémicas, reorientar los planes de estudio, intervenir sobre el talento humano de los docentes, aplicar un control a la gestión curricular y mejorar la planeación curricular.

PRUEBA DE MATEMÁTICAS

Para el caso de matemáticas, el objeto de evaluación es la competencia de pensamiento matemático, entendida como una manifestación o indicador del pensamiento matemático “del saber/hacer del estudiante en el contexto matemático. Este saber/hacer implica que el estudiante ponga en juego tres aspectos que están integrados y que configuran la competencia como tal; éstos se refieren al conocimiento matemático, a la comunicación y a las situaciones problemas”¹⁸⁹.

¹⁸⁹ MEN- ICFES. Evaluar para transformar. Una mirada a los fundamentos e instrumentos de matemáticas 2002-2003. Bogotá: ICFES. P.11 2003

Las competencias matemáticas permiten ver la relación matemáticas-comunicación- resolución de problemas. Aquí aparece que las ciencias son asumidas como lenguajes y su apropiación y uso es a través de los procesos de pensamiento, del dominio de conceptos, hechos, estrategias cognitivas y metacognitiva, la lectura, la escritura, la oralidad y la significación en las situaciones problema.

Los niveles para los grados 3^o, 5^o, 7^o y 9^o son los mismos que en lenguaje y los tópicos son geometría, conteo, estadística y álgebra. Para el caso de primaria, el nivel B hace referencia a las relaciones directas en problemas rutinarios, el nivel C a las relaciones directas en problemas no rutinarios simples y el nivel D a relaciones no directas en problemas no rutinarios simples. Para la secundaria los niveles B, C y D son los mismos que los de primaria, el nivel E hace referencia a relaciones no directas en problemas no rutinarios complejos y el nivel F a relaciones formales no directas en problemas no rutinarios complejos. Los tipos de resultados y la interpretación es la misma que para lenguaje.

ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE TERCER GRADO

TEXTO	TIPO DE TEXTO	NRO DE PREGUNTAS	ÍTEM	CLAVE	NIVEL	TÓPICO	REGULARIDAD				TOTAL NIVELES		TOTAL TÓPICO					
							POR NIVEL		POR TÓPICO		FREC	%	FREC	%	FREC	%		
							FREC	%	FREC	%								
1	ICONO DE TRANSFORMACIÓN CON TEXTO	8	1	B	B	IDENTIFICACIÓN												
			2	B	B	IDENTIFICACIÓN	3	B	37,5	3	IDEN	37,5	5	B	25	5	IDEN	25
			3	A	B	IDENTIFICACIÓN												
			4	C	C	PRAGMÁTICA	1	C	12,5	3	ENCI	37,5						
			5	B	D	ENCICLOPEDIA												
			6	B	D	ENCICLOPEDIA	4	D	50	2	PRAG	25						
			7	B	D	ENCICLOPEDIA												
			8	C	D	PRAGMÁTICA							6	C	30	5	PARA	25
2	ICONO DE TRANSFORMACIÓN CON TEXTO	5	9	B	D	ENCICLOPEDIA												
			10	B	B	PARÁFRASIS	1	B	20	1	IDEN	20						
			11	D	C	PARÁFRASIS	1	C	20	2	PARA	40						
			12	A	D	PRAGMÁTICA	3	D	60									
			13	A	D	PRAGMÁTICA				2	PRAG	40						
3	DESCRIPTIVO	7	14	B	C	PARÁFRASIS												
			15	D	B	IDENTIFICACIÓN	1	B	14	1	IDEN	14	9	D	45	6	ENCI	30
			16	A	C	PARÁFRASIS												
			17	D	C	ENCICLOPEDIA	4	C	57	3	PARÁ	43						
			18	D	D	ENCICLOPEDIA												
			19	C	D	ENCICLOPEDIA	2	D	29	3	ENCI	43				4	PRAG	20
20	B	C	PARÁFRASIS															

LA PRUEBA DE CIENCIAS NATURALES

Las pruebas de ciencias naturales tienen como objeto evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes en la formación científica, entendida como la apropiación

“ a partir de su experiencia cotidiana y de su experiencia en la escuela, de ciertas nociones y conceptos que han construido sobre las ciencias...Por ello se incluyen una serie de situaciones problema de diferentes niveles de complejidad, ante las cuales se espera que los estudiantes realicen interpretaciones gráficas, clasificaciones, secuenciaciones, valoración de evidencias, predicciones, planteamiento de hipótesis e identificación y relación de variables, integrando y vinculando las nociones y conceptos que han construido sobre las ciencias”¹⁹⁰.

Estas pruebas hacen evidente la relación ciencias- pensamiento-método problémico. Al asumir las ciencias como lenguajes se puede plantear que el desarrollo y dominio del pensamiento están en la base la prueba. Este ha sido un aspecto invisible de las pruebas. Lo que se mide es la mente del estudiante al operar el lenguaje de las ciencias enfrentada a diferentes situaciones problema.

Las pruebas se aplican a los estudiantes del grado 5º y 9º. Los niveles evaluados en el primer grado son el B en el cual los estudiantes pueden observar, describir, agrupar, relacionar y realizar secuenciaciones del mundo que los rodea; el C discriminar, caracterizar y comparar el mundo que los rodea y el D contrastar, clasificar realizar inferencias y relaciones lógicas del mundo que los rodea. Para el segundo grado el nivel C el estudiante puede discriminar, caracterizar y comparar el mundo que los rodea; el nivel D contrastar, clasificar, realizar inferencias y

¹⁹⁰ MEN-ICFES. ¿Qué evalúan las pruebas en ciencias naturales? Bogotá: ICFES. P 6. 2003

relaciones lógicas del mundo que los rodea; nivel E realizar predicciones, relaciones con más de una variable y descripciones del mundo que les rodea y el nivel F contrastar predicciones, proponer conclusiones, discriminar y ponderar diferentes variables del mundo que los rodea.

Los ítems se agrupan grupos de preguntas. Para el grado 5^a las preguntas son: ¿cómo son y cómo funcionan los seres vivos?, referida a los procesos biológicos; ¿cómo son y cómo se transforman los materiales del entorno? Orientada a los procesos químicos y ¿Qué son y cómo se producen el sonido, la luz y el movimiento? Pertenece a los procesos físicos. Para el caso del grado 9^o las preguntas son: ¿Cómo surgieron y cómo se mantienen los seres vivos en el tiempo?, ¿Qué son y cómo se forman las mezclas y las sustancias? Y ¿Qué es y cómo se manifiesta la energía?

Los resultados y la interpretación en la misma que para matemáticas y lenguaje en cuanto al enfoque estadístico y los tipos de resultados.

LA PRUEBA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Por otra parte, la evaluación de las competencias ciudadanas tiene por objeto esta competencia entendida como

“el conjunto de habilidades-cognitivas, emocionales y comunicativas-, conocimientos y disposiciones que, apropiadamente articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano: 1. respete y defienda los derechos humanos, 2. contribuya activamente a la convivencia pacífica, 3. participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, y 4. contribuya a la pluralidad y al respeto de las diferencias, tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar), como en su comunidad, país o a nivel internacional.”

Las relaciones que aparecen en esta competencia entre las habilidades-conocimientos- disposiciones, muestran la presencia del cognitivismo, la teoría de la comunicación, la política y la ética para configurar la ciudadanía. Esta relación permite comprender que el ciudadano competente es aquel que utiliza esta tríada con el objeto de participar en la vida democrática del país, la comunidad, el barrio, la familia, la escuela o en el ámbito internacional. Es un ciudadano competente globalizado, interconectado con los procesos mundiales y locales, es un ciudadano con conocimientos y con una ética global: los derechos humanos y la diversidad.

Los resultados se entregan a las instituciones educativas por ámbito, categoría de desempeño y por componentes. Los primeros son los promedios y desviación estándar en derechos humanos, convivencia pacífica, participación democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Las categorías son porcentajes clasificadas en alto, medio y bajo. Los componentes son promedios y desviación en conocimientos sobre la ciudadanía, actitudes hacia la ciudadanía, acciones ciudadanas, ambientes democráticos, manejo de emociones, procesos cognitivos y empatía.

Como podemos ver la estructura de las pruebas, resultados e interpretación de los mismos están en relación con la estadística, la planeación, la gestión de la calidad, el currículo, las metodologías y saberes de la comunicación, la semiótica, la cognición, de tal manera que la evaluación se convierte en el eslabón fundamental de la educación por competencias. En este sentido los resultados redefinen los procesos, los insumos y la relación con el entorno o con el mercado educativo. Estas relaciones inauguran lo nuevo de la evaluación SABER: resultados como sinónimo de calidad.

LA EVALUACIÓN ICFES

De igual manera, a partir del año 2000, se inicia la evaluación de competencias con las pruebas ICFES. Se contrató la investigación para las transformaciones de los Exámenes de Estado en 1995 y se produjeron los resultados en 1998, en catorce tomos publicados en la serie de Investigación Educativa. El equipo de investigadores estuvo conformado por Carlos Augusto Hernández, Alfredo Rocha de la Torre, Leonardo Verano, María Cristina Torrado, Gabriel Restrepo, Hugo Acero, Marta Cecilia Rocha, Miriam González, Claudia Lucía Sáenz, Gloria Sánchez, Ernesto Cuchimaque, Víctor Manuel Romero, Carlos Antonio Pardo, José Guillermo Ortiz, Fabio Parra y Luis Carlos Medina.

La construcción que se realiza en el proceso de investigación plantea que el concepto de competencia ha sido el objeto de evaluación de las Pruebas SABER, la recomendación fundamental de la Misión de Ciencia Educación y Desarrollo y de la Misión para la Modernización de la Universidad Pública. Con base en esta tradición el ICFES introduce el concepto de competencia entendida como “un saber hacer o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores”¹⁹¹

La competencia entendida como un saber hacer esta en relación con la concepción de la mente situada elaborada por la psicología cognitiva cultural, y al ser asumido como objeto de evaluación de las pruebas permite resaltar cinco ventajas sobre la evaluación de aptitudes que el ICFES venia realizando entre 1968 y el año 2000. Estas ventajas son las siguientes:

“no separa la mente del contexto cultural en que ella se forma y transforma; reconoce, pues, la relación entre una acción y el contexto de la misma;

Enfatiza en las herramientas culturales que sirven como instrumentos mediadores en las distintas áreas de la actividad social, tales como los sistemas simbólicos del lenguaje hablado y escrito y las formas de representación gráfica;

Reconoce que el saber hacer ligado a las acciones no es, en la mayoría de los casos, efecto de un aprendizaje en el sentido formal sino un resultado del contacto con el contexto cultural que permite la apropiación de una gramática implícita de esas acciones;

Pone de presente el peligro de justificar formas de exclusión a través de la concepción de las diferencias culturales como desniveles intelectuales;

¹⁹¹ HERNANDEZ, Carlos Augusto y otros. Exámenes de Estado. Una propuesta de evaluación por competencias. ICFES. Santafé de Bogotá; Javegraf, 1998. Pág. 14.

Explicita el carácter situado de las competencias generales, enfatizando en la importancia que tienen el contexto cultural y escolar en el desarrollo y puesta en acción de las mismas”¹⁹²

Así pues, las ventajas que tiene este concepto de competencia para convertirse en el objeto de evaluación de las pruebas ICFES se orienta a poner de relieve que la mente es situada, los instrumentos mediadores son el lenguaje y otras representaciones, el aprendizaje es contextual y cultural, la equidad es consustancial y es posible poner de manera manifiesta las competencias generales propias del ámbito escolar. Así el concepto de competencia esta en relación con la psicología cognitiva cultural, en especial los aportes de Wertsch y Vigostky, Bruner, Gardner y Habermas. El dominio de la psicología cognitiva cultural, de la sociología crítica, de la sociolingüística y de la filosofía del lenguaje muestran que las competencias generales del ICFES son competencias de la comunicación y van a ser estas las que orientan el nuevo Examen de Estado. La competencia general que es objeto de evaluación del ICFES es la competencia comunicativa que “centra el interés de evaluar sus expresiones o manifestaciones, es decir, la acción interpretativa, argumentativa y propositiva”¹⁹³

Si lo que se trata de evaluar es la competencia comunicativa en sus expresiones o manifestaciones, entonces, la crítica que hace esta decisión a la competencia lingüística Chomskiana esta referida a rechazar la existencia de una estructura subyacente que rige los diferentes niveles de la significación que se convierte en

¹⁹² Ibid. Pág. 14

¹⁹³ Ibid. Pág. 19

un a priori de todo acto lingüístico que determina la significación. En contraposición se introduce el concepto de competencia comunicativa como “el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos – que el hablante/ oyente / escritor / lector deberá poner en juego para producir o proponer discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida”.¹⁹⁴

En consecuencia, la evaluación de la competencia comunicativa asume la escuela como un contexto sociocultural específico donde se dan o llevan a cabo procesos para poder interpretar, argumentar y proponer; pero cuando se habla de la competencia interpretativa se quiere resaltar a “los actos que un sujeto realiza con el propósito de comprender los diversos contextos de significación, ya sean estos sociales, científicos, artísticos, etc.”¹⁹⁵ O sea, que esta competencia se refiere a la comprensión del discurso objeto de evaluación.

Por otra parte, la competencia argumentativa no es la argumentación del estudiante, sino, la argumentación que aparece en el texto, el ICFES lo plantea así:

*“Es claro que la argumentación, en tanto fundada en la interpretación, es una acción contextualizada que busca dar explicación de las ideas que articulan y dan sentido al texto. En tal caso, el estudiante no argumenta desde un discurso personal previamente definido, desconociendo el contexto específico de significación (texto) donde su argumentación adquiere sentido”*¹⁹⁶

¹⁹⁴ Ibid. Pág. 30

¹⁹⁵ Ibid. Pág. 37

¹⁹⁶ Ibid. Pág. 41

La competencia argumentativa, en el contexto de la prueba, no es más que la actuación cognitiva para poder identificar el hilo argumentativo de los textos que se presentan como herramientas mediadoras del pensamiento de las asignaturas evaluadas.

De igual manera, la expresión propositiva de la competencia comunicativa, no se refiere a que el estudiante proponga, exprese propuestas, sino a comprender las propuestas del texto:

“se caracteriza por ser una acción crítica y creativa en el sentido de que plantea opciones o alternativas ante la problemática presente en un orden discursivo determinado. Pero no se debe olvidar que la validez de toda propuesta esta garantizada, como ya insinuábamos, por la estructura significativa promovida en el discurso o texto en cuestión, es decir, por los actos interpretativos y argumentativos que hemos realizado en interacción con él. El acto de construir o crear un discurso, ya sea un texto escrito o una obra de arte, conlleva la exigencia de haberse apropiado de su contexto artístico, científico, ético, etc, pues solo así se esta en condición de legitimar un nuevo orden al interior de tal discurso.”¹⁹⁷

La competencia propositiva se refiere, entonces, a que el estudiante en la prueba comprenda la argumentación que se pone en escena y las diferentes propuestas del texto.

Los resultados de las pruebas ICFES medidos y comparados entre 1986 y 1999, que todavía eran exámenes por aptitudes mostraba un deterioro de la calidad, que se corresponde con el deterioro en el resultado de las pruebas SABER:

¹⁹⁷ Ibíd. Pág. 45

“Mientras en 1986, el 35% del total de los colegios de educación media era de bajo rendimiento para 1999 ese porcentaje se había incrementado al 56%. Al analizar esta tendencia según el sector al que pertenece el colegio, se encuentra que la proporción de colegios oficiales de bajo rendimiento se duplicó en los trece años del periodo analizado, pasando del 37% en 1986 al 64% en 1999. En los colegios privados, la tendencia creciente de la participación de los colegios de bajo rendimiento alcanzó su punto mas alto en 1996, con un 48%, año a partir del cual se observa una tendencia decreciente hasta alcanzar un 42% al final del periodo analizado. Igualmente en el sector privado se aprecia una tendencia al crecimiento de la participación de los colegios con alto rendimiento”¹⁹⁸

En términos generales, la evaluación de la competencia comunicativa en sus expresiones de interpretación, argumentación y proposición esta en relación con la teoría de la acción comunicativa – sociolingüística – pragmática – psicología cognitiva cultural, con lo cual se profundiza el desplazamiento absoluto del conductismo de la educación colombiana y se fortalece el cognitivismo. De igual manera, se hace visible el dominio de la sociología crítica como el pilar para confeccionar el discurso de las competencias generales objeto de evaluación del ICFES.

Lo que vemos aquí es la transformación de las aptitudes como objeto de evaluación de las pruebas ICFES que dominó el examen de estado desde 1968 por la competencia comunicativa. O también, se puede decir que la introducción de la competencia comunicativa que se llevó a cabo con la Renovación Curricular, como objeto y enfoque de los programas curriculares de español y literatura en 1978, basados en los aportes del profesor Baena, se reactualiza, se extiende y pasa a dominar la evaluación del examen de estado ICFES a partir del año 2000.

¹⁹⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La revolución educativa. Plan sectorial 2002 - 2006. Santafe de Bogota: MEN. 2003. p. 5

Las pruebas ICFES también se han convertido en un mecanismo de control y de vigilancia así como en una fuente muy importante para definir las políticas educativas y los programas de mejoramiento de la calidad. También se orienta este control y fuente de políticas en tres vías: la de los estudiantes y maestros, en la cual se identifica y controla los procesos, los conocimientos, los códigos y las estrategias que estos deben aprender para ser competentes; la vía de la gestión escolar con la cual se impactan las transformaciones en el direccionamiento escolar, la gestión académica, financiera, pedagógica, curricular y del personal. Y la tercera vía es hacia los entes territoriales al quedar clasificados tanto por municipio como por departamento y al exigir su responsabilidad y financiación para mejorar los resultados.

La mejora en los resultados de las pruebas ICFES entre el año 2000 y 2003 dicen que las instituciones educativas se han introducido en la perspectiva de formar al sujeto competente, es decir, que en la escuela se empieza a hacer el énfasis hacia el dominio de los instrumentos mediadores y hacia la conformación de mentes situadas. Por ello, para el Estado Colombiano y para los Estados Iberoamericanos la evaluación es una herramienta fundamental para medir el grado de desarrollo de la calidad de las competencias que ha adquirido la población. Esta importancia lleva a que el sistema educativo desplace al currículo y se preocupe ahora de la evaluación como plantean Martínez y otros; sin embargo, lo que la evaluación misma deja ver es una relación de poder, de saber

y de verdad entre la evaluación, las competencias, la mente y el sujeto competente.

El otro acontecimiento nuevo con relación a la evaluación ICFES es el despliegue de diferentes centros educativos, ONGs, investigadores, asesores, empresas, editoriales que compiten en el mercado de la educación ofreciendo los servicios para mejorar la calidad de la educación. En varios departamentos como Antioquia y Nariño se han llevado a cabo acuerdos con el Banco Mundial (1999-2003) cofinanciados con el ente territorial. Producto de estos proyectos se ha expandido por el país en miles de instituciones educativas y municipios la necesidad de contratar a expertos para mejorar los resultados de la calidad. Entre estos queremos destacar la evaluación llevada a cabo por la Universidad Nacional al Distrito capital.

LA EVALUACIÓN EN EL DISTRITO CAPITAL

Una de las experiencias exitosas hasta el momento, por su cualificación y su apoyo político y académico es la del distrito capital, allí, entre 1998 y el 2003 se llevó a cabo la evaluación censal en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, sociales y ciudadanía. Se han publicado cinco libros teóricos, se constituyó el instituto de evaluación y se ha publicado la colección de “cuadernos de seminario en educación”. Se han realizado centenares de reuniones con maestros,

impactando los PEI, el currículo, las prácticas de aula y la evaluación, y se conoce en el país como el grupo de investigación de evaluación de la Universidad Nacional.

Para 1998, los integrantes del grupo fueron Daniel Bogoya Maldonado Director del grupo, Manuel Vinent Solsona director académico, Fabio Jurado Valencia, Jaime Patiño Romero y Mauricio Pérez Abril área de Lenguaje, Miriam Acevedo Caicedo y Gloria García Oliveros área de matemáticas, Fernando Sarmiento Parra, Fidel Antonio Cárdenas Salgado y José Granés Sellares área de ciencias, Maria Cristina Torrado Pacheco área de Psicología y Guillermo Díaz Monroy área de estadística. Algunos de sus miembros pasaron a ocupar puestos públicos o a ser asesores del ICFES, entre ellos Daniel Bogoya Maldonado quien fue nombrado en el año 2002 director del ICFES.

Las elaboraciones conceptuales del grupo de investigación plantean la competencia como “una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata entonces de un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proponer soluciones variadas y pertinentes”.¹⁹⁹

¹⁹⁹ BOGOYA, Maldonado, Daniel y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Santafe de Bogotá: Unibiblios, 2000. pag 14.

La competencia entendida como acción idónea, con sentido, contextualizada, no es más que un conocimiento aplicado a la solución de diferentes situaciones problémicas. Este conocimiento está asociado con algún campo del saber, que en el caso particular de la propuesta del proyecto, son las áreas obligatorias de la educación básica del país:

“En suma y en breve, la competencia o idoneidad se expresan al llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber teórico. Así, trabajar en competencias implica pensar en la formación de ciudadanos idóneos para el mundo de la vida, quienes asumirán una actitud crítica ante cada situación, un análisis y una decisión responsable y libre, y una idea de educación autónoma, permanente, profundizando en aquellos aspectos que ellos mismos determinen”²⁰⁰

Si se concibe la competencia de ese saber teórico de las áreas es posible que converjan y se crucen saberes de esas distintas áreas y se pueda hacer una evaluación con un mismo instrumento en lenguaje, matemáticas y ciencias. Algo como que la mente del estudiante pueda manifestar en la prueba el dominio de los saberes teóricos y los transversalice para dar respuestas aceptables. De hecho, el instrumento que se utilizó en las pruebas es un periódico con noticias clasificadas por secciones de información categorizada para las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales.

Este concepto de competencia presenta tres niveles, dimensiones y dominios y su medición involucra los promedios y la desviación estándar. “El primer nivel, hace referencia al reconocimiento y distinción de los elementos, objetos o códigos

²⁰⁰ Ibid, pag. 12

propios de cada área o sistemas de significación, en tanto campo disciplinar del saber²⁰¹. El segundo nivel, “tiene que ver con el uso comprensivo de los objetos o elementos de un sistema de significación... el uso se dirige hacia la resolución de problemas... el tercer nivel comprende el control y la explicación del uso. Es un nivel mucho más profundo que los anteriores, porque requiere un diálogo fluido entre los procesos cognitivos que dan cuenta del reconocimiento y la distinción de objetos o códigos, de su utilización con sentido en determinados contextos y del entendimiento de porque se utilizan así”²⁰²

Los niveles de la competencia exigen mayor dominio y profundidad en el conocimiento y su aplicación. El primer nivel permite ver la relación entre área de conocimiento-sistema de significación-campo disciplinar del saber, con la cual se trata de conocer los objetos de conocimiento de estos sistemas de significación, sus lenguajes y conceptos. Aquí aparece que la competencia está en relación con la semiótica y con la estructura del campo disciplinar. Se asumen las áreas como un sistema de significación que posee objetos, teorías, conceptos, problemas, métodos y criterios de validez en tanto es un lenguaje que puede ser comprendido y dominado. Estamos ante un concepto de competencia cuyos niveles muestran el dominio del giro lingüístico y cultural con las ciencias.

²⁰¹ Ibid, pag. 12

²⁰² Ibid, pag. 13

Esta misma relación nos permite ver que el concepto de competencia opera para que las ciencias sean asumidas con una mirada epistemológica sistémico semiótica. Así pues, este primer nivel se convierte en la base para el dominio de lo que el equipo llama la gramática básica del área particular que permite que se puedan distinguir los objetos y atributos que la componen.

El segundo nivel hace ver la relación que existe entre el reconocimiento y la distinción de los objetos y atributos del área con el uso comprensivo de ellos. Esta relación está mediada por la solución de problemas y permite el desarrollo del razonamiento lógico, exigiendo al sujeto competente la selección del conocimiento requerido y su aplicación. La mirada reconocimiento-solución de problemas o manejo de conocimiento-solución de problemas, muestra que se es competente en este nivel si se es capaz de resolver el problema con el conocimiento del sistema de significación.

En el tercer nivel, la relación que aparece es entre el saber-uso del saber y explicación del uso con lo cual emerge la relación y el dominio profundo de la semiótica-psicología cognitiva cultural.

El concepto de competencia del equipo de la Universidad Nacional hace parte del mismo suelo discursivo que el concepto de competencia del ICFES, de las pruebas SABER y de los lineamientos curriculares, aunque mantengan matices en

la enunciación, todos pertenecen a lo que Foucault llamó una episteme de la significación.

De igual manera, las dimensiones y dominios que se consideran para la evaluación de las competencias en cada una de las áreas son determinadas en el discurso de la Universidad Nacional así:

*“se proponen dos dimensiones para la competencia en el área de lenguaje: una comunicativa y otra textual, relacionadas y articuladas entre sí... en el área de la matemática, se propone para la competencia una dimensión en la comprensión significativa, en la cual se consideran cinco dominios conceptuales: numérico, geométrico, de la medición, de la probabilidad y la estadística y del álgebra escolar. En el área de ciencias naturales se proponen dos dimensiones también relacionadas entre sí: una teórica explicativa y otra procedimental y metodológica, en las cuales se consideran cuatro dominios conceptuales: ecología y seres vivos, elementos de química, elementos de física y la tierra y el universo”.*²⁰³

La noción de competencia como idoneidad en el dominio y aplicación de sistemas de significación para resolver problemas, clasifica y categoriza las dimensiones de los dominios a evaluar para poder dar cuenta del desempeño del sujeto competente. Estos dominios están en relación con algunos de los ejes curriculares de los lineamientos de las áreas que se evalúan. La disección de la competencia en dimensiones, dominios y niveles, hace ver que para este discurso solo existe la competencia. A diferencia de los lineamientos curriculares donde existen las competencias, para la Universidad solo existe la competencia como esa acción idónea o el dominio y aplicación de sistemas de significación en

²⁰³ Ibid, pag. 14

la solución de problemas. Este discurso también se relaciona con el del ICFES, en tanto para él solo existe la competencia comunicativa.

La relación competencia-semiótica-psicología cognitiva cultural-lingüística-comunicación, que está en la base del concepto de competencia utilizado en las pruebas por el equipo de la Universidad Nacional, ha generado que se lleve a cabo en el Distrito Capital el más grande proyecto de transformación de la educación básica y media y ha focalizado su accionar en el lenguaje de las matemáticas y las ciencias. La evaluación también deja ver que los saberes para pensar y reflexionar la educación del país, no se orientan por la pedagogía sino por los mencionados atrás, o sea, que la evaluación de competencias está operando un desplazamiento de la pedagogía.

A diferencia de la Renovación Curricular donde la pedagogía sistémica cognitiva orientó el diseño y desarrollo del currículo, nos encontramos ahora ante unos discursos que pretenden transformar el sistema educativo, la calidad de la educación, la cobertura, la equidad y la competitividad del país y la formación de un sujeto competente sin pedagogía. Este es el sueño de poder y dominación que tanto el Estado, como los grupos de investigación de algunas universidades tienen para las juventudes colombianas. ¿Será que nos enfrentamos a repetir la experiencia de una educación sin pedagogía, como la que se llevó a cabo en el siglo XX en Colombia entre 1950- 1975? ¿Es posible que en el momento de la

historia pedagógica del país donde mayor conocimiento acumulado se posee, tanto de su historicidad como de la didáctica y de su organización, la pedagogía sea enviada a las oscuridades del olvido, o será que no se ha aprendido por parte de los gobernantes y algunos grupos de investigación que ya no es posible llevar a cabo ningún proyecto de transformación educativa sin pedagogía, toda vez que en la sociedad de conocimiento la sociedad misma se pedagogiza?.

La gran tensión, lucha y resistencia que ha generado la evaluación por competencias en el país deja al descubierto una lucha en el campo intelectual de la educación entre los grupos de investigadores de la Universidad Nacional, que no cuenta con facultad de educación, y los grupos de pedagogía de las otras universidades del país que cuentan con facultades de educación. Esta lucha podrá definir hacia el futuro el reencuadre de la base social del Movimiento Pedagógico, ya sus voces y acciones, aunque estuvieron calmadas casi una década, se han vuelto a escuchar a propósito de la evaluación por competencias del ICFES, Distrito Capital y SABER, y aunque todavía no esté clara una alternativa pedagógica a la educación por competencias, son escenarios que permiten su búsqueda.

Sin embargo hay que tener presente que el conocimiento que generan las pruebas de evaluación es fundamental para poder orientar y reorientar la estrategia de la competitividad y la normalización de la población. Es decir, que el

sistema requiere tener información acerca del nivel de desarrollo y de la formación y adaptación de los sujetos a la civilización cognitiva y una forma de adquirir ese conocimiento es la evaluación del desempeño de la población estudiantil a través de unas pruebas estandarizadas que dan cuenta del uso que hacen los estudiantes de las herramientas o instrumentos mediadores de la cultura para resolver problemas en los diferentes contextos de las áreas de conocimiento.

CRÍTICA A LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

La crítica a la evaluación por competencias proviene tanto de la Revista Educación y Cultura, como de la Sociedad Colombiana de Pedagogía Socolpe, como de otros miembros del movimiento pedagógico.

La gran crítica que realiza la Revista Educación y cultura es que la evaluación por competencias es una política internacional para afianzar el Neoliberalismo, atenta contra la autonomía escolar, porque los instrumentos son diseñados por expertos ajenos a los procesos educativos de las instituciones educativas y las aulas, y es altamente ideológica, porque se responde según las definiciones de quienes elaboran la prueba. De igual manera, se dice que las pruebas son confusas y un estudiante puede responder varias respuestas y son válidas. De hecho la FECODE llamó en el año 2001 a los estudiantes a la desobediencia civil para no presentar las pruebas ICFES y SABER. De otro lado, la evaluación por

competencias se aprecia como una estrategia para introducir la política del nuevo colegio, incrementar la privatización de la educación, colocar a los directivos docentes como gerentes educativos y trasladar los costos económicos a las familias. Así se refiere el editorial de la Revista:

“El Movimiento Pedagógico reconoce la magnitud de la tarea histórica de someter a crítica los presupuestos teóricos y pedagógicos de la contrarreforma educativa y, llama en consecuencia a desplegar una gran iniciativa en defensa de la educación pública. La evaluación por competencias y los estándares curriculares representan un campo de múltiples definiciones pedagógicas, políticas y cognoscitivas que afectan la práctica educativa, el conocimiento y la enseñanza. En contravía de los anhelos nacionales de convertir la educación en una gran estrategia de desarrollo y prosperidad, el gobierno nacional ha reforzado el proceso de desmonte de la educación pública mediante la política de privatización, la destrucción de las conquistas democráticas y la imposición de estándares curriculares.”²⁰⁴

La relación Movimiento Pedagógico- evaluación por competencias- estándares- educación- estrategia de desarrollo y prosperidad- privatización lleva a pensar que la FECODE tiene como uno de los sueños en la lucha de resistencia contra la evaluación por competencias, la estrategia del desarrollo. ¿De cuál desarrollo se habla?, o ¿es que el Movimiento pedagógico aboga por la estrategia aplicada entre 1947 y 1990? Porque si se trata de contraponer a la estrategia de la competitividad, la estrategia del desarrollo, entonces volvemos a reivindicar el desarrollo después de tres décadas de resistencia.

Para Martínez Boom y otros, la evaluación de competencias está en relación con las políticas neoliberales que los organismos internacionales, como el Banco

²⁰⁴ FECODE. De la autonomía escolar a la imposición de estándares. En: Revista Educación y Cultura. Bogotá D.C.: Printer Colombiana S.A. Nro 63. P.3

Mundial, vienen aplicando a la educación desde la década pasada. Este enfoque ve que los problemas del sistema educativo se deban a los fracasos de las mismas orientaciones internacionales y a problemas de eficiencia escolar. Reacuérdesese que durante las décadas de los años 70 y 80, lo característico fue la expansión de la escuela o la que llama Martínez la escuela expansiva, y ahora lo que distingue a estas políticas es la orientación de optimizar los recursos de manera eficiente de la escuela competitiva.

El otro aspecto que resaltan los autores es que al introducir la lógica económica a la educación se desconocen las miradas pedagógicas y educativas y se imponen los estudios y las miradas estadísticas y económicas. Para operar este desplazamiento se contratan estudios y se realizan evaluaciones de competencias de manera masiva y se estudian los factores asociados. El análisis estadístico recopilado en voluminosos informes justifica las diversas políticas educativas. Es la voz de los expertos la que se expresa ahora para orientar la educación de los colombianos; pero aún más, es la definición de las políticas las que determinan las variables de asociación que se estudian, es decir, los estudios se contratan para justificar una decisión política y se hace pensar que estos estudios científicos justifican las políticas.

Ello sucedió con la política de fusionar los establecimientos educativos. Los estudios de Corpoeducación y la Misión Social (2000) seleccionaron la variable de

tamaño del plantel, que ya había sido definida por la CEPAL en 1992, como una de las variables de la nueva estrategia de la competitividad y luego aparece como política fundamental de la reorganización del sector educativo. De igual manera, sucedió con la variable de gestión, planteada por la OEI desde 1996, como parte fundamental de la estrategia, que aparece ahora como el principal factor asociado y con la cual se reformó la Ley General de Educación y se dotó a los rectores de los instrumentos para gestionar las instituciones educativas.

“En relación con la aplicación masiva de instrumentos estandarizados, es necesario recordar que tanto en el caso de las pruebas Saber como el de las pruebas de competencias básicas de Bogotá, éstas constituyen el único instrumento y sus resultados la única información disponible a partir de la cual se pretende dar cuenta de la calidad de la educación. Si este hecho constituye una gran limitación, sus pretensiones de evaluar lo que los estudiantes aprenden resulta igualmente problemático, pues reacuérdese que tales pruebas buscan dar cuenta de las “competencias básicas” y sólo en tres de las nueve áreas obligatorias establecidas por la Ley General de Educación: Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua Castellana.”²⁰⁵

También cuestionan los autores que la calidad de la educación al tener como única información los resultados estadísticos de pruebas y factores asociados, con unas variables definidas de antemano por la política muestra que la evaluación por competencias esta creando una realidad educativa marcada por el modelo de evaluación, es decir, que estamos ante una hiperrealidad educativa que se vuelve más real que la realidad educativa misma.

²⁰⁵ MARTINEZ, Boom Alberto y otros. Currículo y modernización cuatro décadas de educación en Colombia. Santa fe de Bogotá: Magisterio. Colección pedagogía e historia Vol. 4. 2003. P. 216

Nosotros consideramos que este giro se hace posible por el concepto de competencia y muestra como se desplaza el conductismo de la educación colombiana. Éste todavía es denso, material, corporal, motriz, en cambio con el concepto de competencias estamos ante los modelos, ante los censos estadísticos, ante la media, la desviación estándar, los coeficientes, estamos en el mundo de la hiperrealidad. Tanto las pruebas como los factores asociados son simulacros, modelos de la realidad y aquí está el contrasentido de la evaluación: el modelo, la hiperrealidad es la pérdida de sentido, de referente y, sin embargo, las competencias se erigen sobre la significación. Justo cuando el modelo bifurca, hace explotar los sentidos, los significados, se hace énfasis en los significados. Por ello, se convierte en un simulacro que es más real que lo real.

Dicen Martínez y otros, con relación al poder del modelo sobre la realidad educativa y la relación con el poder que:

“De una u otra forma, y a pesar de aquello que excluye, de los problemas en su delimitación conceptual, de sus desproporcionadas pretensiones, las pruebas estandarizadas y los cuestionarios de factores asociados conforman el modelo vigente a partir del cual se promueve el mejoramiento cualitativo de la educación cuyo resultado más evidente ha sido la discriminación y estigmatización de docentes e instituciones de la educación oficial, pues como resultaría obvio, los resultados han mostrado una y otra vez la diferencia entre los logros de los estudiantes de las clases acomodadas y aquellos -la gran mayoría - de las clases populares²⁰⁶”.

Estamos ante un nuevo concepto y referente de mejoramiento cualitativo de la educación. Si en la Renovación Curricular, el mejoramiento cualitativo de la

²⁰⁶ Ibid. P. 218-219

educación tenía como referente la reforma al sistema educativo, es decir, los programas curriculares y los medios educativos, orientados por la teoría de sistemas o por la pedagogía sistémica cognitiva, en la década de los 90 y 2000, el mejoramiento cualitativo lo orienta el modelo de pruebas masivas o de evaluación de competencias y los factores asociados.

Aquí nosotros podríamos aventurar la hipótesis que el cambio en el énfasis de los insumos y procesos hacía los productos, no es del todo cierta, el énfasis está dado en los productos, en los procesos, en los insumos y en el contexto. Lo nuevo es que los productos son masivos, los procesos son masivos, los insumos son masivos, o mejor, son a la vez globales, mundiales e internacionales. Por consiguiente, lo que apareció como una Renovación, se consolida dos décadas después. De igual manera, la economía y la gerencia pasan a dominar los saberes de la calidad, en tanto la escuela es una empresa de servicios.

La crítica también se dirige al propio concepto de competencias. Se considera, además, de su imprecisión conceptual las implicaciones que trae para la educación:

“La propia noción de competencias básicas resulta problemática tanto por la imprecisión conceptual como por sus implicaciones sociales. Si, por ejemplo, aceptáramos la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la evaluación de competencias constituiría una seria discriminación para quienes desarrollen inteligencias distintas a la lógico- matemática y lingüística. En este sentido, dar cuenta de lo que un estudiante ha aprendido, de las “competencias” o inteligencias que ha desarrollado y su respectivo nivel de desarrollo, implicaría la realización de diverso tipo de pruebas. En palabras del propio Gardner, “si hemos de abarcar adecuadamente el ámbito de la cognición humana, es menester incluir un

repertorio de aptitudes más universal y más amplio del que solemos considerar. A su vez, es necesario permanecer abiertos a la posibilidad de que muchas aptitudes – si no la mayoría- no se prestan a la medición por métodos verbales que dependan en gran medida de una combinación de capacidades lógicas y lingüísticas.²⁰⁷

La imprecisión conceptual de la noción de competencia muestra que estamos no ante la diversidad de enunciados, ante la multiplicidad de enunciados. Para un análisis arqueológico, esto no es problemático porque no es una analítica lógica, ni proposicional, ni semántica, ni semiótica, por el contrario, lo que se encuentra en el universo del discurso de las competencias es un ramillete de decires, de enunciados, de conceptos y es esta variedad la riqueza de la analítica arqueológica. Desde Gardner se puede plantear que la reducción de la evaluación de competencias a lo lógico-matemático y lingüístico discrimina el vasto panorama de la cognición humana. En este sentido la crítica se orienta a mostrar que la evaluación de competencias es discriminatoria y reduccionista, al pretender medir a todo un país por los resultados en matemáticas, lenguaje, ciencias y ciudadana.

Por último, para Martínez y otros, se trata del giro del currículo a la evaluación. En un principio puede aceptarse que en efecto es el paso del currículo a la evaluación como elemento característico de la estrategia; pero también se puede ver el giro del campo del currículo al campo de las competencias.

²⁰⁷ *Ibíd.* P.216

Nosotros consideramos que este campo lo conforman los diversos conceptos de competencias, que se han convertido en el objeto de discursos de la educación Colombiana y mundial, las relaciones que establece con las instituciones, la escuela, las universidades, el Estado, los Grupos de investigación o ONGs, las empresas, el SENA, los organismos internacionales como el Banco mundial, la OEI, la CEPAL, La UNESCO, etc. Las relaciones con los saberes que hacen posible que se enuncie como la economía, la semiótica, la comunicación, la sociolingüística, la antropología, la psicología cognitiva cultural, la teoría de sistemas de significación, las evaluaciones, las técnicas de medición, las relaciones con los sujetos competentes, las formas de enunciar como la estadística, la transformación en discurso cualitativo y la relación con la estrategia de la competitividad.

En este sentido se entiende el campo de las competencias como el espacio de relaciones y fuerzas donde confluyen tanto objetos de discurso, conceptos, saberes, sujetos y estrategias para operar luchas de fuerzas y pretensiones de saber, verdad y poder o si se quiere, donde se confluye la constitución de los sujetos. Por que el concepto de competencias no es solo del sistema educativo formal, sino que también se encuentra en las empresas, en el mundo laboral, en los demás sistemas sociales. De allí que ser competente durante toda la vida signifique la pedagogización de la sociedad. Las competencias, no son sólo un

cambio del currículo a la evaluación, es un cambio en el estatuto de saber, verdad y poder sobre el sujeto.

La verdad no la enuncia la teoría de sistemas solamente, sino las ciencias cognitivas, la comunicación, las ciencias humanas y sociales. Los saberes se bifurcan para poder enunciar la verdad, ahora la semiótica, la antropología, la psicología cognitiva, dominan los saberes y desplazan a los dominantes en la Renovación Curricular. El poder se multiplica en la sociedad de conocimiento y a la vez se centraliza en la estrategia global de competitividad y el sujeto competente hace su aparición en la escena de la educación colombiana.

De otro lado, Socolpe, en el seminario realizado en la ciudad de Bogotá, los días 3 y 4 de noviembre de 2000, somete a crítica el concepto de competencia y su incidencia en la evaluación y las pruebas masivas.

En primera instancia, la crítica se fue en la búsqueda del origen y del autor y encontró en Aristóteles la posibilidad de referenciar el concepto, a partir de la distinción de los conocimiento intelectuales y prácticos; luego se sumergió en Wittgenstein y sus juegos del lenguaje y por último halló a Habermas y su competencia comunicativa; después se hace una reflexión sobre la competencia lingüística de Chomsky, para hacer ver que lo que se dice no se corresponde con él y de ser así sólo se evaluaría la competencia gramatical, pero como ésta es

una caja negra, al ser definida como objeto de investigación, del programa de la gramática generativa, entonces es un contrasentido este tipo de evaluación; por último se recurre a la competencia ideológica de Verón y la competencia comunicativa de Hymes. Sobre el primero en el país, tanto en el discurso del ICFES, como SABER o Secretaría de Educación del Distrito Capital, no aparece su relación y con el segundo se resalta que Hymes habla de otra competencia distinta a la que pretende la Universidad Nacional.

En la crítica de Gómez, con base en la teoría de la mente que presenta las competencias como intersubjetivas muestra que el concepto aludido por la Universidad Nacional y el ICFES dejan por fuera el afecto, las intenciones y el ser humano. El mismo Gómez, utiliza la teoría de enseñanza para la comprensión de Perkins para criticar el concepto de competencia, en especial el hecho de que en la comprensión no se requieren modelos previos para ella, ni esquemas, ni estructuras y el concepto del ICFES se basa en modelos mentales previos. El problema es que “les hace pasar por alto el carácter material y fáctico que posee toda herramienta cultural y, en consecuencia la necesidad de la apropiación efectiva, práctica... que se requiere para el desarrollo de cualquier competencia”²⁰⁸.

El olvidar el aspecto práctico de las competencias convierte este concepto en una expresión vacía de sí mismo. En efecto, una competencia solo existe por su

²⁰⁸ Ibid. Pag, 106.

expresión fáctica y no por la manifestación en las respuestas de unas preguntas con lápiz y papel.

Por último, Gómez desde la teoría de competencia como acción situada considera que el carácter político, cultural y contextual de las competencias tiene efectos que pueden ser negativos para ciertos sectores de la población “Por tanto, una propuesta de evaluación tiene que articularse a una propuesta educativa general que integre lo pedagógico (esto es, lo didáctico, lo curricular y lo evaluativo) lo político (qué tipo de nación queremos), y lo social (qué clase de sociedad queremos)”²⁰⁹. Aunque la primera parte de la crítica es interesante, la segunda parte hace ver que el concepto de competencia no ha generado el pensamiento sobre la relación con una propuesta educativa general, sin embargo, antes por el contrario, la propuesta educativa general que involucra el tipo de hombre a formar, el tipo de sociedad, el tipo de nación y los aspectos curriculares, han sido expuestos con claridad en los lineamientos curriculares, en los indicadores de logro, en los planes de desarrollo y en las declaraciones, conferencias y cumbres internacionales.

Por otra parte, Esteban Barrantes plantea que la evaluación de la calidad de la educación ha sido una política de corte internacional que se introdujo al país desde finales de la década del 80, pero que se empezó a operar en los 90. La evaluación masiva se ha convertido en el principal mecanismo para implementar

²⁰⁹ Ibid. Pag, 110.

políticas educativas. La intención de todas las políticas sociales son fundamentalmente tres: la continuidad del proceso de desarrollo humano, la compensación de los efectos de la globalización y la instrumentalización de la política económica con el fin de hacer efectiva la descentralización, concertación, focalización y gestión de las instituciones educativas. Igualmente, se pretende mejorar la calidad del capital humano y del capital social para poder competir en una sociedad de mercado.

De otro lado, Luis Fernando Marín realiza una de las críticas más variadas y completas a la propuesta de la educación por competencias, entre sus cuestionamientos está el de la noción de competencia como conocimiento útil o saber hacer en contexto. Al no definirse con claridad a este último, entonces, el concepto hace que

“más que claridades aporta una cantidad de inquietudes. Quizás cuando comparamos una educación transmisionista-memorística con una constructivista y basada en competencias se resaltan las virtudes de esta última, pero cuando se acude a la que podría ser una educación y una evaluación en y desde las competencias, surgen todas las incoherencias y ambigüedades que la noción comporta”²¹⁰

La imprecisión del contexto hace que la aplicación de la idoneidad como característica de la competencia se vuelva gaseosa y se dificulte su evaluación. Contexto puede ser la comunidad aledaña a la escuela, la simulación de un problema, las disciplinas científicas, la cultura, la resolución de tareas, la situación

²¹⁰ MARÍN, A. Luis Fernando. Competencias: “Saber hacer, ¿en cuál contexto? En: El concepto de competencias II. Bogotá D.C: Socolpe. Pag 106. (2002)

del examen y la situación que se coloca para responder. Lo que no está claro, según Marín, es de cual contexto se habla.

El texto, “El concepto de competencia III, las competencias en la educación colombiana” del profesor Guillermo Bustamante Zamudio, publicado en el 2003, es una crítica Sociolingüística y no Pedagógica de este concepto. En los fundamentos Filosóficos, el análisis ve la continuidad Cartesiana de las competencias con el acto y la potencia. En el fundamento Psicológico ve la continuidad teórica entre el concepto de inteligencia y competencia del siglo XVIII-XX. En los fundamentos Sociolingüísticos se resaltan las diferencias entre la competencia Lingüística Chomskiana, la competencia Ideológica de Verón y la competencia Comunicativa de Hymes, para mostrar la lejanía de los conceptos de competencias de la Universidad Nacional con estos autores. Utilizando el concepto de recontextualización de Bernstein, plantea que la evaluación de la calidad transita el concepto de competencias de las ciencias del lenguaje y de los empresarios a la educación. Realiza una crítica a la evaluación de competencias básicas del Distrito Capital, al examen de Estado por competencias, al área del lenguaje del examen de Estado y culmina diciendo que:

“Se trata de los efectos que sobre el objeto tiene la idea de darle gusto al cliente en tanto es el que paga... Bueno, ese parece ser el contexto de las competencias en nuestra educación: algo de lo que no se requiere dar cuenta, pero que efectivamente opera en el ámbito educativo; algo que llega con la pretensión de facilitar el consumo, a superponer funciones a los objetivos que la misma educación se traza con tal de darle gusto a un cliente que no queda bien precisado y cuyo gusto no se busca problematizar; algo en relación con lo cual dar cuenta es “meter gato por liebre”.

La crítica de esta segunda parte se orienta a mostrar que se está con el concepto de competencia ante un cliente que hay que darle gusto, y ese cliente estaría representado por las agencias del Estado que realizan la evaluación.

Por nuestra parte consideramos que lo importante de la crítica en general que realiza Socolpe, es que, con excepción de Marín, la pedagogía no se convierte en el saber por excelencia para tomar posesión crítica ante el concepto de competencias. Este desplazamiento pone a la pedagogía en otro lugar que viene a ser ocupado por las Ciencias del Lenguaje, la Filosofía y la Psicología. Es como si la pedagogía estuviera incapacitada para reflexionar acerca de un concepto que se traslada de un campo de saber a otro, que se va creando un campo de luchas, de fuerzas, de resistencias, de sujetos, de estrategias y en especial que no se pueda hacer visible el tipo de hombre a formar, la concepción de educación, enseñanza, aprendizaje, sujeto, formación, métodos, escuela, relación maestro estudiante, conocimiento, evaluación y las relaciones con procesos económicos, políticos y culturales, y más aun como si todo comenzara de cero, es decir, como si la pedagogía no tuviera una historia que contar en este país. ¿O será que el efecto de la magia del concepto dominado por los saberes de las ciencias cognitivas y del lenguaje es tan intensa que no permite ver con y desde la pedagogía?, ¿o será que el desplazamiento de la pedagogía por estos saberes y conceptos es tan intenso que hasta en la crítica se hace evidente el

desplazamiento? Creemos que la invisibilización que el concepto de competencia hace sobre la pedagogía está en la base de la imposibilidad de construir alternativas a la educación por competencias y que aparezca todo el panorama o muy pocas posibilidades de renovar el Movimiento Pedagógico.

En general, el concepto de competencia se han convertido en el objeto de discurso de la educación Colombiana en las últimas dos décadas. Es un concepto que no es único, es diverso, pero que posibilita ver las relaciones tanto internas como externas, o mejor, las relaciones discursivas y no discursivas que hacen posible los enunciados de las competencias.

El concepto de competencia, como se dijo en el capítulo anterior, entendido como las habilidades de pensamiento y el dominio del conocimiento para solucionar problemas, se introdujo a la educación colombiana con la Renovación Curricular y se profundiza en la década de los 90, entendido como la capacidad para...una acción idónea con el conocimiento, o como un conocimiento implícito en un campo del actuar humano. Lo importante es que, desde la Renovación Curricular, el sistema educativo se orienta hacia formar un prototipo de hombre productivo en lo material y en lo intelectual con el dominio del conocimiento, las habilidades o procesos de pensamiento, en el primer caso y, luego, se cualifica como un sujeto competente, tanto por las política internacionales, como en las políticas educativas nacionales.

Este concepto, que ahora se expende por todo el mundo, ligado a la estrategia de la competitividad ha profundizado el dominio del cognitivismo, ha desplazado al conductismo de manera radical. En la recontextualización de la economía a la educación, se han introducido los nuevos saberes de la psicología cognitiva cultural, la semiótica, la sociolingüística, la antropología, la economía, la gerencia y la estadística paramétrica. Ha generado luchas y resistencias por parte del Movimiento Pedagógico. Ha producido evaluaciones masivas, indicadores de logro, lineamientos curriculares, estándares curriculares, transformaciones en la formación de maestros, en el estatuto del maestro, ha producido una escuela que aprende o competitiva y ha puesto a la educación en el centro de la sociedad global o de conocimiento. Es el concepto que ha posibilitado en perspectiva el cambio de la educación, la enseñanza, la formación, el aprendizaje y las políticas educativas a nivel internacional y nacional. Por ello, no se trata de un problema de semántica, de si el concepto fue bien definido de acuerdo a los autores que lo elaboraron en otros campos de saber. Tampoco si se es fiel a Gardner, Hymes, Habermas, Vigostky, Wertsch, Chomsky o Piaget, ni si el concepto oculta algún significado no develado. No, se trata de hacer visible que ese concepto inaugura una transformación en la educación mundial y en el país y para ello se requieren unas condiciones discursivas y no discursivas que lo hacen posible y en este juego aparecen las relaciones de poder, saber y verdad.

Se ha constituido un campo de lucha, de fuerzas, discursos, estrategias, poder, saber y verdad que distingue la educación colombiana, donde el Movimiento Pedagógico perdió la brújula para orientarse y sólo una década después reacciona. La evaluación de competencias, lo que muestra es la lucha y las tácticas que se operan en el campo. La evaluación se lleva a cabo para conocer el estado de configuración del sujeto competente, el nivel de logro de la civilización cognitiva, el avance en la sociedad de conocimiento, la consolidación de la programación de la mente. Lo que se evalúa no son sólo la competencia comunicativa y las competencias específicas de las áreas, ni las competencias de SABER en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadana, sino, ante todo, el avance de la formación del sujeto competente, la responsabilidad del país con la civilización cognitiva en el cumplimiento de las políticas internacionales de dominio sobre la especie humana.

3.3.6. Los factores asociados y la eficacia escolar

Pero no es sólo la evaluación de competencias, medida en los resultados de las pruebas, el insumo para transformar y orientar las políticas educativas del país, en concordancia con las políticas educativas internacionales. Se trata también que con la evaluación de competencias se indaga por los factores asociados a los resultados. Los estudios de Piñeros y Rodríguez, le dicen al gobierno que “se ha

determinado que el efecto de las variables escolares en el rendimiento de Colombia es cercano al 30 %²¹¹

Los estudios sobre factores asociados se iniciaron con la aplicación de las pruebas SABER en 1992 y el estudio de Loera Y McGinn del mismo año, sobre la repitencia en primaria. Este estudio encontró que los factores asociados eran la escuela, la familia, el maestro, el director y los factores personales. Los resultados de las pruebas SABER, en matemáticas y lenguaje, se acompañaron del estudio de factores asociados, que en su primera versión analizó 77 variables, publicados en 1993, correspondientes a las categorías: plantel, del directivo, del docente, del hogar y las características del estudiante. El estudio volvió a realizarse dos años después y fue publicado en 1997, arrojando más o menos los mismos resultados.

En ese mismo año, la Misión Social y el DNP, publica el documento sobre la Calidad de la Educación y el logro de los planteles educativos, con el cual se plantea que la tercera parte de los resultados dependen de la gestión y la gerencia escolar. De igual manera, la Secretaría de Educación Distrital, además de las pruebas de competencias básicas, realizó el estudio de factores asociados, llevado a cabo por Eduardo Sarmiento. Los resultados dicen que los factores más importantes son la gerencia y la gestión escolar.

²¹¹ CASTAÑEDA, Bernal Elsa y Lozano Mónica. El estado del arte sobre la Eficacia Escolar en Colombia. En: La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. CIDE: Santa fe de Bogotá. 2003. pag. 240

Por otra parte, Corpoeducación realiza en el año 2000, el estudio “Dos posiciones encontradas sobre el papel de la escuela. Marco teórico”. Estudio de caso sobre gestión escolar que sirvió de base par orientar las políticas administrativas del Ministerio de Educación Nacional sobre reorganización del sector educativo, con el cual se introduce la gerencia y gestión escolar, se fusionan las instituciones educativas de primaria y secundaria y se crea una sola institución, se reestructuran las funciones de los consejos directivos entregando 11 de las funciones que tenían en 1994, con el decreto 1860, al rector. Se declara que este es el responsable de la calidad de la educación, ahora posee funciones para contratar hasta 20 salario mínimos sin ser aprobados por el consejo directivo, es el responsable de evaluar a los docentes y su gestión depende de los resultados de las pruebas SABER y se fortalece la tendencia expresada en 1994 con la Ley General de Educación de organizar la institución educativa por procesos.

Los avances que ha realizado el país entre 1992 – 2002, desde las primeras pruebas SABER en el estudio de los factores asociados, ubica la tendencia en el país de hacer parte del movimiento internacional de escuelas eficaces. Este paradigma, como se ha tildado, parte por considerar que la escuela es una escuela que aprende y en consecuencia existen factores internos que explican los mejores resultados de unas sobre otras. La escuela que aprende, modelo anglosajón de organización escolar, después de varios años de estudio empíricos, se ha dotado de un modelo teórico que lo sustenta, conocido en el ámbito de la

administración como las organizaciones de aprendizaje, liderado por Peter Senge, doctor de la escuela de administración de Harvard, creador de la quinta disciplina en 1990 y la Escuela que Aprende 2000. Este paradigma se encuentra enunciado y recomendado por la Misión de Ciencia Educación y desarrollo a mediados de la década de los años 90 y es retomado y apoyado por la Organización de Cooperación para el Desarrollo económico(OCDE), el Banco mundial, el Fondo Monetario Internacional, la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos, y el Convenio Andrés Bello.

El movimiento ha sido tan importante para definir las políticas educativas que éste último realizó la investigación sobre “eficacia escolar en Iberoamérica, revisión internacional sobre el estado del arte”, publicado en el 2003. El estudio es el más impactante que se ha llevado a cabo en Iberoamérica. Además, de la visión general se presentan los estudios de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Perú y Venezuela. Es decir, de 27 países se publican la tendencia en 12 de ellos. Así se planten como hallazgos fundamentales:

“Los resultados de los trabajos sobre eficacia escolar realizados en la Región constatan que los factores de eficacia encontrados coinciden, en esencia, con los hallados en investigaciones desarrolladas en otros países, aunque con algunas diferencias: en Iberoamérica son muy importantes las características del profesorado tanto en términos de formación inicial y permanente como en sus condiciones económicas y laborales; y los recursos sí marcan las diferencias entre escuela eficaces y otras que lo son menos. De esta forma, podemos concluir que los estudios internacionales sirven como base, como apoyo, como primera idea,

*pero que no se pueden considerar como única referencia válida para la toma de decisiones en la Región*²¹²

A diferencia de los estudios nacionales, los estudios del Convenio Andrés Bello, muestran en primer lugar que las condiciones sociales y laborales del profesorado es uno de los principales factores asociados, cosa que ocultan los estudios de SABER, La Secretaría Distrital y Corpoeducación y lo mismo sucede con el segundo factor más importante que distingue a las escuelas eficaces: los recursos. En Colombia también se oculta esta variable para hacer aparecer en los estudios que lo más importante son la gestión y la gerencia escolar.

Así pues, la eficiencia de la escuela está en relación con la gestión del aprendizaje, del profesorado, los recursos y la teoría de escuela. Para este movimiento la teoría que domina el paradigma, es la teoría de sistemas dinámicos o complejos, con el esquema de Thomas y Mortimore, que agrupa cuarenta y cinco variables en las categorías de: Contexto (marco regulatorio del sistema escolar, características de la escuela); insumos (características personales del profesor, de la familia, del estudiante); procesos (cultura escolar, gestión de la escuela, nivel del aula) y productos (Rendimiento del estudiante según estándares predefinidos). Es decir, que de nuevo aparece la teoría de sistemas dominando la eficacia de la escuela. El esquema ya se había introducido al país en 1978, para organizar la Renovación Curricular y el Sistema Educativo Nacional.

²¹² *Ibíd.* Pp 16-17

La confirmación de Colombia en el movimiento de escuelas eficaces se protocoliza en el Primer Seminario Internacional de Gestión y Eficacia Escolar, realizado en Bogotá los días 18 y 19 de julio de 2002. En este evento el Ministerio de Educación Nacional, le anuncia al país que Colombia hace parte del Movimiento y en consecuencia las orientaciones administrativas sobre la eficacia escolar se orientaran por sus principios. Aunque se anuncia así, lo cierto es que el país ya venía en esa tendencia desde una década atrás. Lo nuevo que aparece es que, a diferencia de la Renovación Curricular, donde se usa el mismo esquema sistémico, el énfasis se hace en los procesos de la institución desde el producto y no en los productos personalizados para impactar los procesos, como lo proponía la teoría de la evaluación del rendimiento escolar, es decir, lo nuevo es que aparece en el país la preocupación por evaluar los factores asociados. Dentro de estos se seleccionan los de gestión y gerencia para impactar los cambios institucionales y administrativos y se descuidan los principales como las condiciones laborales y sociales del profesorado, recursos y el más importante para la educación pública: las condiciones económicas, nutricionales, sociales y de convivencia de los estudiantes. Lo importante es resaltar que cuando se estudia el contexto, éste no se refiere a las condiciones sociales y económicas de los estudiantes, sino a la legislación y características de la escuela.

CRÍTICA A LOS FACTORES ASOCIADOS

La crítica que establece Barrantes se orienta a mostrar el llamado efecto colegio o los factores institucionales que inciden en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Se cuestiona que la evaluación de los factores asociados lleva a diseñar un pretexto para aplicar las políticas internacionales, definidas en la CEPAL y los organismos internacionales. Al respecto dice:

“Se parte del presupuesto de que los propios actores no pueden ver si la educación impartida por ellos es de calidad (por tal razón los resultados – analizados- se regresan a las instituciones), ni las medidas que deben adoptar para superar las carencias (según el logro). Ahora bien, si se sabe de antemano que la respuesta a los problemas no es visible, y por lo tanto la intervención puede suscitar desconcierto, de lo que se trata es de imprimir cierta certidumbre al discurso educativo, de modo que desde un posicionamiento de corte democrático puedan ser comprendidos los problemas. Es decir, se busca desplazar el compromiso del Estado en la resolución de los problemáticas globales (miseria, marginalidad), para responsabilizar a las comunidades afectadas; situación que se promueve a partir de la creación de un ambiente de participación y que conlleve a la toma de decisiones entre los participantes.”²¹³

Así pues, la evaluación de factores asociados se convierte en un mecanismo para que el Estado desplace sus responsabilidades y las traslade a las comunidades, bajo el supuesto de la participación. Pero este desplazamiento y este discurso se orientan hacia la configuración del sofisma de la calidad de la educación:

“La calidad de la educación se convierte en el pretexto para emprender acciones en la institución; el Proyecto Educativo Institucional (PEI) constituye el compromiso inicial (sobre él recaen las acciones de mejoramiento); el modelo de gestión constituye el instrumento que garantiza la participación y el control de la comunidad en relación con los alcances de lo emprendido; la autonomía e independencia significa asumir la responsabilidad (exigida) de atender al desafío

²¹³ *Ibíd.* p.168

de elevar los promedios alcanzados en las evaluaciones, para lo cual deben ser atendidos los problemas evidenciados por los análisis de Factores Asociados. Y si la institución no emprende acciones de mejoramiento, conociendo las razones que explican su bajo desempeño, se demuestra que el problema consiste en gestión deficiente (y no en una determinante producida por la condición socioeconómica del medio en que se encuentra ubicado el centro educativo).²¹⁴

Los factores asociados se convierten en uno de los detonantes para llevar a cabo el mejoramiento continuo de la educación. Sobre el PEI se opera la transformación y para ello se utiliza la gestión. La relación Factores asociados-mejoramiento continuo – PEI - gestión muestra cómo la evaluación de factores asociados sirve para convertir la institución educativa en una empresa de servicios, que requiere de la gerencia y de la gestión para llevar a cabo el mejoramiento continuo.

Por su parte, Martínez y otros consideran que la investigación de Factores Asociados se convierte en un mecanismo para verificar y darle un tono de cientificidad a la política de reorganización del sector educativo:

“No es casual que la mirada se coloque sobre la institución y los procesos administrativos. Las investigaciones que se han venido realizando (y lo que el sentido común indica) alrededor de los factores asociados señalan que el nivel socioeconómico es el factor determinante en el desempeño de los estudiantes; como las políticas no pueden actuar sobre estos factores, recientemente se ha venido colocando la mirada sobre el peso que la institución tiene en el desempeño del estudiante. Para determinar este valor, las pruebas de factores asociados han buscado qué es aquello del orden institucional que incide en el desempeño y han encontrado, como era de esperarse, que la gestión, la gerencia escolar es un factor determinante en el logro cognitivo.”²¹⁵

²¹⁴ *Ibíd.* P. 169

²¹⁵ *Ibíd.* P. 225

La relación de los factores asociados- gestión – gerencia educativa, marca como la institución competitiva, no es más que la posibilidad de gerenciar la escuela para colocarse en los parámetros internacionales y nacionales de calidad de la educación; sin embargo, también consideran que si se hubieran colocado preguntas sobre la condición del maestro y sus condiciones laborales, los resultados serían otros.

No es extraño que la Ministra de Educación, repita en los discursos por televisión, ante el congreso de la República, el día 4 de mayo de 2004, que los maestros no requieren capacitación para mejorar su desempeño, porque son licenciados, sino que lo más importante es que tengan claro cuáles son las metas del gobierno, a dónde se quiere llegar y ellos sabrán cómo hacerlo. Lo que se le olvida a la Ministra es que los maestros, ni los directivos fueron educados, ni formados en la evaluación por competencias, ni en factores asociados, ni en gestión. Todavía son hijos de la Renovación Curricular a medias y del conductismo.

Nosotros consideramos que la crítica a los Factores Asociados muestra que la gestión es la herramienta para mejorar la calidad de la educación y que ésta, junto a la evaluación, se ha convertido en el modelo para mejorar la calidad de la educación. De igual manera, los Factores Asociados dejan por fuera variables importantes para justificar las decisiones tomadas de antemano, con las diversas investigaciones que se llevan a cabo tanto en el país como a nivel internacional.

La evaluación de Factores Asociados se ha convertido en un campo de investigación que crece en el mundo, como el movimiento de escuelas eficaces y el efecto colegio. Lo importante a resaltar es que la evaluación de por qué los estudiantes aprenden más en unas instituciones que en otras, es un medio para enviar información al mercado educativo y a la sociedad, de cómo marcha el negocio. Además, la evaluación de Factores Asociados, permite saber cuáles son las condiciones y variables internas y externas, previamente definidas, que impactan la adquisición de las competencias.

Se trata de una indagación por las condiciones que se requieren para la constitución del sujeto competente. Hay que conocer cuáles son los factores que influyen en ello, es decir, se trata saber qué garantiza la institucionalización de la estrategia de la competitividad y la formación de éste tipo de sujeto. En este sentido, la evaluación es un mecanismo de control para operar las condiciones que requiere la institución que va a formar ese sujeto. O dicho de otra manera, la estrategia mundial de la competitividad requiere un tipo de institución que forme a los sujetos competentes, esa institución se va constituyendo si se saben los factores asociados y se aplican políticas para reestructurarla y adecuarla. Esa es la escuela que aprende, la escuela eficaz, la escuela competitiva.

Así pues, estamos ante una evaluación de la escuela que aprende, de la escuela competitiva. Este tipo de evaluación no lo tenía la escuela funcional de la

Renovación Curricular, ni la escuela democrática del Movimiento Pedagógico, ni la escuela técnica de los años 50-75, ni la escuela nueva o activa de la década de los 20-30, ni la escuela cristiana de 1876-1913, ni la escuela Pestaloziana que introdujeron los liberales radicales entre 1870-1876, ni la escuela mutua de Bolívar y Santander. No, los Factores Asociados sólo los posee la escuela que aprende, la escuela competitiva. Este mecanismo de control, permite que las políticas de gestión y gerencia se pongan en primer plano, porque éste es el modelo que requiere esa escuela; pero a su vez, lo que la gerencia y la gestión permiten es crear las condiciones institucionales para programar la mente de los estudiantes en la competitividad.

Por tanto, la evaluación de Factores Asociados es el termómetro que mide el grado de calidad, es decir, el grado de constitución de la institución competitiva que se requiere para formar al sujeto competente. En este giro, el concepto de competencia opera como el detonante de la mirada de la competitividad, la gestión y la eficacia escolar.

3.3.7. La descentralización y municipalización educativa

La descentralización como propuesta de transferir funciones, responsabilidades y ahorrar en el gasto público se inició a partir del informe de la misión Chenery, publicado en el país en 1986. Se plantea en el una crítica al centralismo

administrativo del Estado colombiano y se propone la fusión de entidades nacionales, la supresión de otras y la reorganización del situado fiscal para financiar los servicios de salud y educación. Las recomendaciones de la misión se hicieron realidad con la reforma municipal de 1988 y se conoció como proceso de municipalización.

Este proceso estuvo acompañado de reformas políticas, como la elección popular de alcaldes, el auge de la participación ciudadana y la creación de mecanismos de control ciudadano. Para el caso específico de educación se expide la Ley 29/89 o de desconcentración de funciones, a través de la cual se le entrega a los municipios las responsabilidades en construcción escolar, dotación y administración del personal. En su momento la reforma fue rechazada por el magisterio y catalogada como privatizadora.

A partir de la Constitución política de 1991 y de las leyes 115/94 y 715/02, es decir, en 13 años, la descentralización se profundizó hasta en convertirse en el asunto principal de la política educativa para mejorar la eficiencia del sector. Si bien con la Ley 115/94 se distribuyeron competencias a los tres niveles, nacional, departamental y municipal, todavía los dos primeros mantenían una alta incidencia sobre el tercero. La distribución y administración de los recursos financieros establecidos en la Ley 60/93, exigían participación de los recursos propios de los entes territoriales y el poder del departamento sobre el municipio.

A partir del año 2002 la descentralización toca una nueva fase: la entrega total de la administración, gestión, calidad, eficiencia y eficacia a los entes territoriales, a través de la clasificación de los municipios en certificados y no certificados; pero a partir de 2004 la certificación se expande a todos los municipios del país. Lo nuevo es que la descentralización redefine las competencias y funciones de los entes. Deja en la Nación la política macro y traslada a los municipios todas las responsabilidades administrativas. El nuevo Sistema General de Participaciones se erige para el pago de nómina y de calidad. La financiación de la educación es ahora corresponsabilidad de padres de familia, nación, municipio e institución educativa.

Todo el proceso de descentralización se ha dirigido a transformar a los municipios en entes competitivos, gestores y como mecanismo de ahorro en la inversión educativa. Aquí el concepto de competencia se vuelve el epicentro para reorganizar el sector educativo. No se trata de entregar funciones, se trata de transformar todo el sistema educativo. Este cambio va desde la estructura del Ministerio de Educación, las entidades descentralizadas, los niveles territoriales y las instituciones educativas; además de la financiación y las exigencias de modernización y calidad exigido por el nivel central al territorial y local.

CRÍTICA A LA DESCENTRALIZACIÓN

Martínez Boom considera que la descentralización es una estrategia para transformar todos los sistemas educativos, donde reina la política y el ahorro fiscal. Si bien este proceso a tenido varias fases para su implementación lo cierto es que culmina en la privatización de la educación. Aunque se encuentren diferencias en la aplicación todos los países del continente se introdujeron en los procesos de descentralización, municipalización o privatización.

De igual manera, la FECODE llevó a cabo en el año 2001 la más grande movilización de la década contra la descentralización y los enfrentamientos previos a la aprobación por parte del Congreso de la República del Acto Legislativo 01/01 o reforma a la constitución que creaba el Sistema General de Participación. Se consideró que la descentralización era ante todo una política de privatización de la educación pública. La aprobación del acto y la expedición de la Ley 715/02 se catalogaron como la contrarreforma neoliberal y el desmonte de la Ley 115/94.

Por otra parte, Abel Rodríguez, considera que el Acto legislativo y la Ley 715/02 son las herramientas para profundizar el desmonte de la educación pública y el cumplimiento de las políticas y los acuerdos con la banca mundial.

Nosotros consideramos que la descentralización es una estrategia para reorientar el fracaso de la estrategia del desarrollo y la crisis del modelo centralista que ésta conlleva. Es un componente fundamental para reorganizar la estrategia de la competitividad. Se trata de ampliar la participación, de reorganizar la financiación de la educación bajo el lema de las políticas de la UNESCO, la OEI y el Banco Mundial con el objeto de introducir las leyes del mercado a la educación. No es sólo transformar la estructura del sector, es cambiar su operatividad para acoplarlo a las políticas de inclusión y del aprendizaje permanente con el objeto de formar al hombre competente en situaciones de asimetría financiera entre los pequeños y los grandes municipios. Es el grandioso mecanismo de control sobre la población con el fantasma de la participación y la calidad.

3.3.8. La estandarización de las competencias

El movimiento pedagógico levantó como una de sus banderas la lucha contra la Renovación Curricular. Desde 1982, la crítica que se hizo a los criterios de evaluación y a los programas curriculares, es que era centralista y homogenizante, que no tenía en cuenta las particularidades de las regiones. Aunque se planteó la flexibilización desde 1986, va a ser con la Ley General de Educación, la que establece que cada institución es responsable de elaborar su currículo y plan de estudios.

En el año 1996, se expiden los indicadores de logros por conjunto de grado y a partir de 1998 se publican los lineamientos curriculares y en el 2001, se publican los estándares curriculares. Según el MEN, estos son las metas básicas, los aprendizajes mínimos que los estudiantes requieren en todo el país. Pero los estándares son más que aprendizajes mínimos, son los parámetros para evaluar los productos del aprendizaje, para evaluar a los estudiantes en las Pruebas SABER, son los patrones para evaluar y programar la mente de los estudiantes, son los referentes par las evaluaciones internacionales. En efecto, el programa de educación para América Latina planteó, desde mediados de la década de los 90, que todos los países de la Región requerían sistemas de estándares para evaluaciones internas y externas.

Los estándares han tenido un gran impacto en la educación colombina hasta el punto que, a partir de ellos, las instituciones educativas iniciaron los procesos de actualizar los planes de estudio, las metodologías, los logros, los objetivos, las metas de calidad y los indicadores. En una de las instituciones del municipio de Marinilla se aprecia el efecto de la estandarización y su impacto en el plan de estudios:

EJES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	LOGRO	INDICADORES DE DESEMPEÑO
NUMÉRICO	Observar, describir, representar, leer, escribir, cuantificar, conceptualizar y resolver situaciones problémicas con suma y resta de números naturales.	<ul style="list-style-type: none"> *Construcción del concepto de # a partir de colección de objetos. * Observación, descripción y cuantificación de situaciones con números. * Explicación del valor posicional. * Comprensión de la escritura y lectura de #. *Resolución de problemas sencillos. 	<ul style="list-style-type: none"> *Practica la seriación y clasificación de objetos. *Resuelve problemas de seriación y clasificación. * Identifica y enuncia las características de situaciones con números. * Da razones del valor posicional. *Comprende y escribe los # en el círculo del 0 al 999 para representar cantidades. *Identifica el anterior y el siguiente de un #. *Reconoce los signos >, <, = para relacionarlos #. *Ordena # con más de 2 cifras. *Descompone # en unidades, decenas y centenas. *Resuelve problemas con adiciones y sustracciones.

Los estándares muestran la relación evaluación de productos del aprendizaje-planes de estudio, es decir, que los estándares plantean una reforma a los planes de estudio de manera centralizada. Esta relación también pone en evidencia que el currículo por competencias-planes de estudio-evaluación, que convierten en la tecnología que requiere el sistema educativo y que ahora vuelve a centralizarse sus efectos y soluciones.

La tecnología del aprendizaje que reafirman los estándares va a ser uno de los nuevos acontecimientos con relación a la Renovación Curricular y al desplazamiento del conductismo de la educación. Los estándares se refieren a procesos de pensamiento ligadas a los conocimientos mínimos: observar,

describir, comparar, relacionar, resolver problemas, etc. Estamos pues ante un posible regreso a la tendencia centralista de la Educación Colombiana. Es decir, que después de más de 10 años de resistencia por parte del movimiento pedagógico, se retrocede en pos del cognitivismo y se homogenizan los procesos, habilidades de pensamiento o simplemente las competencias.

A diferencia del conductismo, los estándares profundizan el cognitivismo y ponen de relieve que las competencias son generales. Si estas son generales, entonces estamos ante la posibilidad de homogenizar la mente humana para programarla. Si los conocimientos son estandarizados es posible homogenizar conceptos, procedimientos y valores. La homogenización de ambos nos conduce a la homogenización del sujeto competente, es decir, el sujeto competente requiere de la existencia de estándares para poder medir el nivel de programación de la mente que se ha alcanzado a nivel internacional y nacional. Otra forma de entender lo que los estándares proponen es ver que en una sociedad global de conocimiento, o en una civilización cognitiva se requiere el control y la programación de la mente de la especie y uno de los referentes para operar son los estándares.

CRÍTICA A LA ESTANDARIZACIÓN

La crítica a la estandarización se realizó por parte de la FECODE, en la Revista Educación y Cultura Nro 63 del año 2003. Téngase presente que de manera sistemática ya había pasado más de una década donde la tendencia a la estandarización era un hecho en las políticas de evaluación de las Pruebas SABER, ICFES, TIMMS, LLECE y PIERLS, y en las conferencias y cumbres internacionales. La crítica se orienta a mostrar que los estándares hacen parte de la contrarreforma educativa orquestada por los organismos internacionales y por los enemigos de la autonomía escolar y del Movimiento Pedagógico. Se reivindica la Ley General de Educación como la más grande conquista del Movimiento Pedagógico en el siglo XX en Colombia y se perfilan los estándares como un mecanismo contra la autonomía, la libertad de cátedra y la estrategia del desarrollo y la prosperidad del país. Al respecto se dice, en el editorial de ese número:

“Hacia mediados de la década de los noventa se obtiene un avance significativo con la expedición de la Ley General de Educación, la cual otorgó a las instituciones educativas y a los maestros el poder de establecer los currículos y los planes de estudio. Sin embargo, este proceso fue entrabado sistemáticamente desde distintas agencias internacionales y posturas neoliberales que promovieron una contrarreforma educativa, soterrada al comienzo y abierta en los últimos años, consistente en el desprecio de la autonomía escolar y la adopción de criterios y metas de calidad de la educación según parámetros establecidos en los estándares internacionales. Dentro de estas premisas, la acción educativa quedaba a merced de la homogeneización de las entidades multinacionales, se alentaban los procesos de privatización y se estimulaban el control y la vigilancia del ejercicio de la enseñanza a través de los poderes tecnocráticos y funcionales a las lógicas del mercado.”²¹⁶

²¹⁶ *Ibíd.* P.2

La Ley General de educación se concibe como una conquista del Movimiento Pedagógico, que le otorga a las instituciones educativas la autonomía escolar para diseñar, ejecutar y evaluar los currículos y planes de estudio; pero la contrarreforma educativa, se opera a través de la política de privatización y de los estándares de calidad.

Lo importante de la crítica es que considera tanto a los estándares como a las medidas tomadas en la década de los 90, como los indicadores de logro y las competencias como elementos contra la ley General de Educación, es decir, que la Ley no era privatizadora, la escuela era democrática por la participación, la dirección colegiada, el PEI y la autonomía. Llama la atención esta posición de la FECODE, porque ya Humberto Quiceno, había mostrado como la Ley General de Educación no es el más importante triunfo de la educación en el siglo XX; que los principios y fines de la Ley, su propósito y orientación son totalmente privatizadores, es una Ley para reglamentar la escuela como empresa de servicios, no la educación humanista, sino unos fines de formación del empresario.

Por su parte, Martínez y otros, después de considerar que los estándares aparecen en las políticas de la Comisión Internacional Sobre Educación, Equidad

y Competitividad Económica (PREALC, 1998), como recomendación para todos los gobiernos de la Región, consideran que:

“Con los estándares se pretende entonces, hacer ajustes a una lógica de evaluación del sistema educativo desde una perspectiva homogenizante, en función de afinar la comparabilidad “interna y externa”. En este sentido, más allá de los estándares e independientemente de por quién hayan sido diseñados o de la manera como se llevó a cabo tal diseño, el asunto de fondo es el modelo de evaluación y de investigación que la sustenta, y la manera como se ha venido implementando por parte del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría de Educación del Distrito Capital.”²¹⁷

El punto fundamental de la crítica es que lo importante es el modelo de evaluación y la investigación que sustentan esas políticas, es decir, que primero se define la política y luego se justifica con base en modelos e investigaciones contratadas para ello. Luego, los estándares son medios para la comparabilidad de los estudiantes en diferentes países de la Región para poder comparar, medir y tener un referente de la inversión educativa.

Nosotros consideramos que con los estándares se configura una mirada que muestra que el modelo de evaluación e investigación que sustenta las políticas internacionales y nacionales, para la estrategia de la competitividad, hace que se ponga el énfasis en la estandarización de los conocimientos o competencias básicas, para poder controlar y medir el logro de éstas. Estamos ante una sociedad global de conocimiento, que requiere controlar el conocimiento que ofrece y que es demandada por las personas. Esta decisión, vital y de primera

²¹⁷ *Ibíd.* P. 221

importancia para la estrategia, no se puede dejar en manos de las instituciones, por ello, los estándares aparecen como el mecanismo fundamental de medición del control de la configuración del sujeto competente.

De igual manera, los estándares permiten homogeneizar por lo mínimo, por lo bajo, el conocimiento del sujeto competente. Lo máximo depende de las instituciones y del propio sujeto. La manera de garantizar que este aprendizaje se lleve a cabo es con un sistema de estandarización, es decir, que el mecanismo de control de la formación de este tipo de sujeto son los estándares. Aunque pueda parecer que este formato sea conductista, porque se parece a la equipotencialidad del aprendizaje, no lo es. Se trata de un mecanismo de control cognitivo, de la mente, un mecanismo para dar cuenta que tan lejos o que tan cerca se está de la programación deseada de la mente. Los estándares, son las instrucciones del programa que se inventó la civilización cognitiva para que toda la especie, toda la humanidad, se acerque y alcance ese mínimo.

Se podría decir, que el conductismo tuvo la osadía y la ilusión de creer que el comportamiento humano se podía controlar y prever. La escuela técnica de 1947-1978, jugó con esa osadía y la historia de la pedagogía mostró que esto no era posible. Ahora, el sueño del cognitivismo, de la evaluación por competencias y de los estándares, es el control de la programación de la mente. Esta es la ilusión de la Renovación Curricular y de la educación por competencias. El fracaso de la

Renovación Curricular, no fue el currículo, ni los planes de estudios, ni la descentralización, ni la Ley General de Educación, ni siquiera la lucha del movimiento pedagógico, su fracaso todavía no se puede medir, porque se ha profundizado su propósito de programar la mente; lo que vivimos es un replanteamiento de las estrategias, de los saberes, las técnicas, de los discursos, de los métodos y de los instrumentos para medir esa programación.

De hecho preparar o diseñar una prueba con estándares o sin ellos, en la educación cognitiva, sirve al propósito de evaluar el funcionamiento del “ship” de conocimiento que se ha insertado en su cerebro para responder como un sujeto competente. No se trata de levantar la bandera del fracaso de la Renovación Curricular y de la educación por competencias, ni de reivindicar por sí la Ley General de Educación. Ni la Ley, ni la crítica que se ha hecho, han podido entender que desde la Renovación Curricular estamos en el desplazamiento del conductismo por el cognitivismo. El haber caracterizado la Renovación como conductista hizo que se perdieran las miradas, las perspectivas y que el Movimiento Pedagógico se dedicara más de una década a lanzar alabanzas a una Ley que no fue más que la reglamentación de la escuela de servicios, la empresa educativa o simplemente la escuela que aprende o competitiva.

La mirada se dirige ahora a poner de presente que los estándares, como política internacional y nacional, también juegan con la ilusión de programar la mente. Lo que dice el pensamiento crítico es que el fracaso hasta ahora de la biología

genética y del cognitivismo, es que el pensamiento, la mente humana no es programable como lo desean los investigadores de la línea dura de la cognición. Nadie puede programar la mente de nadie. Lo programable son los procesos rutinarios, más no los superiores del pensamiento y la inteligencia humana.

3.3.9. La educación competitiva

El concepto de competencia hace que la educación se desplace de ser un proceso del sistema mundial, a un asunto estratégico del mismo sistema, una necesidad, un derecho personal, un servicio y un mercado. En efecto, esta concepción de educación aparece tanto en la Constitución Política de 1991, en la Ley General de Educación de 1994, en los planes de desarrollo del país, en las políticas educativas, en los textos del Ministerio de Educación, de las editoriales y en los discursos de algunos miembros del movimiento pedagógico. En la primera se dice que la educación es un derecho fundamental y un servicio público, a través del cual, la población accede a los bienes y valores de la cultura, las ciencias y la tecnología, que tiene una función social y puede ser prestado por los particulares y el Estado. En la segunda se puntualiza que “es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y deberes”²¹⁸

²¹⁸ Ley 115 de 1994, artículo 1º.

Si la educación es un derecho, un servicio y un proceso de formación permanente, se está en relación con las concepciones de la Educación para Todos y la educación para toda la vida formuladas por la UNESCO en 1990 y 1996. Esta educación para toda la vida y para todos no solamente es planteada por la UNESCO, sino que también son recogidas por las cumbres de la OEI desde 1991 hasta el año 2003 y por los manifiestos de la CEPAL del año 1990 al año 2002. En efecto, la relación de la educación y su transformación a un asunto estratégico, aparece también formulada por la Misión de Ciencia Educación y Desarrollo:

“El lugar subalterno del sector educativo en Colombia, y sus consecuentes resultados (violencia, subdesarrollo, corrupción, deterioro ambiental, etc.) exige constituir en un propósito nacional la formación de los colombianos. Se trata de hacer una Colombia educadora y educada y entender que por tener la educación la función principalísima de preparar para las otras funciones sociales, ésta debe estar presente en todos los sectores y niveles de la vida del país.

*Por esto se considera oportuno que el gobierno nacional lidere un movimiento que aglutine y proyecte las voluntades y los recursos de todos los estamentos sociales y de las familias colombianas en torno a la educación”.*²¹⁹

La Educación para Todos está en relación con los problemas de cobertura que presenta el sistema educativo colombiano y con la pérdida que ha tenido de su función principal, que no es otra que preparar a la población para que se desempeñe en las otras funciones de los sistemas sociales como el económico, el político y el jurídico, entre otros. Esta posibilidad se convierte en una política pública educativa que se va a repetir a lo largo de los planes de desarrollo de los

²¹⁹ Ibid, p. 68

gobiernos de los presidentes Samper 1994-98, Pastrana 1998-2002 y Uribe Vélez 2002-2006. De igual manera, dentro del diagnóstico realizado por la misión, se encuentra que uno de los problemas de la educación colombiana es el hecho de que el sistema educativo no inculca la noción de educación permanente:

“El concepto generalizado de educación como un proceso ejercido durante una etapa de la vida (mientras se es estudiante), y que culmina con un título académico, ha borrado la perspectiva de la educación como un proceso permanente de desarrollo y de crecimiento humano y social.

La ciencia moderna ha mostrado que el ser humano es inacabado biológicamente. Su existencia es un proceso sin fin de terminación y aprendizaje”²²⁰

La educación permanente o para toda la vida aparece sobre el suelo de la biología- aprendizaje. La relación entre la educación permanente-desarrollo y crecimiento humano-biología permite ese paso de la educación como una fase terminal a la educación como un asunto estratégico. En efecto, el plan decenal publicado al país en 1996 empieza manifestando que la educación es el asunto estratégico para el país.

La educación como un asunto estratégico está en relación con la estrategia de la competitividad y con los procesos económicos y políticos de una economía global de conocimiento. Si la estrategia de la competitividad requiere de la formación de sujetos competentes en relación con las múltiples dimensiones del desarrollo y con la modelación de una mente situada, cibernética y modular, es la educación durante toda la vida la posibilidad de constituir a estos sujetos competentes para

²²⁰ Ibid, p. 60

las relaciones económicas y políticas de ese tipo de economía. Lo que va a distinguir a este sujeto es el dominio del conocimiento y es para este conocimiento que se va a entender a la educación como “la actividad a través de la cual se produce y se distribuye el conocimiento”²²¹

Si la educación se va a convertir en la actividad para producir y distribuir conocimientos durante toda la vida, es porque el sujeto en el que se está pensando no está enmarcado por las etapas infantiles o juveniles para adquirir este conocimiento y desempeñarse en el mercado; por el contrario, se requiere el conocimiento en toda la vida, porque ahora la vida es ante todo una vida competitiva. La relación educación-mundo cambiante-aprender a aprender hace que emerja el asunto estratégico. Si la educación se prolonga durante toda la vida es porque existen necesidades privadas y profesionales, es decir, personales y laborales que hacen que el conocimiento, que ahora es el principal capital de la economía global de conocimiento, se tenga que estar cambiando de manera permanente, algo así como que el sujeto competente para poder mantener su estatus en el mercado requiere de la reconversión permanente de su capital.

La transformación de la educación como un proceso a la educación como un asunto estratégico para producir y distribuir conocimiento y formar al hombre

²²¹ TERESCO, Juan Carlos. El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya, 1995, p. 22.

competente para una economía global de conocimiento se va a convertir en el pilar de los programas del salto educativo: la educación eje del desarrollo del país.

El plan postula que:

“La educación debe ser el eje fundamental del desarrollo económico, político y social de la Colombia de hoy y del futuro. Además del valor intrínseco que tiene una sociedad más educada, por medio de la educación se apropia, crea y difunde el progreso científico y tecnológico, y se construye y transmite una ética de convivencia y equidad que es sustento del desarrollo integral de una nación. La educación debe contribuir al propósito nacional de formar un nuevo ciudadano “más productivo en lo económico, más solidario en lo social, más participativo y tolerante en lo político; más respetuoso de los derechos humanos y por tanto más pacífico en sus relaciones con sus semejantes; más consciente del valor de la naturaleza y por tanto menos depredador; integrado en lo cultural y por tanto más orgulloso de ser colombiano.

En este sentido, los nuevos sistemas educativos deberán permitir que el conocimiento se genere y se expanda fácilmente, haciendo del aprendizaje y no de la enseñanza, la esencia de la educación. Para ello será indispensable que el centro de atención de la política educativa y que la institución educativa se convierta en el centro de la actividad administrativa y organizacional”²²²

El gobierno de Samper se distinguió por las buenas relaciones con la Federación Colombiana de Educadores y pudo avanzar en el desarrollo del salto educativo y en el acierto de entregarle al país, como producto de la movilización nacional de vastos sectores de la población colombiana, el Plan Decenal de Educación 1996-2006, que se convertiría en un referente de las políticas públicas educativas. El convertir la educación en un asunto estratégico ha sido un proceso paulatino proclamado tanto por este gobierno como por el de Gaviria y los de Pastrana y Uribe. Ahora bien, la relación entre la educación-desarrollo económico-político y cultural hace que emerja en Colombia el desplazamiento de ser un proceso a ser

²²² DNP-Presidencia de la República. (1995) Las políticas del salto social. Santafé de Bogotá: DNP, p. 34

un asunto estratégico, en el cual el cognitivismo se va a fortalecer y a profundizar el desplazamiento del conductismo.

Pero va a ser en el gobierno de Pastrana donde aparece y avanza con mayor contundencia la transformación de la educación como asunto estratégico. Mientras en el gobierno de Samper la educación como asunto estratégico lo era para el desarrollo económico, político, social y cultural, ahora en el plan de 1998-2002 es un asunto estratégico para la competitividad:

“Lograr la paz en Colombia es una condición para dar el salto hacia la competitividad que exige el mundo moderno. En consecuencia, todo el sistema político debe volcarse a la conquista de la paz. A partir de esta premisa, el estado debe reorganizarse para enfrentar el siglo XXI. Y si bien, en varios campos, es manifiesta la necesidad de reducir su ingerencia, la educación ha de ser la nueva inversión social, inversión social por antonomasia, la función que todos los países desarrollados exceptúan del llamado desmonte del estado: y es porque la carrera económica y geopolítica del siglo XXI es una carrera entre los sistemas educativos de las distintas naciones”²²³

El plan de desarrollo tuvo una resistencia contundente por parte del Movimiento social de educadores al cual se unieron congresistas, diputados y concejales y la población civil, cuyo resultado fue la declaratoria de inexecutable por parte de la Corte Constitucional en 1999; sin embargo, los programas y las políticas se trasladaron a acciones del Ministerio de Educación, en especial el programa caminante, el sistema de financiación aprobado por el acto legislativo 01 del 2001 con la creación del Sistema General de Participación y la desaparición del situado

²²³ DNP.-Presidencia de la República, (1999). Plan Nacional de Desarrollo. Cambio para construir la paz. Santafé de Bogotá: Quevecor. Tomo 1. p. 231.

fiscal, las políticas de cobertura a través de subsidios a la demanda, la reorganización del sector educativo y la profundización de la evaluación de la calidad por parte del Estado. El plan y los programas se llevaron a cabo bajo la consideración de que su objetivo principal estaba puesto en transformar el sistema educativo para dar el salto a la competitividad.

De igual manera, el plan sectorial de educación del Presidente Uribe, “La Revolución Educativa, 2002-2006, plantea que “La educación es un factor primordial, estratégico, prioritario, y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Así mismo, es un derecho universal, un deber del Estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas”²²⁴.

La concepción de educación de la administración Uribe Vélez la mantiene como un asunto estratégico

En síntesis, la educación entre 1990 y 2003 se ha convertido en un asunto estratégico para la competitividad del país en el mercado internacional. Este asunto tiene como epicentro la formación del sujeto competente y el desplazamiento de la enseñanza y el dominio del aprendizaje. Pero además, la relación entre educación y competitividad permite que el concepto de competencia opere para desplazar el conductismo de la educación colombiana. No se es

²²⁴ MEN. La Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002-2006. Bogotá: MEN. P.7, 2003.

estratégico porque los niveles de inversión para la educación se incrementen; se es estratégico porque se convierte en un escenario para formar desde niño y durante toda la vida al sujeto competente.

CRITICA A LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN

Durante la década de los noventa, el movimiento pedagógico elaboró una resistencia y una concepción para contraponer a la concepción de educación como actividad para la formación de sujetos competentes. La educación para este movimiento se había formulado desde 1982 como un fundamento para la creación y la socialización de una nueva cultura basada en las necesidades e intereses del pueblo y la nación colombiana, de carácter democrático, popular y público.

“Preocuparse inmediatamente, como parte del compromiso con una educación democrática y popular, por el fortalecimiento de la educación pública lo que significa luchar por la ampliación de su cobertura y principalmente por mejorar su calidad, lo cual implica, en particular, reivindicar la independencia intelectual y cultural de los educadores. Inevitablemente habrá que revitalizar la discusión sobre el carácter clasista del actual sistema educativo nacional”²²⁵

Con esta concepción de la educación, donde aparece la relación entre educación, lo público, el maestro, la cultura, la calidad y expansión, el movimiento pedagógico logra plantear una educación para el siglo XXI como un derecho de la población

²²⁵ Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico. (julio de 1984). En Revista Educación y Cultura Nº 1. Santafé de Bogotá: Litocamargo Ltda.. P. 42

de carácter público, obligatoria, financiada por el estado. Esta concepción hace que:

*“hablar de educación para el siglo XXI en Colombia es hablar de asumir en el terreno educativo el desafío de colocar nuestra educación al nivel de los países desarrollados, hacer nuestras las máximas adquisiciones de la ciencia, la tecnología y la cultura. Y esto supone trabajar en varias direcciones, que pueden influir en la formulación de un plan de desarrollo educativo, con la participación de la comunidad educativa”.*²²⁶

La educación como un medio para adquirir la ciencia, la tecnología y la cultura a través de la elaboración de un plan de desarrollo educativo de manera participativa tiene como objetivo mejorar la calidad y como referente el nivel educativo de los países desarrollados. Esta concepción de educación como un medio, lleva a Gloria Inés Ramírez, Presidente de la FECODE, a expresar las pretensiones y el concepto de educación que orienta la lucha de los maestros colombianos en la década de los noventa y que se profundiza con la emergencia de la educación por competencias:

“Asumir la educación como un derecho radical es el primer reto que se debe asumir para transformar la cultura escolar y darle a la educación un contenido democrático. Se trata de ver y entender la educación de una manera diferente, para asumirla en la dimensión de un derecho cuya realización le da sentido a los otros derechos. Lo cual implica orientar la política hacia una nueva valoración de la educación, tanto en el campo de las formulaciones teóricas, en las apreciaciones políticas, como en las precisiones jurídicas. Nuestra propuesta es que la educación sea asumida como un derecho radical, lo que es decisivo para el ejercicio del conjunto de derechos sociales, políticos, económicos y culturales. Desde esta perspectiva, da sentido y creatividad a la escuela. El derecho a la vida, por ejemplo, es nulo sin la posibilidad de pensar y comunicarse, es decir, el derecho a la vida no es sólo un derecho de naturaleza, es también un derecho social y cultural. Se vive en y para la sociedad y en la cultura. Los derechos a las

²²⁶ Ramírez, Gloria Inés. La educación ante el siglo XXI. En: Educación y cultura N° 50. Santafé de Bogotá: Servigrafic Ltda.. p. 92.

igualdades de oportunidad en lo social y económico, dependen de que la educación propicie las condiciones para exigirlos, conseguirlos y desarrollarlos en la realidad fáctica...una definición radical de la educación propicia una definición radical de este derecho”²²⁷

La relación educación-derechos humanos hace posible pensar en un sujeto de derechos, es decir, al radicalizar la educación como un derecho personal, éste es de las personas y en consecuencia la educación no sólo se relaciona con los derechos humanos personales, sino también con los sociales, económicos, políticos, culturales y ecológicos. La radicalización se hace ante el hecho que la cobertura educativa en algunos niveles como preescolar y media, es baja, sobre todo en el ámbito rural, dejando por fuera a cerca de tres millones de niños del sistema educativo y apunta a develar los problemas de calidad. Al convertirse en un derecho radical, lo que se hace es agenciar la política educativa de los organismos internacionales y del gobierno colombiano.

De otro lado Martínez Boom hace ver que en la década de los años 90 y principio del 2000, la educación se ha convertido en estratégica porque permite la conexión con los sistemas globales de producción; pero se caracteriza por un vaciamiento cultural y político y por un dominio económico. Este vaciamiento se puede ver tanto en los discursos internacionales de la UNESCO, como en los de la CEPAL y las agencias internacionales de crédito. De igual manera, dice que la educación afectada por los procesos de descentralización, regionalización y desconcentración ha tenido como referente la evaluación de resultados. Así pues,

²²⁷ Ibid., p.. P. 96

la educación al convertirse en un asunto estratégico va a introducir el aumento de la investigación, la gestión y los recursos tecnológicos para poder orientarse hacia el mejoramiento de su calidad.

La crítica que se le hace al concepto de educación por parte del movimiento pedagógico posibilita que el juego se convierta en un asunto de estrategias de cobertura y de calidad para poder disfrutar del derecho personal, es decir, que estamos ante una crítica política, jurídica, cultural y económica que se enmarca en los postulados de la educación como derecho fundamental de la constitución de 1991, para la cual se necesita una Ley Estatutaria que pueda llevar a cabo la efectividad del derecho. Ley que hoy, después de 13 años de expedida la Constitución Política no se ha podido legislar en el país. De igual manera, la relación educación-derechos humanos-cultura-política hace factible concebir la educación como un medio para adquirir la ciencia, la tecnología y la cultura y, a su vez, como un derecho de realización de ésta.

Nosotros consideramos que la concepción de la educación como una actividad para producir y distribuir el conocimiento durante toda la vida y para todos, así como un derecho personal y un asunto estratégico permitieron desplazar al conductismo de la educación colombiana. Se pasó de una concepción de educación como un derecho del Estado, o Estado docente (devenido de la Constitución de 1886) para el desarrollo económico basado en el moldeamiento

de conductas, en la década de los años 40 - 70, a una concepción de educación como proceso del sistema mundial para formar hombres productivos entre 1975 al 1991, a una concepción de la educación como una actividad para producir y distribuir conocimientos entre los años 1991 y 1995, a una concepción de educación como asunto estratégico para la competitividad en una economía global de conocimiento entre 1996-2003. Este desplazamiento tiene como epicentro la relación con el concepto de competencia y las relaciones y desplazamientos operados en los saberes de la pedagogía por la economía. Es decir, que el desplazamiento de la pedagogía por el saber de la economía se constituye en la condición de posibilidad para que la educación se convierta en un asunto estratégico, un derecho personal y un servicio del mercado mundial. Este es el efecto del cambio del modelo de la oferta por el modelo de la demanda focalizada en los sectores más vulnerables de la población.

De igual manera, en el Editorial de la Revista Educación y Cultura Nro 55, la voz del Movimiento Pedagógico hace visible que la educación marcada por el Neoliberalismo, no es más que una mercancía:

“Se trata de una empresa productora de la mercancía llamada educación, sujeta al libre juego del mercado entre la oferta y el mercado, bajo los estándares de la más alta competitividad, gerenciada con criterios de rentabilidad, orientada a la globalización de la actividad humana, con altos rendimientos monetarios de eficiencia, donde los estudiantes son clientes del servicio, al que se le aplica equidad, cobertura y calidad entendidos en lenguaje empresarial, regido por el Estado pero financiado por los usuarios.”²²⁸

²²⁸ FECODE. Neoliberalismo y Educación.(2000). En: Revista Educación y cultura. Santa fe de Bogotá: Servigraphic. P 2

La educación como una mercancía regida por las leyes del mercado, competitiva, rentable, eficiente y pagada por los usuarios, hace ver que la relación educación-economía-administración y política, se establece para pensar la educación como una mercancía.

Sin embargo, Humberto Quiceno, considera que la crítica que hace FECODE a la educación como un asunto estratégico del mercado, o la reivindicación de la Ley General de Educación en contraposición a la educación neoliberal, introducida con la contrarreforma educativa de la evaluación por competencias y la reorganización del sector educativo a partir del año 2001, no es cierta. No hace parte del Movimiento Pedagógico la educación como derecho personal, servicio y mercado, ni tampoco los fines de la Ley, ni la formación, ni los decretos reglamentarios. El Movimiento Pedagógico propugna por tipo de escuela, maestro, educación, magisterio y universidades, caracterizados así por Quiceno:

“1. Por una escuela pública, popular, con derechos humanos para los niños, que desarrolle los conocimientos, con metodologías plurales que se apoyan en las ciencias cognitivas, en las ciencias etnográficas y del lenguaje. 2. Por una educación con pedagogía racional, teorías pedagógicas y epistemologías. 3. Por un maestro, con un saber pedagógico universal, con dignidad, independencia del Estado. 4. Un magisterio como defensor de la pedagogía y de la escuela pública. Instituciones universitarias, verdaderos laboratorios de pedagogía, ciencias sociales, tecnologías, críticas”²²⁹

Así pues, el Movimiento pedagógico piensa la educación con la pedagogía racional, teorías pedagógicas y epistemologías. En efecto, la educación se

²²⁹ QUICENO, Humberto. Movimiento Pedagógico: posición crítica y lugar de liberación. En: Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Bogotá D.C.: magisterio. 2002. p 114.

convierte en un asunto cultural complejo. Por su parte, la Ley General de Educación no va a enunciar así la educación. Allí la educación es una empresa que produce un producto: el conocimiento. Así lo expresa Quiceno:

“La Ley General piensa la educación como una empresa que produce un producto que se llama conocimiento. Piensa la educación como una totalidad, un sistema y una ley productiva. Desde su concepción de Estado considera que la educación es un servicio, un formación y un conocimiento de la información...Antes que los niños ingresen al aparato escolar, ¿Qué hacer de ellos como producto? No es pensar en cómo llevarlos a la producción, a producir, sino en cómo llevarlos a la esfera del producto. Esto cambia todas las reglas del juego que se tenían en la educación, pues si antes se pensaba en cómo convertirlo en producto. Este es el sentido que tiene la formación. Sentido que se cuida de no aludir a la producción, esta palabra no debe estar en el vocabulario de la reforma educativa. La formación sustituye la producción, la formación para una empresa no es producir, formación es cambio de lugar, pasar de una experiencia a otra, situarse y aprender del mundo. Formación no es adquirir la forma ideal sino buscar las formas más adecuadas que correspondan con el mercado, las situaciones, las exigencias”²³⁰.

Al ser la educación un servicio y formación, estamos en la esfera del mercado y el producto que allí se vende y compra es el conocimiento. Al ser el conocimiento el nuevo capital de las personas, la formación no es producir, ni instruir, es un desplazamiento del ser, para tener experiencias de aprendizaje, un desplazamiento para el conocimiento, un relacionarse con la exterioridad, la comunidad, con el mundo de manera permanente, sin finalidad, sin progreso, sin ir del grado cero al 11 ° o hacia la universidad, sólo se está en formación permanente.

Por ello, Quiceno considera que el Movimiento Pedagógico no puede culminar en la Ley, ni son sus ideas, ni sus luchas, ni sus pensamientos, ni en el sistema, ni en

²³⁰ *Ibíd.* Pp. 118-119

un modelo curricular. Éste representa la ciencia crítica: “ El Movimiento Pedagógico fue el mayor esfuerzo hecho en Colombia por crear la pedagogía como ciencia crítica para pensar la educación, y esta dirección se opone punto por punto con crear una ley, un sistema o un modelo curricular.”²³¹ Desde el Movimiento Pedagógico Quiceno levanta una alternativa, constituida no por una pedagogía, ni por un modelo, sino por muchas posiciones, actitudes, posibilidades, lugares, campos que pueden ser pedagógicos. Tienen este carácter cuando están en relación con otras experiencias, cuando tienen en cuenta al otro. El sujeto de este Movimiento Pedagógico es una pluralidad, es un espacio vacío ocupado por múltiples formas, expresiones, posiciones que van desde instituciones hasta personas.

Dice Quiceno en su propuesta:

“Este nuevo Movimiento tiene como referencia al Otro, pues sólo así, puede pensarse actualmente la pedagogía. ¿Quién es el Otro? Para la educación del Estado es lo que no es el Estado como sujeto y objeto educativo, lo que no quiere expresarse por medio de la ley, del sistema y del currículo. Para FECODE, el Otro, es todo aquello que le plantea una diferencia insalvable, diferencia que no puede conocer de antemano, puede anticiparla, contextualizarla pero no saber de ella. Para el campo de la pedagogía o campo intelectual de la educación, el Otro es su diferencia, lo que no quiere ser campo, ni pedagogía ni intelectual. Para las normales, el Otro es la universidad, la escuela. El abismo y la semejanza. Para las facultades de educación el Otro es la posibilidad de producir pedagogías, pedagogos, pluralidad de investigaciones y diferencias. Para la universidad pública el Otro es lo privado, lo que no es y la rivaliza y la puede transformar. Para el maestro el Otro es llegar a ser pedagogo. Para la Revista Educación Y Cultura, el Otro es la revista de las pedagogías. Para mí, que escribe, el Otro, no soy yo.

²³¹ *Ibíd.*P. 121

El nuevo Movimiento Pedagógico es de las pedagogías, de la pluralidad, de la multiplicidad, del reconocimiento y diferenciarse del Otro, no es un campo son muchos, es un afuera para el Otro.

Nosotros consideramos que la crítica a la educación parte por considerar que en la sociedad global y de conocimiento, ésta es una necesidad, un derecho personal, servicio y mercado. La educación como empresa transforma las condiciones de la educación porque se trata de la formación del sujeto competente, del empresario, del producto, no del proceso productivo. A diferencia de la Educación en la Nueva Granada que era más una ciencia del derecho (1830-1863), o en los Estados Unidos de Colombia que era un instrumento del gobierno para la economía y el control moral (1873-1876) o en la pedagogía católica que era cristiana, o en la pedagogía activa (1914-1947), donde la educación se convierte en un objeto de conocimiento y es laica, racional, democrática y orientada a formar al hombre racional, físico y moral o la formación de ciudadanos, o en la escuela técnica (1949-1976) donde la educación es instruccional, conductista y es para formar al hombre productivo en tanto recurso y factor del desarrollo humano, o en la Renovación Curricular, con la pedagogía sistémica cognitiva, donde la educación es un proceso del sistema educativo mundial para formar al prototipo de hombre productivo en lo material y en lo intelectual, ahora la educación es una empresa para formar al sujeto competente.

La educación como servicio, empresa, derecho personal y mercado hace visibles las transformaciones que opera el concepto de competencias. Ya no se trata de hombres para la industria, para la producción material, sino para los servicios, para la economía global de conocimiento, para la competitividad. No es para el futuro, porque en cuando llegue ya han cambiado los conocimientos, es una formación Justo a Tiempo. Este cambio hace que se giren las concepciones de aprendizaje, ya no cambio de conductas, sino aprendizajes significativos, ya no enseñanza de contenidos, sino de estrategias para aprender a aprender, ya no evaluación del rendimiento escolar, sino de las competencias y de los factores asociados, ya no el maestro guía, sino el maestro programador del nuevo empresario. La mente se programa con el “Ship” del empresario, del sujeto competente. Aquí también se opera el desplazamiento del conductismo por el cognitivismo.

3.3.10. El maestro como sujeto competente

En la educación por competencias el maestro es ahora un sujeto competente, un sujeto que requiere dominar las competencias pedagógicas, el conocimiento específico de las áreas, la didáctica, el conocimiento curricular, la evaluación de competencias y la investigación; pero fundamentalmente, requiere el dominio del aprender a aprender. Tanto la Ley General de Educación como las reformas establecidas por la ley 715 de 2001, consideran al maestro como un profesional

de la educación y como el factor estratégico para poder llevar a cabo la educación por competencias. La transformación del “Maestro Guía” de la Renovación Curricular al “Maestro Competente” conlleva al cambio del estatuto docente, que orientó las relaciones del sujeto con las normas entre 1979 y el año 2002, la formación de las Normales Superiores y la formación de licenciados con el decreto 272/96. La misión de Ciencia Educación y Desarrollo considera que:

“Los docentes continúan siendo la columna principal del sistema educativo. La calidad de su formación, la capacitación permanente, el reconocimiento de su valor como eje fundamental del sistema educativo son y seguirán siendo temas de particular importancia. Esto implica el desarrollo continuo de estrategias de formación, reclutamiento y selección de recursos humanos, asociados a permanente evaluación.

Los problemas que se pueden generar con los intereses gremiales pueden ser anticipados mediante la capacitación y la concertación con todos los actores protagonistas de estos cambios. El conflicto suele presentarse ante la propuesta de nuevas formas de administración de personal. Es necesario que los docentes participen en el diseño de estas políticas.

Por otra parte, es fundamental ofrecer a los maestros incentivos no económicos, sino de reconocimiento y desarrollo profesional...en cuanto a la situación general de los docentes y en el marco de los nuevos cambios generados a raíz de la ley general de educación, se hace indispensable revisar el estatuto docente, con el fin de adecuarlo a las situaciones innovadoras que se están dando en el interior del sistema educativo”²³²

La relación entre docente-calidad profesional-gremio y estatuto docente, permite a la Misión plantear que se hace necesario revisar el estatuto establecido desde 1979. Durante el gobierno del presidente Samper, la política se orientó a mejorar la capacitación de los docentes de acuerdo con las necesidades de los PEI y en alianza con las universidades, así como la introducción de la evaluación de desempeño de los maestros. Esta evaluación ha sido objeto de rechazos y

²³² Ibid. P. 109

resistencias por parte de los docentes y todavía en el año 2003 no se había llevado a cabo en su totalidad. La evaluación pedagógica se va a convertir de ahora en adelante en una de las preocupaciones centrales de la política gubernamental. Durante el gobierno de Pastrana 1998-2002, el maestro se convierte en un pilar de las transformaciones que se van a introducir en la educación colombiana y se propende por su cualificación como sujeto de saber pedagógico:

*“para ello es necesario la reorientación de la formación inicial de los docentes, en las facultades de educación y en las escuelas normales superiores, el perfeccionamiento permanente y la actualización de los maestros en ejercicio, de cualificación y de especialización de los maestros en los aspectos estratégicos de la pedagogía como disciplina fundante del oficio y en las especificidades de los saberes”.*²³³

Concebir el maestro como un sujeto de saber pedagógico se hace con el objeto de asumir el cambio en la concepción y ejercicio del maestro, que a partir de ahora va a ser el de acompañar el proceso de desarrollo y preparación del estudiante para participar en una sociedad competitiva.

Este cambio del concepto de “Maestro Guía”, por un consejero que acompaña el aprendizaje de los estudiantes, que se distingue por el uso de las estrategias y de las herramientas o mediadores culturales de los sistemas simbólicos para producir conocimiento y resolver problemas, va a permitir que la profesión se vea invadida por otros profesionales para el desempeño como educadores en la educación

²³³ Ibid. P. 289-290

básica y media del país. Por ello, el decreto 1278/03, establece que cualquier profesional puede ingresar al servicio educativo y el Ministerio de Educación Nacional ha convocado la presentación de exámenes de ingreso para cubrir 60.000 vacantes, con un gran rechazo por parte de la FECODE y de las facultades de educación del país.

Estos cambios están en relación con el concepto de maestro formulado por los organismos internacionales durante la década de los noventa. Si la enseñanza es desplazada por el aprendizaje y se concibe como el aprender a aprender, la UNESCO, considera que:

“Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren.”²³⁴

La UNESCO hace un llamado a establecer la relación entre la calidad de la educación y el estatuto del maestro, en consecuencia aboga por una reforma en ese estatuto. Si el estatuto no se transforma, entonces, la relación se ve afectada por los factores profesionales y personales del maestro. De allí que en la misma conferencia se haya trazado la orientación para que la escuela se abra al mundo, y el responsable de esta apertura es el maestro. La competencia, el profesionalismo y la dedicación serán un pilar fundamental para esta responsabilidad. El cambio se da porque el maestro puede ayudar a los procesos

²³⁴ Ibid. P. 162

de reflexión y aprendizaje de los estudiantes con el objeto de que se vayan formando en la civilización cognitiva.

El maestro competente también está en relación con las políticas económicas, sociales, culturales y educativas de los gobiernos iberoamericanos, teniendo en cuenta que en las tres primeras cumbres no existe referencia a los docentes y en 1993, en la cumbre de El Salvador, se acuerda que la formación de maestros hay que dirigirla para suministrarles las competencias técnicas y metodológicas para abordar las reformas educativas y se insiste en la necesidad de apoyar la formación continua y su capacitación.

A partir de 1995, aparece un acontecimiento político y discursivo que va a influir en toda Ibero América: en la quinta conferencia realizada en la ciudad de Buenos Aires, se plantea que es necesario fortalecer la profesión docente incluido los planes de estudio, la capacitación y el mejoramiento de sus condiciones de trabajo y de vida. La sexta, la séptima y la octava cumbres, insisten en el profesionalismo, en la ética y en la formación y perfeccionamiento del maestro:

“Confiar en el profesorado, y en los responsables de la dirección y la supervisión educativa, una propuesta de educación en valores éticos y para la democracia, requiere el concurso de un conjunto de acciones que haga posible una mayor profesionalización de su labor y el mejor reconocimiento académico y social de sus competencias. Todas ellas deben estar dirigidas a la dignificación de la tarea del docente, a la promoción de su autoestima y a generar una mayor responsabilidad profesional y moral respecto a los resultados y cuestiones que ejerce, y de aquellas dimensiones que hacen de él un modelo de aprendizaje social susceptible de ser imitado.

Es indispensable dotar a los docentes de las herramientas necesarias para afrontar el reto de la educación en valores, lo cual debe reflejarse en la formación de los formadores de formadores y en los programas de formación y capacitación de los docentes. Esta formación debe fortalecer los contenidos de carácter ético filosófico y los relativos a la psicología evolutiva y el desarrollo moral, y aportar recursos informativos y conceptuales suficientes para su formación como personas y como profesionales de la educación. Tal formación debe integrar de forma prioritaria el aprendizaje de estrategias y el desarrollo de actitudes que permitan concebirla como una formación para el cambio en el estilo docente y orientada a la acción”²³⁵

La relación entre el maestro-valores-competencias-formación y capacitación hace que los gobiernos Iberoamericanos y entre ellos el colombiano se hayan puesto de acuerdo para impulsar la profesionalización del maestro orientada a un maestro competente que posibilite la formación en una sociedad globalizada.

Estos desplazamientos están en relación con el cambio operado en las relaciones del maestro con instituciones, saberes, posiciones y el estatuto docente durante los gobiernos de Samper, Pastrana y Álvaro Uribe. En efecto, el concepto de competencia va a hacer que emerja en la legislación ese nuevo estatuto del maestro.

En cuanto a las relaciones con las normas para el ejercicio, el decreto 1278 del 2002 asume que el objeto del nuevo Estatuto de profesionalización es la docencia:

“Artículo 1º. Objeto. El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por

²³⁵ Bello de Arellano, María Eugenia. La educación en Iberoamérica. Madrid: Foto Jae S.A. 1998. P. 425.

*educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes*²³⁶.

A diferencia de la Renovación Curricular, aparecen que los atributos esenciales para distinguir al educador y orientar el ingreso, la permanencia, el ascenso y el retiro del servicio son la idoneidad, formación, experiencia, desempeño y competencias de los educadores en la docencia. La relación docencia- profesión- competencias-desempeños muestra que el educador es ahora un profesional distinguido por el conocimiento. Esta transformación va a ser muy importante, por que desarrolla el tipo de maestro que se formuló en la Ley 115/94, la profundiza y la coloca en el horizonte de la competitividad. Por esto el decreto va a establecer que la docencia es una profesión ejercida por diferentes tipos de profesuionales:

“Artículo 3º. Profesionales de la educación. Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores.

Artículo 4º. Función docente. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

²³⁶ PORTELA, Morales Luis Enrique. La educación y sus normas 2. Medellín: teoría del color. 2003, p.497

Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes”

Vemos aparecer aquí que el educador como profesional tiene una función totalmente de gestión: diagnosticar, planear, ejecutar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, es un profesional gestor de los procesos y resultados de la docencia. El cambio con la Renovación Curricular es del maestro como un administrador del currículo, al maestro gestor de la docencia ampliada a las funciones con la comunidad y el PEI, en la cual tiene el dominio de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la relación con las normas del saber, tanto el decreto 1278 como el decreto 272/ 96, colocan al maestro en relación con la pedagogía, los saberes específicos, la ética profesional, la investigación, la política y la cultura. En cuanto a las relaciones con la función asignada socialmente el maestro deja de ser un formador, un enseñante para convertirse en el gestor de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De otro lado, la relación del maestro con los grupos de investigación pedagógica, los grupos sindicales, sociales, parlamentarios, políticos y no gubernamentales permitieron que durante esta década decayera la acción social de resistencia del magisterio y se aumentara su ligazón con el Estado hasta el gobierno de Pastrana.

Así, las posiciones del sujeto también presentan transformaciones en especial con relación a los métodos de enseñanza: se profundiza los métodos cognitivos basados en la solución de problemas, el aprendizaje significativo y el uso de tecnologías de las telecomunicaciones que le permiten al maestro hablar desde una pluralidad de métodos.

En cuanto a su posición como sujeto que mira la evaluación de competencias hace que el maestro pueda tener, tanto un lenguaje de la medición, como unos patrones de evaluación para observar el desarrollo humano y la formación del sujeto competente y, a su vez, ser evaluado y controlado con tres tipos de evaluación: evaluación del periodo de prueba, evaluación ordinaria periódica de desempeño anual y evaluación de competencias (Art. 27 decreto 1278/02).

La posición de sujeto que educa va a hacer énfasis en el acompañamiento pero ya no se requiere que sea un profesional de la educación sino profesional en cualquier carrera. En cuanto a la relación como sujeto que observa, las reglas psicológicas que le van a servir ahora van a ser las proporcionadas por la psicología cognitiva cultural, el cognitivismo del procesamiento de la información y la semiótica; la posición como sujeto que interroga se desplaza hacia una moral del conocimiento, es decir, la autoridad moral del maestro está en relación con el conocimiento que domina para poder aconsejar a los estudiantes sobre la producción y distribución del conocimiento.

CRÍTICA AL MAESTRO COMPETENTE

El maestro competente también ha sido objeto de crítica por parte del Movimiento Pedagógico. Martínez Boom plantea que lo que se ha operado es una reconstrucción del perfil docente:

“para ello se ha puesto en marcha el diseño de nuevos programas de formación, el establecimiento de la acreditación de las instituciones de formación, y sobre todo la introducción de las teorías constructivistas en la educación... los objetivos centrales para la educación del futuro se centran en el aprender a aprender. Este nuevo papel transforma al docente en un simple guía del proceso de aprendizaje. Adicionalmente, el mercado de productos culturales y las redes tecnológicas de información desplazan la atención de los textos y objetos tradicionales de la educación y la escuela, hacia lo que satura los poros de nuestra vida cotidiana, como son las imágenes, los símbolos y las informaciones transmitidas electrónicamente a nivel global, para usar la expresión de Ángel San Martín”²³⁷.

La reconstrucción del perfil de docente la podemos ver como una transformación en el estatuto, las posiciones y las relaciones con instituciones que opera el concepto de competencia en relación con el de maestro. Esta reconstrucción se hace posible por el dominio que va a ejercer la psicología constructivista o cognitiva en relación con el aprendizaje y los productos culturales y tecnológicos.

Así mismo, el Movimiento Pedagógico pensó al maestro como un intelectual o trabajador de la cultura cuyo saber propio es el saber pedagógico. Sin embargo, el estancamiento producido en la década de los noventa hace que en el país se empiece a generar las iniciativas de redes pedagógicas y de experiencias

²³⁷ Martínez Boom, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. En: Lecciones y lecturas de educación. Santafé de Bogotá: Guadalupe Ltda. 2003. P. 28

innovadoras. Esta experiencia va a permitir que la expedición pedagógica llevada a cabo entre los años 2002-2003 en las diferentes regiones del país, haga posible ver la emergencia de un maestro como “sujeto múltiple. El sujeto que en la pedagogía clásica era un sujeto de disciplinas, de ciencias y de saberes universales, es en esta nueva pedagogía un constructor o arquitecto de rutas, lugares y movimientos, construye espacios, vínculos, rompe fronteras, y construye puentes por donde pasan el saber y la ciencia”.²³⁸

El maestro, como sujeto múltiple, lo es tanto en sus prácticas como en las relaciones con el conocimiento, las instituciones, la pedagogía, la comunidad y consigo mismo. Se encontró, por ejemplo, el maestro solitario, el maestro centrado en su aula, el maestro con apoyos externos, los maestros que desarrollan experiencias promovidas desde el MEN, los maestros en torno al PEI, los maestros en torno a la comunidad, los maestros con mirada de región. Este maestro múltiple también se constituye en la relación con los cambios que se están operando en la escuela, en especial, las transformaciones que operan en los contenidos de las áreas cuando rompen con los textos de las editoriales; en un área del saber, al transformar la organización y el orden de ese saber; la introducción de contenidos transversales como lo establecido en el artículo 14 de la Ley General de Educación; la introducción de enfoques cognitivos y

²³⁸ Martínez Boom, Alberto y otros. (2003) El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En: Lecciones y lecturas de educación. Santafé de Bogotá. Guadalupe Ltda.. p. 78.

sociocríticos; el cambio en la organización escolar, la recontextualización y transformación de las prácticas al poner en escena sus propios saberes.

De igual manera, el maestro múltiple hace posible la relación con la comunidad, a través de proyectos escolares con los padres de familia, con las prácticas de los estudiantes con la comunidad, la elaboración y desarrollo de proyectos productivos y culturales.

La imagen de maestro que hace ver la expedición pedagógica es la de una alta valoración de su profesionalismo con capacidad de hacer cambios en las prácticas pedagógicas; pero, a su vez, siguen existiendo las imágenes negativas sobre el maestro. Este maestro se enfrenta a diferentes dificultades para generar los procesos de cambio en la escuela y en la comunidad y, entre ellos, está la soledad, las relaciones de poder tradicionales, el estancamiento del saber pedagógico enunciado en las instituciones de formación como un saber eterno, los conflictos sociales, políticos y de violencia del país, la incidencia del sindicato en su práctica pedagógica, los problemas de convivencia y la afectividad.

Esta diversidad hecha visible por la expedición pedagógica que se pudo alcanzar a través de las cincuenta y nueve rutas y en las más de tres mil experiencias visitadas, llevan la expedición pedagógica a decir que:

“La diversidad de experiencias registrada nos expone la situación del maestro que debe asumir diversos roles, según sea el contexto en el que se desenvuelve, roles que surgen desde la particularidad de la institución o desde la complejidad de su entorno, roles para los cuales no siempre está preparado y cuya forma de asunción pueden colocarlos en contravía con las exigencias de las autoridades educativas, que lo ven apenas como un administrador del currículo, o con las expectativas de las comunidades, por los imperativos que surgen de la misma realidad.”²³⁹

Así pues, al maestro competente se le antepone un sujeto múltiple que se despliega en diferentes relaciones con el saber, la comunidad, la institución, consigo mismo, con otros maestros, el poder y la pedagogía.

En esta década el maestro se va a convertir en uno de los problemas centrales para el desarrollo de las políticas educativas, hasta el punto que en el informe del Banco Mundial tramitado al doctor Álvaro Uribe Vélez, cuando llegó a la presidencia de la República en agosto del 2002, este organismo considera que:

“La marcada inequidad y el estancamiento de la calidad de sistema de la educación pública no se debe a la falta de recursos –durante las últimas tres décadas los gastos en educación pública se han cuadruplicado en términos reales, mientras que la población en edad escolar ha crecido menos de un tercio-. El problema es más bien que los recursos son capturados por los intereses creados por los sindicatos de maestros que, por un lado, se resisten a reformar el statu quo del profesorado (especialmente si implica reclutar menos profesores, o someterlos a un control más estricto) y, por otro lado, tienen relativa facilidad para presionar políticamente a las entidades subnacionales (departamentos y grandes ciudades) a favor de las cuales se descentralizó la responsabilidad de la educación pública a principios de la década de los noventa.”²⁴⁰

Para el Banco Mundial el maestro se ha consolidado en un statu quo, o sea que, es un maestro que no se caracteriza por el cambio y que lo distingue la

²³⁹ Universidad pedagógica nacional. Expedición pedagógica nacional. (2001). Santafé de Bogotá: Panamericana, p. 146

²⁴⁰ Giugale, Marcelo y otros. Colombia fundamentos económicos de la paz. (2003) Santafé de Bogotá: Banco Mundial, Alfaomega. P. LXIX,

inamovilidad o el rechazo al control por parte del Estado. Este maestro, defensor de su statu quo se ha transformado en un capturador de los recursos de la educación y en el responsable de la alta inequidad en el acceso a la educación, la baja calidad de la educación, la ineficiencia del sector, la deficiente distribución de los recursos y en un actor político regional por efectos de la descentralización del servicio educativo.

Contrario al pensamiento del Banco Mundial, la crítica que hace Tedesco (1995) está orientada a hacer visible que con este concepto de maestro lo que se ha operado es la desaparición del maestro como agente de socialización:

*“La pérdida de capacidad socializadora de la escuela ha sido señalada reiterativamente desde hace ya mucho tiempo. Las causas son diversas, y van desde los factores internos, tales como la masificación de la educación, la pérdida de prestigio de los docentes y la rigidez de los sistemas educativos, hasta factores externos como el dinamismo y la rapidez de la creación de conocimientos y la aparición de los medios de comunicación de masas. Todos estos factores, sin embargo, se expresan en un aspecto que nos parece central: el significativo deterioro del maestro como agente de socialización. Para seguir con la metáfora de la desaparición de la diferencia entre niñez y adultez utilizada en el análisis de la familia, podríamos sostener que también en la escuela se produjo un proceso de desaparición de las distinciones entre maestro y alumno. Esta desaparición tuvo lugar al mismo tiempo que la presencia física de ambos adquiría dimensiones masivas. La masificación de la escuela estuvo acompañada, desde este punto de vista, de un proceso de pérdida de significación social de las experiencias de aprendizaje que en ella se realizan”.*²⁴¹

La relación entre maestro-pérdida de significado de la socialización permite establecer que a medida que las políticas públicas en la década de los noventa enfatizaron en la profesionalización del maestro, se operó la pérdida de lo que

²⁴¹ Ibid., p.. P.45-46

hace parte de su objeto propio. Así pues la pedagogía desembocó en una crisis al ser desplazada por otros saberes como la economía, la psicología cognitiva cultural, la antropología social, la comunicación, la semiótica, la sociolingüística y las teorías críticas.

Este proceso lleva a Tadesco a plantear que la pérdida del sentido se ha convertido en una crisis de identidad y de continuidad histórica donde se ha hecho una ruptura con la pedagogía generando la reducción de perspectivas hacia el futuro y apareciendo como dominante el criterio económico. Por ello, sostiene que, lo dramático con el maestro es que la desaparición lleva a la necesidad de construir una nueva identidad en medio de la pérdida de referentes fijos y de nuevas características donde prima el desplazamiento de la pedagogía.

Para nosotros, el maestro competente es ante todo un programador de la mente de la especie humana, para alcanzar la civilización cognitiva y formar al sujeto competente, al empresario, en una escuela competitiva, con los métodos cognitivos durante toda la vida. El maestro apóstol de la pedagogía católica, el maestro activo, el maestro reproductor de la escuela técnica y de la instrucción curricular, el maestro administrador del currículo y guía del aprendizaje del prototipo de hombre productivo de la Renovación Curricular son diferentes al maestro programador de la mente de la especie para la competitividad. Para poder emerger este tipo de maestro, fue necesario el cambio en la educación, en

los discursos y en las estrategias. El maestro competente no es un intelectual de la pedagogía, ni de la educación, es un ingeniero de la mente humana. Es responsable del éxito de la civilización cognitiva, por eso, se hace necesario evaluar su desempeño para saber si está cumpliendo con el desempeño adecuado a la perspectiva que le ha sido asignada: programar la mente de la especie humana para ser competentes en el mercado mundial, en la sociedad de conocimiento, en el acto mismo del conocimiento, en tiempo real. Aquí de nuevo, el concepto de competencia va a operar como distinción fundamental para desplazar al conductismo y hacer reinar al cognitivismo.

3.3.11. La escuela que aprende o competitiva

La concepción de escuela, establecida entre 1978-1994, va a sufrir profundizaciones y transformaciones en relación el concepto de competencia. Entre 1994 y el 2003, aparece en el país la escuela como una organización de aprendizaje, como una organización competitiva o en palabras de Martínez Boom una escuela competitiva.²⁴²

La concepción del sistema educativo, como una organización que aprende, fue formulada por la Misión de ciencia, educación y desarrollo,²⁴³ y va a tener un

²⁴² Martínez Boom. De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina, Op cit., p. 15-44

²⁴³ Esta misión fue convocada por la Presidencia de la República y se entregaron los informes en el Gobierno del Presidente Samper en 1995. El Doctor Carlos Eduardo Vasco actuó como comisionado coordinador del informe educación para el desarrollo contenido en el segundo tomo. Conforman este tomo los estudios: EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA Y LAS COMPETENCIAS: CRISIS Y OPORTUNIDAD del comisionado Eduardo Aldana Valdés; UN MANUAL PARA SER NIÑO, del comisionado Gabriel García Márquez; ORGANIZACIONES QUE APRENDEN, del

fuerte efecto en las políticas educativas orientadas a la transformación de la escuela por parte de los Gobiernos de Samper, Pastrana y Uribe, hasta el punto de convertirse en la orientación fundamental para la reorganización del sector educativo. La misión, parte por considerar que no solo se está viviendo un cambio de paradigma educativo, sino también un cambio en la ciencia, la tecnología, la geopolítica, las organizaciones y los individuos. Concibe que la competencia del mercado planetario y la influencia de la teoría y práctica de la gestión, va a hacer que:

“las organizaciones estarán expuestas a una creciente competencia, tanto en los nuevos campos de producción como en las líneas tradicionales, lo que les exigirá mejorar permanentemente sus procesos, productos y servicios. Las organizaciones exitosas serán aquellas que puedan aprovechar al máximo las capacidades creativas de sus miembros, que desarrollen mejores posibilidades de relación con el entorno”²⁴⁴.

El sistema educativo al ser asimilado como una organización que aprende, requiere volver la mirada sobre sí mismo para transformar o mejorar los procesos internos, es decir, que se está ante un sistema autoorganizador, autoprodutor de sus propios procesos, productos y servicios. Para llevar a cabo esta operación, el sistema requiere como distintivo fundamental la gestión y la calidad de la oferta de sus servicios.

comisionado Rodrigo Gutiérrez Duque; UNA CRÍTICA A LOS CONSENSOS ECONOMICISTAS, MODERNIDADES, MODERNIZACIONES Y CIENCIAS SOCIALES, del comisionado Marco Palacio y LA TEORÍA GENERAL DE PROCESOS Y SISTEMAS, UNA PROPUESTA SEMIOLÓGICA, ONTOLÓGICA Y NOSEOLÓGICA PARA LA CIENCIA, LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO, del comisionado Carlos Eduardo Vasco.

²⁴⁴ GUTIERREZ DUQUE, Rodrigo. Organizaciones que aprenden. En Misión de ciencia, educación y desarrollo informe de comisionados I. Santa fe de Bogota: Imprenta Nacional. Tomo II. 1995., p. 179

La relación entre sistema educativo-aprendizaje-autoorganización-gestión y calidad tienen como suelo los discursos de la administración y de la gestión de las llamadas escuelas que aprenden o escuelas eficaces, basada en la teoría de sistemas complejos y en la gestión del conocimiento y el aprendizaje. En efecto, para la misión:

*“se trata que el sistema educativo potencie la capacidad de aprendizaje, como único medio para que el individuo pueda adaptarse creativamente a las condiciones del cambio permanente... haciendo énfasis en la necesidad de entender el sistema educativo como una organización, cuya finalidad principal es generar hombres y mujeres capaces de aprender a aprender”.*²⁴⁵

El sistema educativo, al considerarse una organización que aprende hace que la escuela entendida como una institución social, también se considere como una organización de aprendizaje. Aquí es importante tener claro que el sistema educativo lo compone el Ministerio de Educación, las instituciones educativas, las normas, políticas, procesos, estructuras y recursos para alcanzar los fines y objetivos del sistema. En este sentido, la misión conceptualiza la escuela como una institución del sistema.

La concepción de un sistema educativo como una organización que aprende, está en relación con la teoría de la Quinta Disciplina de Peter Senge, director de la escuela de negocios de Harvard. Según él, la organización que aprende se fundamenta en cinco disciplinas, las cuales son: el pensamiento sistémico, los

²⁴⁵ Ibid., p. 180

modelos mentales, el aprendizaje en equipo, el diálogo inteligente y el dominio de sí mismo. El propósito de la organización que aprende es alinear la energía de toda la comunidad educativa para alcanzar la misión y la visión de la organización. Para ello, la organización que aprende necesita de la gestión como cualidad fundamental para llevar a cabo su propósito. El enfoque de la gestión, va a introducir nuevos elementos en la consideración de la organización educativa, en especial, la gestión se va a distinguir por considerar a las instituciones como creativas, productivas, responsables y deseosas de identificarse con su organización o se conciben como:

*“culturas, sujetas a las leyes y a las dinámicas que podemos identificar en otros grupos sociales, cuya acción es guiada por una misión trascendente, por una visión de futuro, y por unos principios y valores tácita y espontáneamente compartidos por los miembros de la organización”.*²⁴⁶

Como puede verse, se trata de considerar la escuela como una empresa orientada por el pensamiento estratégico: visión, misión, objetivos y principios. La escuela que aprende, se centra en su visión y misión y es esta última la que le da su sentido, su razón de ser. Además, la gestión de este tipo de organización, se distingue por concentrarse en la satisfacción de las necesidades de sus clientes y en optimizar la utilización de sus recursos, por el énfasis dado a la calidad de los productos o de los resultados del aprendizaje, por una administración participativa donde la responsabilidad es compartida y las decisiones democráticas o tomadas por la comunidad educativa; de igual manera, se hace énfasis en los procesos, en la flexibilidad y en la variedad de tareas y

²⁴⁶ Ibid. P. 203

procedimientos. El trabajo en equipo se impone sobre el individualismo y la solución de problemas es precedida por la reflexión estratégica, por el aprendizaje individual y organizacional, con un enfoque complejo, sistémico e interconectado, que permite que los análisis sean más inteligentes.

La escuela que aprende va a hacer el énfasis en la calidad y en la efectividad de la gestión que es responsabilidad de los directivos. De aquí que un rector se conciba como un diseñador de su propia organización y los líderes de esta organización, como “los verdaderos creadores y modeladores de cultura, más que jefes son guías y educadores, facilitadores del trabajo de sus gentes, responsables de que el mundo del trabajo satisfaga sus necesidades más específicamente humanas”.²⁴⁷

Esta escuela que aprende hace que la misión considere que

*“el aprendizaje de las organizaciones es vital para su supervivencia, y que dicho aprendizaje debe darse, en primerísimo lugar, en el campo de la dirección y la gestión. La generación, posesión y utilización del conocimiento en sentido amplio en el mundo moderno, es la mayor ventaja comparativa y competitiva sostenible en el tiempo... la calidad de la gestión, en particular, es la que asegura que se den las culturas organizacionales que propicien en proceso de aprendizaje indispensable para que se cree, se adquiera y se use dicho conocimiento”.*²⁴⁸

De lo que se trata es que la organización de aprendizaje sea una organización competitiva distinguida por el uso del conocimiento como la ventaja comparativa y

²⁴⁷ Ibid. P. (206)

²⁴⁸ Ibid. P. (217)

competitiva, por eso el conocimiento se va a considerar como el principal activo de la escuela que aprende, y la gestión y la calidad estarían girando, midiendo y agregando valor para que el conocimiento permita formar estudiantes más competentes.

Esta concepción de la escuela que aprende, para ser exitosa en un mundo altamente competitivo es asumida por los lineamientos generales de los procesos curriculares, expedida por el MEN en 1998 y que orienta la reorganización del sector educativo iniciada en el año 2002.

*“esta nueva concepción y manejo de la administración, es necesaria para planear, desarrollar, evaluar y mantener actualizados el proyecto educativo institucional PEI, el currículo y el plan de estudios. La práctica alimentada con la reflexión ayudará a abrir estos nuevos caminos de la administración, a transitar por ellos y a descubrir y a asumir el tamaño, la naturaleza y las implicaciones de los cambios escolares”.*²⁴⁹

Estos cambios de una Escuela funcional propia de la Renovación Curricular a una Escuela que aprende o competitiva va a marcar las políticas de reorganización del sector iniciadas en el año 2002. En efecto, la reorganización se piensa sobre la base de hacer más eficientes las instituciones y de transformarlas en organizaciones competitivas, para lo cual se pone en primer orden la gestión, la reestructuración de los procesos internos, la evaluación de sus estructuras, el énfasis en los resultados y la mejora continua de su gestión, es decir, la Escuela que aprende o competitiva es una empresa de servicios de calidad, diseñada,

²⁴⁹ MEN. (1998). Lineamientos generales de procesos curriculares. Santa fe de Bogotá: Creamos alternativas. (26)

gestionada y evaluada con los parámetros propios de cualquier organización empresarial de los servicios.

Lo que se hace visible con la Escuela que aprende o competitiva es el desplazamiento del conductismo y el dominio de la gestión como práctica gerencial para orientar y llevar a cabo el logro del PEI y de las políticas educativas.

CRÍTICA A LA ESCUELA QUE APRENDE O COMPETITIVA

Martínez Boom, plantea que una de las grandes transformaciones ocurridas entre 1950 y el 2003 en América Latina y en el país, es el paso de una escuela expansiva a una escuela competitiva. La confección de este cambio se encuentra en el llamado paradigma de las escuelas eficaces:

*“Podría decirse que el paradigma de la investigación sobre escuelas eficaces pretende producir una nueva realidad educativa en donde el factor esencial, determinante y, por tanto, sobre el que es necesario actuar es la gestión y la gerencia escolar. En este sentido, la Secretaría de Educación del Distrito Capital introdujo como estrategia de intervención directa en la institución escolar una serie de reformas justificadas técnicamente a partir de la evaluación de competencias y el análisis de factores asociados al desempeño”.*²⁵⁰

El colocar el énfasis en la gestión y gerencia escolar y no en el funcionalismo de la Renovación Curricular lleva a considerar que la relación escuela competitiva-

²⁵⁰ MARTÍNEZ Boom Alberto y otros. Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. Santafé de Bogotá: Magisterio. (2003). Pag. 224

gestión-gerencia, coloca a la nueva institución educativa ante la eficacia que depende de factores internos que han sido señalados por las investigaciones de las escuelas eficaces. Estas han planteado que el factor fundamental del desempeño de los estudiantes medido entre los factores asociados son la gestión y la gerencia.

Por su parte, Miñana y Rodríguez, consideran que la escuela competitiva impulsada y diseñada por el Neoliberalismo expresa una transformación de un nuevo régimen de control abierto:

“Como señala Deleuze las reformas educativas actuales más que a una mejora de la escuela apuntan a su liquidación y su reemplazo por una terrible educación permanente con múltiples formas de control continuo y con la implantación del modelo empresarial en todos los niveles de escolaridad. La crisis de las instituciones no es sino la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación, el paso del régimen disciplinario del encierro caracterizado por Foucault (escuela, hospital, cárcel, fábrica), a un nuevo régimen de control abierto, centrado en la información y la comunicación, a cargo del marketing y los departamentos de ventas”²⁵¹

La crítica hace ver que lo que existe es una transformación de un régimen de control disciplinario del encierro a un régimen de control abierto, es decir, que el poder se esparce de manera permanente durante toda la vida facilitado por la comunicación y la información, cuya responsabilidad pasa a manos de la publicidad y las ventas.

²⁵¹ MIÑANA, Blasco Carlos, José Gregorio Rodríguez. La educación en el contexto Neoliberal. En: La falacia Neoliberal. Santafé de Bogotá: Antropos. (2003). Pag. 314

De otro lado, la revista educación y cultura, identifica que el nuevo sistema escolar, el nuevo colegio y la reforma orientada a una escuela competitiva es una contrarreforma a la Ley 115/94:

“En particular, el Gobierno de Pastrana ha desencadenado la furia contra la educación pública en virtud de la aplicación de las recetas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. El conjunto de las decisiones del gobierno ha estado orientado a producir una verdadera contrarreforma educativa, cuyo propósito central es modificar la Ley General del Educación y la Ley 60 o de competencias y recursos a favor de la privatización, la disminución de las transferencias de la nación a los entes territoriales, la transformación de la escuela como empresa capitalista y convertir a los alumnos en clientes bajo la imposición del sistema gerencial privado, la regulación de las leyes de la oferta y la demanda, la autonomía financiera y el desmonte del régimen de pensiones de los maestros y, por ende, pretende desafiar la consistencia estratégica de FECODE como baluarte de la educación pública y erosionar, de este modo, su fuerza política y social forjada en la lucha por la dignidad de los docentes, la calidad de la educación, la enseñanza y el conocimiento”²⁵².

La crítica de FECODE está fundada en considerar que la política educativa de la escuela como empresa capitalista surge en el Gobierno de Pastrana para configurarse como contrarreforma a la Ley 115/94 y contra su visión estratégica que ha sido forjada en las luchas de resistencia que ha llevado a cabo la federación, es decir, que la escuela competitiva es distinta a la escuela de la Ley 115;

La escuela que el Movimiento Pedagógico se propuso, fue la escuela democrática, laica, racional, activa, crítica, humana y práctica, una escuela para pensar la infancia, los maestros, los padres, por fuera de normas conductistas y currículos.

²⁵² Ibid, N° 54. pag 2-3

Para nosotros la escuela que aprende o competitiva es la nueva escuela, la escuela de la sociedad global de conocimiento, la escuela para formar al sujeto competente, en una educación entendida como empresa, cuya formación se da en el producto mismo, o en el conocimiento, con unos maestros competentes, con evaluación de competencias y el mejoramiento continuo de los factores asociados. La escuela que aprende, al desplazar al conductismo hace posible que el cognitivismo se afiance en el país.

La escuela competitiva no es la Escuela Mutua de la Gran Colombia, ni la escuela moderna Pestalozziana, ni la escuela cristiana de la pedagogía católica, ni la escuela nueva, ni la escuela técnica, ni la escuela sistémica funcional de la Renovación Curricular. No! La escuela que aprende o competitiva sólo puede emerger en la sociedad global de conocimiento para formar al sujeto competente. En esta escuela la gestión y la gerencia, son sus distinciones vitales, sin ellas no es posible mejorar la calidad de la educación, es decir, mejorar el dominio sobre la especie humana para formar al sujeto competente.

3.3.12. La relación maestro-estudiante para la competitividad

En la educación por competencias esta noción hace que la relación maestro-estudiante, se de en un ambiente de aprendizaje y conocimiento, por lo tanto, es una relación no solamente basada en el diálogo, en la confianza y la cooperación, sino ante todo basada en la mediación que establece el maestro con el

conocimiento para convertirse en el gestor del proceso de aprendizaje. Aquí, el maestro al ser un diseñador o programador de la mente de los estudiantes y estos unos sujetos competentes, entonces, la relación está dada por el programa de la mente. La relación es algo parecida a la que se muestra en la película Matrix, donde el arquitecto de los programas, en este caso el maestro, mantiene la relación con Neo a través de la Matrix o el programa; es una relación entre sistemas Cibernéticos, relación que hace que se potencien las competencias de los estudiantes, es decir, las reglas cognitivas, sociales y culturales para resolver problemas en diferentes contextos utilizando el conocimiento.

El concepto de competencia va a permitir el desplazamiento del conductismo y el posicionamiento del cognitivismo, toda vez que la relación conductista es una relación vertical basada en el cumplimiento estricto de la norma y en la conducta esperada de acuerdo con los estímulos y los refuerzos que se le brindan a los estudiantes. Ahora estamos ante una relación en red, una relación dispersa, creativa, no lineal, dinámica, compleja, pero que hace parte de las reglas con las que opera la mente.

Otra característica que asume la relación maestro-estudiante, es la de una transacción comercial y se ve en la relación escuela eficiente-cliente-mercado de la educación. Al pasar a ser el estudiante un cliente y el maestro un vendedor, la relación va a estar mediada por la satisfacción del cliente. El instrumento que

sirve para esta mediación es el conocimiento y la enseñanza se convierte en enseñar estrategias para que el cliente se apropie de éste.

En consecuencia, la transformación de la relación maestro-estudiante pasa de estar definida por el diálogo, la confianza y la cooperación para el aprendizaje a una relación demarcada por las reglas del mercado para adquirir el conocimiento.

3.3.13. El conocimiento para la competitividad

A partir de 1990, con el concepto de competencias se va a operar un cambio fundamental en la relación con el conocimiento, de ser un medio para conocer las condiciones del sistema, se va a convertir en el principal activo o en la principal ventaja competitiva que poseen las personas y las organizaciones para desempeñarse en el sistema mundial, globalizado y competente; el conocimiento está en la base de las competencias,

“El conocimiento no sólo es concebido como la suma de principios y contenidos que deben ser aprehendidos para su transmisión, sino como aquellas reglas de acción que nos garantiza su manejo. Así, es más importante estar en condiciones de compartir el trabajo de una comunidad que se transforma, que cumplir con un perfil que definiría las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en un campo de acción predecible. Frente a la apropiación del saber de las disciplinas, se trata entonces, no de fijar de antemano unos principios generales que deben ser asimilados por los estudiantes sino de plantear, desde la disciplina, situaciones o problemas que puedan ser resueltas a partir de las acciones que realiza el sujeto.”²⁵³

²⁵³ HERNADEZ, Carlos Augusto y otros. Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias. Santafe de Bogotá: ICFES. Serie Investigación Educativa Nro 9. 1998

Un sujeto competente lo es tal por el dominio de reglas cognitivas que le permiten adquirir, utilizar, evaluar, cambiar, transmitir, transformar y crear conocimiento. Este desplazamiento del conocimiento como medio a capital operado con el concepto de competencia va a permitir que el conductismo sea desplazado por el cognitivismo en la educación colombiana. Para ello el cognitivismo se va a servir de la psicología cognitiva cultural. Esta considera que el conocimiento es una construcción cognitiva creada por la mente humana a partir de la solución de problemas y en contextos de significación.

Por otra parte el conocimiento también es nombrado por el discurso del grupo de la Universidad nacional y se concibe así:

*“Desde un punto de vista global, es posible concebir el conocimiento como aquel conjunto de creaciones de la mente humana mediante el cual los seres humanos han tratado de representar y de explicar el mundo y los acontecimientos de la humanidad. Dentro de este contexto, como formas de explicación del mundo y de su devenir se encuentran la religión, la mitología, la sabiduría popular y la ciencia...la ciencia es una forma particular de ver y entender el mundo con características particulares, que incluye, entre otras, contrastar sus explicaciones con la realidad y un carácter relativo, parcial y dinámico”.*²⁵⁴

Ahora el conocimiento no es sólo actuar, sino también la creación de la mente humana para representar y explicar la realidad, es decir, estamos ante la teoría de la representación o teoría cognitiva del conocimiento que va a dominar el discurso de las competencias. La relación conocimiento religioso-mitología-sabiduría popular-ciencia, pone en evidencia que el conocimiento se inserta en el corazón

²⁵⁴ CARDENAS, Salgado Fidel Antonio. Conocimiento, logros, habilidades, competencias y...¿Qué evaluar?. En : Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Santa fe de Bogotá: Unibiblos. Pp 107-108.

de las competencias. Eso sí teniendo en cuenta que el conocimiento de la ciencia posee sus reglas, diferentes a las de los otros tipos de conocimiento, entre las cuales se encuentran la contrastación con la realidad, la relatividad y el cambio.

Así mismo, el concepto de conocimiento se expande en los lineamientos curriculares para configurar un campo discursivo que está en relación con las competencias. Se dice en los lineamientos curriculares de Ciencias naturales que existen tres tipos de conocimientos el común, el científico y el tecnológico. Cada uno de ellos con sus reglas específicas y aunque se pueden relacionar, también se diferencian:

"Hay propiedades que distinguen al conocimiento científico y tecnológico del común. La primera y más importante es la intención teórica del conocimiento científico y tecnológico...La segunda es la importancia que tiene para los dos últimos, la actividad dentro de un grupo...Podríamos decir que el conocimiento científico y tecnológico son productos sociales en tanto que el conocimiento común es más un acontecimiento individual."²⁵⁵

La diferencia de los conocimientos va permitir que la educación por competencias pueda distinguir y relacionar los tipos de conocimientos para configurar al sujeto competente. De una concepción de conocimiento, basada en la teoría de Piaget, se pasa ahora a la concepción del constructivismo epistemológico, tipo Ignacio Pozo, en el cual se distinguen los tres tipos de conocimiento con el objeto de plantear que la educación involucra el mundo de la vida, la tecnología y la ciencia, es decir, la competitividad se expresa en la capacidad para dominar los tres tipos

²⁵⁵ MEN. Lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental. Santa fe de Bogotá: Magisterio. 1998, Pp 26-28

de conocimiento a través de la investigación, el trabajo en equipo y la formación ética.

El conocimiento en el constructivismo sistémico está en relación con los procesos vitales, es decir, con la biología y en especial con los procesos del sistema nervioso. Estos procesos hacen que los sistemas vivos creen y usen el conocimiento para intercambiar energía con el entorno. Así pues, el conocimiento al ser considerado como el principal capital de las personas y las organizaciones hace que se revalore al sistema educativo como un sistema estratégico en la nueva fase de la globalización, caracterizada por la apertura de mercados, la flexibilización, el dominio de las empresas transnacionales y el auge de la ciencia y la tecnología, en la medida en que la competitividad se basa en el conocimiento.

En la educación por competencias el conocimiento se convierte en un capital que va a ser apropiado por todos en la educación permanente. Lo nuevo es que el conocimiento reaparece como el fin y fundamento de la educación. Su valor y su importancia es tal, que la relación economía- conocimiento- sociedad ha llevado a caracterizar a esta última como una sociedad de conocimiento, hasta el punto que el Banco Mundial se ha convertido a partir del 2001 en el Banco Mundial del conocimiento:

“Después de su fracaso en la década de los años 90 en el cumplimiento de su promesas centrales, aliviar la pobreza y educación para todos –fracaso reconocido por el mismo banco-, la propuesta del Banco Mundial actual, es desplazar su

énfasis en lo financiero para convertirse en una Agencia Mundial para el desarrollo, en un Global Knowledge Bank, en un centro global para administrar el conocimiento y la información para el desarrollo de los países del Tercer Mundo. Sobre decir, que este conocimiento será seleccionado, organizado, dosificado por el banco, tal vez inicialmente en forma de muestra gratuita, pero no sabemos a qué costos y con qué consecuencias posteriores, como ha sucedido con los apoyos financieros”²⁵⁶.

La relación economía-conocimiento, es la que permite profundizar la importancia que había introducido la Renovación Curricular al tratar el conocimiento. Para ésta, el conocimiento era un atributo del prototipo de hombre productivo, que no solo lo era en lo material, sino también en lo intelectual. Ahora, el conocimiento pasa a ser la principal valoración del hombre competente.

Además, la otra gran novedad en década de los 90 es la posibilidad de calcular el mercado de conocimiento, a diferencia de las décadas anteriores, donde se planteó la inmensidad de recursos que se desaprovechaban con los sistemas educativos. Los estudios de la OCDE calculan que a nivel mundial el mercado educativo es de cerca de 2 billones de dólares anuales; en el país, todavía no se tienen cálculos exactos de este mercado; pero, el tratado de libre comercio tiene como uno de los puntos exigidos a Colombia calcular el valor del tamaño del mercado.

Por otra parte, el conocimiento empieza a ser valorado a través de las pruebas masivas de evaluación con el objeto de controlar su apropiación y aplicación. La

²⁵⁶ Ibid, pag, 301

relación mercado-evaluación-conocimiento, tiene como propósito orientar a los consumidores acerca de la competencia que se crea por parte de las instituciones educativas para mostrar su competitividad. Aparece en la prensa y en las revistas cuáles universidades o colegios ocupan los mejores puestos en las evaluaciones para que los padres o estudiantes tomen decisiones. Incluso, se puede afirmar que las tres versiones de competencias que dominan el discurso educativo del país, todas al coincidir que se es competente por el dominio del conocimiento, manifiestan que los resultados bajos de los estudiantes en las pruebas quiere decir que el nivel de conocimiento de la educación colombiana es bajo para una sociedad de conocimiento; de igual manera, es posible afirmar que el promedio de educación de los colombianos al calcularse en 6.8 años requiere elevarse otros 10 años más para ser una sociedad competitiva en la sociedad de conocimiento.

El cambio en el conocimiento operado con el concepto de competencias desplaza al conductismo que no enfatiza el conocimiento, sino, el comportamiento, que sirvió para moldear al hombre obediente de la sociedad industrial de las décadas de los años 50-70 bajo la estrategia del desarrollo. El conocimiento como principal capital de las personas y las organizaciones requiere del cognitivismo, de la economía, de la semiótica, de la antropología, de la comunicación y de la sociolingüística como nuevos saberes que van a posibilitar formar al hombre competente en una sociedad de conocimiento bajo la estrategia de la competitividad. Para la primera sociedad el modelo curricular instruccional o la

tecnología educativa domina totalmente la pedagogía, en la segunda la pedagogía sistémica cognitiva es el modelo pedagógico por excelencia.

Por lo anterior, en la educación por competencias, al ser la escuela una escuela que aprende o competitiva, el maestro un administrador y programador de la mente, el aprendizaje, la construcción de significados, la educación un derecho y servicio, empresa y mercado, la enseñanza un aprender a aprender, entonces el conocimiento se convierte en el fin de estas relaciones. De aquí la importancia que este va a tener y el énfasis cognitivo que se requiere para poder ser adquirido y utilizado. El desplazamiento solo va a ser posible llevarlo a cabo con el uso de métodos cognitivos, como la solución de problemas, la investigación, la construcción de conceptos, el aprendizaje significativo o la pedagogía sistémica cognitiva cultural o para la comprensión.

CRÍTICA A LA CONCEPCIÓN DE CONOCIMIENTO

Miñana y Rodríguez consideran que al convertirse el conocimiento en una mercancía, y al estar este dirigido y administrado por el Banco Mundial, es posible que se ponga en cuestionamiento y en peligro de extinción de la escuela:

“Pero si la escuela y la universidad desaparecen, no desaparecen la educación y la pedagogía. Lo que resulta paradójicamente de la destrucción de la escuela es una pedagogización de toda la sociedad. “igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir la escuela, y el control

continuo tiende a sustituir el examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la Empresa" (Deleuze 1995:280)²⁵⁷

La pedagogización de la sociedad se va a convertir en el desplazamiento más importante de la educación por competencias y de la educación para todos y para toda la vida con base en el conocimiento. La relación escuela-conocimiento al poner en peligro la existencia de la universidad y de la escuela, habla de la desaparición de la Escuela moderna, de ese proyecto liberal, de ese dispositivo para dominar los cuerpos y la población, con el objeto de preparar la mano de obra que requiere el mercado. La paradoja está en que la pedagogización se traslada de la Escuela a la sociedad durante toda la vida como otro dispositivo de poder sobre la especie humana.

Por eso, dicen Miñana y Rodríguez que:

"En este contexto, los prestadores de estos servicios, obviamente son inversionistas que aprovechan la oportunidad de competir para lograr rentabilidad en un floreciente negocio, rentabilidad económica y rentabilidad social, pues los servicios educativos, además de generar ganancias financieras, son un terreno fértil para promover sus ideologías particulares entre niños y jóvenes, asegurando así la "sostenibilidad" de sus propios proyectos por décadas y, a lo mejor, por siglos²⁵⁸."

El conocimiento, las competencias se convierten ahora en la posibilidad de estructurar el más grande mercado que haya conocido la humanidad en la Escuela moderna. Ya no se trata de disciplinar la fuerza de trabajo con el dominio

²⁵⁷ Ibid, pag, 302

²⁵⁸ Ibid, pag, 302

y la obediencia física, con el castigo como lo pretendía la Escuela Lancasteriana, en la Gran Colombia (1819-1830) o en la Nueva Granada (1831-1854), tampoco del hombre católico para el agro en la República (1886-1913) que orientó la pedagogía católica, ni el hombre para el progreso económico, hombre racional, corporal y moral nombrado por las ciencias humanas y sociales de la pedagogía y la escuela activa (1914-1940), ni el hombre obediente para la industria, el comercio y el desarrollo del país, como lo pretendió el currículo, la tecnología educativa y el conductismo (1961-1975), ni el hombre con el conocimiento para el sistema mundial de la Renovación Curricular (1975-1994), sino del conocimiento como una mercancía que distingue a los trabajadores del conocimiento, una mercancía que en sí misma y por sí misma genera el mercado, la rentabilidad financiera y social, y sobre todo la ideología que hace posible la proyección por siglos o décadas: la ideología Neoliberal.

En efecto, el Neoliberalismo, desde Hayeck²⁵⁹, plantea la libertad de mercados dentro de la educación, postula que ésta es un derecho de los niños y se materializa en el recibir un mínimo de conocimientos y habilidades para vivir en sociedad. Lo que le interesa a Hayek es resaltar el aporte del Estado en la financiación de la educación y de los padres en la administración y gestión de las escuelas. Considera que es peligroso que el Estado imponga sobre la

²⁵⁹ Premio Nóbel de Economía 1974, Friedrich August Von Hayek,(1889-1992), doctor en derecho y Ciencias Políticas. Director del Instituto Austriaco para el Estudio de los Ciclos Industriales. Crítico del socialismo y del Nazismo, produjo más de 50 libros, entre los que están los Fundamentos de la Libertad, La contrarrevolución de la ciencia, la Teoría pura del capital, camino de servidumbre. Postulo su teoría política de la educación en el texto Los Fundamentos de la Libertad, 2ª edición, editorial Unión, Madrid, 1998, cap.XXIV, pp 484-505.

individualidad los valores y conocimientos, con lo cual se atenta contra la libertad individual. Por eso, cree que es mejor el libre juego del mercado para adquirirlos y valorarlos, apunta a llamar la atención sobre los peligros de las brechas de la desigualdad entre las escuelas rurales y urbanas, el impulso de valores contrarios a la democracia como el racismo; pero confía que el mercado excluiría estas escuelas porque los padres no querrán llevar a sus hijos a éstas. De igual manera, considera que el Estado debe financiar lo mínimo de la educación y tratar a todos por igual, aunque sean poblaciones con discapacidad, etnias, etc. Es decir, se pretende un mínimo de educación y no es aconsejable que la mayoría de la población se eduque y la empresa privada debe ofrecer el servicio educativo y el Estado subsidiar en bonos a los padres de familia.

Por otra parte, la Sociedad Colombiana de Pedagogía, realiza varios seminarios sobre la crítica al concepto de competencias y la investigación. La crítica de Marín se plantea en los siguientes términos:

“el conocimiento es concebido como las reglas de acción que garantizan el manejo del conocimiento y, en segundo lugar, la exhortación a que desde las disciplinas se planteen situaciones o problemas que puedan ser resueltas a partir de acciones que realiza el sujeto. De tal suerte que el conocimiento no es aquí ni representación, ni contemplación, ni adecuación entre realidad y el lenguaje que la designa, ni descubrimiento y/o desciframiento del mundo. Ninguna de estas posibilidades del conocimiento se moviliza para entender las competencias. El conocimiento no es tener, es un hacer, una operación o acción permanente. Para esta concepción del conocimiento, en sus versiones más insistentes, saber y saber hacer son sinónimos. Este pragmatismo a ultranza desde luego no deja ser problemático e interesante a la vez. Empecemos por lo segundo, frente a una concepción enciclopédica y acumulativa del conocimiento y una escolástica, se plantea el pensar el conocimiento como una acción significativa que se plasma en las interacciones y en las construcciones situacionales y contextuales. El conocimiento no es solamente un corpus de información sino un juego, un operar

*de acuerdo con unas reglas de juego. Las ventajas de una perspectiva de este talante son evidentes para la apropiación y la significación que el proceso de conocimiento tiene para los sujetos*²⁶⁰.

Si el conocimiento son reglas de acción, no representación, entonces se está ante un pragmatismo exagerado. Esta crítica hace entender que el conocimiento en términos pragmáticos lleva a postular que el debate se centra en términos epistemológicos. Al considerar el conocimiento como juegos de lenguaje, es una reducción muy alta de las ciencias, puesto si bien considera la gramática de la disciplina, desconoce su historia, sus cambios y sus problemas epistemológicos. Pensar así es un juego cerrado que desconoce que muchas transformaciones en la ciencia vienen de la exterioridad, de las presiones políticas y económicas y sobre todo es no poder ejercer la crítica a su interior.

Para nosotros el conocimiento en la educación por competencias se convierte en el principal capital o en el producto de la educación. Nos encontramos ante el conocimiento como la distinción del sujeto competente, la distinción, el dispositivo para poder desempeñarse en la civilización cognitiva, el arma con el cual el sujeto competente se puede expandir por las redes y mercados del mundo, el arma, la distinción del dominio de la especie humana. El conocimiento es el tesoro que encierra la educación, es la marca, lo que se vende, lo que paga, lo que se cotiza en la bolsa de la civilización cognitiva, el resto desechos cognitivos. Sin conocimiento no hay competitividad, sin conocimiento no hay vida en el planeta

²⁶⁰ MARÍN, Ardila Luis Fernando. Competencias: saber hacer, ¿En cuál contexto?. En: El concepto de competencia II. Santafé de Bogotá:Socolpe. 2002, pp 134-135.

tierra, sin conocimiento no se eleva la calidad de vida, sin conocimiento no hay paz, sin conocimiento hay desolación, miseria, analfabetismo, explotación, guerra, estamos ante la posibilidad de la igualdad, la equidad, la eficiencia, la eficacia y la calidad de la especie humana: el conocimiento. Para esta loable misión es que se requiere la escuela competitiva, la educación por competencias, la enseñanza del aprender a aprender, la formación del empresario, el maestro competente, la evaluación del tipo y calidad de conocimiento que se pone en acción, los estándares de calidad, los factores asociados y la constitución del sujeto sujetado al conocimiento, fuera de sí mismo.

3.3.14. La enseñanza como aprender a aprender

El concepto de competencia en la década de los 90, va a operar una transformación en la concepción de la enseñanza. De una enseñanza instrumental para moldear el prototipo de hombre productivo se va a pasar a una enseñanza instrumental para programar la mente del sujeto competente. La enseñanza va a ser ahora del aprender a aprender, en otras palabras, el sujeto competente se distingue por el uso de reglas cognitivas, sociales, culturales y del conocimiento para solucionar problemas en diferentes contextos, con el objeto de competir en el sistema mundial; el aprendizaje se va a constituir en el proceso fundamental de la educación por competencias.

Pero las reglas cognitivas, sociales, culturales y del conocimiento no son más que las estrategias utilizadas por la mente del estudiante para resolver problemas; o sea, que lo importante del aprendizaje son las estrategias o estilos de aprendizaje.

Lo que distingue a un estudiante competente de otro, es la eficacia en el uso de estrategias de aprendizaje; en consecuencia, la enseñanza gira alrededor de aprender estrategias de aprendizaje. Por eso, aprender a aprender no es más que aprender como se aprenden estrategias de aprendizaje. Decir que la enseñanza se basa ahora en el aprender a aprender es decir que la enseñanza es enseñar estrategias de aprendizaje.

CRITICA A LA ENSEÑANZA COMPETITIVA

Martinez Boom, plantea que la escuela competitiva, va a generar un cambio en la enseñanza y es el predominio del aprendizaje:

“De igual manera, en el caso de la educación, la escuela sigue creciendo y se sigue expandiendo, pero lo que jalona el proceso es la lógica de las competencias-competitividad, con lo cual se modifican algunos aspectos (por ejemplo, dentro de la relación enseñanza-aprendizaje ahora se pone el acento en los aprendizajes).”

Las competencias colocan el énfasis en el aprendizaje, con lo cual se desplaza la enseñanza entendida como objeto de la pedagogía. La lógica de la competitividad le apuesta al aprendizaje, Por eso, la UNESCO, ha definido los pilares básicos

como el aprender a ser, aprender a conocer, a aprender a hacer y aprender a convivir.

Para nosotros lo que se profundiza es la enseñanza cognitiva, entendida como aprender a aprender, es decir, enseñar estrategias de aprendizaje. El desplazamiento es la aparición del dominio del cognitivismo cultural que irrumpe en la enseñanza y la coloca bajo la perspectiva del aprendizaje. Este desplazamiento tiene como consecuencia que la enseñanza sea dominada por la psicología cognitiva cultural. Así pues, enseñar es enseñar a programar la mente, es enseñar a constituirse como sujeto competente, es marcar la eficacia para vivir en la civilización cognitiva y es replicar el programa con calidad.

3.3.15. Los métodos cognitivos

Para la década de los años 90, el concepto de competencias va a pugnar por métodos cognitivos. Ahora el propósito del sistema educativo es la formación de sujetos competentes que solo es posible llevar a cabo con la programación de la mente y del aprendizaje. Para realizar esta programación, se requiere de los métodos cognitivos más que de los activos, sin embargo, los métodos cognitivos son también activos. Aquí lo activo es la actividad de la mente, no la acción motriz como lo era en el conductismo. Este desplazamiento de los métodos activos por los cognitivos, se confeccionó en la operación que permite el concepto de competencias para desplazar el conductismo de la educación colombiana.

Los métodos cognitivos se plantean con el predominio de la resolución de problemas. En los lineamientos curriculares de cada una de las áreas aparece ésta como el punto fundamental para adquirir las competencias. En el área de matemáticas se plantea así:

“El acercamiento de los estudiantes a las matemáticas, a través de situaciones problémicas procedentes de la vida diaria, de las matemáticas y de las otras áreas es el contexto más propicio para poner en práctica el aprendizaje activo, la inmersión de las matemáticas en la cultura, el desarrollo de procesos de pensamiento y para contribuir significativamente tanto al sentido como a la utilidad de las matemáticas”²⁶¹

La metodología problémica, ya había sido introducida por la Renovación Curricular desde 1978, ahora se profundiza y se vuelve hegemónica porque la construcción de conocimiento se realiza a través de la transposición didáctica y con ello se garantiza el desarrollo de los procesos de pensamiento, la inmersión de las matemáticas en la cultura y se logra el sentido de la utilidad de las matemáticas. La relación matemáticas-problemas-procesos de pensamiento-cultura, deja ver que los métodos cognitivos se dan en medio de las relaciones con el conocimiento específico y la cultura.

De igual manera, en los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, se dice que:

²⁶¹ MEN. Lineamientos curriculares de matemáticas. Santa fe de Bogotá: magisterio. P 41. 1998.

“Las preguntas problematizadoras como su nombre lo dice, son preguntas que plantean problemas con el fin, no sólo de atraer la atención de las y los estudiantes- porque se esbozan de forma llamativa o interesante- sino que, su principal objetivo es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase. Podría decirse que ellas son “motores” que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula”²⁶²

La importancia y el dominio de la metodología problémica esta en su propósito, que no es otro que fomentar la investigación para crear conocimiento. Si el conocimiento es el principal referente de las competencias, entonces, los métodos problémicos son los adecuados para crearlo.

Los métodos cognitivos son importantes porque es a través de estos que la mente actúa y demuestra en su desempeño la eficiencia y la eficacia.

Los métodos cognitivos, también profundizan en los proyectos de aula y de investigación y en la enseñanza para la comprensión. En efecto, los primeros han sido utilizados desde la pedagogía activa en la década de los años 30 en el país y por la Renovación Curricular, y ahora se actualizan con el concepto de competencias. Al respecto dice Hernando Gómez que:

“Los proyectos de aula en educación tienen una larga tradición y, en sentido estricto, no son una novedad educativa. Lo que sí puede volverse novedoso y original es la forma y los procedimientos que se emplean para implementarlos y ejecutarlos. La idea básica y punto de partida cognoscitivo de un proyecto es la de que el pensamiento tiene su origen en una situación problemática que los individuos en cooperación han de resolver mediante una serie de actos voluntarios. Lo que se pretende es que el alumno no advierta diferencia entre la vida exterior y la vida escolar. Por eso, un requisito fundamental, es que los

²⁶²MEN. Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en la educación básica. Santa fe de Bogotá: magisterio. P. 60, 1998.

proyectos han de estar próximos a la vida diaria. De esta forma, los proyectos de trabajo plasman en la práctica pedagógica las características básicas del currículo integrado: a partir de una situación problemática, desarrollar procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos vinculados al mundo exterior a la escuela, esto es, a la cotidianidad y las prácticas culturales, concretas, de los alumnos, y ofrecer una alternativa a la fragmentación de las materias”²⁶³

Así pues, los proyectos de aula, no son nuevos en la educación colombiana; lo nuevo son la forma de implementarlo. Pero tampoco es nueva la idea que el desarrollo del pensamiento se da por la resolución de problemas. Ya esta idea se había introducido al país con la pedagogía activa de Dewey en la década de los años 30 y se retomó en la Renovación Curricular por la pedagogía sistémica cognitiva. Esta relación problemas – mundo exterior de la escuela, coloca a la educación por competencias en la perspectiva de profundizar lo iniciado con la Renovación Curricular y posibilita resolver el problema de construir conocimiento.

Los métodos cognitivos también involucran la comprensión o mejor dicho lo nuevo con los métodos, es la aparición en el país de la llamada enseñanza de la comprensión, impulsada por el Dr. Vasco, Rosario Jaramillo, Hernán Escobedo y Ángela Bermúdez. La propuesta ha generado la alianza del grupo de investigadores colombianos con el Dr. David Perkins y se ha venido consolidando en el país, al combinar la teoría de sistemas dinámicos y complejos con el cognitivismo, la resolución de problemas y las ideas de la investigación de Dewey de la década de los años 30. Hasta el punto que en la ciudad de Bucaramanga, se viene implementando para todo el municipio.

²⁶³ GÓMEZ, Esteban Jairo Hernando. Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. En: el concepto de competencia II. Santa fe de Bogotá: magisterio. P167. 2002.

El impacto que ha producido el cognitivismo con la enseñanza para la comprensión generó que la Revista Educación y Cultura No 50 dedicada a “las pedagogías Hoy”, presentara un artículo donde se exponen los fundamentos teóricos y los métodos de este tipo de enseñanza²⁶⁴. La propuesta parte por considerar que el gran problema que enfrentan los estudiantes es la falta de comprensión de lo que se estudia y la inutilidad de lo que aprenden para orientarse en el mundo en que viven. La propuesta se compone de cuatro elementos y cuatro dimensiones. Los primeros son los tópicos generadores, o “aquellas ideas y preguntas centrales, que establecen múltiples relaciones entre unos temas y otros”, y entre estos temas y la vida de los estudiantes, por lo cual generan un auténtico interés por conocer acerca de ellos²⁶⁵. La idea proviene de la pedagogía de Dewey y Perrone. El segundo elemento son las metas de comprensión, es decir, a dónde se quiere llegar con la comprensión. El tercer elemento son los desempeños de la comprensión, o sea qué desea el maestro que hagan los estudiantes con la comprensión. El cuarto elemento es la valoración continua y la evaluación final, es decir, la posibilidad de ser valorado por otros y evaluado para saber los logros alcanzados, dificultades y la continuidad de la investigación. Como lo reconocen los autores, los elementos configuran procesos de investigación para ser competentes.

²⁶⁴ La enseñanza de la comprensión es la propuesta que se lleva a cabo con el proyecto cero de Harvard, en el cual trabajan Perkins, Gardner, Jaramillo y Vasco entre otros. La Investigación se inició en 1990 y ya se han podido publicar los resultados y las propuestas y se han introducido al país desde mediados de la década de los 90. Se pudo construir la teoría y el modelo de enseñanza publicado por la editorial Paidós en 2 tomos, titulados enseñanza para la comprensión en 1998.

²⁶⁵ JARAMILLO, Rosario y otros. La enseñanza para la comprensión. En: Revista Educación y Cultura. Santafé de Bogotá: servigraph. Nro 0. 2002. p 31.

Las dimensiones son básicas para preparar la clase y también son cuatro: la primera es la de las redes conceptuales, que son los temas específicos organizados en redes conceptuales que constituyen la teoría. La segunda, es la dimensión de los métodos de producción de conocimiento válido, convincente, justo y bello, se trata de comprender los métodos para la comprensión, para argumentar, analizar etc. La tercera, es la dimensión de la praxis, es decir, la relación teoría-práctica-teoría y la cuarta es la dimensión de la comunicación, asociada a las múltiples inteligencias e implica saber cómo comunicar lo que se comprende.

Los métodos cognitivos también aparecen en la pedagogía conceptual de Miguel de Zubiría, de la Fundación Merani para el desarrollo de la inteligencia. La institución se comporta como una organización de niños y jóvenes con talentos excepcionales y desde la década de los 90 viene desarrollando en el país los métodos cognitivos con la Teoría de las seis lecturas, el desarrollo del pensamiento o de las operaciones y macrooperaciones cognitivas, los valores y la afectividad. En cuanto a los métodos, dice que: “Cómo método educativo la pedagogía conceptual aplica el modelo del hexágono, el cual identifica en todo acto educativo seis componentes secuenciales: i) propósitos, ii) enseñanzas, iii) evaluación, iv) secuencia, v) didáctica y vi) recursos”²⁶⁶.

²⁶⁶ Ibid. P 39

Lo que podemos observar con relación a los métodos, es que a diferencia de la Renovación Curricular, donde los métodos se señalan y se plantean para todo el país, con la posibilidad de adaptarlos a las condiciones regionales e institucionales, ahora se expanden diversos métodos; sin embargo, predomina que todos ellos sean cognitivos, se aplican para la solución de problemas y apuntan a generar procesos de investigación o de creación de conocimiento, es decir, que estos métodos consolidan los introducidos por la Renovación Curricular y desplazan de manera definitiva el conductismo.

3.3.16. La estrategia de la competitividad

La Renovación Curricular como mostraron Martínez y otros, se diseñó como parte de la estrategia del desarrollo que postularon los organismos internacionales como la UNESCO y la OEA desde los años 50. Dicen que después de la década perdida (los años 80) lo que se introdujo fue la estrategia de la globalización, en la cual la educación se convierte en una estrategia política para la competitividad y la escuela, en el marco de la modernización, se ha constituido en dos ciclos: el cuantitativo y el cualitativo, al primero le corresponde la escuela expansiva y al segundo la escuela competitiva.

Nosotros consideramos que la globalización como lo sostiene Ocampo, no se inicia en 1974 después de la crisis del petróleo, sino que la globalización entendida como una estrategia discursiva en la cual gravitan “los procesos

financieros, económicos, ambientales, políticos, sociales y culturales de alcance mundial sobre los de carácter regional, nacional y local”,²⁶⁷ es un proceso del capitalismo que se inicia en 1870 y que se ha caracterizado por tres fases. La primera fase abarca de 1870 a 1913 “se caracterizó por una gran movilidad de los capitales y de la mano de obra, junto con un auge comercial basado en una reducción de los costos de transporte, más que por el libre comercio... después de la segunda guerra mundial, se observa un nuevo impulso hacia la integración global. En esta etapa cabe distinguir la segunda y la tercera fase de la globalización. El punto de quiebre, que se produjo a comienzos de la década de 1970, marcó el paso de la segunda a la tercera fase e incluyó la desintegración del régimen de regulación macroeconómico establecido en 1944 en Breton Woods, la primera crisis petrolera, la creciente movilidad de capitales privados- que se intensificó a partir de los dos fenómenos anteriores- y el fin de la “edad de oro” de crecimiento de los países industrializados 1950-1973. Si este último año se define como el punto de quiebre, luego la segunda fase de globalización puede circunscribirse al periodo comprendido entre 1945 y 1973. Este periodo se caracterizó por un gran esfuerzo por desarrollar instituciones internacionales de cooperación financiera y comercial, y por la notable expansión del comercio de manufacturas en países desarrollados, pero también por la existencia de una gran variedad de modelos de organización económica y una limitada movilidad de capitales y de mano de obra. En el último cuarto del siglo XX (de 1973 en

²⁶⁷ Ocampo José Antonio y Juan Martín. (2003). Globalización y desarrollo: una reflexión de América Latina y el Caribe. Bogotá: Cepal Alfa Omega, (1).

adelante) se consolidó una tercera fase de globalización, cuyas principales características son la gradual generalización del libre comercio, la creciente presencia en el escenario mundial de empresas transnacionales que funcionan como sistemas internacionales de producción integrada, la expansión y la considerable movilidad de los capitales, y una notable tendencia a la homogenización de los modelos de desarrollo, pero en la que también se observa la persistencia de mecanismos selectivos de protección comercial y fuertes restricciones de la mano de obra”²⁶⁸.

Así pues, la Renovación Curricular y el concepto de competencia están en relación con la tercera fase de la globalización del sistema capitalista mundial, en esta fase, son dos las estrategias que van a marcar los discursos sobre la educación: la estrategia del desarrollo y la estrategia de la competitividad. La primera aparece en la década del 40 y se extiende hasta 1992. En este sentido, la Renovación Curricular al hablar de la educación como el proceso de moldear el prototipo de hombre productivo del sistema mundial está hablando de moldear un hombre productivo para el desarrollo de ese sistema, en los inicios de la tercera fase de la globalización.

De otro lado el concepto de competencia está en relación también con esta tercera fase de la globalización, pero a partir de 1992 la estrategia se centra en la competitividad. O sea, que lo que se opera no es un cambio de sistema, es un

²⁶⁸ Ibid., p. (5)

desplazamiento de la estrategia del desarrollo utilizado por la globalización desde la segunda fase y parte de la tercera, por la estrategia de la competitividad que involucra el desarrollo.

El sistema ahora, no es un sistema abierto, sino un sistema integrado, un sistema complejo, un sistema autorreferencial. La globalización, en esta tercera fase va a seguir manteniendo la gravitación de los procesos de orden mundial sobre lo regional, lo nacional y lo local. Pero a su vez, lo local, lo nacional y lo regional van a pugnar, a competir, a luchar en el ámbito mundial.

La estrategia de la competitividad, es ante todo una competitividad con el conocimiento científico y tecnológico. Ahora, se va a profundizar la importancia del conocimiento, que se había iniciado con la Renovación Curricular en 1978. Lo nuevo es que la competencia económica en una economía global o de conocimiento, no es sólo una competencia por adquirir territorios y mercados, sino una competencia cognitiva. El Banco mundial lo expresa así:

“Una economía basada en el conocimiento se fundamenta primordialmente en el uso de ideas más que en el de capacidades físicas, así como en la aplicación de la tecnología más que en la transformación de materias primas o la explotación de mano de obra económica. El conocimiento se desarrolla y aplica en nuevas formas. Los ciclos de los productos son más cortos y la necesidad de la innovación es cada vez más inminente. El comercio se expande por todo el mundo y exige una mayor competitividad por parte de los productores.

La economía global del conocimiento está transformando los requisitos del mercado laboral a lo largo y ancho del orbe. Por otra parte, está imponiendo nuevas exigencias a los ciudadanos, que necesitan más habilidades y conocimientos para poder desempeñarse en su vida cotidiana.

A fin de dotar a las personas con mecanismos que les permitan cumplir con dichas exigencias se requiere un nuevo modelo de formación y capacitación, un esquema de aprendizaje constante. El aprendizaje permanente implica aprender durante todo el ciclo vital, desde la temprana infancia hasta la época de la jubilación. Comprende no solamente el aprendizaje formal (el adquirido en las escuelas, institutos de capacitación y universidades), sino el no formal (la capacitación estructurada en el propio trabajo) y el informal (las destrezas aprendidas de familiares o de otras personas de la comunidad). Esto les facilita a las personas el acceso a diferentes oportunidades de aprendizaje, a medida que las van necesitando, sin que estén forzosamente asociadas a tal o cual edad²⁶⁹”

La relación economía global de conocimiento- mercado global-habilidades y conocimientos, permita hacer visible la estrategia de la competitividad, es decir, que para este tipo de economía se requiere del aprendizaje durante toda la vida. Es importante recordar que en la cultura anglosajona las habilidades son las competencias. Si se trata de una economía de conocimiento y una estrategia de la competitividad, entonces la clave para transformar y preparar la mano de obra para esa economía está en el aprendizaje, en los sistemas educativos, en lo no formal y lo informal, es decir, es una pedagogización cognitiva del aprendizaje de toda la sociedad.

Pero la estrategia percibe el futuro de los países que no transformen los sistemas de educación y capacitación laboral:

“Los países en desarrollo y aquellos con economías en transición corren el riesgo de una mayor marginación en una economía mundial competitiva basada en el conocimiento, debido a que sus sistemas de formación y capacitación no están proporcionándoles a los estudiantes las habilidades que en realidad necesitan. Para resolver este problema, es preciso que los responsables de las políticas pongan en práctica ciertos cambios fundamentales. Se requiere sustituir el aprendizaje memorizado basado en la información y dirigido por el docente,

²⁶⁹ BANCO MUNDIAL. Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento. Santa fe de Bogotá: alfaomega colombiana. 2003. p xvii

*impartido dentro de un sistema de educación formal y administrado por unas directivas, por un nuevo tipo de aprendizaje que se apoye en la creación, aplicación, análisis y síntesis del conocimiento y la participación en el aprendizaje colaborativo que se extienda a lo largo de todo el ciclo vital completo de las personas.*²⁷⁰

La estrategia involucra una transformación radical de los sistemas de formación y capacitación de los países en desarrollo y es cambiar a un aprendizaje para producir conocimiento durante toda la vida, desde que se nace hasta que se muere. Pero la estrategia diseñada por el Banco Mundial va más allá de estos elementos y se configura toda la propuesta con los siguientes elementos: Crear una fuerza laboral capaz de competir en la economía global, transformar el aprendizaje para satisfacer necesidades permanentes de los estudiantes, transformar el gobierno institucional para un sistema de aprendizaje permanente, financiación del aprendizaje permanente y la agenda futura para el aprendizaje permanente.

La creación de la fuerza laboral capaz de competir en una economía global, implica que hoy y en el futuro las empresas necesitan trabajadores que estén actualizando sus competencias o conocimientos para poder ser productivos y competitivos. La formación y capacitación de esta fuerza laboral, ya no es sólo del sector público, sino del sector privado y de una infinidad de organizaciones que ofrecen servicios educativos como las universidades virtuales, consultores, formadores, proveedores internacionales, empresas educativas, corporaciones,

²⁷⁰ *Ibíd.*, p 17-18

etc. De igual manera, los gastos en capacitación de la fuerza laboral vienen en aumento y alcanzaron los US \$28 mil millones en el año 2002, lo que hace que sea un mercado muy atractivo.

La transformación del aprendizaje para satisfacer necesidades permanentes de los estudiantes, se orienta a tener presente que lo más importante es que los estudiantes posean las competencias requeridas para desempeñarse en el mundo del trabajo de la economía global de conocimiento:

“Para lograr el éxito en la economía del conocimiento se requiere dominar un nuevo conjunto de conocimientos y competencias. Entre éstos se encuentran las destrezas académicas básicas, tales como la capacidad de lectoescritura, los idiomas extranjeros, las matemáticas y las ciencias, así como la capacidad de utilización de la tecnología de la información y la comunicación. Los trabajadores deben contar con la capacidad de emplear estas habilidades de manera efectiva, de actuar en forma autónoma y reflexiva, y de integrarse y desempeñarse bien en grupos socialmente heterogéneos”²⁷¹.

La estrategia es clara en plantear que la nueva fuerza laboral de la economía global de conocimiento requiere del aprendizaje permanente y del dominio de competencias y conocimiento para desempeñarse de manera competitiva. Pero lo que se encuentra es que muchos países no han dotado a los ciudadanos de esas competencias y conocimientos. De igual manera, los métodos que se requieren son para aprender de manera permanente. También el Banco involucra el cambio en la formación de maestros, que requiere que aprendan durante toda la vida y dominen las ideas pedagógicas, nuevos conocimientos y el manejo de nuevas

²⁷¹ ibid. P xix

tecnologías, así como flexibilizar la educación formal para ponerla al alcance de todos.

El gobierno institucional de un sistema de aprendizaje, implica que el sector público no puede seguir siendo el único o mayoritario oferente del servicio educativo, es necesario la participación del sector privado, introducir sistemas de aseguramiento de la calidad a través de la evaluación de competencias y replantear la acreditación de las universidades para hacerla flexible, por ejemplo, a través de certificación de competencias.

La financiación de los sistemas de aprendizaje permanente, dice el Banco, es una alianza entre el sector público y privado y con diferentes mecanismos para financiar y la agenda para el futuro se plantea por el Banco así:

“Las exigencias de un sistema de aprendizaje permanente son enormes, y la mayoría de los países no tienen la capacidad de implementar, de manera inmediata, la totalidad de los elementos requeridos. Por consiguiente, los países deben desarrollar una estrategia destinada a lograr avances de un modo sistemático y secuencial. Un paso importante consiste en identificar en qué posición se encuentra cada país, especialmente en referencia a sus pares internacionales”²⁷².

El Banco Mundial, reconoce que los países no están en capacidad de implementar todos los aspectos de la estrategia; pero recomienda iniciarlos de manera gradual y sistemática.

²⁷² *Ibíd.*, p xiv

Para nosotros, lo importante es hacer visible que la estrategia de la competitividad, es ante todo, la estrategia para instaurar en el planeta tierra un sistema de aprendizaje cognitivo y que el diseño de este sistema global, involucra transformaciones radicales en la cultura del aprendizaje, la adquisición de las competencias y conocimientos básicos por parte de todos los ciudadanos, los métodos cognitivos, la formación de maestros para que aprendan durante toda la vida, el manejo de tecnología de las telecomunicaciones, la flexibilidad del sistema educativo, la introducción y apoyo al sector privado, la coordinación interministerial, el aseguramiento de la calidad, la flexibilización y el acceso a la financiación por diversos caminos.

Para poder ser exitosos en esta estrategia es que se han constituido los discursos de la educación por competencias, la educación para todos, la educación para toda la vida, el sujeto competente, el maestro competente, la escuela que aprende o competitiva, la evaluación de las competencias, los Factores Asociados, la enseñanza del aprender a aprender, el aprendizaje significativo, los métodos cognitivos, la relación de competitividad entre el maestro y el estudiante, la educación como una necesidad, empresa, servicio, derecho personal y mercado, la formación del producto del conocimiento justo a tiempo, y la sociedad global de conocimiento. Para poder avanzar en esa estrategia el conductismo ha sido desplazado por el cognitivismo y se han introducido el dominio de los saberes de la economía de conocimiento, la psicología cognitiva cultural, la semiótica, la

sociolingüística, la antropología, la gerencia y la gestión y la pedagogía cognitiva cultural. Estamos ante una estrategia de dominio planetario sobre la mente humana para elevar la competitividad de las empresas y los países en el mercado mundial.

4. CONCLUSIONES

La investigación muestra que la transición del conductismo al cognitivismo en la educación colombiana en los últimos 28 años, el concepto de competencia operó como el detonante de las transformaciones en las relaciones de poder, saber y verdad de la educación, de ser un concepto propio de la economía, hace su ingreso desde la década de los 80 y posibilitó las transformaciones que marcan la educación y la pedagogía a principios del nuevo siglo. Producto de la indagación se pueden plantear como conclusiones del estudio, las siguientes:

Han pasado casi 30 años desde que el cognitivismo reapareció con fuerza en el país, años durante los cuales se configuró el Movimiento Pedagógico como una alternativa al dominio del campo curricular y la tecnología educativa. Años de luchas, resistencias, sueños pedagógicos, creación del campo de la pedagogía, de la lucha en el campo entre los grupos y el sindicato por un lado y la pedagogía sistémica cognitiva por el otro. Lo que no se vio es que la Renovación Curricular inauguraba la actualización de la pedagogía activa de los años 30, en el sentido, de colocar a la pedagogía al frente del diseño y ejecución del currículo. No se vio que el cognitivismo, las competencias, la competitividad se ponían en acción, lo que no se vio es hacia dónde iba la educación. Hoy la podemos ver, la podemos recrear sin la pasión de la lucha inmediata, más con la pasión de la lucha del pensamiento crítico por hacer visible lo invisible.

Durante los años 1975 – 2003 se configuró el campo de las competencias como espacio en el cual emerge, se reconfigura, se absorbe y relanza el campo del currículo, no como el dominio del conductismo y de la teoría de sistemas; sino que al quedar integrado el currículo en las competencias, se desplazan los saberes, las concepciones, las técnicas y las estrategias. En este periodo se confirma la continuidad del peso y dominio de las políticas internacionales sobre las políticas de la Región y el país, es decir, las definiciones y estrategias de la UNESCO, la CEPAL, la OEI, La OEA, la OCDE, orientan la educación colombiana.

El desplazamiento de la estrategia del desarrollo por la estrategia de la competitividad llevó al Movimiento Pedagógico a quedar sin capacidad de respuesta, al ser incorporado su discurso a algunas de las políticas educativas. Igual sucedió con la cooptación de algunos de sus miembros al Estado y de la alianza o aceptación del Gobierno Colombiano de Samper entre 1994-1998, al considerar la reglamentación de la Ley General de Educación como el triunfo más grande del Movimiento Pedagógico. Esta estrategia hizo que el Movimiento Pedagógico prácticamente quedará a la deriva.

El desplazamiento del conductismo por el cognitivismo de la educación colombiana en el período considerado en la investigación muestra que el concepto de competencia actuó como el objeto de discurso privilegiado para que este se llevara a cabo durante 28 años.

El concepto de competencia fue posible que operara así por que se dieron las condiciones de posibilidad discursivas para ello, como la relación con una concepción del desarrollo humano multidimensional, orientado hacia el conocimiento de las ciencias, las artes, la tecnología, la ética, la estética y la espiritualidad no como el conocimiento del ser, sino como lo externo, los bordes, la significación y la existencia permanente sin necesidad de constituirse como sujeto de sí.

La concepción de la mente como una mente situada, modular y cibernética, hizo posible que el centro de ella fueran las competencias, para lo cual se introducen los saberes de la psicología cognitiva cultural, la semiótica, la teoría de sistemas dinámicos, la teoría de la comunicación y la antropología, desplazándose la teoría de Piaget que había dominado la Renovación Curricular.

La concepción de educación se configuró como un servicio, derecho personal, empresa y mercado y se orientó a formar el sujeto competente para el mercado mundial.

La concepción de evaluación se transformó de la evaluación del rendimiento escolar a la evaluación de competencias, con la cual se pretende medir la formación del sujeto competente y el dominio de los productos de la escuela competitiva, es decir, el aprendizaje y el manejo y aplicación de los conocimientos.

Se introducen en la década de los 90, la evaluación de los Factores Asociados para hacer más competitiva la escuela y controlar la calidad de la educación que ofrece con base en la gerencia y la gestión escolar.

Se expande la enseñanza cognitiva, entendida como aprender a aprender o enseñar estrategias de aprendizaje para ser eficaces.

Se profundiza en el aprendizaje significativo, como el epicentro de las competencias, como la posibilidad que tiene el sujeto competente para construir significados o simplemente para actuar en la programación de la mente y poder desempeñarse en la civilización cognitiva o en la sociedad global de conocimiento.

Se postulan los métodos cognitivos, basados en la resolución de problemas, como los que permiten crear conocimiento y formar al sujeto competente, métodos que venían de la Renovación Curricular y que se utilizaron por la pedagogía activa en la década de los años 30 en el país.

El sujeto que se orienta formar es el sujeto competente, distinguido por el dominio de las competencias, es decir, del conocimiento para resolver problemas. Este sujeto incorpora al sujeto productivo y lo lleva más allá, al campo de la civilización cognitiva.

El maestro pasa de ser un maestro que orienta y forma conductas, a un programador de la mente del sujeto competente. El maestro competente se pone en el punto del arquitecto de la mente humana para que se pueda desempeñar en la civilización cognitiva.

La escuela es ahora una escuela que aprende o competitiva, ya no es la escuela técnica de la década de los 50-70, ni la escuela funcional sistémica, de la Renovación curricular. Esta escuela competitiva se basa en la gestión y la gerencia para poder formar al sujeto competente.

La relación maestro estudiante se transforma del autoritarismo de la escuela técnica, al diálogo en la escuela sistémica funcional a un guía en la programación de la mente del estudiante por parte del maestro para poder vivir en la sociedad global de conocimiento.

El conocimiento, deja de ser un intangible como lo era en la escuela técnica para ser el principal capital del sujeto competente, la razón de existir de la escuela competitiva, de la educación, de la formación, del aprendizaje, de la enseñanza cognitiva, de la evaluación, de los factores asociados, en fin de la civilización cognitiva y de la economía global de conocimiento.

BIBLIOGRAFIA

- _____ . Estándares para la excelencia en la educación “Área ciencias naturales y educación ambiental” nivel bachillerato. Medellín: Libros & Libros. 2002
- _____ . Estándares para la excelencia en la educación “Área ciencias naturales y educación ambiental” nivel primaria. Medellín: Libros & Libros. 2002
- _____ . Estándares para la excelencia en la educación “Área lengua castellana” nivel bachillerato. Medellín: Libros & Libros. 2002
- _____ . Estándares para la excelencia en la educación “Área matemáticas” nivel bachillerato. Medellín: Libros & Libros. 2002
- _____ . Estándares para la excelencia en la educación “Área matemáticas” nivel primaria. Medellín: Libros & Libros. 2002
- _____ . Estándares para la excelencia en la educación “nivel preescolar”. Medellín: Libros & Libros. 2002
- _____ . guía practica para implementar el mejoramiento de la calidad en la educación. Proyecto educativo lideres siglo XXI. Santafé de Bogotá, D. C: Meals de Colombia S. A. 1998
- _____ . Más allá de los estándares para la lengua castellana. Medellín: Libros & Libros. 2002
- ACERO, Hugo. Desarrollo histórico de las pruebas de administración en la educación superior colombiana. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998
- ADURIZ BRAVO, Agustín; PERAFAN, Gerardo Andrés y BADILLO, Edelmira. Actualizaciones en didáctica de las ciencias naturales y de las matemáticas. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2002
- AHUMADA, Consuelo. El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana. Santafé de Bogotá, D. C: El áncora editores. 1996
- ALARCON C., José Guillermo y MONTENEGRO, Ignacio Abdón. Competencias pedagógicas: autoevaluación docente. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 1999

- ALCALDIA DE BUCARAMANGA. Serie leer y soñar el mundo 6º. Aprendizaje integrado. Bucaramanga: ASED. 2003
- ALCALDIA DE BUCARAMANGA. Serie leer y soñar el mundo 7º. Aprendizaje integrado. Bucaramanga: ASED. 2003
- ALCALDIA DE BUCARAMANGA. Serie leer y soñar el mundo 8º. Aprendizaje integrado. Bucaramanga: ASED. 2003
- ALCALDIA DE BUCARAMANGA. Serie leer y soñar el mundo 9º. Aprendizaje integrado. Bucaramanga: ASED. 2003
- ALCALDIA DE MEDELLIN. 2015 el futuro de la ciudad metropolitana. Medellín: 100 por ciento creatividad. 1997
- ALCALDIA MAYOR SANTAFE DE BOGOTA, secretaria de Educación. Estudiantes competentes para una ciudad competitiva. Resultados de la evaluación de competencias básicas en Santa Fe de Bogota. Santafé de Bogotá, D. C: REP publicidad. 2000
- ALCALDIA MAYOR SANTAFE DE BOGOTA, secretaria de Educación. Resultados evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemática y ciencias. Tercera aplicación. Calendario A. Octubre 1999. Grados séptimo y noveno. Santafé de Bogotá, D. C: Unibiblos. 2000
- ALVAREZ DE ZAYAS, Carlos y GONZALES AGUDELO, Elvia Maria. Lecciones de didáctica general. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2002
- ANGARITA SERRANO, Tulio Manuel. La evaluación por logros, proyecto para la actualización docente. Santafé de Bogotá, D. C: Printer Colombiana. 1996
- ARAYA, Domingo. Didáctica de la filosofía. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2003
- ARBOLEDA, Julio Cesar. Mapas cognitivos: lectoescritura, aprendizaje y desarrollo del pensamiento. Madrid: Alianza. 1985
- ARCHILA N., Mauricio y Otros. 25 años de luchas sociales en Colombia 1975 – 2000. Santafé de Bogotá, D. C: Cinep. 2002
- ARGUELLES, Antonio y GÓMEZ, José Antonio. Hacia la reingeniería educativa. El caso Conalep. México, D. F: Noriega editores. 1999
- ARGUELLES, Antonio y GONCZI, Andrew. Educación y capacitación basada en normas de competencia: una perspectiva internacional. México, D. F: Noriega editores. 2001

- ARGUELLES, Antonio. Competencia laboral y educación básica en normas de competencia. México, D. F: LIMUSA – Noriega editores. 1999
- ARGUELLES, Antonio. La educación tecnológica en el mundo. México, D. F: LIMUSA – Noriega editores. 1998
- AROSTEGUI, Julio. La investigación histórica: teoría y método. Barcelona: Critica. 1999
- ASED- Alcaldía de Bucaramanga. Serie leer y soñar el mundo, aprendizaje integrado 7. Bucaramanga: ASED Ltda.. 2003. pag 5
- AUSUBEL, David. Psicología educativa un punto de vista cognitivo. México: Trillas. 1996
- AUTORES VARIOS. Estándares educativos, evaluación y calidad de la educación. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2002
- BAEZ F., Julio. Legislación para la educación. Santafé de Bogotá, D. C: CASE. 1998
- BAEZ FONSECA, Julio. Legislación para la educación, 4ª edición actualizada a 1998. Santafé de Bogotá, D. C: CASE. 1998
- BAJTIN. M. M. Estética de la creación verbal. México: Siglo veintiuno editores. 1998
- BANCO MUNDIAL. Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento, desafío para los países en desarrollo. México, D. F: Alfaomega. 2003
- BANCO MUNDIAL. Globalización, crecimiento y pobreza construyendo una economía mundial incluyente. México: Alfaomega. 2002
- BAQUERO N., Alberto. Modelos de desarrollo económico Colombia 1960 – 2002. Santafé de Bogotá, D. C: Oveja negra. 2002
- BARCO, Virgilio. El problema de los maestros. Santafé de Bogotá, D. C: Presidencia de la Republica. 1987
- BARLETTA MANJARRES, Norma y otros. Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios. Resultados e recomendaciones de una investigación. Barranquilla: Ediciones Uninorte. 2002
- BARNETT, Raymond y URIBE CALAD, Julio. Álgebra y geometría 1. Santafé de Bogotá, D. C: MC Graw Hill. 1988

- BARNETT, Raymond y URIBE CALAD, Julio. Álgebra y geometría 2. Santafé de Bogotá, D. C: MC Graw Hill. 1989
- BARNETT, Ronald. Los límites de la competencia. Barcelona: Gedisa. 2001
- BEDOYA FERNANDEZ, Hernando. Lecciones elementales de geometría analítica y cálculo. Medellín: Bedout. 1976
- BEDOYA M. José Iván. Pedagogía ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar. Santafé de Bogotá, D. C: ECOE ediciones. 1998
- BELLO DE ARELLANO, Maria Eugenia. La educación en Iberoamérica a través de las cumbres de jefes de estados y de gobierno y de las conferencias iberoamericanas de educación. Madrid: FotoJAE. 1998
- BERRIO MOLINA, Israel y URIBE CALAD, Julio. Elementos de matemáticas 8. Medellín: Bedout S. A. 1998
- BERRIO MOLINA, Israel. Exploremos la matemática 3. Medellín: Bedout. 1992
- BERTALANFFY, Ludwin Von. Teoría general de los sistemas. Santafé de Bogotá, D. C: Fondo de cultura económica. 1994
- BIGOTT, Luis Antonio. Modelos de análisis de sistemas escolares, volumen I. Caracas: Ediciones de la facultad de humanidades y educación universidad central de caracas. 1982
- BOGOYA M., Daniel y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Santafé de Bogotá, D. C: UNIBIBLOS. 2001
- BORJA, Miguel. Estado, sociedad y ordenamiento territorial en Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: Cerec. 1996
- BRAVO SALINAS, Néstor H. Pedagogía problemática acerca de los nuevos paradigmas de la educación. Santafé de Bogotá, D. C: T. M. editores. 1997
- BRITO ALBUJA, José Guillermo. Pedagogía conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Santafé de Bogotá, D. C: Fundación Alberto Merani. 1999
- BRUNNER, José Joaquín. Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Santiago: PREAL. 2000
- BRUÑO, G. M. Geometría plana y del espacio: clave para el maestro. Medellín: Bedout. s.f.

- BURGOS, Campo Elias y Otros. Fundamentos generales del currículo. MEN. Santafé de Bogotá, D. C: Eurolibros Panamericana. 1990.
- BUSHNELL, David. Colombia una nación a pesar de si misma: de los tiempos precolombinos a nuestros días. Santafé de Bogotá, D. C: Planeta. 1994
- BUSTAMANTE ZAMUDILLO, Guillermo y DÍAZ MONROY, Luis Guillermo. Factores asociables al desempeño de los estudiantes. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad Nacional de Colombia. 2003
- BUSTAMANTE ZAMUDILLO, Guillermo y otros. El Concepto De Competencia. Una mirada Interdisciplinar. Santafé de Bogotá, D. C: SOCOLPE, ALEJANDRÍA LIBROS. 2001
- BUSTAMANTE ZAMUDILLO, Guillermo y otros. El concepto de competencia II, una mirada interdisciplinar. Santafé de Bogotá, D. C: Socolpe. 2002.
- BUSTAMANTE ZAMUDILLO, Guillermo y otros. Juguemos a interpretar. Evaluación de lecturas en competencias en lectura y escritura. Santafé de Bogotá, D. C: Plaza & Janes. 1998
- BUSTAMANTE ZAMUDILLO, Guillermo. Evaluación escolar y educativa en Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: Alejandría libros. 2001
- CAMARGO URIBE, Leonor y otros. Alfa 6. serie matemáticas para la educación básica secundaria y media vocacional. Santafé de Bogotá, D. C: Norma. 1999
- CAMARGO URIBE, Leonor y otros. Alfa 7. serie matemáticas para la educación básica secundaria y media vocacional. Santafé de Bogotá, D. C: Norma. 1999
- CAMARGO URIBE, Leonor y otros. Nuevo Alfa 7. serie matemáticas con énfasis en competencias. Santafé de Bogotá, D. C: Norma.2002
- CAÑAS RESTREPO, Juan José. Ganarás el pan con el sudor de tu frente: sociedad salarial y culto al trabajo a mediados del siglo XX en Medellín. Medellín: Ediciones Escuela Nacional Sindical. 2003
- CARDOSO, Ciro y PEREZ BRIGNOLI, H. Los métodos de la historia. Barcelona: Critica. 1999
- CARNEIRO, Roberto y otros. La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, precedida por Jacques Delors. Madrid: Santillana y ediciones. 1996

- CARRILLO YAÑEZ, José y CONTRERAS, Luis Carlos. Resolución de problemas en los árboles del siglo XXI: una visión internacional desde múltiples perspectivas y niveles educativos. España: Hergue. 2000
- CASTAÑER BALCELLS, Marta y CAMERINO, Oleguer. La educación física en la enseñanza primaria. Barcelona: INDE. 1996
- CEBALLOS MAYA, Elpidio. Legislación educativa codificada. Medellín: SEA. 1989
- CENTRO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE ANTIOQUIA y otros. Proyecto "Mejoramiento de la gestión escolar". Medellín: fundación Corona. 1998
- CEPAL. Una década de luces y sombras: América latina y el caribe en los años noventa. México D. F: Alfaomega. 2001
- CERTERO, Gustavo y otros. Matemática Constructiva 6. Santafé de Bogotá, D. C: Libros & libres. s.f.
- CERTERO, Gustavo y otros. Matemática Constructiva 7. Santafé de Bogotá, D. C: libros & libres. s.f.
- CERTERO, Gustavo y otros. Matemática Constructiva 8. Santafé de Bogotá, D. C: libros & libres. s.f.
- CERTERO, Gustavo y otros. Matemática Constructiva 9. Santafé de Bogotá, D. C: libros & libres. s.f.
- CHAPARRO, Fernando y SAGASTI, Francisco. Ciencia y tecnología en Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: Escala. 1978
- CHILD, Jorge. Alternativas. Santafé de Bogotá, D. C: Grijalbo. 1995
- CHILD, Jorge. Fin del estado, Desestabilización política caos constitucional. Santafé de Bogotá, D. C: Grijalbo. 1994
- CHOMSKY, Noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Barcelona: Gedisa. 1999
- COLCIENCIAS. La investigación en educación y pedagogía, proyectos de investigación 1989 – 1999. Santafé de Bogotá, D. C: COLCIENCIAS. 1999
- COLCIENCIAS. Misión ciencia, educación y desarrollo. tomo II. Santafé de Bogotá, D. C. 1995.

- COLCIENCIAS. Tecnologías de la vida para el desarrollo, bases para un programa nacional de biotecnología. Santafé de Bogotá, D. C: tercer mundo editores. 1993
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA Y EL CARIBE. Equidad, desarrollo y ciudadanía III: agenda económica. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomega. 2000
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA Y EL CARIBE. Equidad, desarrollo y ciudadanía I: visión global. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomega. 2000
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA Y EL CARIBE. Equidad, desarrollo y ciudadanía II: agenda social. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomega. 2000
- CONFEDERACION NACIONAL DE CENTROS DOCENTES. Como es y como debe ser nuestra educación: la sociedad, el alumno, el educador. Medellín: Difusión. 1981
- CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA. Orientaciones pastorales y contenidos de los programas de enseñanza religiosa escolar. Santafé de Bogotá, D. C: Kimpres. 1992
- CORREA MEDINA, José Ignacio y otros. Contextos cognitivos: argumentar para transformar. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad Externado de Colombia. 1999
- CORREA MEDINA, José Ignacio; DIMATE RODRIGUEZ, Cecilia y MARTINEZ ALVAREZ, Nancy. Saber y saberlo demostrar – Hacia una didáctica de la argumentación. Santafé de Bogotá, D. C: COLCIENCIAS. 1999
- CUCHIMAQUE DAZA, Ernesto. Exámenes de estado para ingreso a la educación superior. Pruebas de Lenguaje. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998
- CUELLEN, Carlos. Crítica de las razones de educar. Buenos Aires: Paidós. 1997
- DE GIORGI, Raffaele. Ciencia del derecho y la legitimación. México: Talleres de Producción grafica. 1998
- DE SANCHEZ, Margarita. Aprender a pensar 1: planifica y decide. México: trillas. 1998
- DE SANCHEZ, Margarita. Aprender a pensar 2: organización del pensamiento. México: trillas. 1998

- DE SANCHEZ, Margarita. Aprender a pensar 3: comunicación e interacción. México: trillas. 1998
- DE SANCHEZ, Margarita. Aprender a pensar 4: comprensión de la lectura y adquisición de conocimiento. México: trillas. 1998
- DE SANCHEZ, Margarita. Aprender a pensar, Organización del pensamiento. México: Trillas. 1993
- DE ZUBIRIA SAMPER, Julián y GONZÁLEZ CASTRILLON, Miguel Angel. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Santafé de Bogotá, D. C: fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino – Fundación Alberto Merani. 1995
- DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel y DE ZUBIRIA RAGO, Alejandro. Operaciones intelectuales y creatividad. Quito – Ecuador: Arca. 1995
- DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel y VEGA, Patricia. Matices del pensamiento. Santafé de Bogotá, D. C: fundación Alberto Merani. 2000
- DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel. Formación de valores y actitudes: un reto a las escuelas del futuro. Santafé de Bogotá, D. C: Fundación Alberto Merani. 1995
- DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel. Pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento. Santafé de Bogotá, D. C: Fundación Alberto Merani. 1994
- DELORS, Jacques. La Educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. 1996
- DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES DE EDITORIAL EL CID. Mundo matemático 5. Barranquilla: El Cid. 1984
- DÍAZ, Mario y MUÑOZ, José A. pedagogía, discurso y poder. Santafé de Bogotá, D. C: CORPRODIC. 1999
- DIAZ, Mario. Julio de 1985. La reforma curricular contradicciones de una pedagogía retórica. En: Revista Educación y Cultura Nro 4. Santafé de Bogotá, D. C: Litocamargo. p. 29 – 81
- DRUCKER, Peter. Su visión sobre: La administración. La organización basada en la información. La economía. La sociedad. Santafé de Bogotá, D. C: Norma. 1996
- DURANT, Alan y otros. La lingüística de la escritura: debates entre lengua y literatura. Madrid: Visor Distribuciones S. A. 1987

- ECHAVARRIA OLOZAGA, Hernan. La crisis colombiana de los años 90. Santafé de Bogotá, D. C: Oveja Negra. 2003.
- ECO, Humberto. Semiótica y filosofía del lenguaje. Barcelona: LUMEN. 1998
- EDÚCAME. Pacto ciudadano por la educación. Medellín: EDÚCAME. 2002
- EQUIPO PEDAGÓGICO CEID – ADIDA. ¿Competencias y evaluación por competencias?. Medellín: Artes Litográficas. 2001
- EQUIPO PEDAGÓGICO CEID – ADIDA. Evaluación, promoción, competencias y estándares curriculares. Medellín: Litotipografía Lilliana. 2003
- FECODE. Revistas educación y cultura. Santafé de Bogotá, D. C: educación y cultura. N° 1 a 64. 1984 -2003.
- FLORES E., Luis Bernardo. Gestión económica estatal de los ochentas, del ajuste al cambio institucional, tomo I. Santafé de Bogotá, D. C: presencia. 1998
- FLORES E., Luis Bernardo. Gestión económica estatal de los ochentas, del ajuste al cambio institucional, tomo II. Santafé de Bogotá, D. C: presencia. 1998
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. Fundamentos de pedagogía para la escuela del siglo XXI. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1998
- FOUCAULT, Michael. Defender la sociedad. Buenos Aires: fondo de cultura económico. 2001
- FOUCAULT, Michael. Estrategias de Poder. Barcelona: Paidós. 1994
- FOUCAULT, Michael. Genealogía del racismo. Madrid: La piqueta. 1992
- FOUCAULT, Michael. Las palabras y las cosas. México: siglo veintiuno editores. 1999
- FUNDACIÓN CORONA y otras. Lo público y lo privado en la formación para el trabajo. Nuevo contexto, nuevos actores, nuevas estrategias. Memorias seminario latinoamericano Octubre 21/22 de 1998. Santafé de Bogotá, D. C: Grama publicidad. 1999
- FUNDACIÓN SEGURIDAD & DEMOCRACIA. Una fuerza preventiva de la ONU: opción para Colombia. Colombia: Oce & Marketing. 2003

- GALLEGO BADILLO, Rómulo. Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 1999
- GALLEGO BADILLO, Rómulo. Discurso constructivista sobre las ciencias experimentales: una concepción actual del conocimiento científico. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 1996
- GARAY, Luis Jorge. Repensar a Colombia hacia un nuevo contrato social. Santafé de Bogotá, D. C: tercer mundo editores. 2002
- GARCIA GARCIA, José Joaquín. Didáctica de las ciencias: resolución de problemas y desarrollo de la creatividad. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2003
- GARCIA O., Gloria. Currículo y evaluación en matemáticas. Un estudio de tres décadas en educación básica. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2003
- GARDOUR PORDOMINSKY, Miguel y MEJIA GUINAND, Luis Bernardo. Hacia el diseño del estado. Santafé de Bogotá, D. C: tercer mundo editores. 1999
- GARNHAM, A. y OAKHILL, Jane. Manual de psicología del pensamiento. Barcelona: Paidós.1996.
- GARNHAM, Alan y OAKHILL, Jane. Manual de psicología del pensamiento. Barcelona: Paidós. 1994
- GAVIRIA, Alejandro. Los que suben y los que bajan. Educación y movilidad en Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomega. 2002
- GEBER, Beryl A. Piaget y el conocimiento, estudio sobre epistemología genética. Barcelona: Paidós. 1980
- GERBER, Richard. La curación energética. Santafé de Bogotá, D. C: Editolaser. 1993
- GIRALDO RAMIREZ y Otros. Lecturas clásicas y actuales del trabajo. Medellín: Ediciones Escuela Nacional Sindical. 2003
- GIUGALE, Marcelo M y otros. Colombia fundamentos económicos de la paz. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomenga y Banco mundial. 2003
- GÓMEZ BUENDIA, Hernando. Educación La agenda del siglo XXI hacia un desarrollo humano. Santafé de Bogotá, D. C: tercer mundo editores. 1998

- GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel. Educación para el trabajo: un estudio de la educación media técnica industrial. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 1998
- GONZALES AGUDELO, Elvia Maria. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Medellín: Zuluaga. 1999
- GONZALES RAMIREZ, Teresa. Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. Málaga: Ediciones ALJIBE. 2000
- GONZALEZ BUITRAGO, Myriam; SAENZ BLANCO, Claudia Lucia y SANCHEZ MARQUEZ, Gloria Cecilia. Exámenes de estado para ingreso a la educación superior. Pruebas de ciencias naturales. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998
- GRECO. El crecimiento económico colombiano en el siglo XX. Santafé de Bogotá, D. C: banco de la republica, fondo de cultura económica. 2002
- HALLIDAY, M. A. K. El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Santafé de Bogotá, D. C: fondo de cultura económica. 1994
- HAYEK, Friederich. Los fundamentos de la libertad. Madrid: unión. 1998
- HAYEK, Friederich. Obras completas volumen I. Madrid: unión. 1997
- HERNANDEZ, Carlos Augusto; ROCHA DE LA TORRE, Alfredo y VERANO, Leonardo. Exámenes de estado: una propuesta de evaluación por competencias. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998
- HIRSCH, Christian y otros. Trigonometría y geometría analítica décimo grado. Santafé de Bogotá, D. C: MC Graw Hill. 1989
- INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO. Desarrollo del pensamiento. Investigaciones e innovaciones del IDEP 1998-2000. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2001
- INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO. Educación en ética y valores. Investigaciones e innovaciones del IDEP 1998-2000. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2001
- INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO. Educación en lectura y escritura. Investigaciones e innovaciones del IDEP 1998-2000. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2001

- INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO. Educación en Matemáticas. Investigaciones e innovaciones del IDEP 1998-2000. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2001
- INSTITUTO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y RELACIONES INTERNACIONALES. Colombia siglo de cambio. Santafé de Bogotá, D. C: planeta. 2000
- JARAMILLO URIBE, Jaime. De la sociología a la historia. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomega. 2002
- JARAMILLO URIBE, Jaime. El pensamiento colombiano en el siglo XIX. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomega. 2002
- JARAMILLO URIBE, Jaime. Ensayos de historia social. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomega. 2001
- JARAMILLO URIBE, Jaime. Historia, sociedad y cultura. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomega. 2002
- JIMENEZ VÉLEZ, Carlos Alberto. Neuropedagogía, lúdica y competencias. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2003
- KABALEN, Donna Marie y DE SANCHEZ, Margarita. La lectura analítico- Crítica, un enfoque cognitivo aplicado al análisis de la información. México: Trillas. 2000
- KALMANOVITZ, Salomón. Economía y Nación, Una breve historia de Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: tercer mundo editores. 1999
- KARMELO, Louis. Medición y evaluación escolar. México: Trillas. 1974
- KLIKSBURG, Bernardo. Rediseño del estado: una perspectiva internacional. México: Fondo de Cultura Económica. 1994
- LAFRANCESCO V., Giovanni M. La educación integral en el preescolar: propuesta pedagógica. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2003
- LAFRANCESCO V., Giovanni M. La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y teorías. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2003
- LAFRANCESCO V., Giovanni M. Los cambios en la educación: perspectiva etnometodológica. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2003

- LAVIN, Sonia. Educación y desarrollo humano en América latina y el caribe. Santafé de Bogotá, D. C: editora Guadalupe Ltda. 1996
- LECOURT, Dominique. Historia y filosofía de las ciencias. Medellín: Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. 1999
- LEVY – LEBOYER, Claude. Gestión de las competencias. Barcelona: ediciones gestión 2000, S. A. 1997
- LIBREROS CAICEDO, Daniel. Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balances y perspectivas. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad Pedagógica Nacional. 2002
- LIPSCHUTZ, Seymour. Teoría de conjuntos y temas afines. Santafé de Bogotá, D. C: MC Graw Hill. 1970
- LLINAS, Rodolfo. El reto: educación, ciencia y tecnología. Santafé de Bogotá, D. C: Tercer mundo editores. 2000
- LOMAS, Carlos. ¿educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2001
- LONDOÑO, Nelson; GUARIN, Hugo y BEDOYA, Hernando. Dimensión matemática 6. serie para educación básica secundaria. Santafé de Bogotá, D. C: Norma. 1993
- LONDOÑO, Nelson; GUARIN, Hugo y BEDOYA, Hernando. Dimensión matemática 7. serie para educación básica secundaria. Santafé de Bogotá, D. C: Norma 1993
- LONDOÑO, Nelson; GUARIN, Hugo y BEDOYA, Hernando. Dimensión matemática 8. serie para educación básica secundaria. Santafé de Bogotá, D. C: Norma 1993
- LONDOÑO, Samuel. Matemática moderna: aritmética y geometría. Medellín: Bedout. 1976
- LÓPEZ GONZALEZ, Esmeralda; RAMIREZ ATEHORTUA, Antonio y RAMIREZ RAMIREZ, Rocío. Propuesta de un modelo pedagógico para la escuela normal superior Pedro Justo Berrio y ambientes salesianos. Santa Rosa de Osos: L & V impresores. 2003
- LOSADA, Ortiz Álvaro y Moreno Heladio. ABC competencias básicas aplicadas al aula. Santafé de Bogotá, D. C: Ediciones ARTROPOS Ltda. 2001

- MALDONADO GARCIA, Miguel Angel. Las competencias una opción de vida. Metodología para el diseño curricular. Santafé de Bogotá, D. C: ECOE ediciones. 2001
- MALDONADO, García Miguel Angel. Las competencias, una opción de vida, Metodología para el diseño curricular. Santafé de Bogotá, D. C: ECOEDICIONES. 2001
- MARCONI, Diego. La competencia Léxica. Madrid: Machado Libros S. A. 2000
- MARTINEZ BOOM, Alberto y SILVA, Renan. Dos estudios sobre educación en Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad Pedagógica Nacional. 1984
- MARTINEZ BOOM, Alberto. Escuela, maestro y métodos en Colombia 1975 - 1820. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad Pedagógica Nacional. 1986
- MARTINEZ BOOM, Alberto. Lecciones y lecturas de educación. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad pedagógica nacional. 2003
- MARTINEZ BOOM, Alberto; NOGUERA, Carlos E. y CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Santafé de Bogotá D. C: Magisterio. 2003
- MARTINEZ GARCIA, Mercedes y Otros. Vida, ambiente y naturaleza. Ciencias séptimo grado. Santafé de Bogotá, D. C: MC Graw Hill. 1992
- MARTINEZ GARCIA, Mercedes y Otros. Vida, ambiente y naturaleza. Ciencias sexto grado. Santafé de Bogotá, D. C: MC Graw Hill. 1992
- MARTINEZ MARCADO, Maria Cristina; MANCILLA CARRILLO, Elizabeth y CRUZ CRUZ, Rosa Maria. Curso de capacitación: Análisis funcional para la definición del mapa funcional. México: CONASEP. 2000
- MARTINEZ, Maria Cristina. Análisis del discurso y practica pedagógica, una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Argentina: Homosapiens editores. 2001
- MARTINEZ, Maria Cristina. Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Universidad del Valle - UNESCO. 2002
- MARTINEZ, Maria Cristina. Procesos de comprensión y de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos. Cali: unidad de artes graficas de la facultad de humanidades de la universidad del valle. 1999

- MAY, Ernesto. La pobreza en Colombia, un estudio del Banco Mundial. Santafé de Bogotá, D. C: tercer mundo editores y Banco mundial. 1995
- MEDINA GALLEGO, Carlos. La enseñanza problémica: entre el constructivismo y la educación activa. Santafé de Bogotá, D. C: Rodríguez Quito. 1997
- MEIER, Gerald M. y STIGLITZ, Joseph E. Fronteras de la economía del desarrollo, el futuro de una perspectiva. México, D. F: Alfaomega. 2002
- MEJIA OSORIO, Lucy y Otros. Lectura re-creativa: Apoyo teórico y metodológico. Medellín: Coimpresos. 2002
- MEJIA OSORIO, Lucy. Tienes la palabra 7: comunicación activa y realización humana. Indicadores de logro. Medellín: Ediciones Susaeta. 1995
- MEJIA OSORIO, Lucy. Tienes la palabra 8: comunicación activa y realización humana. Medellín: Ediciones Susaeta. 1995
- MEJIA OSORIO, Lucy. Tienes la palabra 9: comunicación activa y realización humana. Indicadores de logro. Medellín: Ediciones Susaeta. 1995
- MEJIA VILLA, Oswaldo. Ojo al bachillerato un grito de alerta. Medellín: Uniciencia. 2001
- MEJIA, Lucy; PINEDA, Laura Maria y MÚNERA, Maria Esther. Para saber sobre proyectos pedagógicos 2º primaria. Medellín: Universidad de Antioquia. 2003
- MEJIA, Lucy; PINEDA, Laura Maria y MÚNERA, Maria Esther. Para saber sobre competencias en el área de lenguaje 3º primaria. Medellín: Universidad de Antioquia. 2003
- MEJIA, Lucy; PINEDA, Laura Maria y MÚNERA, Maria Esther. Para saber sobre estrategias para mejorar la comprensión y producción del texto escrito 4º primaria. Medellín: Universidad de Antioquia. 2003
- MEJIA, Lucy; PINEDA, Laura Maria y YEPES, Gloria Inés. Formación de docentes en el desarrollo de competencias en el área de lenguaje, para saber sobre la PRUEBA SABER y el EXAMEN DE ESTADO en lenguaje, Modulo N° I. Medellín: Piloto. 2003
- MELO, Jorge Orlando. Colombia hoy. Santafé de Bogotá, D. C: Imprenta Nacional de Colombia. 1996

- MENRTENS, Leonard. Competencia laboral: sistemas, seguimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor. 1996
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL e INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR. Nuevo examen de estado para el ingreso a la educación superior: cambios para el siglo XXI. Sociales y filosofía. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 2000
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL e INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR. Nuevo examen de estado para el ingreso a la educación superior: cambios para el siglo XXI. Ciencias Naturales. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 2000
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL e INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR. Nuevo examen de estado para el ingreso a la educación superior: cambios para el siglo XXI. Lenguaje. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 2000
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL e INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR. Nuevo examen de estado para el ingreso a la educación superior: cambios para el siglo XXI. Propuesta general. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 2000
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL y otros. La educación superior en Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: Aguilar. 2002
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Análisis y resultados de las pruebas de ciencias. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1997
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Análisis y resultados de las pruebas de matemáticas. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1997
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Articulación de la educación con el mundo productivo. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 2003
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Colección lineamientos curriculares. Áreas Obligatorias y fundamentales. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2000
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Currículo de Pre – escolar (niños de 4 a 6 años). Santafé de Bogotá, D. C: Piloto. 1985

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Educación en tecnología, propuesta para la educación básica. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2000
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Educación en tecnología: marco general. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1986
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Escuela siglo XXI. Segundo foro educativo nacional y primera feria pedagógica. Santafé de Bogotá, D. C: Servigraphic Ltda. 1998
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de matemáticas y lenguaje. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 2003
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Evaluación de la calidad de la educación. Resultados de evaluación en los grados 3º, 5º, 7º y 9º. Matemáticas y lenguaje en Antioquia. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 2001
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Evaluar para mejorar a propósito de los exámenes de estado y otras evaluaciones. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2002
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Finalidades y alcances del decreto 230 del 11 de febrero de 2002. currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Santafé de Bogotá, D. C: Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2002
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formación democrática y educación cívica en Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1998
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Fundamentos generales del currículo. Santafé de Bogotá, D. C: Eurolibros. 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Guía para el maestro, cuarto grado de primaria. Indicadores generales y lenguaje. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1975
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Guía para el maestro. Cuarto grado de enseñanza primaria: Biología y física. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1974
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Guía para el maestro. Primer grado de enseñanza primaria. Santafé de Bogotá, D. C: ICOLPE. 1975.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Habilidades en ciencias y matemáticas: una alternativa para desarrollar creatividad. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1997
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos generales de procesos curriculares. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1998
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco general ciencias naturales y salud. Propuesta de programa curricular: octavo grado de educación básica secundaria. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1990
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco general ciencias naturales y salud. Propuesta de programa curricular: noveno grado de educación básica secundaria. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1991
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco general ciencias sociales. Propuesta de programa curricular: octavo grado de educación básica secundaria. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1990
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco general educación religiosa, moral y ética. Propuesta de programa curricular: octavo grado de educación básica secundaria. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1990
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco general educación religiosa, moral y ética. Propuesta de programa curricular: noveno grado de educación básica secundaria. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1991
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Marcos Generales de los Programas curriculares. Matemática. Santafé de Bogotá, D. C: Imprenta Departamental de Antioquia.1984.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Marcos generales de los programas curriculares. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1984
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Marcos generales y Programas curriculares, tercer grado de educación básica. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1992
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marcos generales y Programas curriculares: Primer grado de educación básica. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1990
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marcos generales y Programas curriculares: primer grado de educación básica. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1992
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marcos generales y Programas curriculares: segundo grado de educación básica. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1990

- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Matemáticas: propuesta de programa curricular, marco general. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1990
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Pedagogía y educación. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1999
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan de estudios para la educación básica. El proceso curricular. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 1991
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan decenal de educación 1996 – 2005. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1995
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Política educativa nacional, reforma educativa 1976. Santafé de Bogotá, D. C: Talleres litográficos del ministerio de educación nacional. 1976
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Programa de matemáticas. En: Programas de enseñanza primaria, decreto 1710 del 25 de julio de 1963, Quinto grado. p.51. Santafé de Bogotá, D. C: Bedout. 1963
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programas curriculares: cuarto grado de educación básica. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1985
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programas curriculares: quinto grado de educación básica. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1986
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programas curriculares: segundo grado de educación básica. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1983
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programas curriculares: sexto grado. programa de matemáticas. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1985
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programas curriculares: tercer grado de educación básica. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1985
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Serie lineamientos curriculares: indicadores de logros curriculares hacia una fundamentación. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1998
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Síntesis de los programas curriculares: primer grado de educación básica. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1985

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Una reflexión dirigida a los padres y madres de familia y a la comunidad. Santafé de Bogotá, D. C: MEN. 1998
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL; D.N.P y FONADE. Estructura científica desarrollo tecnológico y entorno social, Tomo I. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad Nacional de Colombia. 1990
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL; D.N.P y FONADE. Estructura científica desarrollo tecnológico y entorno social, Tomo II. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad Nacional de Colombia. 1990
- MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHO. Código disciplinario único Ley 200 de 1995. Santafé de Bogotá, D. C: Minjusticia. 1995
- MOCKUS, Antanas y otros. La reforma curricular y el magisterio. En Revista Educación y Cultura Nro 4. p. 74. Santafé de Bogotá, D. C: Litocamargo Ltda. (1985).
- MOLANO, Alfredo y VERA, Cesar. Contribución a una bibliografía de la universidad pedagógica de Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: universidad pedagógica de Colombia. 1985
- MONTAÑA GALAN, Marco Fidel. Pruebas censales y evaluación por competencias: lengua castellana. Santafé de Bogotá, D. C: Ediciones SEM. 2003
- MONTENEGRO, Ignacio Abdón. Evaluemos competencias matemáticas 1º - 2º - 3º. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 1999
- MONTENEGRO, Ignacio Abdón. Evaluemos competencias matemáticas 4º - 5º - 6º. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 1999
- MONTENEGRO, Ignacio Abdón. Evaluemos competencias matemáticas 7º - 8º - 9º. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 1999
- MONTOYA POTES, Rafael. Química fundamental 6º. Medellín: Bedout S. A. 1975
- NARANJO PEREZ, Sergio y PEREZ GUITIERREZ, Luis. Educación para la nueva sociedad. Medellín: ediciones Edúcame. 1996
- NORVICK, Marta Y GALLAT, Maria. Competitividad, redes productivas y competencias laborales. Montevideo: Cinterfor. 1997
- NOVAK, Joseph D. Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid: Alianza. 1998

- OCAMPO, José Antonio. Globalización y desarrollo. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomega Colombia S. A. 2003
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN. Cuadernos de Iberoamérica. Ciencia, tecnología y sociedad: una aproximación conceptual. Madrid: OEI. 2001
- OROZCO SILVA, Luis Enrique. La formación integral. Mito y realidad. Santafé de Bogotá, D. C: Ediciones Uniandes. 1999
- ORTEGA GONZALEZ, Marcos y otros. Experiencia pedagógica “Escuela Viva”. Montelíbano: s.n. 2001
- OSORIO MEJIA, Lucy y Otros. Serie lectura re-creativa 1º a 11º. Medellín: Cooimpresos. 2002
- PARDO ADAMES, Carlos Antonio. El diseño de pruebas para los exámenes de estado: un proceso de investigación permanente. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998
- PAREDES, Elia Acacia. Método integrado de ejercicios de lectura y redacción. México, D. F: LIMUSA – Noriega editores. 2001
- PARRA RODRIGUEZ, Jaime. Artificios de la mente. Perspectiva en cognición y educación. Santafé de Bogotá, D. C: círculo de lectura alternativa. 2003
- PATIÑO DUQUE, Gustavo. Fundamentos de matemática superior moderna. Medellín: Bedout. 1977
- PATIÑO DUQUE, Gustavo. Trigonometría plana y esférica. Medellín: Bedout. 1966
- PATIÑO, Gustavo y CARDONA, Arturo. Álgebra geométrica. Medellín: Bedout. 1976
- PEREZ GUITIERREZ, Luis. Medellín competitiva plan de desarrollo 2001 – 2003 hacia la revolución de la cultura ciudadana. Medellín: Graficas limitada. 2001
- Periódico escolar Ventana. N° 8 Abril – Junio 2003
- PERU. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Manual del directivo del centro educativo. Lima: Tarea asociación de publicaciones educativas. 1997
- PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. La psicología del niño. Madrid: Morata. 1982.

- PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. México: GRIJALBO. 1994
- PLANEA. Hacia un nuevo modelo de desarrollo para Antioquia, bases para la discusión. Medellín: imprenta departamental. 2001
- PORRAS, Elizabeth. Plan de aula. Orientaciones curriculares y metodológicas. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2004
- PORTELA MORALES, Luis Enrique, La educación y sus normas 2. Medellín: EDUCAME. 2003
- POSADA POSADA, Carlos. Aritmética tercer grado. Barcelona: F. T. D. 1941
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA y COLCIENCIAS. Educación para el desarrollo. Santafé de Bogotá, D. C: Colciencias. 1995
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA y COLCIENCIAS. Fuentes complementarias II: Derecho, Etnias y Ecología. Santafé de Bogotá, D. C: Colciencias. 1995
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. El cambio social: un compromiso con Colombia acciones y resultados. Informe del presidente Virgilio Barco al congreso Nacional. Santafé de Bogotá, D. C: Banco de la republica. 1989
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. La revolución pacífica, plan de desarrollo económico y social 1990 -1994. Santafé de Bogotá, D. C: Departamento de planeación Nacional. 1991
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Las políticas de “el salto social”. Documentos Conpes Agosto de 1994 – junio de 1995. tomo I. Santafé de Bogotá, D. C: DNP. 1995
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Para cerrar la brecha, plan de desarrollo social, económico y regional 1975 -1978. Santafé de Bogotá, D. C: Departamento de Planeación Nacional. 1974
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Plan Nacional De Desarrollo 1998-2002 tomo I. Santafé de Bogotá, D. C: DNP. 1999
- QUESADA, Rocío. Cómo planear la enseñanza estratégica. México, D. F: LIMUSA. 2001
- QUIROGA CH, Jorge. Curso de física. Medellín: Bedout. 1965

- RED LATINOAMERICANA PARA LA TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE EN LENGUAJE. La formación docente en América latina. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2001
- RED LATINOAMERICANA PARA LA TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE EN LENGUAJE. Frente a los estándares curriculares: el caso de lenguaje y literatura. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2003
- RESNICK, L. y KLOPFER, L. Currículum y cognición. Buenos Aires: AIQUE. 1996
- RESTREPO BOTERO, Darío. La falacia neoliberal críticas y alternativas. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad Nacional de Colombia. 2003
- RESTREPO TIRADO, Ernesto. 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia: desde la marginalidad a la construcción de la nación. Santafé de Bogotá, D. C: Editora Aguilar. 2003
- RESTREPO, Gabriel y otros. Saber y poder: socialización política y educativa en Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998
- RESTREPO, Gabriel. El sistema de evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998
- RESTREPO, Gabriel. Exámenes nacionales universitarios de ingreso y de egreso: Su relación con el sistema nacional de evaluación de la educación. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998
- RHENALS PEREZ, Jesús Miguel. Evaluación anual del desempeño de los docentes y directivos docentes colegio Vida y Paz. Medellín: s.n. 2003
- RICE, Philip. Desarrollo humano. México: Prentice Hall. 1997
- RICE, F. Philip. Desarrollo humano, estudio del ciclo de la vida. México: Prentice Hall. 1997
- RIVIERE, Angel y NUÑEZ, Maria. La mirada mental. Buenos Aires: AIQUE. 1996
- ROCHA GAONA, Martha Cecilia. Exámenes de estado para ingreso a la educación superior. Pruebas de Matemáticas. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998
- RODO, José Enrique. Cartas de Bolívar 1799 – 1822. Buenos Aires: Sociedad de ediciones Louis Michard. s.f.

- RODRIGUEZ CESPEDES, Abel. La educación después de la constitución del 91. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2002
- RODRIGUEZ RAMIREZ, Abel y RODRIGUEZ RAMIREZ, Vicente. Santafé de Bogotá, D. C: PIME. 1986
- RODRIGUEZ ROJAS, Jose Maria. Legislación y organización escolar. Medellín: Bedout. 1962
- ROMERO, Víctor Manuel. Exámenes de estado para ingreso a la educación superior. Pruebas de ciencias sociales. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998
- RUEDA VELASQUEZ, Dora y otros. Camino a la Universidad. El nuevo examen de estado. Evaluación de competencias básicas. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2000
- SAENZ O., Javier; SALDARRIAGA, Oscar y Ospina Armando. Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946. Volumen I. Colombia: Asociación de editoriales universitarias de Colombia. 1997
- SAENZ O., Javier; SALDARRIAGA, Oscar y Ospina Armando. Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946. Volumen II. Colombia: Asociación de editoriales universitarias de Colombia. 1997
- SAGAN, Carl. Miles de millones: reflexiones sobre la vida y el universo. España: punto de lectura. 1997
- SALUJA, Som. La capacitación basada en competencias en el reino unido. En: competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: LIMUSA. 1999
- SARABIA BETTER, Arturo. Reformas políticas en Colombia. Del plebiscito en 1957 al referendo de 2003. Santafé de Bogotá, D. C: Norma. 2003
- SARMIENTO PALACIO, Eduardo. Alternativas a la encrucijada neoliberal: mercado, narcotráfico y descentralización. Santafé de Bogotá, D. C: ECOE ediciones.1998
- SARMIENTO PALACIO, Eduardo. Cómo construir una nueva organización económica: la inestabilidad estructural del modelo neoliberal, elementos para un estado estratégico. Santafé de Bogotá, D. C: Oveja Negra. 2000

- SARMIENTO PALACIO, Eduardo. El endeudamiento externo en economías fluctuantes y segmentadas. Santafé de Bogotá, D. C: Cerec. 1985
- SARMIENTO PALACIO, Eduardo. El modelo propio: teorías económicas e instrumentos. Santafé de Bogotá, D. C: Norma. 2002
- SARMIENTO PALACIO, Eduardo. Hacia un modelo de crecimiento equitativo, ensayos recientes. Santafé de Bogotá, D. C: Presencia Ltda. 1987
- SCHLEMENSON, Silvia. El aprendizaje un encuentro de sentidos. Santafé de Bogotá, D. C: Norma. 1997
- SEARLE, John R. Mente, lenguaje y sociedad, la filosofía en el mundo real. Madrid: alianza ensayo. 1998
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE ANTIOQUIA. Sistema departamental de formación de educadores y demás actores educativos. Medellín: SEA. 2001
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE ANTIOQUIA. Principios y orientaciones para el desarrollo de la educación en Antioquia. Medellín: SEA. 1993
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE ANTIOQUIA. Pruebas SABER en Antioquia. Informe de análisis de los resultados de las pruebas de logro en 7º y 9º aplicadas a los municipios de la primera etapa del proyecto mejoramiento de la calidad de la educación básica en Antioquia en noviembre de 1998. Medellín: SEA. 2000
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE MEDELLIN. Modelo de gestión escolar favorable a la convivencia. Medellín: Edúcame. 2001
- SEM. ABC... Modelos educativos pedagógicos y didácticos. Volumen I. Santafé de Bogotá, D. C: ediciones SEM. 2003
- SEM. ABC... Modelos educativos pedagógicos y didácticos. Volumen II. Santafé de Bogotá, D. C: ediciones SEM. 2003
- SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE y MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. Memorias seminario de formación profesional: Fundamento para la productividad y competitividad en el nuevo milenio. Santafé de Bogotá, D. C: grupo SENA. 2000
- SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE. Estado del arte de las competencias básicas o esenciales. Santafé de Bogotá, D. C: SENA. 2001

- SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE. Estado del arte de las competencias básicas o esenciales. Santafé de Bogotá, D. C: SENA. 2001
- SILVA, Renán. Los ilustrados de nueva Granada 1760 – 1808 Genealogía de una comunidad de interpretación. Medellín: Fondo EAFIT. 2002
- SKINER, B. F. Sobre el conductismo. Barcelona: Fontanella. 1977
- SKINER, B. F. Tecnología de la enseñanza. Barcelona: Nueva colección Labor. 1976
- SKINNER, B.F. Tecnología de la enseñanza. Barcelona. 1970.
- SOLIMANO, Andrés y otros. Ensayos sobre paz y desarrollo, el caos de Colombia y la experiencia internacional. Santafé de Bogotá, D. C: tercer mundo editores. 1999
- SOTO LOMBANA, Carlos Arturo. Metacognición: cambio conceptual y enseñanza de las ciencias. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2002
- SUÁREZ MONTOYA, Aurelio. Modelo del FMI, economía colombiana 1990 – 2000. Santafé de Bogotá, D. C: Ediciones aurora. 2002
- SUÁREZ, Hernán. Veinte años del movimiento pedagógico 1982 – 2002, entre mitos y realidades. Santafé de Bogotá, D. C: Magisterio. 2002
- TAILOR. Estanford. La atención y el aprendizaje. Buenos Aires: Librería del colegio. 1970
- TEDESCO, Juan Carlos. Nuevo impacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Grupo Anaya. 1995.
- TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información. Barcelona: Paidós. 1995
- TIRADO MEJIA, Alvaro. Colección Nueva Historia de Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: Planeta. s.f.
- TORRADO, Maria Cristina. De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998
- TORRADO, María Cristina. De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998

- TORRADO, María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En Competencias y Proyecto Pedagógico. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad Nacional. 2000.
- TRIANES TORRES, Maria Victoria. Educación y competencia social. Un programa en el aula. Málaga: Ediciones ALJIBE. 1996
- UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES. Guía de acreditación de competencias profesionales. Madrid: UGT. 2000
- UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES. Guía para la acreditación de competencias profesionales. Madrid: UGT. 2000
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, Departamento de Pedagogía. Lecciones inaugurales 2002. Medellín: U de A. 2002
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Cuaderno pedagógico nº 15. Medellín: U de A. 2001
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Facultad de educación 50 años de historia. Medellín: Universidad de Antioquia. 2003
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Formando maestros para la transición entre los dos milenios 1998 -2001. Medellín: U de A. 2002
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Programa de licenciatura en básica primaria con énfasis en ciencias sociales. Medellín: Universidad de Antioquia. 1999
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Programa de licenciatura en básica primaria con énfasis en educación artística. Medellín: Universidad de Antioquia. 1999
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Programa de licenciatura en básica primaria con énfasis humanidades y lengua castellana. Medellín: Universidad de Antioquia. 1999
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Programa de licenciatura en básica secundaria con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Medellín: Universidad de Antioquia. 1999
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Programa de licenciatura en básica secundaria con énfasis en ciencias sociales, modalidad presencial. Medellín: Universidad de Antioquia. 1999

- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Programa de licenciatura en básica secundaria con énfasis humanidades y lengua castellana. Medellín: Universidad de Antioquia. 1999
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Programa de licenciatura en matemáticas y física. Medellín: Universidad de Antioquia. 1999
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Requerimientos de la acreditación de los programas de formación de maestros “licenciatura en pedagogía infantil”. Medellín: Universidad de Antioquia. 1999
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Requerimientos de la acreditación previa para los programas de formación de maestros “licenciatura en educación especial”. Medellín: Universidad de Antioquia. 1999
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE BOGOTÁ. transformación social y transformación de la universidad, síntesis de las propuestas académicas 1965 – 1989. Santafé de Bogotá, D. C: universidad nacional de Colombia. 2001
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Reflexiones sobre docencia: Políticas, investigación y evaluación. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad Nacional de Colombia. 2001
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Expedición pedagógica nacional: un viaje por las escuelas de Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 2000
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Expedición pedagógica: huellas y registros. Santafé de Bogotá, D. C: Panamericana formas e impresos. 2002
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Expedición pedagógica: Pensando el viaje 1. Santafé de Bogotá, D. C: Editores e impresores. 2002
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Expedición pedagógica: Preparando el equipaje 2. Santafé de Bogotá, D. C: Editores e impresores. 2002
- URIBE, Álvaro. Del escritorio de Uribe, selección de textos. Medellín: Libros del Iela. 2002
- VAN DIJK, Teun A. Discurso y literatura. Nuevos planteamientos sobre el análisis de los géneros literarios. Barcelona: Paidós. 1999
- VAN DIJK, Teun A. Estructuras y funciones del discurso. México: siglo veintiuno editores. 1998

- VAN DIJK, Teun A. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós. 1997
- VARIOS. Admisión a la educación superior: algunos temas de discusión. traducciones. Santafé de Bogotá, D. C: ICFES. 1998
- VASCO URIBE, Carlos E. y otros. La teoría general de procesos y sistemas, una propuesta semiológica, ontológica y gnoseológica para la ciencia, la educación y el desarrollo. En Misión, ciencia, educación y desarrollo Tomo 2. Santafé de Bogotá, D. C: Fundación Corona, Fes, Fundación Restrepo Barco. 1995
- VASCO URIBE, Carlos Eduardo. Un nuevo enfoque para la didáctica de las matemáticas. Volumen I. Santafé de Bogotá, D. C: Punto Exe Editores. 1996
- VASCO, Carlos E. Julio de 1985. Conversación informal sobre la reforma curricular. En Revista Educación y cultura Nro 4. Santafé de Bogotá, D. C: Litocamargo Ltda. p.13.
- VUYK, Rita. Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965 – 1980, I. Madrid: Alianza. 1984
- WATZLAWICK, Paul y KRIEG, Peter. El ojo del observador. contribuciones al constructivismo. Barcelona: Gedisa. 1995
- WEIMBERG, Pedro D. Tendencias de la formación profesional en América Latina. En Memorias Seminario formación profesional para la productividad y competitividad en el nuevo milenio. SENA. 2000
- WILBER, Ken. Una visión integral de la psicología. México: Alamah. 2000
- ZAMBRANO LEAL, Armando. La mirada del sujeto educable: la pedagogía y la cuestión del otro. Santiago de Cali: fundación para la filosofía en Colombia. 2000
- ZULUAGA GARCES, Olga Lucia. La instrucción pública y la apropiación de Pestalozzi en Bogotá 1845 – 1868. tesis de grado. Madrid: universidad nacional de educación a distancia. 1997
- ZULUAGA, Olga Lucia. Colombia: dos modelos de su practica pedagógica durante el siglo XIX. Medellín: Universidad de Antioquia. 1979