



Currículo y evaluación críticos:

pedagogía para la autonomía y la democracia

Compilación
Libia Stella Niño Zafra



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



Currículo y evaluación críticos:

pedagogía para la autonomía y la democracia



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia.
/ Libia Stella Niño Zafra ... [et.al.] -- 1ª. ed. — Bogotá : Universidad
Pedagógica Nacional, CIUP, 2013
135 p.

Incluye Bibliografía

ISBN : 978-958-8650-49-4

1. Evaluación Educativa. 2. Currículo. 3. Pedagogía. 4. Democracia. 5.
Autonomía en la Educación. 6. Calidad de la Educación. I. Niño Zafra, Libia
Stella. II. Tamayo Valencia, Alfonso. III. Díaz Ballén, José Emilio. IV. Gama
Bermúdez, Antonio. V. Saavedra Rey, Sneider. VI. Saavedra Rey, Liliana.
VII. Soler Medina, Gladys. VIII. García Carrillo, Luz Stella. IX. Tit.

375.006 cd. 21 ed.

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

Compilación
Libia Stella Niño Zafra

Coordinadora Grupo de Investigación Evaluándo_nos



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



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

© Universidad Pedagógica Nacional
ISBN: 978-958-8650-49-4
Primera edición, 2013

Autores:

Libia Stella Niño Zafra
Liliana Saavedra Rey
Sneider Saavedra Rey
Gladys Soler Medina
José Emilio Díaz Ballén
Antonio Gama Bermúdez
Luz Stella García Carrillo
Alfonso Tamayo Valencia

**Prohibida la reproducción total o parcial sin
permiso escrito**

Universidad Pedagógica Nacional

Juan Carlos Orozco Cruz
Rector

Edgar Alberto Mendoza Parada
Vicerrector Académico

Víctor Manuel Rodríguez Sarmiento
Vicerrector de Gestión Universitaria

Nohora Patricia Moreno García
Directora centro de investigaciones, CIUP

Preparación Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Fondo Editorial

Víctor Eligio Espinosa Galán
Coordinador Fondo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Editora

John Machado Muñoz
Sneider Saavedra Rey
Corrección de estilo

Juan Manuel Martínez Restrepo
Fotografía de portada

Lápiz Blanco S.A.S.
Diseño de Carátula y Diagramación

Impresión Javegraf
Bogotá, Colombia, 2013

Los Autores

Libia Stella Niño Zafra

Doctora en Pedagogía de la Universidad de Valencia, España. Magister en Psicología Educativa de la Universidad de Wisconsin, EEUU. Coordinadora Grupo de Investigación Evaluándo_nos desde el año 2002 hasta el primer semestre del año 2013, y docente de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha realizado estudios de investigación en políticas educativas, evaluación educativa, evaluación de docentes, formación de docentes, las relaciones entre currículo, evaluación y formación, entre otros, todos ellos desde las perspectivas críticas y alternativas del conocimiento.

Liliana Saavedra Rey

Candidata a Doctora en Humanidades de la Universidad de San Buenaventura, Magíster en Educación, Especialista en Gerencia Social de la Educación y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora e investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de San Buenaventura, en las áreas de pedagogía, formación de maestros, currículo, didáctica, Educación para la primera infancia y evaluación educativa Coordinadora de investigaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura.

Sneider Saavedra Rey

Magíster en Educación y Licenciado en Humanidades, Español y Lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus áreas de enseñanza e investigación son la literatura, la lingüística, las lenguas extranjeras, la didáctica de la lectura y la escritura y la evaluación educativa; además de su trabajo en traducción, creación y crítica literarias. Hace parte del Grupo de investigación Evaluándo_nos Universidad,

Gladis Soler Medina

Economista con estudios de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y estudios de Maestría en Ciencias Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Con experiencia como docente de posgrados, coordinadora y creadora de programas de Especialización en Gestión y Legislación Tributaria y Aduanera y de la Especialización en Gestión y Legislación Ambiental. Docente e investigadora en Educación en la Universidad de Cundinamarca. Vinculada desde hace varios años al Grupo de investigación Evaluando_nos de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

José Emilio Díaz Ballén

Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, con adelantos en los estudios de Doctorado en Educación en el Énfasis de Políticas Públicas y Profesión Docente del Doctorado Interinstitucional en Educación. Profesor e Investigador Universidad Pedagógica Nacional. Participante del Grupo desde el año 2006 como co-investigador y con el rol de coordinador desde el segundo semestre del año 2013 del Grupo de Investigación Evaluando_nos.

Antonio Gama Bermúdez

Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Se desempeña como Consejero en procesos académicos de formación en entornos virtuales de aprendizaje y como asesor pedagógico de diversas entidades en temas como la formación profesional de docentes, la evaluación educativa, el desarrollo curricular, investigación social y entornos de educación virtual y a distancia. Ha participado con el Grupo en el desarrollo de sus investigaciones desde el año 2006 hasta la actualidad.

Luz Stella García Carrillo

Candidata a Doctora en Educación de la Red de Universidades del Doctorado en Ciencias de la Educación, Magister en Educación de Adultos de la Universidad San Buenaventura y en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente e investigadora de la Universidad del Tolima y vinculada con el Grupo Evaluando_nos desde el año 2002.

Alfonso Tamayo Valencia

Magister en Filosofía con estudios terminados de Doctorado en esta misma área de la Universidad Javeriana de Colombia. Ha incursionado en investigaciones frente a la fundamentación crítica y alternativa de la epistemología y metodología de la investigación educativa, así como en la línea de la evaluación educativa y las innovaciones pedagógicas frente a las competencias, estándares, desempeños, desarrollo profesional docente, entre otros. Se desempeña como docente de las Universidades Pedagógica Nacional y Pedagógica y Tecnológica de Colombia, entre otras de reconocida trayectoria nacional e internacional. .

Tabla de contenido

Introducción	7
<hr/>	
Capítulo 1.	
El currículo y la evaluación críticos: ¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia?	11
Libia Stella Niño Zafra	
Capítulo 2.	
Entre lo deseable y lo realizable: Didáctica, currículo y evaluación	31
Liliana Saavedra Rey Sneider Saavedra Rey	
Capítulo 3.	
Implicaciones pedagógicas de la democratización de la evaluación	55
Gladys Soler Medina	
Capítulo 4.	
Nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿La estandarización del conocimiento o la formación de sujetos autónomos y críticos?	75
José Emilio Díaz Ballén	

Capítulo 5.

El estudio de las competencias en la escuela actual **93**

Antonio Gama Bermúdez

Capítulo 6.

La calidad educativa y los resultados en las pruebas de estado: una relación controvertida **105**

Luz Stella García Carrillo

Capítulo 7.

Hacia un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia **117**

Alfonso Tamayo Valencia

Introducción

La autonomía y la democracia son parte constitutiva de los ambientes pedagógicos en las instituciones escolares. Sin embargo, a través del currículo y la evaluación técnicos, hoy su ejercicio es tergiversado por factores sociales, políticos y económicos externos, ligados a los planteamientos neoliberales que restringen, en las escuelas y colegios, las posibilidades de desarrollo, auto-regulación y los sentidos de participación, igualdad y compromiso firme en la toma de decisiones colegiadas.

Tales planteamientos se concretan en la concepción del “Estado evaluador”; una variación estatal orientada al control económico de los recursos de la educación, la salud y el bienestar social. Se originó en Europa en los años noventa y se trasladó al continente americano hacia 1994, dada la necesidad de definir metas, misiones y criterios de operación relativos a la política de Estado. Su lógica busca óptimos niveles de rendimiento, mayor control y disciplina, desempeños destacados, así como eficiencia y eficacia en los resultados.

En el ámbito educativo, el currículo es concebido como dispositivo central para reorientar el quehacer escolar en relación con un modelo o tendencia pedagógica, en cumplimiento de objetivos predeterminados, que limitan su comprensión a un plan de estudios o a un listado de contenidos de lo que se ha de enseñar. Así, mediante la medición de competencias, se verifica qué tanto se ha aprendido de los contenidos estandarizados que se han propuesto como metas públicas.

En consecuencia, a la evaluación se le ubica en el centro de la acción pedagógica, asignándole un rol destacado en la medición de los aprendizajes, el desarrollo de destrezas técnicas, el control externo de las actividades de los profesores y las instituciones, en un ejercicio de rendición de cuentas. De esta manera, tanto al currículo como a la evaluación se les asigna la función de control social, de poder y clasificación, lo que conlleva en su aplicación la discriminación y exclusión de la mayoría de educandos.

Esta visión del currículo y la evaluación promueve la disminución y el debilitamiento de la autonomía y la democracia escolares, pues la participación de profesores, estudiantes y padres de familia se restringe, dadas las características de lo que pudiera llamarse un currículo centralizado único y unas prácticas de evaluación estandarizadas: a nivel nacional con las pruebas *Saber*, para grados tercero, quinto y noveno; y las pruebas de estado, para estudiantes de grado undécimo; a nivel internacional, con pruebas como la Evaluación de los Aprendizajes de las Pruebas (PISA). Todas ellas determinan la construcción de currículos y el ejercicio de la evaluación de las instituciones escolares, aunque se postulen propuestas oficiales de normatividad promotoras de “autonomía institucional”, como el *Decreto 1290 de 2010*, cuyo primer artículo asigna a las instituciones escolares, en evidente contradicción con lo anterior, tanto la posibilidad de establecer su propio sistema de evaluación como su responsabilidad frente a pruebas de evaluación estandarizadas nacionales e internacionales.

Ante esta realidad educativa, el currículo y la evaluación críticos surgen como formas reflexivas de cuestionamiento a las actuales prácticas pedagógicas. Este razonamiento está inscrito en un paradigma epistemológico naturalista e interpretativo que destaca la comprensión de nuevos sentidos que requieren los procesos de formación situados en lo concerniente a las concepciones de democracia y autonomía.

El análisis de estas problemáticas, propósito del presente libro, se ha desarrollado en el marco los avances teórico-prácticos del Grupo Evaluando_nos, pedagogía crítica, docencia y evaluación, particularmente en el proyecto de investigación Currículo y evaluación críticos como dinamizadores de las transformaciones pedagógicas. Estudio exploratorio en el contexto de la organización escolar por ciclos. Sus integrantes, los profesores Libia Stella Niño Zafra, Alfonso Tamayo Valencia, José Emilio Díaz Ballén, Nubia Estela Conde Quintero, Antonio Gama Bermudéz, y las estudiantes monitoras, Claudia Andrea Luna y Jessica Lorena Salamanca. Asimismo, confluye un selecto grupo de maestros invitados a participar en esta edición, los cuales caracterizan e interpretan el currículo, la evaluación, las políticas educativas y otros temas relacionados desde el marco de referencia de la pedagogía crítica, en la perspectiva del fortalecimiento de la autonomía y la democracia escolares.

El libro inicia con tres capítulos que establecen el contexto social, político y pedagógico en que se inscriben los estudios específicos sobre evaluación y formación que se presentan en los capítulos siguientes. En primer lugar, “El currículo y la evaluación

críticos: ¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia?”, de Libia Stella Niño Zafra, plantea los condicionamientos economicistas del sistema educativo actual, así como su obsesión por la calidad educativa, la inspección y el control de sus actores. En respuesta, la autora reconceptualiza el currículo y la evaluación desde la pedagogía crítica, generando otras perspectivas teóricas y prácticas de concebir la formación de sujetos autónomos y democráticos, capaces de promover transformaciones pedagógicas en el ámbito escolar y el contexto social.

En segundo lugar, los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional Liliana Saavedra Rey y Sneider Saavedra Rey establecen el contexto pedagógico de la presente obra. Su capítulo “Entre lo deseable y lo realizable: Didáctica, currículo y evaluación” reconoce la pedagogía como ciencia de la educación y, sobre esta base conceptual, plantea la relación entre didáctica, currículo y evaluación. Si bien estudian lo problemático de tal planteamiento, debido al origen, tradición y contextos a los que remite cada uno de estos conceptos, los autores los abordan como parte del cuerpo de conocimiento propio del profesorado y, en consecuencia, como respuesta a procesos sociales de deslegitimación y desprofesionalización docente. Por ello, se reconoce la importancia de estos tres conceptos en cuanto unen teoría y práctica educativas, logrando el paso de lo deseable en educación a su realización en procesos formativos situados.

En “Implicaciones pedagógicas de la democratización de la evaluación”, la profesora Gladys Soler Medina, de la Universidad de Cundinamarca, plantea los aspectos que determinan una sociedad y una escuela democrática para sustentar una alternativa evaluativa en dicho sentido, que promueva la justicia social y la formación en la solidaridad desde el pensamiento crítico.

A partir de tales referentes, los capítulos siguientes enfatizan los procesos de evaluación y sus alternativas de formación, objeto de investigación del grupo Evaluando_nos desde hace una década y práctica que evidencia las intencionalidades tácitas y explícitas de las interacciones educativas. En el capítulo “Nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿La estandarización del conocimiento o la formación de sujetos autónomos y críticos?” el profesor José Emilio Díaz Ballén revisa tres componentes académicos: primero, un estado de arte y del conocimiento acerca del tema de la evaluación educativa. En segundo lugar, algunos resultados de investigaciones realizadas en torno al objeto de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en instituciones educativas locales y regionales. Finalmente, el resultado del parangón de la teoría

evaluativa con las prácticas evaluativas que tienen los docentes en ejercicio respecto al proceso de aprendizaje que llevan los discentes.

En el quinto capítulo titulado “El estudio de las competencias en la escuela actual”, el profesor Antonio Gama Bermúdez realiza un recorrido sobre la problemática de “adaptar” la educación a la sociedad del siglo XXI, enfatizando la intervención de las políticas neoliberales en materia de la organización de un Estado sometido al mercado y cuya consecuencia directa se encuentra en el discurso de las competencias. Más allá de su crítica, el autor aporta alternativas que permitan trascender las competencias a la vida y a la emancipación del sujeto.

En este sentido, “La calidad educativa y los resultados en las pruebas de estado: una relación controvertida”, escrito por la profesora Luz Stella García Carrillo de la Universidad del Tolima, aborda la relación equivocada que se construye entre la calidad educativa y los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de estado, pues, en tanto evaluaciones nacionales externas, estandarizadas y descontextualizadas, afectan la construcción curricular y las dinámicas del trabajo en el aula porque se desplaza el interés exclusivamente hacia su preparación y presentación.

Finalmente, el profesor Alfonso Tamayo Valencia recorre diversos planteamientos en torno a los modelos pedagógicos para proponer sus posibilidades en cuanto a la formación en la democracia y la autonomía. El capítulo de su autoría “Hacia un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia” cierra la presente obra recogiendo las preocupaciones evaluativas expuestas y estableciendo alternativas a la práctica del maestro interesado en desarrollar una sociedad más justa, incluyente y participativa.

Estos análisis desde la perspectiva de lo pedagógico crítico propenden por la búsqueda de unos sujetos que mediante la toma de conciencia individual y colectiva apoyen la configuración, no solo de lo que se ha de enseñar, aprender o evaluar en las instituciones escolares, sino de las intencionalidades pedagógicas de promoción a los procesos culturales, de respuesta a las necesidades de los estudiantes, los profesores y la comunidad educativa. En consecuencia, promueven procesos orientados al fortalecimiento de la formación de estudiantes y profesores capaces de generar cambios democráticos: la construcción de currículos trabajados colectivamente, estableciendo vínculos responsables entre la escuela y la sociedad. En definitiva, una práctica del currículo y la evaluación para el conocimiento, el aprendizaje y la justicia social.

Capítulo I.

El currículo y la evaluación críticos:

¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia?

Libia Stella Niño Zafra¹

En los últimos treinta años, las reformas de los sistemas educativos en la mayoría de los países del mundo han centrado su interés en el desarrollo de los currículos y las evaluaciones, sustentadas en el control y la rendición de cuentas de quienes integran las instituciones educativas: directivos, profesores y estudiantes. Su propósito es avanzar hacia mejores desempeños, para alcanzar la llamada “calidad de la educación” y contar con puntajes superiores en los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales, que se aplican en las escuelas, colegios y universidades año tras año, con el fin de obtener ascensos en los índices internacionales en la comparación entre países; todo esto en el contexto de la economía política neoliberal.

Estos sistemas educativos, siguiendo los modelos económicos, políticos y culturales hegemónicos en el mundo, han optado por paradigmas soportados en visiones instrumentales de las concepciones y prácticas curriculares y evaluativas, con estrategias reguladoras del campo pedagógico, enfatizando el control, la medición y la competitividad en la relación de la enseñanza y el aprendizaje. Tales mecanismos provenientes de las conclusiones de los estudios económicos, en opinión de Ritzer (citado por Torres Santomé, 2011), se fundamentan en la eficiencia, la cuantificación, la previsibilidad (normalización, formalización) y el control, como componentes definitorios de las obsesiones de la globalización.

¹ Docente Universidad Pedagógica Nacional.

En lugar de enfatizar la formación de maestros y estudiantes, o la construcción de procesos democráticos encaminados a enriquecer las vivencias de los ambientes escolares, se promueven prácticas educativas de un tipo de escuela que valida el currículo como instrumento de poder, legitima la estandarización de contenidos y utiliza el ejercicio de la evaluación desde instancias jerárquicas para la toma de las decisiones. Por supuesto, este fortalecimiento de tendencias propias de la racionalidad técnico-instrumental responde a las lógicas de las políticas neoliberales, su Estado evaluador y las agendas trazadas para la educación por los organismos internacionales de carácter financiero.

Este primer capítulo analiza esta visión académica, cultural y política con el propósito de buscar la generación de otras perspectivas teóricas y prácticas del currículo y de la evaluación: concebir la formación de sujetos autónomos y democráticos, capaces de promover transformaciones pedagógicas en el ámbito escolar y trascender al contexto social.

Analizar y re-conceptualizar el currículo y la evaluación desde la pedagogía crítica problematiza el conocimiento académico que se trabaja y se asume como “oficial”, así como su integración con el medio externo y el escolar. Esto implica indagar sobre las prácticas relacionadas con la autonomía y la democracia en los ámbitos educativos y proponer formas de superar los procesos individualistas de estudiantes y profesores que dificultan la formación de espacios académicos en solidaridad, autonomía y democracia; con el fin de dar respuesta, como ciudadanos responsables, a las necesidades y urgencias de una sociedad más justa, solidaria y equitativa. Para adelantar este trabajo es conveniente iniciar con la problemática que rodea a las políticas educativas en educación.

Demandas de las políticas educativas al currículo y a la evaluación

En el ámbito internacional

La década de los años noventa evidencia un giro en las políticas educativas en el marco de la globalización neoliberal. Los Estados muestran un interés por enfatizar el control político a través de un mayor auge de la administración empresarial en la gestión educativa, la centralización del currículo, la descentralización financiera

y administrativa, y la implantación de la evaluación técnico-instrumental, sustentada en criterios de validez y confiabilidad, a partir de la aplicación de las pruebas estandarizadas y el control externo para la rendición de cuentas en los colegios y las universidades. Esta orientación evaluativa se aplica con criterios de medición, sanción y exclusión en términos de competitividad de acuerdo con parámetros de carácter medible e intercambiable, y no de criterios pedagógicos conducentes a la formación y posibilidades de mejora y transformación en las instituciones educativas.

Este giro en las políticas educativas implica condicionamientos de los organismos multilaterales de carácter económico. Por ejemplo, a partir de 1990 se dan los inicios de la integración de la Unión Europea para quince países. En los últimos años, se implanta para veintisiete de ellos el modelo *Tuning*, que, mediante la internacionalización del currículo de la educación superior, asigna el valor a los conocimientos según sean económicamente negociables, como las patentes, y, por lo tanto, puedan incluirse en los programas académicos. *Tuning* es como un “traductor para la economía basada en el conocimiento [...] porque entra en los contenidos de los planes universitarios y los modifica según perfiles profesionales, de la selección de resultados de aprendizaje” para que respondan a las llamadas competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas (Angulo Rasco, 2010: 24).

Aunque en el informe final sobre el proyecto *Tuning* (2003) se plantea que no se centra en los sistemas educativos sino en las estructuras y los contenidos de los estudios que corresponderían a las instituciones, al plantear qué tipo de conocimiento es el que los países han de buscar y qué tipo de profesional se ha de formar, se define qué currículo se ha de adoptar y, por consiguiente, se traza la orientación de los sistemas educativos. Debido a que los procesos de globalización fortalecen la homogenización del currículo, no dejan de producir contradicciones con las fuerzas que se proponen desde el ámbito local y particular creando resistencia a las prácticas instituidas. Si bien el proyecto *Tuning* ha venido desarrollándose en Europa, su aplicación en Latinoamérica, África y Asia está próxima.

En esta dirección, *Tuning* conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la construcción del *espacio europeo de educación superior*, anterior *Tratado de Lisboa*. Este propone apostarle a que la reforma de la educación superior encamine a la sociedad hacia el conocimiento que produce bienes rentables. Según Robertson (2008), “no se

trata de un conocimiento en un sentido amplio y comprensivo; se trata de que Europa se oriente hacia el conocimiento específico que genera beneficios y no otro” (citado por Angulo Rasco, 2010: 492).

Estas modificaciones en los contenidos disciplinares y en sus estructuras, que buscan responder a las demandas de la sociedad de mercado, requieren de cuestionamientos, por cuanto así pierden valor los procesos de formación en áreas estéticas, de ciencias sociales, de conocimientos que contribuyen a la construcción de la personalidad de los estudiantes y que requieren de aprendizajes comprometidos con los bienes culturales, simbólicos y ambientales.

En este sentido, se puede apreciar que al modificar las estructuras de la educación superior europea lo que se ha conseguido es “que creamos que cada nación es autónoma para desarrollar su propia política cuando de lo que se trata es justamente de una consecuencia siempre olvidada de las políticas neoliberales: un aumento del control y de la homogenización” (Novoa y De Jong-Lambert. Citado por Angulo Rasco, 2010: 493). Esta experiencia se orienta hacia el desarrollo del pensamiento único, que se ve fortalecido con estrategias de medición como las pruebas internacionales estandarizadas que anulan el carácter local de los contextos pedagógicos de los colegios y escuelas y sus implicaciones culturales. Las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) son muestra de lo que pareciera contar con mayores márgenes de validez y confiabilidad, generando ambientes de una aclamada cientificidad a toda prueba. De hecho, el proyecto *Tuning* se ha convertido en el evangelio de la reforma universitaria en Europa, que organiza los títulos universitarios, los contenidos, las actividades y las evaluaciones en función de créditos con el fin de uniformizar las prácticas profesionales (Gimeno Sacristán 2011: 13).

Con referencia a la educación primaria y secundaria, en el continente americano los planteamientos teóricos sobre el currículo y la evaluación en la educación se habían iniciado ya en los años cuarenta en Estados Unidos con el psicólogo Ralph Tyler, cuyos desarrollos comienzan a darle importancia al proceso de aprendizaje y a la evaluación de los estudiantes. En los países latinoamericanos, en los años setenta, con la llegada de la tecnología educativa mediante la aplicación del currículo a prueba de maestros, el diseño tecnológico de los objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores de Benjamin Bloom, y los objetivos operacionales de Tyler, surgió esta

concepción curricular y evaluativa que hoy reaparece con mayor fuerza, retomada en favor de intereses económicos. De vuelta a los Estados Unidos, las últimas “reformas de la escuela” evidencian “la manera como los estudiantes son impedidos de diseñar su propio aprendizaje, y la manera como su instrucción y sus evaluaciones se han incrementado en forma estandarizada” (Watkins, 2012: 80).

En el ámbito nacional

La práctica de esta homogenización, que se dio primero en países europeos y Norteamérica bajo los efectos de la llamada mundialización de los procesos, se extendió hacia otras latitudes: la educación superior latinoamericana y colombiana. Es así como estas reformas, desde hace varios años, se vienen aplicando en la Universidad Nacional con las consecuencias propias de un modelo pensado para otra realidad económica y social. Están por analizarse las consecuencias que la disminución de dos semestres de estudios académicos conllevan en la formación de sus profesionales y en el desarrollo mismo de las distintas áreas del conocimiento; igualmente, los efectos que la aplicación de esta medida de privatización de la educación comporta, pues para alcanzar los niveles académicos antes logrados se requiere asumir el costo de los estudios de especialización, impidiendo el acceso de la mayoría de los egresados a estos niveles.

En la educación básica y media, la concepción curricular y evaluativa ha sido influenciada por organismos internacionales desde la segunda mitad del siglo xx con las ideas de planeación de la educación. Por esta razón, se creó el Departamento Administrativo de Planeación Nacional, entidad que ha pasado a ser un superministerio para regir y llevar a la práctica las políticas internacionales en educación, a través de un organismo internacional como la OEA en diversos campos de la vida nacional.

En un estudio especial sobre el currículo en Colombia, Martínez Boom, Noguera y Castro (2003) proponen varios argumentos relacionados con los profundos cambios que se dan en la educación después de la segunda mitad del siglo xx. Uno de ellos es la manera en que la idea de progreso fue remplazada por desarrollo, a lo cual se unió el principio de eficacia y rentabilidad, en el marco de la transferencia de productos tecnológicos y la propuesta del diseño *instruccional* tanto en el currículo como en la evaluación.

Asimismo, a finales de los años sesenta, la teoría de sistemas y la evaluación curricular, con los planteamientos de Stufflebeam sobre la evaluación como proceso de recolección de información para la toma de decisiones, se impone, junto con el modelo de objetivos, como los modelos técnicos tradicionales de evaluación, dominantes en todos los niveles de la educación colombiana. Sin embargo, como lo presenta Noguera (2003), para la década del noventa, el interés en las reformas curriculares fue desplazado a un segundo lugar, ante la importancia sobresaliente dada a la categoría pedagógica de la evaluación:

Las nuevas políticas abandonaron la obsesión por el diseño detallado de la instrucción y se concentraron en la evaluación de resultados como nueva estrategia para garantizar los principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad, fundamento de la política de mejoramiento cualitativo de la educación (Noguera, 2003: 176).

Esta práctica educativa ha cobrado aún más vigencia con la aplicación de las pruebas masivas nacionales e internacionales y su reconocimiento como indicador de calidad de la educación. Por ejemplo, en el sector privado el incremento en las matrículas del año siguiente depende de los puntajes obtenidos en tales pruebas masivas, así como la clasificación de los profesores y las instituciones.

A propósito de dicha concepción de calidad educativa y la cultura de evaluación instaurada en los colegios y escuelas en este sentido, es importante generar una discusión amplia con los organismos internacionales y nacionales, instituciones educativas y entes académicos, como las facultades de educación, para ofrecer nuevas visiones que involucren su repercusión política, económica, normativa, administrativa, pedagógica y ética. Se requiere, además, que la comprensión desde otras perspectivas apoye la superación de esta visión restringida del concepto de calidad de la sociedad de mercado, así como sus valores dominantes de competitividad, rendición de cuentas, eficiencia y eficacia, entre otros, mediante la construcción de una cultura de la valoración de una educación cuyos propósitos sean la formación, la democracia y la solidaridad. Todo esto con miras al desarrollo de una sociedad más equitativa y con mayores niveles de participación en los ámbitos escolares y la vida ciudadana.

Las reformas educativas actuales y el currículo: ¿Más control y menos autonomía de profesores y estudiantes?

Las políticas educativas en el contexto de la globalización neoliberal reclaman respuestas de las instituciones educativas en cuanto a las relaciones de la educación con la sociedad y la escolarización con el Estado, en un contexto regido por las demandas del mercado. Estas aspiraciones están centradas en el alcance de una mejor calidad de la educación, mediante reformas de instituciones y países que, de acuerdo con Torres Santomé (2011), buscan cambios en el currículo y reorientaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tales políticas hacen parte de unas reformas y transformaciones sociales que, aunque corresponden al ámbito general de lo educativo, están definiendo lo particular que se hace al interior de las escuelas y los colegios (Gandin, 2003; Apple, 2004). Ajustes formulados con visión internacional para que cada país lo asuma como parte de las políticas trazadas desde el centro a la periferia, hacia países dependientes de los préstamos, como Colombia, con el fin de ejercer un control desde el poder político centralizado. El currículo se constituye en tal nexo directo de la escuela con la sociedad, en una relación de lo estatal con la escolarización; un sistema ideológico de propósitos específicos que serán evaluados de forma operativa.

En cuanto a la definición de los contenidos, se suelen establecer áreas comunes prescritas, contenidos delineados a través de temáticas, según áreas del conocimiento o disciplinas, con el propósito de dirigir burocráticamente desde posiciones políticas y orientar los aspectos básicos del aprendizaje de los estudiantes en los centros educativos. En consecuencia, se enfatiza un currículo disciplinar, similar para todas las regiones del país, ignorando los grandes problemas que las aquejan y sus diferencias contextuales. Tal es el caso de Colombia, país de grandes ciudades con poblaciones numerosas y, al mismo tiempo, pequeños municipios con menos de cien mil habitantes, carentes de las condiciones mínimas de salud, educación y vivienda.

En otras latitudes, el ejemplo del poder del Estado centralizado en la dirección del currículo sobre la comunidad y, más aún, en el aula, es el caso de los exámenes nacionales de Inglaterra y Gales. En opinión de Apple (2002), la influencia en la selección de los contenidos, la organización de las instituciones educativas, y en la evaluación define lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “en esencia, alteró radicalmente el terreno mismo de la educación. Sus divisiones por materias proporcionan

más limitaciones que posibilidades a la discreción de los enseñantes” (Apple, 2002: 112). Para Watkins (2012), las reformas actuales a la educación pública de los Estados Unidos muestran pocas posibilidades de que las diferentes corrientes de estudio sean integradas y, en cambio sí, los profesores sean sistemáticamente desprofesionalizados (Watkins, 2012: 80). Igualmente, la aplicación de los exámenes o pruebas de estado limitan el desarrollo libre de los profesores en la tarea pedagógica, pues condiciona la selección de las temáticas a aquello que va a ser examinado en tales pruebas.

En Colombia, aunque oficialmente no hay un currículo único establecido, la definición y manejo a través de los estándares básicos de competencias permite deducir que estamos ante una dirección centralizada del sistema educativo. En lo organizativo y administrativo, en la gran mayoría de las instituciones educativas, desde instancias de poder se decide lo que constituye la orientación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). El rector y los coordinadores plantean y proponen de antemano la dirección que ha de seguir cada institución, mientras la participación ocurre en acciones de planificación sobre tareas que han sido pensadas por entes externos a las instituciones. Actualmente, esta planificación, en la mayoría de los colegios públicos y privados, es pensada sobre la aplicación de los estándares para las distintas áreas, lo que implica que se definen metas sin consultar sus realidades contextuales.

Sin embargo, las propuestas dinamizadoras de las transformaciones pedagógicas deben apuntar a planteamientos que respondan a las necesidades de la región, lo que sus habitantes requieran en términos educativos. Esto precisa el trabajo solidario con el maestro para recoger las problemáticas más sentidas de la comunidad y lo más representativo para la vida de sus estudiantes. Solo así se desarrolla el pensamiento crítico; con un currículo que integra las voces de los jóvenes, las disciplinas, los saberes y las cuestiones de mayor interés para los integrantes de los lugares en donde se ubica la escuela. Igualmente, se precisa de la formación del profesorado para un trabajo colegiado, que permita compartir aciertos y resolver los retos más comunes que conlleva el trabajo con los problemas sociales y económicos más profundos de las comunidades educativas.

Las reformas educativas actuales y la evaluación: la cultura de la rendición de cuentas y el *auditaje*

La rendición de cuentas o *accountability*, según los planteamientos sobre la evaluación de docentes de Niño Zafra (2001), aparece al final de los años sesenta en Estados Unidos y llega a Europa en el desarrollo de la misma década. En Inglaterra, durante el gobierno de James Callaghan, año 1976, se concedía enorme importancia a la calidad de la educación dependiente de la preparación de los estudiantes para rendir en los futuros puestos de trabajo: “la presentación de resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales” (Niño Zafra, 2001: 46). Para el caso de los profesores y estudiantes, se configuran exigencias para que demuestren, mediante productos objetivables, los resultados obtenidos al final o en forma parcial, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto coincide con lo expuesto por Torres Santomé (2011: 192) como una “explosión de la cultura de auditoría” en oposición a las propuestas de una evaluación democrática.

La rendición de cuentas implica un control externo de la institución educativa a través del logro de los estudiantes, de tal forma que se pueda llevar un sistema de inspección y vigilancia sobre el sistema educativo similar a las prácticas de control de los servicios públicos. Para Pedró y Puig “la *accountability* rige como un paradigma en la práctica, en la totalidad de los sistemas escolares de los países desarrollados, aunque sus efectos sobre su marcha y funcionamiento aún estén pendientes de comprobación” (1998: 162). Más aún, este paradigma utilizado en la educación se ha transferido a otros campos de la actividad social que proponen los gobiernos para el manejo de los recursos económicos.

Por esta razón, Apple (2005) afirma que las reformas en educación ocurren en el auge de la adopción, por parte de los gobiernos del mundo, de los planteamientos neoconservadores y neoliberales, los cuales enfatizan una cultura de la auditoría y del mercado. De hecho, el modelo de política educativa está dirigido por las teorías del capital humano, dispuestas para respaldar y brindar seguridad a los modelos neoliberales (Torres Santomé, 2011). Según estos argumentos, la auditoría a los sistemas educativos se hace necesaria debido a que se requiere mostrar resultados permanentemente; tal como sucede cuando la valoración directa de los resultados de los estudiantes en las

pruebas masivas implica una evaluación indirecta del proceso pedagógico. Sin embargo, de acuerdo con los estudios de Ramírez (2011), la condición social de los estudiantes es uno de los aspectos determinantes su desempeño. En este sentido, en cuanto al análisis de la educación pública en Estados Unidos, Zadkovich retoma los estudios citados por Ravitch², en los que el economista de la Universidad de Washington, Dan Goldhaber, señala que cerca del 60 % de los desempeños son explicados por factores que no son escolares, tales como el ingreso familiar. Este argumento es reforzado por las opiniones recientes de la misma Ravitch (2010) en su artículo “Por qué cambié de opinión”, en donde afirma que factores como la eficiencia, la pertenencia a una clase social, el enfoque empresarial y, en especial, las exigencias de la sociedad de mercado, son determinantes en el éxito de las instituciones educativas. Así pues, los profesores son solo unos integrantes más de la compleja maquinaria del Estado evaluador. Es más, para el caso de los estudiantes, la rendición de cuentas sobre el parámetro de los resultados obtenidos en los exámenes, según Stobart (2010) resulta contraproducente pues, a mediano plazo “el sistema se degrada y pierde potencia”, debido a que su motivación está en la puntuación y no en el proceso formativo.

En cuanto al manejo administrativo de la educación, sobresalen el mercadeo, el control y el *gerencialismo* como tendencias que ejercen una influencia significativa en las formas de trabajo de las instituciones escolares en las últimas décadas. En particular, en aspectos relacionados con el cambio de los valores democráticos, se evidencia que el currículo y la evaluación se transforman en conductores de las políticas neoliberales, desde el control del Estado evaluador hasta el interior de las escuelas y las aulas de clase.

Estas políticas de medición y control se han hecho tradicionales en las agendas de los responsables de la evaluación educativa y en nada promueven formas autónomas de trabajo o construcción de procesos de responsabilidad académica. Por el contrario, se asemeja a una recentralización masiva, “haciendo al Estado más ‘amigablemente mercantil’, introduciendo los modelos de empresa en sus funciones centrales, como en los hospitales y en la educación —en combinación con una rigurosa e imperdonable ideología de la rendición de cuentas individual—”. (Apple, 2005: 26). En consecuencia,

2 Ravitch, Diana, autora del libro *Estándares Nacionales* (1991), el cual se ha constituido en uno de los ejes centrales de las políticas educativas con visión neoconservadora en Estados Unidos. A juicio de Apple (2005), este libro fue escrito con el interés particular de apoyar grupos económicos y fundaciones que administran la educación privada en Estados Unidos; en detrimento de las escuelas públicas y los grupos sociales menos favorecidos del país.

se abandona a la educación en el mundo de la competencia para la generación de ganancias y, por lo tanto, antes que responder a las necesidades de formación de los sujetos o al desarrollo de ambientes de democracia, las instituciones educativas se proponen el alcance de mayores niveles de eficiencia y producción.

Esta política de rendición de cuentas para los profesores está limitando el proceso pedagógico a la presentación de resultados ante entidades u organismos externos. En la última década, la inspección y vigilancia ha hecho parte de las políticas de evaluación de docentes, normatividad que fue aprobada en el año 2002, en el Decreto 2583, sobre inspección y vigilancia de la educación. Esta política demuestra que en cuestión de perspectivas pedagógicas vamos en contravía con respecto a las concepciones de evaluación de los estudiantes de países como Finlandia que, sin considerar prioritarias las pruebas estandarizadas, obtienen excelente resultados. Por otra parte, según el informe de cincuenta países (2004), la evaluación de los profesores en dicho contexto abandonó la inspección y vigilancia desde el año noventa, fecha en que adoptó la autoevaluación como práctica oficial de evaluación docente, lo cual evidencia el compromiso del Estado con sus profesores y la gran responsabilidad de ellos con su país. También es destacable en sus políticas educativas, la adopción del currículo y la evaluación sin la obsesión por los resultados en las pruebas masivas.

A pesar de la fuerza de las políticas educativas en evaluación y el predominio de la cultura de la inspección, la auditoría externa, la vigilancia y el control a las instituciones escolares, existen algunas experiencias de comunidades de educadores que abordan desde otros sustentos ideológicos, pedagógicos y éticos la mirada evaluativa y curricular para proponer alternativas hacia la construcción de comunidades autónomas y democráticas que superen los mandatos y valores que priman en la sociedad neoliberal.

Hacia unas prácticas de evaluación autónomas y democráticas

A pesar de las limitaciones de las concepciones tradicionales del currículo y la evaluación, apoyadas en el paradigma técnico instrumental que ha prevalecido a lo largo del siglo pasado y lo corrido del presente, en las últimas décadas han surgido planteamientos en la educación, desde la pedagogía crítica, que promueven posturas políticas y éticas alternativas. Como lo argumenta uno de sus precursores, “la educación es una práctica eminentemente política” (Freire, 2003: 60). En

la coyuntura actual, esta praxis exige un cambio en los propósitos de su acción y requiere de transformaciones pedagógicas de los propios actores, los profesores, y de varios de sus componentes más importantes, como el currículo y la evaluación. En las escuelas, las universidades y sus aulas escolares, se requiere que el trabajo sea por un compromiso individual responsable, para trascender hacia el cambio en lo colectivo en los escenarios de lo público, de lo social, de la educación.

Esta visión favorece la dinámica de la reflexión sobre las acciones de enseñanza y aprendizaje, así como la comprensión del trabajo pedagógico en escenarios democráticos que promueven el enriquecimiento del rol del profesor y la cualificación permanente de su tarea pedagógica. En esta misma dirección, el desarrollo de ambientes democráticos para los estudiantes se constituye en uno de los ejes centrales de la formación de los sujetos pedagógicos. Esto comprende un análisis de lo que se está estudiando, las posibilidades de enriquecimiento con ejercicios críticos, el balance sobre las tareas realizadas y las metas propuestas, la revisión sobre lo trabajado para aprender del error; es decir, nuevas formas autocorrectivas de aprendizaje.

Para los docentes se propone la práctica de la evaluación entendida como la reflexión sobre sí mismo y su trabajo cotidiano, lo que conlleva asumir responsablemente las tareas personales y, más importante aún, las tareas con la profesión docente. Esto correspondería a lo que Niño Zafra (2001) ha propuesto como una posible tendencia alternativa, la “evaluación como desarrollo profesional”, la cual implica una tarea con el conocimiento propio de su objeto de estudio, la relación y el cuestionamiento de lo que se constituye en conocimiento pedagógico, junto a la permanente indagación sobre los contextos que enmarcan la vida de las escuelas. También supone trascender el trabajo en el aula de clase, comprender que el conocimiento es construido socialmente y, por ende, es necesario conformar unas comunidades educativas que promuevan la reflexión de las formas evaluativas que llegan desde ámbitos externos a las instituciones, así como el ejercicio de la práctica evaluativa sustentada en la evaluación sobre pruebas estandarizadas masivas o en forma de test.

El llamado es a una práctica de la autonomía y la democracia en la evaluación de los maestros. Esto implica un ejercicio permanente de reflexión sobre la práctica, así como una apuesta investigativa sobre la tarea diaria, asumidos en forma colectiva, para enfrentar las decisiones y medidas arbitrarias que permanentemente llegan a

las instituciones. Así se posibilita discutir y construir soluciones comunes que faciliten y aporten salidas a las grandes problemáticas que se presentan a los profesores en el trabajo pedagógico situado.

Por otro lado, el desarrollo de la autonomía del maestro a través de la autoevaluación es un compromiso que parte de lo individual, pero requiere el trabajo conjunto de los profesores en la definición del para qué de la evaluación, sus criterios, formas e instrumentos. Este proceso permite el desarrollo de cada profesor en su campo de conocimiento, que estudie y conozca el medio donde trabaja, los sujetos con los que comparte la tarea educativa y, ante todo, se comprometa con el grupo de maestros en el desarrollo y la potenciación de la práctica evaluativa como generadora de autonomía y responsabilidad tanto de sus estudiantes como de su propia labor.

Currículo y evaluación críticos: hacia prácticas pedagógicas para la transformación social

A inicios del siglo xx, al asumir la educación de masas, los Estados industriales iniciaron la búsqueda de un mecanismo apropiado de orientación y dirección de los proyectos presentes y futuros para la educación; un instrumento pedagógico que sintetizara las intencionalidades de formación de sus ciudadanos, orientara y seleccionara los contenidos de los núcleos centrales de formación de la población estudiantil en cada país. Esta motivación condujo a psicólogos como Edward Thorndike, sociólogos y educadores como Charles Peters, Ross Finney, Franklin Bobbit, al diseño del currículo, invención de la segunda parte del siglo que surgió como una de las categorías relevantes de la pedagogía y se constituyó en uno de los ejes fundamentales para establecer los derroteros en la vida de las escuelas, con el anhelo de representar y llevar a la práctica tal propósito en la sociedad. En esas décadas de desarrollo industrial en Estados Unidos, el interés en la educación estaba centrado en responder al gran número de ciudadanos que demandaba una educación que atendiera al desarrollo industrial del país y a las necesidades de formación de esos sujetos.

De acuerdo con estos planteamientos, para Lundgren un sistema educativo ha de considerar tres componentes importantes como instrumentos de gobierno: lo legal, lo económico, y junto a estos, el “sistema de dirección ideológico (finés y contenidos)”, que, en este caso, vendría a ser el currículo, en cuanto expresa las intencionalidades

que tiene el Estado en la formación de sus ciudadanos. Se seleccionan los contenidos que son pensados apropiados para enseñar y se llevan a la práctica pedagógica en las aulas de clase, mediante la puesta en acción de la teoría y la práctica de los profesores para adelantar tales propósitos (Lundgren, 1992: 113).

Sin embargo, así como el currículo es considerado eje de la tarea pedagógica en esas primeras décadas, surge la evaluación con un carácter restringido al control y la medición de resultados en las fábricas. Más adelante, en la década de los cuarenta, la evaluación es caracterizada como parte esencial del currículo, en cuanto aporta las valoraciones e interpretaciones en forma operativa, registrando los logros propuestos. Dos categorías, currículo y evaluación, que se corresponden y relacionan en forma interdependiente desde sus inicios en la educación en los Estados Unidos en 1940, con Ralph Tyler: la primera orienta sobre el propósito de lo que se va a enseñar y la segunda examina cómo se ha realizado dicha tarea.

Desde los años setenta, tanto el currículo como la evaluación han sido propuestos desde una visión técnica y constituidos como instrumentos de control, con el fin de responder a la educación como tecnología de la conducta y a la pedagogía como tecnología del aprendizaje. En este caso, en las primeras décadas del siglo *xxi*, los conceptos de currículo y evaluación se formulan de manera oficial para responder a las demandas de la sociedad de mercado que antepone los valores de la eficiencia y la eficacia, reforzando mutuamente las visiones técnico-racionales.

Lo medular del currículo ha estado en reconocer las habilidades y conocimientos que los estudiantes requieren para la vida futura, “el currículum se desglosa entonces en una amplia serie de objetivos conductuales específicos que los alumnos tienen que ir adquiriendo a lo largo de la escolaridad en función de cada edad concreta” (López Ruíz, 2005: 142). Sin embargo, para Estados Unidos los fracasos de la era espacial ante Rusia hicieron que se replantearan los planes curriculares, dándole mayor importancia a aquellas asignaturas como ciencias y matemáticas que brindaban posibilidades de retomar el dominio científico. En consecuencia, el currículo asumió la responsabilidad de liderar el avance en las ciencias exactas en Estados Unidos, mediante la determinación de los objetivos formulados en términos de conducta, con la creencia absoluta en el poder de la razón instrumental medios-fines, para lograr resultados más eficientes tanto en las escuelas como en los sectores industriales de ese país.

Tal comprensión del currículo y la evaluación ha dominado los sistemas educativos europeos, norteamericanos y latinoamericanos. En Colombia, desde la década del setenta, se planteó, para la educación primaria y secundaria, una gran transformación del sistema a través de la tecnología educativa. Dicha reforma, influenciada en gran medida por los desarrollos de la psicología conductista, la psicometría y la estadística, proponen para la educación formas objetivas de medición de los resultados y las conductas visibles. Para los profesores, las propuestas tecnológicas de esta época influyeron en la pérdida de su rol y responsabilidad como profesional de la cultura, con desempeños laborales supeditados a los técnicos externos a las escuelas, quienes entregaban los paquetes programados de instrucción, elaborados sin que el maestro pudiera seleccionar el campo de trabajo propio de su disciplina y de su función docente.

Entre las críticas más notorias a este modelo pueden señalarse las siguientes: Para López Ruiz (2005) este enfoque técnico no puede abarcar los aspectos no racionales que se presentan en el aula de clase. Asimismo, el sinnúmero de situaciones no planeadas impide, muchas veces, la realización de los planeamientos curriculares. Por otra parte, las conductas que se esperan alcanzar con el desarrollo de los objetivos son la mayoría de las veces inconmensurables e indefinibles. En otros casos, los procesos de aprendizaje y de enseñanza ocurren en un presente no planeado ni previsto por los planeamientos curriculares. Así pues, el currículo técnico pensado para una situación ideal, desconoce el contexto donde ocurre la acción educativa y, por lo tanto, su aplicación se dificulta al no encontrar los espacios académicos neutros que se acomoden a las planeaciones generales.

Además, los expertos en currículo, generalmente profesionales externos a las aulas de primaria y secundaria, diseñan lo que les corresponde llevar a la práctica a los profesores, con los consecuentes problemas de descontextualización y fragmentación del conocimiento. En oposición a lo anterior, lo que sucede en el entorno escolar siempre representa situaciones complejas que demandan la intervención de varias disciplinas, paradigmas y maestros. Posiblemente, las mayores limitaciones de tal enfoque están en la separación del currículo de la praxis del profesor, la formulación de lo que se ha de hacer en la escuela sin la presencia del maestro, lo que conduce a su aislamiento como individuo y al empobrecimiento en su rol profesional; en especial, a la pérdida de la autonomía del profesor para llevar a cabo su proyecto educativo,

con consecuencias en el desarrollo pedagógico de sus estudiantes, quienes reciben un currículo predefinido, sin posibilidades de transformación, en desacuerdo con las problemáticas de su interés y que no responde a sus necesidades de formación.

Sin embargo, nuevos paradigmas epistemológicos surgidos hacia finales de la década de los sesenta en Europa lograron influenciar los rumbos de la evaluación y el currículo en países del continente americano como Colombia. En oposición a esta tecnología de la educación, en el desarrollo de la investigación aparece el paradigma social antropológico, el cual cuestiona la visión positivista y conductual aplicada a la educación y la pedagogía. Schwab, citado por Kemmis (1993) propone el razonamiento práctico y retoma el rol activo del profesor para deliberar sobre los problemas de la escuela. En opinión de Kemmis, en este mismo libro, ya no se trabajaría con base en un currículo técnico, dado por expertos desde fuera del contexto escolar, sino que, como profesor y ciudadano, el maestro podría asumir la discusión de los problemas generales de la educación, responder desde su profesión organizada; así como hablan los médicos sobre temas de salud pública.

En este sentido, en la década del setenta en Inglaterra, Stenhouse (1987) propone mecanismos para que el docente recobre su rol y autonomía y, a la vez, se incorpore en el rol de investigador de su propia práctica pedagógica. Para este mismo autor, esta visión práctica del currículo posibilita a los maestros la generación de procesos de formación como profesores desde su rol individual; es decir, “críticos de su propio trabajo educativo, más que del rol de la profesión en cuanto fuerza organizada, para ejercer la crítica del papel del Estado en la educación y de la escolarización institucionalizada dentro del Estado” (Kemmis, 1993: 100). El fortalecimiento de la profesión del maestro es significativo debido a que la reflexión sobre su papel de pedagogo, por un lado, y su rol como profesional de la educación, por otro, son diferentes. Su responsabilidad en el aula de clase está relacionada con la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, que lo ubica en un lugar de privilegio, en la potenciación de las posibilidades de construcción de conocimiento de los estudiantes y de reflexión sobre esos mismos procesos que se dan en el aula de clase. En esta misma dirección, como profesional de la educación, le corresponde la producción de conocimiento tanto pedagógico como específico de su área de saber.

Desde esta perspectiva curricular, su construcción se asume de manera colectiva. Para López Ruiz (2005), el currículo es un ecosistema que busca mejorar el proceso pedagógico que ocurre en los salones de clase. Así, la planeación es un elemento a tener en cuenta, pero son las vivencias y necesidades de formación de los estudiantes las que determinan los aprendizajes. Bajo esta concepción subyace la capacidad de deliberación que se brinda en la escuela o en el aula de clase sobre el rumbo que se ha de seguir, así como la reflexión sobre la tarea del sujeto en el permanente obrar bien y decidir actuar éticamente.

La reflexión desde este modelo evaluativo establece relaciones viables entre la educación y la sociedad, pero no permite revisar las relaciones injustas que se dan en la sociedad, ni cuestionar y entender por qué ocurren este tipo de relaciones. Esto significaría que el currículo se puede plantear desde los propios planteamientos de los profesores, desde la mirada integrada de la teoría y la práctica. Para Kemmis, “la profesión puede llegar a ser una fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada (escolarización) y del papel del Estado en la educación contemporánea” (1993: 78). En esta visión del currículo práctico, la autonomía del profesor recobra vigencia, pues se reconoce el rol profesional que le corresponde, así como su deliberación para seleccionar las temáticas curriculares y la definición de sus tareas como profesor. De esta manera, asegura el desarrollo profesional de los maestros y la generación de ambientes democráticos en las aulas de clase. También favorece la participación de los estudiantes en debates sobre los procesos de selección de los problemas de interés particular en cada escuela y la adopción de procesos auto-evaluativos para la mejora de sus desempeños.

Aunque el currículo práctico promueve la discusión, la actuación ética para obrar en lo individual, es el currículo crítico el que posibilita el desarrollo de la democracia y la autonomía del profesor en el aula de clase y fuera de ella. También lo hace responsable de la generación de conocimiento y del fortalecimiento de la profesión docente, a la vez que favorece las posibilidades de una transformación social. En este sentido, una decidida comprensión del currículo crítico implica entender y responder a los siguientes cuestionamientos.

Sobre las relaciones educación, cultura y escuela:

¿Cuál es el papel de la educación y la cultura en la formación de los ciudadanos?, ¿Qué tipo de estructuras sociales existen?, ¿estas se corresponden con las necesidades de los sujetos que las viven?, ¿Por qué las escuelas se constituyen en dispositivos para la regulación y el control de la sociedad?

Sobre las relaciones entre currículo y escuela:

¿Cuáles son los intereses de los grupos dominantes y en dónde radica el problema del currículo único nacional?, ¿qué instituciones externas a las escuelas son las encargadas de controlar que se lleve a cabo determinado currículo?, ¿cuál es el problema de que el currículo esté condicionado por los estándares nacionales e internacionales?

Además de cuestionar estas relaciones educativas orientadas por organismos internacionales, resulta fundamental la conformación de colectivos de profesores que superen el individualismo y construyan un conocimiento que aborde los problemas pedagógicos del currículo y la evaluación, entendiendo sus relaciones con los intereses sociales, culturales, económicos y políticos que traducen explícita o tácitamente; prácticas curriculares y evaluativas que superen su uso como instrumentos de poder, jerarquización y estandarización de conocimientos e interacciones educativas y culturales. En resumen, consolidar las posibilidades que brindan las perspectivas críticas del currículo y la evaluación en la formación de sujetos e instituciones democráticos y autónomos, capaces de promover transformaciones pedagógicas de los conocimientos que se asumen en la escuela, de las relaciones entre sus actores y de la escuela con los procesos culturales que la vinculan a la sociedad.

Bibliografía

- Angulo rasco, F. (2010). La educación y el currículum en el espacio europeo ¿Internacionalizar o globalizar? En G. Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.478- 498). Madrid: Morata.
- Apple, M. (1990) *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Apple, M. (2001) *Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales*. *Revista Opciones Pedagógicas*, 24, 8-44
- Apple, M. (2005). Educación, mercado y una cultura de rendición de cuentas. *Revista Opciones Pedagógicas*, 31. 20-41
- Apple, M. (2006). Educación política y transformación social. *Revista Opciones Pedagógicas*, 32-33, 54-80
- Apple, M. y Beane, J. A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Apple, M. y Franklin, B. (1993). *Historia del currículo y control social*. *Revista Opciones Pedagógicas*, 9, 28-53
- Apple, M. y Gandin, L. (2002-2003). Desafiando al neoliberalismo, construyendo la democracia. *Revista Opciones Pedagógicas* 26 y 27,114-144
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El Profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 453-473
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- López Ruíz, J. I. (2005). *Construir el currículum global*. Madrid: Aljibe.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid: Morata.
- Martínez Boom, A. (2003). *Currículo y modernización*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). Decreto 230. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos. Bogotá: Leyer.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: Leyer Autor.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Niño Zafra, L. S. (1998). Currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. *Revista Pedagogía y Saberes*, 11, 41-49
- Niño Zafra, L. S. (2001). Tendencias predominantes en la evaluación de docentes. *Revista Opciones Pedagógicas*, 24, 45-65
- Niño Zafra, L. S. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Revista Opciones Pedagógicas* 32-33, 39-53
- Niño Zafra, L. S. (2007). *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C. (2003). Del currículo a la evaluación. En Currículo y Modernización cuatro décadas de educación en Colombia. Alberto Martínez, Carlos Noguera y Jorge Castro (Editores), Currículo y modernización, cuatro décadas de educación en Colombia (pp. 175-231). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Magisterio, Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas.
- Pedro, F. y Puig, I. (1998). Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. Madrid: Morata.
- Ramírez, H. (2011). Factores asociados a los altos rendimientos académicos en las pruebas de estado ICFES. El caso de tres colegios distritales (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ravitch, D. (1995). *National Standards in American education*. Washington: Brookings Institution Press.
- Ravitch, D. (2010). ¿Por qué cambié de Opinión? *Le Monde Diplomatique*, N° 94 pp.4-5.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- TUNING (2003) Tuning Educational Structure in Europe. España: Universidad de Deusto.
- Watkins, W. (2012). *The Assault on Public Education*. New York: Teachers College Press.

Capítulo 2. Entre lo deseable y lo realizable:

didáctica, currículo y evaluación

Liliana Saavedra Rey
Sneider Saavedra Rey³

*Lo esencial radica en que educadores críticos
no ignoren el asunto de la práctica.*

Michael Apple.

Debido a sus contextos de origen, tradiciones y prácticas ideológicas derivadas, una posible relación entre la didáctica, el currículo y la evaluación resulta problemática. El primer concepto, propio de la pedagogía alemana y extendido a Europa continental e Hispanoamérica, diverge de la tradición anglosajona y su atención a la demanda social de ciertos procesos (como la escuela de masas o la competencia en la carrera espacial) y de campos distintos al pedagógico (como la industria textil o la administración científica del trabajo) presente en las teorías curriculares y las prácticas evaluativas.

Paradójicamente, la instauración de estos elementos en la acción formativa y los centros escolares exigen al pedagogo su profundización y resignificación contextual debido a que configuran los procesos educativos. Es más, desde el campo pedagógico, teorías y prácticas como la didáctica, el currículo y la evaluación pueden constituirse en un campo distintivo de formación, investigación y acción del pedagogo, en oposición a prácticas de desprofesionalización docente que consideran que cualquier

³ Docentes Universidad Pedagógica Nacional - Universidad de San Buenaventura.

otro profesional, científico o técnico puede atender y desarrollar estas cuestiones educativas. Una consideración difundida de manera amplia y basada en el argumento de las restricciones a la actuación autónoma del profesorado, que, además de su complejidad, está delimitada por los intereses socio-económicos y culturales dominantes (Hernández y Sancho, 1999).

Sin duda, políticas como los estatutos de profesionalización docente y su consecuente sistema de inspección y vigilancia (Niño Zafra, 2001); el Estado evaluador (Díaz Barriga, 2000) y su discurso de la calidad educativa (Santos Guerra, 2003); los mecanismos de certificación docente a través de cursos *express* de pedagogía; la creencia de que los saberes académicos de los maestros son sucedáneos del conocimiento disciplinar (Perafán, 2013); el desprestigio del maestro en el imaginario colectivo, cuyo trabajo estuvo basado históricamente en la vocación y el sacrificio (Álvarez Gallego, 1995); la tergiversación de la labor del maestro por sus múltiples campos de acción (Saavedra, 2008); el “malestar docente” derivado, causado por la proliferación de demandas sociales a su ejercicio educativo (Imbernón, 1994), entre otros aspectos, evidencian un cuestionamiento sobre el campo específico de la formación del profesorado y su desarrollo profesional. Esta crisis de identidad encarna la preocupación de Álvarez Méndez (2000) sobre lo poco que quieren saber futuros docentes con respecto a la educación y la didáctica, priorizando ámbitos disciplinares específicos, como si para enseñar bastara con saber la asignatura.

No obstante, la importancia de estos tres conceptos radica en que configuran el paso de lo deseable a lo realizable de las prácticas educativas, tantas veces acusadas de románticas, desarticuladas de la reflexión, acientíficas, abandonadas a la improvisación y la intuición de personas que atienden a una vocación o aplican planes diseñados por técnicos educativos. En otras palabras, los mismos componentes enajenantes que han minado el campo educativo (como el currículo y la evaluación desde su génesis en la racionalidad técnica y el ámbito industrial), al ser resignificados desde la reflexión pedagógica, dan muestras del carácter distintivo y no suplantable del quehacer del maestro. Solo él puede pensar y actuar en educación basado en lo que Camilloni (2008) ha denominado “didáctica erudita”, teoría de la enseñanza que consolida su juicio práctico a través de su formación, investigación y experiencia.

En este contexto, este capítulo establece relaciones entre didáctica, currículo y evaluación mediante la resignificación respectiva que les conceden la teoría crítica y su énfasis en la práctica real, en la acción. Tal propósito solo puede desarrollarse desde un escenario más amplio de reflexión que permita establecer sus convergencias y desencuentros a través de un horizonte compartido de formación: la pedagogía entendida como ciencia de la educación.

Aproximación a la pedagogía como ciencia de la educación

Las precisiones conceptuales sobre educación y pedagogía y sus respectivas relaciones parten de una trayectoria histórica y la experiencia e investigación actuales sobre su campo de aplicación: la formación de seres humanos. No es desmedido hacer notar que la imprecisión de sus significados y relaciones provoca efectos nocivos tanto en el ámbito social como en las instituciones educativas. Su desconocimiento o visión inapropiada por parte del profesorado incide en su identidad profesional, en la calidad de la enseñanza y en su participación como integrantes de una comunidad académica, permitiendo la intromisión de elementos ajenos a lo pedagógico dentro de su labor o la omisión de la reflexión sobre estas demandas desde su formación específica.

Ya lo había considerado Durkheim (2001) cuando afirmó que “el único medio de impedir que la educación caiga bajo el yugo de la costumbre y degenera en automatismo maquinal e inmutable, es el de tenerla siempre despierta, mediante la reflexión” (p. 120). Por ello, una tarea insoslayable de la pedagogía es la reflexión consciente de los procesos evolutivos de la educación, pues aquella “comienza cuando uno toma cierta distancia de ella y se pregunta por su naturaleza y sus funciones” (Ávila, 1990: 58) Esto implica el compromiso de mantener una posición activa desde la pedagogía para afianzar la identidad profesional y la pertinencia de su acción formativa a través de los conocimientos aportados por las ciencias, las artes y la filosofía.

La disyuntiva teórica entre los denominados autores científicos y los que han desarrollado la ciencia educativa crítica permiten profundizar más en esta comprensión. Los primeros —Alain, Skinner, Pavlov— a partir de presupuestos positivistas, construyen su definición basada en “la concepción de las ciencias que piensa el desarrollo del conocimiento desde el método de observación, experimentación y cuantificación” (Zuluaga et al., 2003: 22). En consecuencia, la pedagogía se caracteriza como

un conjunto de procedimientos técnicos que orientan el proceso educativo y cuyos métodos y conceptualizaciones están sometidos a otras disciplinas. Por su parte, el segundo grupo de autores —Stenhouse, Carr, Kemmis, Klafki— basados en la razón crítica, llegan a la caracterización de una ciencia de la educación y asumen una posición reflexiva permanente con respecto al proceso educativo; sobrepasan, así, los límites institucionales de planificación y control; y fomentan la participación de todos los agentes involucrados en dicho proceso. Esta disyuntiva muestra la relación pedagogía-educación, fundamentada, como los diversos autores lo entienden aún en sus discrepancias, sobre la relación teoría-práctica. Precisión que, a su vez, interroga sobre el concepto de ciencia y la manera en que este puede aplicarse al conocimiento pedagógico. En este intento, el parangón con las ciencias naturales no ha servido para asignarle a la pedagogía un carácter científico, a la manera de la biología o la química; error mantenido por quienes han pretendido la pedagogía como ciencia empírica.

En oposición a lo anterior, el paradigma hermenéutico y la teoría crítica han encontrado en sus procesos constructivos de análisis de lo humanístico y social la manera en que la pedagogía constituye un sistema teórico-práctico autónomo, con un objeto de estudio identificado en una realidad humana y social perfectamente visible y, por consiguiente, no reducible al pensamiento matemático ni a los despliegues metodológicos de las ciencias naturales. Esa otra visión reconoce el carácter científico de la pedagogía desde la identificación de su objeto de estudio (la educación) como campo de apertura social y problematización de pensamiento que promueve tanto la apropiación del legado cultural como la reconstrucción del conocimiento, de manera que transforma las condiciones de vida de los sujetos y sus comunidades. De acuerdo con Luzuriaga (1991), se puede afirmar que la pedagogía estudia la educación como una parte de la realidad humana y contesta preguntas como ¿qué es la educación?, ¿cómo debe ser la educación?, ¿cómo debe realizarse la educación?, permitiendo transformaciones en los procesos sociales.

Diversos autores han planteado respuestas a estas preguntas. Dilthey (1940) afirma que la educación es una función y una necesidad de la sociedad; Kant (1803/2008) la considera inherente al hombre en cuanto fomenta su cuidado, disciplina, instrucción y formación; Locke (1693/1986), por su parte, propone que a través de la disciplina y la severidad, la educación logra la formación en costumbres éticas. En el ámbito nacional, Campo y Restrepo (2000) la definen como el proceso por el que se adquiere la cultura; ese modo de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del

hombre. Asimismo, Flórez (2001) recuerda que la esencia de la educación, desde Comenio hasta hoy, ha pervivido mediante un propósito de humanización y evolución interpersonal y social que se produce desde el interior mismo de los sujetos. Dicho proceso de formación implica facilitarle a un ser humano que “asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad” (Flórez, 2001: 111). Se realiza entonces un despliegue de la libertad espiritual que se forja en el cultivo de la razón, la sensibilidad y demás esferas de lo humano, las cuales se potencian en la interrelación con otros y los contextos socioculturales específicos de su comunidad.

Así pues, la educación es un proceso permanente de formación y crecimiento de los individuos en un contexto social determinado para su *endoculturación* y desarrollo orgánico. Por ello, no se realiza en lo indeterminado sino en la vida concreta, en un nicho social y una cultura específica, desarrollando la manera en que los sujetos se piensan a sí mismos, se comportan y actúan; indicando y promoviendo la evolución de la sociedad. Ella es, en sí misma, un perenne trasegar social que está en constante transmutación para afrontar problemas emergentes de la realidad del hombre por ser inherente a él. Como lo recuerda el aforismo de Arendt: “La educación existe porque nacemos” (citado por Campo y Restrepo, 2000) y como objeto de estudio de la pedagogía es una práctica que se concreta en la formación del individuo e influye en la orientación de la sociedad. Por consiguiente, Ávila (1994) afirma que la educación media entre la pedagogía y la cultura, pues se hace posible por la sociedad y recibe de esta su apoyo e influencia. Es en el ámbito de la pedagogía donde adquiere su plena dimensión significativa y todo su soporte y proyección epistemológicos debido a la “lógica profesional que subyace a la producción del discurso pedagógico” (Ávila, 1994: 126). Hablar de educación sin pedagogía es, entonces, hacer perder a la primera la dirección y validez reconstructivas en términos humanos, académicos, culturales y sociales. En cambio, el reconocimiento de su correlación permite superar los límites impuestos desde otros ámbitos, con el fin de lograr la perpetuación de la cultura y su reconstrucción como propósitos esenciales.

No obstante, el público —y aquí se abarca a la comunidad en general, incluido un considerable número de maestros— “no sabe que la pedagogía es una ciencia entre otras e incluso muy difícil dada la complejidad de los factores en juego” (Piaget, 2001: 19). Si bien la pedagogía puede apropiarse de conceptos y herramientas de otras ciencias, como lo hacen todas en su evolución, desarrollo y aplicación, su estatus depende de

la distinción de su objeto de estudio (la educación), la rigurosidad y especificidad de su conocimiento y la construcción histórica y sistemática de un cuerpo teórico que la legitime. La pedagogía es, en esta perspectiva, una ciencia socio-humanista que se ha forjado un marco de referencia propio desde el cual se reconstruye permanentemente; acondicionando, evaluando y reorientando su accionar en la educación a través de múltiples estrategias, herramientas y elementos para su reflexión autónoma. A partir de esta definición, la pedagogía, categorizada por Dilthey (1940) y Spranger (1935) como “ciencia del espíritu o de la cultura”, utiliza los métodos generales de todas las demás ciencias pero sometidos a sus propias necesidades investigativas.

A partir de esta comprensión, Luzuriaga define la pedagogía como la “ciencia del espíritu o de la cultura que estudia el ser de la educación, sus leyes y normas, así como la aplicación de éstas a la vida individual y social y la evolución que ha sufrido aquélla” (Luzuriaga, 1991: 25). Su justificación científica, más allá de los procesos de falsación que se podrían utilizar para contravenir lo expuesto hasta aquí, resulta necesaria, según el pedagogo argentino, para darle el carácter de autonomía que merece la educación y así evitar que intereses provenientes de otros paradigmas ideológicos sometan la reflexión y la labor educativa a sus propios intereses. No se trata solo de una construcción epistemológica como la aquí esbozada ni de una golosina intelectual sino de un compromiso ético dentro del campo educativo.

En este sentido, vale diferenciar la pedagogía con respecto a ciertos conceptos como ‘saber pedagógico’ o ‘disciplina’. El primero se define como conocimiento construido en la cotidianidad a partir de la práctica, el cual no se da de manera sistematizada, pues no pasa de ser “una estrategia analítica que lee y ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación” (Zuluaga et al., 2003: 17) desde las contingencias de su acción y la multiplicidad de disciplinas que nutren su discurso. Disciplina, por otra parte, es solo una parcela del conocimiento general de una ciencia y se determina por sus métodos y formas de hacer, como lo es la didáctica para la pedagogía. Ambos conceptos solo hacen parte de la actuación del maestro y su reflexión pedagógica, pero no plantean la complejidad y sistematicidad de su determinación como ciencia; concepto que acoge conocimientos construidos desde la reflexión pedagógica y también desde otras ciencias, los cuales se redefinen apuntando a su objeto de estudio y propósitos de formación, constituyendo un campo autónomo de construcción de conocimiento. Para su desarrollo

Es necesario confrontar teoría y práctica con una estructura más fundamental, subyacente a todo pensar y actuar educativo [...] aquellas categorías generales que permiten identificar la acción pedagógica en cuanto tal y distinguir un pensamiento pedagógico de otro que no lo es. (Flórez, 2001: 114)

Un esfuerzo inicial en esta dirección lo constituye la reflexión sobre didáctica, currículo y evaluación aquí presentada.

La didáctica: construir conocimiento formativo

La complejidad de la educación como objeto de estudio de la pedagogía se concreta en los procesos de enseñanza-aprendizaje como su práctica paradigmática. Evidentemente, la reproducción cultural pretendida, los propósitos formativos, el fomento de las relaciones interpersonales, las dinámicas políticas, normativas e institucionales, los condicionamientos económicos y administrativos, entre tantos otros aspectos propios de la educación, se materializan en la contingencia de los actos de enseñar y aprender como su unidad funcional.

En este ámbito particular, la didáctica como disciplina refiere al análisis de prácticas educativas específicas con el fin de mejorar sus falencias y potenciar los aprendizajes desde el proceso de enseñanza. Por ello, en el ámbito de la pedagogía, atañe a un estudio riguroso de las características y condiciones de los participantes, contextos y procesos del acto de enseñar, con el fin de desarrollar prácticas que contribuyan al alcance de sus propósitos formativos y, a su vez, establecer un marco normativo para la acción educativa en otros contextos, atendiendo a sus características particulares.

La didáctica no consiste sólo en describir y explicar sino que supone necesariamente un compromiso con la acción práctica. Su discurso normativo está enderezado a orientar la acción, nos dice *qué y cómo debemos hacer* para que la enseñanza sea efectiva, exitosa, lograda, en su intención educativa. (Camilloni, 2008: 52)

Como esta acción no se agota en una práctica educativa aislada, es importante la comunicación del conocimiento didáctico para que pueda multiplicarse en otros ámbitos, salvaguardando las diferencias y condicionamientos contextuales. En este

sentido, hacer público el conocimiento privado propio de la crítica educativa (Eisner, 1998) resulta fundamental para el propósito didáctico de nutrir el quehacer docente, pues establece algunas respuestas al cómo enseñar, siempre preliminares, discutibles y adaptables según el contexto, el proceso y los actores particulares a que se refiera.

La didáctica es un cuerpo de conocimiento orientado a guiar la acción educativa, pero la enseñanza, como toda acción social, es siempre singular y escapa a su control a partir de reglas. En tanto teoría, la didáctica debe ocuparse de lo general y repetible, pero su destino es la situación empírica. Por ello, exige al destinatario del discurso didáctico, maestros y profesores, reconstruir el significado teórico-práctico de sus enunciados en el marco de la situación particular. (Basabe, 2008: 220)

Esta conciencia de lo práctico y su consecuente divulgación con fines educativos es el material de cualquier tratamiento didáctico. Toda teoría sobre la educación, aparte de los aportes que recibe de la psicología, la sociología, la epistemología o cualquier otra disciplina, se articula a la didáctica cuando deviene en una *acción intencionalmente educativa*, cuando se hace *conocimiento aplicable y comprensible* que permite la interpretación de la práctica y proyecta la actuación del docente:

En este sentido, la Didáctica consiste en saber decidir entre distintas opciones y en un saber hacer inteligente, generados ambos desde sus estructuras epistemológicas, que garantizan la enseñanza como práctica moral y reflexiva. Lo que la Didáctica busca, desde esta perspectiva, es asegurar y mejorar los procesos del aprendizaje educativo. Quiero decir: la dimensión práctica de la Didáctica presupone una articulación básica fundamentada (teoría) que sustenta la intervención del docente en el contexto instructivo. (Álvarez Méndez, 2000: 191)

Precisamente la pregunta por el cómo enseñar constituye la preocupación fundamental del didacta. Su respuesta remite a un proceso mediante el cual se busca hacer el conocimiento enseñable; esto es, reconstruir los conocimientos hallados en las distintas disciplinas de acuerdo con los sujetos y los contextos en los que se pretenden enseñar. Esta “transformación del conocimiento científico en conocimiento educativo”, en palabras de Álvarez Méndez (2000), se fundamenta en que el didacta sabe lo que enseña (componente epistemológico), investiga y conoce los procesos de enseñanza aprendizaje (componente psicopedagógico) y posibilita la creación de situa-

ciones apropiadas para el aprendizaje teniendo en cuenta la incidencia de contextos sociales más amplios (componente didáctico). Se trata de retomar el planteamiento de Klafki cuando establece la diferencia entre *Inhalt* (contenido) y *Gehalt* (contenido formativo), entre los cuales trabajan el didacta y el educador explotando aquello verdaderamente importante y pertinente (lo formativo) que hay en un contenido para hacerlo parte de la enseñanza (citado por Runge, 2008). De hecho, tal contenido formativo no puede confundirse como uno meramente derivado de la disciplina, pues su génesis se sitúa en una antropología del conocimiento y una epistemología sobre su construcción, mediada entre el sujeto y el objeto (Perafán, 2013). Esto ha llevado a Chevallard (1997) a proponer el concepto de ‘transposición didáctica’, para distinguir los saberes disciplinares de aquellos propios de la enseñanza, direccionados por una intencionalidad educativa propia del conocimiento pedagógico.

Estas características y propósitos disciplinares mantienen el espíritu con el cual Comenio formuló la didáctica en el siglo xvii, como “artificio universal para enseñar todo a todos” (Comenio, 1657/2010: 33). Si bien sus antecedentes pueden buscarse en la Grecia clásica y los diálogos socráticos, y su nacimiento en *De Magistro* de San Agustín en la Edad Media, es indudable la influencia de la *Didáctica Magna* para concretar una teoría sobre el arte de enseñar. Es más, es el contexto europeo de la época, configurado por la Reforma y la Contrarreforma y las propuestas del humanismo desarrolladas desde el inicio del Renacimiento, el cual, en voz de autores como Montaigne, Rabelais, Rotterdam o Vives, planteó nuevos horizontes en la instrucción impartida en la escuela moderna. De acuerdo con Hamilton (1993), este período desarrolla una relación más elaborada entre pedagogía y didáctica a través de un “giro instructivo” que enfatizó en el tema de la enseñanza, más que en el aprendizaje.

A esta disciplina incipiente se sumaría una amplia lista de pensadores como Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Decroly, entre otros, siempre atentos al carácter formativo que recoge el origen etimológico de la didáctica (*didaktika*), derivado del verbo ‘enseñar’ (*didaskao*). De ahí que las diversas definiciones de esta disciplina, en tanto arte de enseñar todo a todos (Comenio); catálogo de procedimientos o máximas que asignan al docente una clara centralidad en el arte de la enseñanza (Ratke); estudio de la tríada didáctica constituida por el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento y el maestro (Herbart), o teoría de la adquisición de lo que posee valor formativo (Willman), se articulen en su consideración como campo de conocimiento construi-

do desde la teoría y la práctica educativa para desarrollar acciones intencionadas y organizadas que posibiliten el aprendizaje, de acuerdo con una concepción educativa basada en la reflexión pedagógica.

Esta concepción de la didáctica se articula a las propuestas de autores como Stenhouse (1987), Carr y Kemmis (1988), quienes reconocen los alcances de la educación para transformar las realidades sociales y defienden la autonomía del profesorado, su formación y desarrollo profesionales. El carácter contingente del hecho educativo y el complejo entramado social en que se desarrolla evidencian que la didáctica atiende específicamente al acto de enseñar dado en un contexto determinado pero no puede desligarse de las diversas esferas sociales implicadas en el proceso formativo. Por ello, es reconocida como “acción pedagógica con sentido social” (Camilloni, 2008: 37) y se ocupa de demandas sociales específicas como la planificación curricular y la evaluación, en cuanto ellas inciden en los actos de enseñar y aprender.

Según Camilloni, en su calidad de disciplina que estudia la enseñanza, la didáctica “se ocupa del estudio y el diseño del currículo, de las estrategias de enseñanza, de la programación de la enseñanza, de los problemas de su puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza” (2008: 18). Por consiguiente, más allá de la problemática ideológica vinculada al desarrollo histórico del currículo y la evaluación que se presenta en los siguientes apartados, su relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los convierte en objeto de estudio de la didáctica. Como esta disciplina no se agota en la construcción teórica sino que orienta las prácticas de enseñanza, se ocupa del currículo tanto desde su concepción restringida a plan de estudios como en su comprensión como construcción cultural, pues se pregunta por qué enseñar, cómo enseñar y qué pertinencia alcanzan estos procesos en el contexto específico en el que se desarrollan. Asimismo, se ocupa de la evaluación como componente que reorienta tales procesos de enseñanza de acuerdo con los aprendizajes pretendidos y construidos.

El currículo: ideales, prácticas y contextos

Como requerimiento escolar o proyecto formativo, las discusiones sobre el currículo han estado en el primer lugar de la agenda de los centros educativos en los últimos años. Además del crecimiento demográfico, los procesos de industrialización y urbanización, la masificación escolar y el discurso derivado en torno a la calidad educativa,

esta situación obedece a que el currículo define los fines, contenidos, medios y procesos educativos. Por ende, en él reside la concepción de educación de la institución, el hombre a formar, la manera de educarlo y, fundamentalmente, la bitácora que encauza dichas interacciones institucionales en relación con su contexto. De ahí que Camilloni lo considere “el más complejo de los objetos de conocimiento de la didáctica” (2008: 36), más allá de ese afán de formalizarlo en tanto guía de la acción educadora o, apóstol invertido, velar por su “cumplimiento” en tanto prescripción. De hecho, el currículo está ligado al imaginario escolar como concepto abstracto al que hay que atender en tanto lineamiento, cuando no a la idea de recetario que contiene las soluciones (al menos discursivas) de las prácticas educativas siempre cambiantes: se trazan unos objetivos, se adecúan unos medios para alcanzarlos, se comprueba su consecución.

Tal fue la orientación que originó el currículo en las propuestas de autores como Bobbit, Kingsley y Tyler, de amplia difusión en el ámbito anglosajón. Kemmis (1988) define esta perspectiva inaugural como “currículo técnico”, cuyas características derivan del conductismo, la creencia en un conocimiento necesario para la sociedad industrial y el objetivo de fortalecer la producción económica. En este contexto, Tyler (1986) establece un método para la elaboración del currículo a través de una formulación de objetivos en cuanto al contenido y al comportamiento estudiantil; la manera en que estos se cumplen de modo efectivo en tiempos claramente preestablecidos, pues se ejecutan dentro de una experiencia de aprendizaje organizada de forma estricta; y cuyo resultado se mide con diversos instrumentos objetivos que dan cuenta del cambio conductual. Así, se considera la enseñanza como tecnología derivada de la disciplina, hasta el punto que el profesor solo aplica las directrices establecidas por los expertos curriculares.

Es evidente que desde su origen el currículo se ocupó de la enseñanza escolar como consecuencia del crecimiento social que demandaba la planificación y constitución de sistemas y centros escolares eficientes, encaminados a la consecución de los objetivos políticos de la educación de masas. Por ello, su origen no se dio a partir de un interés meramente académico, sino para dar tratamiento sistemático y fundamentado a las decisiones relativas a qué y cómo enseñar en un país específico (Contreras, 1997), de acuerdo con la competitividad que quería alcanzar en términos de conocimiento científico, especialmente en su competencia en la carrera espacial. Por ello, su ocu-

pación siempre ha estado más del lado de la gestión de los sistemas escolares, en el establecimiento de medios y procedimientos para alcanzar ciertos objetivos educativos orientados por el Estado.

No obstante, el desarrollo curricular estableció una línea de reflexión pedagógica afín a los intereses del pensamiento didáctico de Europa continental (Hamilton, 1999), pues no podía obviar el estudio de las prácticas, los contenidos y los propósitos de la enseñanza. Esto hace que pedagogos como Klafki (1986. Citado por Runge, 2008), examinando el traslado del concepto a Alemania, país de amplia tradición didáctica, considere que tanto la didáctica como el currículo se ocupan de un mismo objeto de estudio: la enseñanza. En este mismo sentido, Feeney (2008) reconoce que, en la literatura especializada, la problemática del currículo ha desplazado el discurso pedagógico y alterado el ámbito de la didáctica; así como en los programas académicos de las universidades se estudia distintivamente o el currículo o la didáctica, dependiendo de la tradición en que se inscriba la institución, pero siempre reconociendo uno u otro como teoría que estudia la enseñanza.

A pesar de estas razones para asimilar tales conceptos, no se puede olvidar que el currículo emergió como práctica de diseño y regulación de los centros escolares para hacer efectivo el tránsito de las políticas al aula de clase, lo cual tergiversó el papel del maestro definido por la didáctica como sujeto reflexivo en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta situación relegó al profesorado a una actividad técnica de seguimiento de instrucciones para alcanzar objetivos trazados desde otros intereses sociales y enmarcados en el ámbito institucional. Es más, dentro de esta misma crítica, el objetivo del currículo de reproducir una ideología o identidad particular (Apple, 2008) plantea un cuestionamiento para los maestros, quienes pueden obviar su discusión por su pertenencia a un campo ajeno al ejercicio pedagógico o, contrariamente, trabajar tal implicación ideológica en términos formativos.

Esta crítica a la racionalidad técnica de la teoría curricular remitió a un espacio fértil de discusión en torno a las perspectivas y horizontes de sentido que atraviesan las prácticas educativas, posicionando al currículo como objeto de conocimiento de la didáctica. Este nuevo abordaje, realizado por autores como Grundy (1991), Kemmis (1988), Stenhouse (1987) o Apple (2008), permitió la apertura del currículo a su dimensión práctica, de acción en las escuelas, y su derivado alcance crítico en estos procesos de formación. En este sentido, Posner (2005) afirma que “el primer paso

para una comprensión profunda es considerar el currículo como el producto de un grupo de personas que enfrentan una serie de decisiones políticas, técnicas y económicas, guiadas y limitadas por su propio sistema de creencias personales” (2005: 35). Esto remite a no concebir el currículo como algo inmanente, que aparece de forma “natural” en la institución, sino que depende del contexto, las concepciones e intencionalidades de quienes lo formulan y, en general, diversos condicionamientos, intereses y necesidades que lo gestan en un momento específico.

Si el currículo es una construcción social y no una concepción natural, su accionar nunca puede ser inflexible, doctrinario ni aislado de las coordenadas contextuales (como cuando es formulado por expertos externos), sino que ha de estar abierto al escrutinio. Enfocando su reflexión-acción en el *aquí y ahora* de la práctica educativa, atiende las necesidades, condiciones e intereses ofrecidos por el contexto y en relación con sus participantes, los cuales forman su juicio práctico para rebatir, encauzar y postular nuevas posibilidades para su desarrollo. En este sentido, Stenhouse (1987) afirma que “el currículum constituye una especificación que resulta hipotética, abierta a interrogantes y a comprobación y dentro de la cual se construye y gestiona el conocimiento” (p. 93). En esta sentencia reitera la necesidad educativa de estar siempre atento al currículo, reconociendo sus cambios y actualizando su configuración de acuerdo con el devenir institucional y social. De este modo, pensar el currículo es pensarlo en la práctica, “relacionar ideas con realidades [...] ligar el currículo concebido o en el papel con el currículo en clase” (p. 95). Se enseña y se aprende a través de lo real, no a partir de preceptos obsoletos o realidades de otro tiempo. Del mismo modo que la vida cambia, la concepción educativa cambia, asumiendo nuevos desafíos.

A partir de esta idea de currículo, mediado por la teoría y la práctica específica, es posible aseverar con Stenhouse: “Todos los *curricula* son verificaciones hipotéticas acerca de la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje”, pues propende por “la interacción crítica entre ideas y propuestas educativas y la interacción crítica entre estas propuestas y la práctica cotidiana” (1987: 101). Así, el currículo expresa el horizonte educativo de la institución y la concepción de educación que la soporta: qué se aprende, cómo se aprende, para qué se aprende, cómo se desarrolla este aprendizaje, quiénes lo realizan, cómo lo afecta el contexto, cuáles son los requisitos para que se dé, entre otros interrogantes que suscitan el andamiaje de cada práctica educativa, desde el aula hasta el ámbito social. En otras palabras, no se puede restringir el currículo a su formalización en los documentos institucionales y su cumplimiento, sino que se

“de-construye” a través de una práctica investigativa (López, 2001) y su inmanente reflexión y evaluación pedagógicas.

La evaluación como reorientación de los procesos formativos

El origen de la evaluación educativa supone aún más cuestionamientos que el de las teorías curriculares, pues se desarrolla a partir de los planteamientos de Taylor con respecto a la administración científica del trabajo, cuyos antecedentes están en pruebas psicométricas como los test de inteligencia de Simon y Binet y test de rendimiento como el Standford. En este caso, no se trata ni siquiera de una apuesta educativa con fines e intereses externos, sino de una práctica administrativa que irrumpe en la educación con el mismo objetivo planteado para el mundo industrial: supervisar y controlar los comportamientos y resultados de los individuos al interior de las organizaciones mediante procedimientos de tecnificación, científicidad y objetividad propios de los albores del siglo xx.

Con la propuesta del célebre modelo tyleriano por objetivos se redujo la evaluación a la aplicación de pruebas objetivas en las que el profesor debía trasladar los conocimientos a respuestas medibles e inequívocas y que, como bien lo afirma Niño Zafra (2006), se oficializan y aplican en la actualidad en los sistemas educativos de América Latina basados en su obsesión por la eficiencia e instituyendo una pedagogía industrial. De hecho, su contexto de origen revelaba tal preocupación debido al lanzamiento del *Sputnik* en 1957 por parte de la Unión soviética, lo cual se constituyó en un golpe para los sistemas escolares estadounidenses, tildados de insuficientes para las demandas de la carrera espacial y, en general, para el conocimiento científico del país. Esto lleva a la creación del *National Study Committee on Evaluation*, a su diagnóstico de la nefasta situación educativa y al consecuente desarrollo de nuevas teorías curriculares y evaluativas en el contexto norteamericano.

Este lastre histórico pervive en la práctica evaluativa de la actualidad y los imaginarios de sus actores, tal como lo demuestra un estudio recientemente publicado (Rodríguez, 2010): estrategia determinada por el evaluador para la verificación y el control, soportada en variables medibles y cuantificables; aditamento o apéndice de las actividades de escolarización; calificación de un producto a partir de un objetivo determinado, sin valorar la complejidad del proceso de formación. Una técnica o

instrumento que se justifica en su eficiencia, eficacia y objetividad, así como en la caracterización del conocimiento como algo “observable, medible, cuantificable, a la manera del paradigma empírico-analítico y su vertiente positivista en psicología, el conductismo” (Niño Zafra, 2006: 46). Así, se omite su carácter formador a través del cual los demás componentes de la acción educativa podrían adquirir un nuevo sentido desde el acompañamiento y la reorientación del proceso y, por el contrario, se asume como “comprobación de aprendizaje” y “medio de control social” (Santos Guerra, 1998: 18) al establecer un sistema de selección que busca garantizar tanto el éxito como el fracaso académico y laboral, en el contexto de una educación basada en el sistema económico que ha encontrado en la evaluación su mayor mecanismo de control e intervención estatal (Saavedra, 2011). Esto se desarrolla mediante la comprobación de saberes en pruebas estandarizadas que sirven como garantía social de acreditación e indicador cuantificable para la toma de decisiones administrativas en el sistema educativo.

Esta acción estratégica en que se convierte la evaluación desde la racionalidad técnica acentúa su carácter externo, individual, discontinuo, controlador y punitivo; su interés de generalización en consonancia con su diseño experimental; la preocupación por su validez a través de pruebas objetivas y su énfasis en resultados predeterminados. De esta manera, la enseñanza y el aprendizaje se sustituyen por la presentación de exámenes, como intercambio o transacción de bienes que define el carácter efímero de los aprendizajes (Pérez Gómez, 2004). En su lugar, se afianza la clasificación y redistribución social como práctica política y económica propia de una “sociedad meritocrática y credencialista [...] que busca administrar burocráticamente y distribuir socialmente el conocimiento” (Álvarez Méndez, 2005: 42).

Reconocido su origen, instauración y naturalización dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación se convierte en otro concepto a resignificar dentro de la pedagogía, tal como lo han planteado autores como Pérez Gómez (2004), Álvarez Méndez (2005), Díaz Barriga (2000), Litwin (1998), Santos Guerra (1998) o Niño Zafra (2006), pues configura el “deber ser” de los procesos de enseñanza, los aprendizajes, sus estudiantes y maestros, y el sistema educativo en conjunto (Saavedra, 2010). En tal dirección, se considera “componente didáctico” (Litwin, 1998) porque profundiza en los procesos educativos para comprenderlos y tomar decisiones que favorezcan su finalidad formativa; es decir, “permite definir, seleccionar, diseñar, recoger, analizar, interpretar y usar la información para incrementar el aprendizaje” (Brown y Glasner,

2003: 54). Esta evaluación se caracteriza por ser flexible, negociada, intersubjetiva y orientada a la evolución integral de todos sus participantes. “La evaluación para valorar, la evaluación para mejorar el aprendizaje, la evaluación como contenido a aprender para su utilización futura” (Bordas y Cabrera, 2001: 26), la cual plantea una oportunidad para construir conocimiento demostrando lo que los estudiantes y maestros hacen y aprenden en el aula.

En este sentido, la evaluación es una actividad que configura la comprensión del hecho educativo y, a través de ella, mejora el quehacer del maestro y el ejercicio estudiantil. “Evaluar los resultados del aprendizaje es una cosa. Aprender, a partir de la evaluación, cómo mejorar la educación, es un desafío muy diferente” (Schleicher, 2011: 18) que trasciende las puntuaciones en las pruebas censales o de aula. El estudiante aprende por medio de la realimentación que se genera en el diálogo argumentado y crítico (no como abuso irracional del poder) con su profesor, mientras él aprende en tanto reconoce nuevos horizontes de sentido para su práctica pedagógica. En esta acción comunicativa, los sujetos trabajan de forma argumentada para construir conocimiento; ambos buscan aprender mediante el reconocimiento de dificultades por superar, el modo de resolverlas y las estrategias que se ponen en juego. Su base epistemológica es la racionalidad práctica y crítica caracterizada por el juicio ético con el que se actúa en determinada situación educativa y, consecuentemente, su trascendencia en términos de transformación social. Esto contribuye a que la evaluación se constituya en “actividad crítica de aprendizaje” (Álvarez Méndez, 2005: 77) y así lleve a todos a construir conocimiento, a apropiarse del mundo de un modo reflexivo y crítico, y no a perpetuar los fracasos escolares en una instancia final.

Trabajada desde esta perspectiva formativa, los procesos evaluativos se convierten en la práctica institucional que acompaña de modo permanente y continuo la acción didáctica y el desarrollo curricular, con el fin de establecer sus falencias, potencialidades y demás comprensiones pertinentes formativamente, más allá de los dualismos valorativos. En consecuencia, la información que recoge sustenta una toma de decisiones respecto a la praxis didáctica y curricular, en la búsqueda de los propósitos formativos establecidos por la comunidad educativa. Así, la evaluación se constituye en componente didáctico en cuanto atiende a las condiciones y contingencias del proceso de enseñanza-aprendizaje para su mejoramiento pero, además, accede a las prácticas de certificación institucional, junto a la calificación y la medición, replanteándolas en el marco de la formación integral, procesual y humana.

Reflexiones finales: entre lo deseable y lo realizable en educación

La relación entre didáctica, currículo y evaluación está mediada por los siguientes cuestionamientos fundamentales para la práctica educativa y, por ende, para la pedagogía: ¿Qué enseñar? ¿Qué es enseñable? ¿Cómo enseñarlo? ¿Por qué enseñarlo? ¿Para qué enseñarlo? ¿Quiénes son los sujetos que se constituyen en dicho proyecto formativo? ¿Cuál es el papel de los participantes? ¿Cómo se reconoce y comprende el aprendizaje? ¿Qué escenarios y condiciones lo favorecen? ¿Cuál es el sentido de la formación impartida? ¿Para qué se educa? La didáctica responde desde el estudio del proceso educativo específico en que emergen tales preguntas, planteando un marco teórico para la acción educativa sustentada en el juicio práctico. Por su parte, el currículo enfatiza en el sistema escolar, su identidad, funciones y prácticas, en relación con su contexto social y cultural; su versión se extiende a esferas sociales más amplias en las que se definen los ideales educativos para las comunidades y los sujetos. Finalmente, la evaluación profundiza en los procesos y resultados constituidos en la práctica en relación con los desarrollos pretendidos o contingentes; su valoración de los procesos permite la reorientación de la praxis, además del impacto social de su función certificadora.

La didáctica, el currículo y la evaluación se relacionan en cuanto constituyen la acción educativa real y sus subyacentes desarrollos pedagógicos, éticos y sociales. Pedagógicos porque buscan *lo deseable* en la educación, contribuyen a la problematización del pensamiento, al logro de los ideales formativos, generando un campo específico de estudio y formación para el profesorado. Éticos porque evidencian las intencionalidades, intereses e ideologías de los sujetos que participan en la acción educativa, así como sus decisiones y actuaciones dentro del marco axiológico determinado por los propósitos pedagógicos. Sociales porque articulan las relaciones entre sujetos y las reproducciones y transformaciones contextuales derivadas, así como las tensiones entre la institución y las políticas nacionales e internacionales en términos de demandas y contingencias desde y hacia diversos sectores de la sociedad.

De este contexto se deriva la pregunta por *lo deseable* en la educación, pues la praxis mediada por la didáctica, el currículo, la evaluación o cualquier otro componente educativo supone una toma de postura ante las preguntas arriba planteadas y, por ende, una decisión sobre los ideales de formación. Evidentemente, su respuesta

remite a mediaciones subjetivas e intereses particulares y comunitarios específicos que plantean el cuestionamiento respecto a quién define la validez de eso deseable, quién legitima determinados conocimientos como “válidos” o “académicos”, como propios de los centros escolares u otros ámbitos de formación.

La educación requiere que la retrotraigamos dentro de las relaciones de inequidad del poder en una sociedad más grande y dentro de las relaciones de dominación y subordinación —y los conflictos que se generan en estas relaciones. Así que, antes de preguntar si los estudiantes dominan una asignatura particular y se han desempeñado bien en todas nuestras pruebas corrientes, deberíamos atender a un conjunto de diferentes interrogantes: ¿De quién es este conocimiento? ¿Cómo llegó a ser “oficial”? ¿Cuál es la relación entre este conocimiento y quienes poseen el capital económico, social y cultural en esta sociedad? ¿Quiénes se ven beneficiados de estas definiciones de conocimiento legítimo y quiénes no? ¿Qué podemos hacer como educadores críticos y activistas para combatir las desigualdades educativas y sociales existentes y crear currículos y enseñanza que sean socialmente más justos? (Apple, 2010: 47)

La respuesta a estas preguntas devela el peligro de manipulación discursiva y constitución del pensamiento único a través de las prácticas educativas y, al mismo tiempo, su potencial transformador y divergente para la construcción social. En el campo epistemológico, Toulmin (1977) ha descrito la manera en que ciertas “comunidades científicas” han validado los conocimientos a través de los cuales pensamos el mundo. Otro tanto puede afirmarse sobre los procesos educativos en cuyo seno converge otra serie de condicionamientos sociales como la promoción de valores globalizadores y de consumo, la financiación de los sistemas escolares, su articulación a la deuda externa de los países, los discursos neoconservadores en aras de la tradición y la calidad educativas, entre otros.

Esto denota la “praxis política” que subyace a todo acto educativo, pues educar es “preparar individuos para una sociedad concreta e ideológicamente definida” (Gutiérrez, 1988: 20). Ese rasgo esencial se materializa en las prácticas didácticas, curriculares y evaluativas, cuya aproximación demanda, en consecuencia, su estudio en términos ideológicos; realizar en la práctica diaria la pregunta por la “intencionalidad” de estos tres componentes: ¿Para qué enseño? ¿Para qué propongo estos objetivos, métodos y contenidos? ¿Para qué evalúo?

Y cuando se plantean unas respuestas desde la pedagogía como ciencia de la educación, asumiendo que “la política —la buena política— tiene que ser pedagógica” (Gutiérrez, 1988: 23), la argumentación teórica deriva en las posibilidades reales, de actuación, de las reflexiones aquí presentadas, tal y como ya se ha presentado en otro lugar (Saavedra, 2013). En este sentido, reconocidas las implicaciones ideológicas y sociales del acto de enseñar; construido teóricamente un marco de referencia para la praxis; y proyectadas las apuestas, propósitos e ideales formativos desde la reflexión pedagógica, queda la revisión de las condiciones contextuales para desarrollar tales proyecciones. La pregunta que emerge es, entonces, ¿cuáles son las condiciones reales del contexto, tanto general como particular, para realizar lo deseable de las prácticas educativas configuradas mediante la pedagogía?

Después de esta argumentación sería irrisorio obviar el contexto hasta aquí planteado. No obstante, en la práctica real, *lo realizable* lo definen los participantes en la acción educativa particular; de ahí la importancia de su formación, especialmente de los maestros, pues de esto depende que superen la simple enunciación de críticas a conceptos como los aquí trabajados y, desde la pedagogía, planteen alternativas para la praxis.

Más allá de los condicionamientos institucionales y sociales de centro, los sujetos construyen su proceso educativo *in situ*; lugar que es en sí mismo un entramado social complejo, mediado por directrices e intereses muy diversos. Son ellos —queremos decir, *somos nosotros*— quienes podemos construir un proyecto didáctico, curricular y evaluativo acorde con ideales de formación que resulten pertinentes según la reflexión pedagógica en contexto y la concertación intersubjetiva; o desarrollar “líneas de fuga” dentro de la acción educativa, cuando la didáctica, el currículo o la evaluación se han convertido en aparatos que van en contravía de tales ideales formativos, cuando su pertinencia no se ha construido colectivamente dentro de un análisis riguroso del devenir social. Desde la reflexión pedagógica, estos tres componentes de la acción educativa se constituyen en “caja de herramientas” para el estudio y la acción sociales propios del educador comprometido; no para soportar la educación que *nos tocó vivir*, sino para construir, a través de nuestro juicio práctico y nuestras acciones formativas, la educación que *queremos vivir*.

Bibliografía

- Álvarez Gallego, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Magisterio.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica currículo y evaluación*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (2010). Educación, política y transformación social. En L. S. NIÑO ZAFRA (Comp.), *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación* (pp. 45-68). Bogotá: UPN.
- Ávila, R. (1990). *¿Qué es pedagogía?* Bogotá: Nueva América.
- Ávila, R. (1994). *La educación y el proyecto de la modernidad*. Bogotá: Anthropolos.
- Basabe, L. (2008). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En A. Camilloni et al., *El saber didáctico* (pp. 201-230). Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, N. (1999). Prólogo de la edición española: Dilemas del presente, retos para el futuro. En A. Haergraves, *Profesorado cultura y posmodernidad* (pp. 5-11). Madrid: Morata.
- Bordas, I. y Cabrera, F. (Enero-abril, 2001). Estrategias de evaluación de los procesos centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 25-28.
- Bretel, L. y Crespo, E. (2005). *La evaluación como medio para asegurar los aprendizajes*: Concepción. Disponible en: <http://breteteando.blogspot.com>
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Camilloni, A. (2008). El sujeto del discurso didáctico. En A. Camilloni et al., *El saber didáctico* (pp. 61-70). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2008). Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni et al., *El saber didáctico* (pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.
- Campo, R. y Restrepo, M. (2000). Del control a la búsqueda de sentido. *Revista Javeriana*, 134(663),169-175.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Ed. Martínez Roa.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

- Cols, E. (2008). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En A. Camilloni et al., *El saber didáctico* (pp. 71-123). Buenos Aires: Paidós.
- Comenio, J. A. (1657/2010). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Contreras, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dilthey, W. (1940). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga, Á. (2000). *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É. (2001). *Educación y sociología*. México: Coyoacán.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Feeney, S. (2008). *La emergencia de los estudios sobre currículo en la Argentina*. En A. Camilloni et al., *El saber didáctico* (pp. 163-200). Buenos Aires: Paidós.
- Flórez, R. (2001). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, F. (1988). *Educación como praxis política*. México: Siglo XIX editores.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>.
- Hamilton, D. (1999). *La paradoja educativa. Propuesta educativa*, 20, 6-13.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1999). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (1803/2008). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Encuentro.
- Klakfi, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructivista. *Revista de Educación*, 280, 37-80.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En E. Litwin et al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires: Paidós.
- Locke, J. (1693/1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.

- Lucio, R. (Julio, 1994). El enfoque constructivista en la educación. *Educación y Cultura*, 34, 6-12.
- Luzuriaga, L. (1991). *Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Niño Zafra, L. S. (2001). Las tendencias predominantes en la evaluación de docentes. *Revista Opciones Pedagógicas*, 24, 9-44.
- Niño Zafra, L. S. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Revista Opciones pedagógicas*, 32-33; 9-38.
- Perafán, A. (Enero-julio, 2013). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. *Folios*, 37, 83-93.
- Pérez Gómez, Á. (2004). La construcción del sujeto en la era global. En L. S. Zafra Niño (Coord.), *Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación*. Bogotá: UPN.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Posner, G. J. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.
- Runge Peña, A. K. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: UPN.
- Rodríguez, M. E. (Enero-junio, 2010). Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación. *Enunciación*, 15(1), 36-58.
- Saavedra, L. (2008). La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: una aproximación a su resignificación pedagógica. *Pedagogía y saberes*, 29, 65-72.
- Saavedra, S. (Enero-junio, 2010). Evaluación de la creación literaria: de la racionalidad técnica tradicional al enfoque crítico, formativo y artístico. *Enunciación*, 15(1) 125-133.
- Saavedra, S. (Diciembre, 2011). La educación literaria, más allá del discurso de la calidad. *Educación y Cultura*, 93, 66-72.
- Saavedra, S. (Enero-junio, 2013). Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria. *Folios*, 37, 167-183.
- Santos Guerra, M. Á. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. Á. (Coord.) (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: Muralla.
- Schleicher, A. (Julio-agosto, 2011). Argumentos para el aprendizaje y la evaluación del siglo XXI. *Revista Internacional Magisterio*, 51, 16-21.
- Spranger, E. (1935). *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana*. Madrid: Alianza.

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Zuluaga, O. L. et al. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.

Capítulo 3. Implicaciones pedagógicas de la democratización de la evaluación

Gladys Soler Medina⁴

Si se considera la escuela un escenario donde se presentan todos los aspectos de la sociedad en complejidad, se reconoce que lo que allí se vive y se aprende puede transformarla. Sobre esta base se constituye la premisa que servirá de guía para conducir estas reflexiones sobre la democracia aplicada en la escuela: un proceso de evaluación bajo la luz democrática pretende satisfacer las necesidades de saber de las personas en contexto, potencializando sus talentos y habilidades bajo una filosofía de sujeto colectivo, construyendo una nueva sociedad en relación armónica con el ambiente y con principios de solidaridad, igualdad, reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, étnica y política.

Ahora bien, frente a estos planteamientos surgen preguntas como ¿qué tipo de escuela necesita nuestra sociedad?, ¿qué es democracia?, ¿cómo es la democracia aplicada a la escuela?, ¿cómo se concibe la evaluación?, ¿cómo democratizarla?, ¿cómo socializar el saber? ¿cómo generar la transformación social? Al respecto, Dewey y Hurtado, citados por la Unesco (2008) en *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*, plantean lo siguiente:

La filosofía puede dar cuenta de las tensiones y conflictos de intereses existentes en la sociedad y sugerir métodos para conciliarlos. Pero una vez establecidas las visiones esclarecedoras, sería imposible que su tarea de cambio alcanzara el

⁴ Docente Universidad de Cundinamarca

éxito sin la intervención de la educación. Por ello, señala que la filosofía necesita de la educación para realizarse y la educación de la filosofía para orientarse. La educación es el laboratorio en el cual las distinciones filosóficas se concretan y son sometidas a prueba. (Dewey y Hurtado, 1940: 18).

Estos planteamientos evidencian la necesidad de la educación en la sociedad para encontrar la armonía, la justicia social, el manejo de los conflictos y tensiones haciendo posible la convivencia en paz. Los maestros y la escuela tienen una tarea que realizar con las pedagogías críticas para ayudar a comprender la realidad y encontrar caminos de diálogo y entendimiento en la sociedad. El acceso a la educación de los integrantes de la comunidad promueve en los sujetos caminos de libertad y de entendimiento. Esto genera mayor autonomía en los individuos, permitiendo que puedan elegir libremente su ideología y estilo de vida, sin temor a sufrir exclusión o correr el riesgo de desaparecer por su forma de vivir o por su diversidad de pensamiento.

Dewey (1917) se pregunta cómo capacitar a los jóvenes “para compartir una vida en común” y cuál sería la forma más eficaz para lograr este objetivo en una sociedad compleja. Él afirma que no es posible que jóvenes y niños aprendan directamente a través de la participación en las actividades de los adultos. Por esta razón, surgen las instituciones intencionadas para adiestrar al joven de tal forma que pueda llegar a ser un miembro adulto capaz de participar en su comunidad, en posesión de todos los recursos necesarios para desenvolverse en una sociedad compleja. La asociación espontánea no ofrece las experiencias que supone apropiarse de las herramientas culturales simbólicas. Con ello se afirma que los niños requieren de un proceso de socialización y aprendizaje en la escuela para ofrecerles las mejores oportunidades dentro de la sociedad en el transcurso de su vida, de manera que también la sociedad se enriquezca con la participación de todos sus integrantes.

Las escuelas son entonces instituciones que cumplen una misión fundamental en la construcción de la sociedad en la medida en que a través de ellas los niños y jóvenes inician su proceso de socialización y de conocimiento del patrimonio cultural y científico de la humanidad, que constituye la herencia para las nuevas generaciones en términos de visión de mundo y modos de vida. Por consiguiente, en este proceso también es responsable el Estado, que debe garantizar a todos los individuos la oportunidad de acceder al conocimiento en las mejores condiciones sociales, físicas,

culturales, científicas y tecnológicas. En este contexto, resulta fundamental analizar la configuración política de la sociedad y la democracia como tipo de gobierno para comprender las realidades institucionales y sociales.

La democracia: el gobierno del pueblo, con el pueblo y para el pueblo

‘Democracia’ deriva del griego *demos*: (pueblo) y *kratos*: (gobierno o autoridad), por lo cual significa “gobierno o autoridad del pueblo”. En la Grecia clásica, particularmente en la Atenas del siglo v a. C., los griegos practicaron la democracia como un sistema de gobierno en el cual la soberanía y el poder residían y estaban sustentados en cada uno de sus ciudadanos. Atenas, ciudad-Estado hegemónica para la época, promovió esta forma de gobierno en otras *polis* griegas, aliadas de ella en aspectos económicos y militares. Este primer auge de la democracia, en su definición clásica, cesó con el final de las guerras del Peloponeso, las cuales dieron paso a una hegemonía distinta a la de los atenienses, la de Esparta.

La cultura romana, por otra parte, poseía un sistema democrático de índole representativo. Quienes votaban en un principio eran los ciudadanos con derechos y luego se le concedió la oportunidad también al vulgo. El movimiento pacifista y revolucionario del cristianismo fue importante en este sentido, pues hizo desaparecer las supuestas diferencias naturales entre esclavos y libres: Todos los hombres, sin distinción, eran iguales ante Dios y, por lo tanto, fueron considerados ciudadanos.

La revolución norteamericana en 1776 y la revolución francesa en 1789 conllevaron la expansión definitiva de las ideas libertarias y, a su vez, el establecimiento de la cultura democrática en todo occidente. Situaciones que marcaron profundamente los destinos políticos de varias naciones en el siglo XIX.

En los escritos de Velásquez (1991) y Hermet (1995) se describe la democracia como una forma de convivencia social en la que los miembros son libres e iguales y las relaciones sociales se establecen de acuerdo con mecanismos concertados. Así, se puede conformar una democracia directa, donde el pueblo es quien toma todas las decisiones ejecutivas y legislativas; o una democracia representativa, en la cual, por medio de votación popular, se escogen las autoridades que representarán a la ciudadanía en la toma de decisiones.

Para considerar un Estado como democrático se instituye la Carta Magna o Constitución. En esta se establecerán las normas por las cuales se regirán todos los integrantes de la comunidad; allí estarán los derechos y deberes de la población, al igual que las directrices que establecen la forma en que se organiza el Estado. La separación de los poderes del Estado es uno de los pilares fundamentales de toda democracia. Existe un control constante de cada uno sobre el actuar de los otros poderes. Esta separación de poderes en el Estado asegura que cada uno busque ofrecer las mejores soluciones a la comunidad desde su propia filosofía.

Una expresión que ha marcado profundamente la concepción de la democracia la mencionó Lincoln durante la Guerra Civil de los Estados Unidos: “los gobiernos son del pueblo, por el pueblo y para el pueblo”. Tal soberanía supone, por lo menos desde lo teórico, la posibilidad de hacer que las decisiones sean las más acordes con las necesidades del pueblo y su entorno geográfico, político y social.

A comienzos del siglo XXI, la gran mayoría de países en el mundo son democráticos por representación; lo cual parece resultar más funcional dado el crecimiento demográfico. Así, se estructuran formas de gobierno en principios establecidos durante la Revolución Francesa, tales como:

Igualdad: todos los hombres son iguales ante la ley sin importar su color de piel, sexo, religión o condición social.

Libertad: todos los ciudadanos pueden hacer aquello que no les prohíba la ley.

Constitución: conjunto de leyes que sean aplicables a todos los ciudadanos de un Estado.

Representatividad: los ciudadanos tienen derecho a elegir y ser elegidos; el voto es el mecanismo que permite la representación de todos los ciudadanos en cabeza de unos pocos para que se puedan hacer cargo del gobierno.

Sin embargo, para que haya una democracia verdadera se necesita de una confrontación de ideas, que haya oposición. En la mayoría de los países esta confrontación ideológica tiene a los partidos políticos y movimientos sociales como representantes, pues se posibilita la pluralidad de posiciones con respecto a las decisiones que se to-

man. “La democracia no acaba con la dominación política, pero intenta controlarla mediante la división de los poderes, la vigencia de los derechos humanos, el derecho a la oposición y la oportunidad de una posición de ser gobierno” (Velásquez, 1991: 60).

Todos estos aspectos llevan a pensar la democracia como un *estilo de vida*, un modo de vivir basado en el respeto a la dignidad humana, la libertad y los derechos de todos y cada uno de los miembros de la comunidad que, incluso, pueden llegar a intervenir en las decisiones del Estado a través de mecanismos de participación tales como el voto, el referéndum, el plebiscito, la consulta popular, entre otros consignados en la Constitución Política (en el caso de Colombia, artículos del 103 al 113). Tales formas de participación hacen que la democracia sea más viva y con mayor legitimidad, produciendo sociedades plurales y, posiblemente, con mayor justicia social.

En Colombia, después del surgimiento del país con las guerras de independencia, se decide que el sistema de gobierno sea democrático, teniendo como referentes la revolución francesa y la norteamericana. Sin embargo, a lo largo de los años y hasta hoy, es evidente que la democracia no se ejerce con todas las garantías en la medida en que no existe una plena participación de la población en la elección de sus representantes. Solo cerca del 46 % de la población ejerce su derecho al voto, lo cual contribuye a que una clase dirigente se perpetúe en el poder. Según Molina (2008) la abstención ha llegado en las dos últimas décadas a un promedio del 50 % generando gobiernos con poca legitimidad, difícil gobernabilidad y descontento social. (Molina, 2008: 53).

Asimismo, la Constitución de 1991 abrió una esperanza sobre la base de nuevas formas o mecanismos de participación y con la conformación de un Estado social de derechos. Sin embargo, los sectores que ejercen el poder han presionado con las contrarreformas que mantienen los privilegios para la clase dominante, dejando atrás los vientos de renovación y transformación social; todo esto, acompañado de procesos represivos para sectores organizados de la sociedad civil: sindicatos, organizaciones sociales y defensores de los derechos humanos.

Esta democracia frágil y representativa ha demostrado grandes limitaciones como forma de organización del Estado y de sus relaciones con la sociedad. Por ello, se requiere retomar los principios democráticos para generar un nuevo marco jurídico con unas reglas de juego transparentes que revitalicen el ejercicio de gobierno en el país, con una sociedad organizada consciente de sus intereses, sus derechos y sus

responsabilidades políticas. En otras palabras, sujetos sociales capaces de desarrollar formas de diálogo y de concertación con otros agentes sociales, como los partidos políticos y el mismo Estado. Una sociedad civil fuerte, constituida por individuos y actores colectivos conscientes, organizados, portadores de proyectos, capaces de ser interlocutores nacionales e internacionales.

En la democracia surge también el concepto de “ciudadanía”, entendida a partir de los planteamientos de Marshall (citado por García, 2010) a través de tres dimensiones básicas: la primera se da en el siglo XVIII e introduce la ciudadanía civil, esto es, aquella que se relaciona con los derechos básicos para el ejercicio de la libertad individual como propiedad, opinión, religión, contratación, etc., que garantiza la protección del sujeto frente a eventuales arbitrariedades del Estado. La segunda, propia del siglo XIX, refiere a la introducción de los derechos políticos, es decir, la capacidad de participar como miembro de un cuerpo político o como un elector. Por último, en el siglo XX aparece la dimensión social de la ciudadanía, la cual tiene que ver con el bienestar económico, la seguridad de una herencia social y el ejercicio de una vida civilizada de acuerdo con los estándares alcanzados por cada sociedad (García, 2010).

En tal marco de democracia, con pleno ejercicio de la ciudadanía, la paz y la justicia social se consiguen con la participación de todos y cada uno de las personas, cumpliendo y respetando los derechos humanos, practicando principios fundamentales como la justicia, la igualdad y el servicio solidario. Una política democrática así desarrollada permea por igual la acción de los gobernantes y de los gobernados, y garantiza un clima propicio para el desarrollo de la democracia participativa. Así pues, se requiere redescubrir esta forma de gobierno en todas las instancias institucionales, incluyendo la escuela, para que toda la población aprenda a ejercerla, exigirla y respetarla.

¿Qué es una escuela democrática?

A partir de estas condiciones y características de una verdadera democracia en el Estado, es importante ver cómo instaurarla en la escuela y revisar el papel de los educadores, quienes deben contribuir a la transformación de las instituciones educativas en escuelas democráticas en donde la convivencia tenga un nuevo sentido dado por la comprensión de los fenómenos del contexto y la generación de un compromiso como actores y transformadores sociales. La Unesco plantea la siguiente caracterización de una escuela democrática.

Es la construcción de una experiencia escolar formativa para desarrollar valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que sustentan una convivencia social donde todos participan, comparten y se desarrollan plenamente. También supone una educación capaz de incluir de manera pertinente a una amplia gama de estudiantes tradicionalmente excluidos, que comienzan a ser tenidos en cuenta en la escuela, desde el punto de vista de la responsabilidad por su desarrollo [...] Una educación inclusiva, que promueva la equidad entre sus alumnos, construye una base sólida para una convivencia social positiva, en la que todos puedan sentirse parte de ella y estén dispuestos a ofrecer su colaboración a otros. Así, una educación desarrollada en el marco de una experiencia de convivencia democrática, además de ser relevante y pertinente para el desarrollo de habilidades ciudadanas, debiera también, favorecer la consecución de la equidad entre sus estudiantes. (Unesco, 2008: 14)

Es más, en Europa la declaración de los derechos de los niños se refiere a la educación así:

Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de su edad y madurez. (Convención sobre los derechos del niño, Art. 12.1)

Tal planteamiento se basa en el respeto a los niños y a los jóvenes, por tanto se les reconoce como individuos que participan activamente en su camino por la educación. La Educación democrática es una educación basada en el sentido, la relevancia, la alegría, la comunidad, el amor y los derechos humanos.

Sin embargo, obtener este tipo de escuelas es una tarea por desarrollar, pues nuestra sociedad ha organizado el sistema educativo para unos pocos y al interior de las instituciones de educación existe una cultura que promueve la exclusión y la marginalidad de muchos niños con respecto al conocimiento. Aunque en las normas se contempla la participación de los estudiantes y de la comunidad educativa en general por medio del gobierno escolar (Ley 115 de 1994), aún hoy pervive una administración autocrática en las instituciones, pues el pensamiento de los maestros, estudiantes, administrativos, padres de familia y comunidad en general no es escuchada ni tenida en cuenta a la hora de diseñar el currículo o las normas de convivencia.

El modelo neoliberal, a través de organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), ha diseñado políticas educativas para todos los países, en donde se impulsa la privatización de la educación pública, la mercantilización de la educación y la homogeneización de los currículos. Así, se constituye conocimiento elitista con el fin de hacer cada vez más estrecho el acceso a la educación para los segmentos de la población de menores ingresos. El Estado ha abandonado sus responsabilidades frente a la educación, y ahora deja de ser un derecho y es llevada al mundo de lo privado, mediante reformas políticas orientadas a la calidad en cada uno de los países.

Frente a estas expresiones de la arremetida del poder financiero sobre las políticas educativas en la región, en medio de un proceso de globalización; las organizaciones sociales y el movimiento estudiantil han reforzado la resistencia con formas de lucha creativa que permitan, en medio de la contradicción, generar espacios democráticos a la luz de la organización de la sociedad civil y acompañados de los intelectuales y pensadores de este y de otros países, con estrategias para consolidar nuevas propuestas pedagógicas, en donde se reflexione sobre la educación y la sociedad. Al respecto, en *Escuelas democráticas*, Apple se refiere a la importancia de la construcción del currículo frente a la realidad política y social emergente:

La cuestión de crear un currículum democrático implica con seguridad conflicto y debate. Prácticamente todo lo que se describe aquí tropieza con gran parte de la vieja opinión dominante de cuál debe ser el contenido del currículum planificado. La posibilidad de escuchar una gran variedad de opiniones y voces se ve a menudo como una amenaza para la cultura dominante, en especial debido a que algunas de esas voces ofrecen interpretaciones de las cuestiones y acontecimientos completamente diferentes a los que se enseñan de manera tradicional en las escuelas. (2010: 34)

La democracia en la escuela implica muchos cambios en la vida escolar, desde los materiales de trabajo hasta las lecturas propuestas, pues muchos autores son eliminados de los programas escolares por considerar que sus ideas afectan el *statu quo*, que mantiene a una pequeña parte de la población con privilegios económicos y al resto de los habitantes en condiciones de vida poco dignas. En oposición a esto, los

estudiantes de escuelas democráticas están en la posibilidad de conocer todas las corrientes de pensamiento sobre las diversas áreas del conocimiento y así construir criterio propio.

Otro cambio que se da en las escuelas democráticas es la relación entre los diversos integrantes de la comunidad educativa, pues ya no se impulsa el desarrollo individual y la competencia sino el trabajo colectivo y colaborativo; que produce relaciones más humanas, menos tensiones y mayores desarrollos cognitivos y afectivos. Asimismo, en estas escuelas se comparte la diversidad étnica y cultural, y se trabaja con aprendizaje colaborativo en el que todos aprenden respetando los ritmos de cada estudiante.

De hecho, el propósito de una escuela democrática es generar experiencias significativas, que causen impacto en los estudiantes, para que reflexionen sobre el tipo de sociedad que piensan construir; qué cosas mantener y cuáles transformar; de acuerdo con lo planteado por Dewey: “ordenar las experiencias del joven para que, en lugar de reproducir los hábitos corrientes, se formen otros hábitos mejores, y, de ese modo, la futura sociedad de los adultos sea una mejora de la suya” (1930: 161). Este tipo de educación supone desarrollar en los estudiantes una disposición, una simpatía y un sentido hacia esta visión de vida. Además, debe entrenarlos para desarrollar en ellos las habilidades que se requieren para la vida en común.

Dewey plantea la complejidad que conlleva sembrar en el alumno este tipo de creencias y aspiraciones altruistas. Es claro que al no ser entidades físicas, no pueden insertarse físicamente en los sujetos, lo que genera la pregunta de cómo comunicar estas creencias y aspiraciones a los estudiantes para que sean asimiladas por ellos. Siguiendo al mismo autor, es la acción del ambiente la que lleva al niño y al joven a privilegiar determinadas opciones que le parecen más atractivas. Por esto, Dewey afirma que las creencias y aspiraciones que forman parte del objetivo de compartir una vida en común deben ser facilitadas en su desarrollo por un entorno favorable, en el que tales creencias tengan un sentido susceptible de ser experimentado en forma significativa por el educando (citado por Unesco, 2008).

La factibilidad de la constitución de este tipo de instituciones es su existencia en algunos lugares del mundo, con el trabajo creativo e innovador de maestros y directivos comprometidos con una nueva educación. Apple (2010) muestra varias experiencias de escuelas que han logrado desarrollar la democracia en su interior y han generado

una formación íntegra llena de sentido para sus estudiantes. Allí los currículos se acercan más a las necesidades del contexto sin dejar de lado la visión de mundos nuevos, culturas divergentes, experiencias que permitan soñar con una patria mejor, con un espacio físico, intelectual, social y económico para todos en igualdad de oportunidades; donde los niños y jóvenes se sientan felices de compartir, aprender, soñar, innovar e investigar; en fin, de apasionarse por el conocimiento.

¿Qué se entiende por evaluación?

Tal como se argumenta con insistencia en este libro, en las últimas décadas la evaluación se ha convertido en un factor primordial en el desarrollo de los procesos educativos en el mundo y, por supuesto, en Colombia. Los resultados de esas evaluaciones educativas son las que determinan en buena parte el futuro social, cultural y laboral de los niños y jóvenes en el país. Ante esta realidad, a continuación se abordan diversas concepciones de evaluación, con el fin de identificar múltiples definiciones, enfoques y sentidos.

Para comenzar, la palabra ‘evaluación’ se define como señalar el valor de algo: ‘estimar-lo, apreciarlo o calcularlo’. Es decir, la evaluación, más que la indicación de un valor exacto, es una aproximación cuantitativa o cualitativa. Atribuir un valor, un juicio, sobre algo o alguien, en función de un determinado propósito; recoger información y emitir un juicio consecuente con el fin de tomar una decisión (Larousse, 2000).

En el sector empresarial, contexto origen del concepto, la evaluación se asocia con los procesos de calidad y está orientada a satisfacer las demandas del mercado en busca de mayores ganancias empresariales:

Conviene, así mismo, intentar poner en claro la evaluación y [...] las relaciones entre calidad y evaluación. Como categorías de conocimiento aparecen inicialmente en ámbitos diferentes al educativo, en la industria y las empresas fabriles, a comienzos del siglo xx, en Estados Unidos. Bajo significación diferente, han sido cooptadas y se hallan inter-relacionadas por perspectivas teórico-prácticas en la estructura de la educación y en su formalización en la realidad individual y colectiva, en el sistema educativo y en la formación individual (Niño Zafra, 2002: 29).

De esta manera, el sector educativo se apropia del término evaluación y lo utiliza de cotidianamente, aplicando una categoría que surge de los ámbitos fabriles, y que busca el mejoramiento de los procesos de fabricación de mercancías. En educación, el concepto de evaluación se yuxtapone a los procesos de formación y desarrollo cognitivo de los seres humanos, con toda su carga ideológica, económica y política. En su resignificación, el ámbito educativo ha planteado diversas concepciones de evaluación que develan posturas ideológicas en torno a la educación y la sociedad. Al respecto, Quintero propone:

Para la sociedad actual evaluar es calcular, estimar y determinar. Palabras que en sus respectivas ciencias o campos de conocimiento tienen su propio significado: calcular en física, matemáticas y geología, estimar en moral y ética, y determinar en economía, lingüística y las ciencias del hombre. Estas categorías son sacadas de sus propios contextos de origen y se trasladan a la educación con el fin de darle a la evaluación una estructura que permita cumplir con los fines políticos, económicos y sociales acordes con los planteamientos ideológicos que sustentan el modelo neoliberal (Quintero, 1999: 14).

Así pues, la evaluación no surge de las prácticas pedagógicas sino que se construye utilizando vocablos de otros campos y trasladándolos a la escuela, con el fin de crear un nuevo instrumento que cumpla con las exigencias del nuevo modelo de desarrollo neoliberal (Quintero, 2009). Este modelo de producción viene acompañado de unas políticas y una cultura diferente, en él se cambia los derechos por servicios, impera el mercado y, en consecuencia, hasta las personas pasan a convertirse en mercancía.

En este contexto, la evaluación cumple el papel de seleccionar, excluir y privilegiar a unos mientras la gran mayoría de jóvenes son marginados del sistema educativo. En palabras de Díaz Barriga (2000) y Apple (2001), se concreta un mecanismo de selección para excluir y negar las oportunidades, haciendo parte de un “darwinismo social”, puesto en todo su vigor por la ideología neoliberal. A este respecto se afirma que “el Estado evalúa para legislar, controlar, seleccionar y formar a minorías, mientras con el uso de esas mismas acciones excluye a las mayorías proclamando, en nombre de ellas, la consigna de oportunidades y redención social” (Niño Zafra, 2001: 52). Por su parte, Lafourcade define la evaluación en los siguientes términos:

La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables (Lafourcade, 1987: 48).

Esta perspectiva de la evaluación sugiere que comparte la filosofía del método instrumental en el cual ya están predefinidos unos objetivos a los cuales debe llegar el sujeto que está aprendiendo. Esto conduce a establecer límites al desarrollo cognitivo de los estudiantes en la medida en que todo el esfuerzo del docente está destinado a llevar a los estudiantes al cumplimiento de los objetivos trazados, sin considerar los intereses de los jóvenes, ni sus talentos, desarrollo cognitivo y necesidades del contexto. Para Flórez (1999), por el contrario, evaluar la educación es apreciar la calidad de las experiencias educativas que se brindan a la nueva generación:

La evaluación educativa (aunque a veces pueda utilizar técnicas y procedimientos empírico-analíticos y estadísticos) es una dimensión de la enseñanza que pone a la enseñanza misma como objeto de análisis, es su dimensión meta cognitiva que le permite ponderar su eficacia como proceso autorregulado que debe asegurar cierta calidad de aprendizajes y de formación de alumnos concretos. En este sentido, la evaluación educativa no es sólo una parte de la didáctica como estrategia operacional de la pedagogía que se despliega en la ejecución de la enseñanza real, sino que es también su conciencia crítica que analiza desde el diseño del programa y del currículo hasta los logros de aprendizajes de cada alumno según las expectativas de cada perspectiva y modelo pedagógico (Flórez, 1999: 23).

Esta mirada de la evaluación conlleva un proceso permanente de reflexión sobre la labor pedagógica que es llamada a cumplir en la formación de los estudiantes. Aquí lo evaluativo, junto a los currículos y los modelos pedagógicos, hace parte de un todo pedagógico que actúa en un sujeto que aprende. Con ello se genera una actividad académica continua en la escuela basada en la reflexión, el análisis y la investigación. Por esta razón, para Santos Guerra (1998) la evaluación comprende diversos ámbitos propios de la pedagogía:

Desde una perspectiva crítica, está entendida como un proceso y no como un momento final, la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje [...] Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza (Santos Guerra, 1998: 52).

Esta postura sobre la evaluación comprende el pensamiento crítico en el que se considera el aprendizaje como un proceso que requiere tiempo y condiciones particulares para ser asimilado por los estudiantes. Ello implica que la evaluación respeta los ritmos de aprendizaje de los sujetos, que se reconocen los avances de los estudiantes:

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento, El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora (Álvarez Méndez, 1993: 12).

Así, se reconoce el valor del error para aprender de él, como una oportunidad que acerca al conocimiento de manera genuina, sin temores ni castigos. Tal pedagogía, en consecuencia, forma en libertad sin complejos ni traumas, hace a cada persona más humana. Para Díaz Barriga (2010) la evaluación es una actividad compleja y fundamental en el proceso educativo, debido a que todo puede evaluarse: aprendizajes, enseñanzas, currículos, aspectos institucionales, etc. En particular, la evaluación formativa es la que se realiza en el proceso enseñanza-aprendizaje, su finalidad es estrictamente pedagógica y aborda el proceso de aprendizaje para establecer los correctivos necesarios a tiempo, según las acciones del estudiante y, de ser necesario, cambiando la estrategia pedagógica:

La evaluación se concibe como un proceso de reflexión, de análisis y valoración de hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos, incluyendo los procesos internos de perfeccionamiento y mejoramiento consiguiente en las prácticas de los sujetos [...] Una evaluación así es una opción política que implica la participación de quienes intervienen en el proceso o programa, de concertación, de negociación, tanto a nivel macro-estructural en el Sistema Educativo como micro-estructural en la escuela (Niño Zafra, 1998: 8).

La evaluación, inmersa en lo político, promueve la reflexión y la acción de cada uno de sus participantes en tanto sujetos políticos, pues en la acción pedagógica no se es neutral sino que se actúa, de manera consciente o inconsciente, bajo una determinada ideología política, privilegiando determinados saberes y modos de actuar en el mundo por encima de otros. Esta forma de ver la evaluación hace parte de la perspectiva crítica.

Las prácticas evaluativas dentro de las escuelas, incluidos los exámenes, están dentro de las fuerzas más poderosamente influyentes sobre las prioridades y el ambiente de las escuelas. Las prácticas de evaluación, en concreto los exámenes instrumentalizan los valores escolares. Más de lo que los educadores dicen más de lo que ellos escriben en las guías curriculares, las prácticas de evaluación dicen lo que cuenta para profesores y estudiantes, qué intentan y qué rechazan, qué consideran importante los adultos. [...] Creo que ningún esfuerzo por cambiar las escuelas puede tener éxito si no se diseña un acercamiento a la evaluación que sea coherente con el cambio deseado (Eisner, 1998: 102).

Eisner expone aquí el poder ejercido por los maestros a través de la evaluación y sus implicaciones en los sujetos que aprenden. Para este autor los maestros tienen poder para generar cambios en la escuela y transformaciones de la realidad, y lo hacen supeditados por su conciencia política. En este sentido, Freire (1993) propone la libertad como valor fundamental de la educación y la manera en que, desde la escuela, se aprende a tomar decisiones autónomas, a asumir el destino propio. Esto implica el cuestionamiento sobre el modo de transformar la realidad y develar las formas de explotación, marginalidad y dominación ideológica, política y económica que ha llevado buena parte de la población colombiana a la pobreza, expropiando sus riquezas naturales y vulnerando sus organizaciones sociales.

De hecho, las pedagogías críticas permiten en la escuela y la sociedad, a través de procesos como la educación popular, renovar el pensamiento y la acción de la población, haciendo posible la construcción de una nueva sociedad, con justicia social, solidaridad y distribución del ingreso de manera equitativa, garantizando mayores niveles de vida para toda la población:

Una pedagogía crítica de verdad, más allá de la comprensión como ejercicio de entendimiento hermenéutico, lleva esta comprensión a la acción educativa y política para transformar las condiciones de desigualdad en todos los aspectos sociales, suprimir la injusticia, instaurar una democracia popular y masiva como formas permanentes de vida. Donde, como lo predice el “mundo de la vida”, “...la experiencia total en el mundo de los seres humanos”, constituya la esencia circulante de la formación profesional y ésta, a su vez, emprenda, en la acción educativa y política, la marcha hacia un “mundo de la vida” sin miserias e injusticias, sin exclusiones de cualquier índole (Díaz Borbón, 2010: 86).

En resumen, estas construcciones teóricas y de pensamiento sobre la evaluación evidencian diversas posturas ideológicas y políticas. En particular, se diferencian dos perspectivas: una que va soportando el pensamiento neoliberal en donde la educación y, por ende, la evaluación lleva un claro mensaje de exclusión y selección, subordinando a la educación y la evaluación al servicio del mercado. Por otra parte, una postura orientada hacia la emancipación, relacionada con la autodeterminación de los sujetos y de los pueblos mediante pedagogías críticas que dan cuenta de un desarrollo colectivo de las comunidades y en donde tanto educación como evaluación son procesos de formación encaminados al crecimiento de los sujetos y a la construcción de una sociedad con principios de igualdad y solidaridad.

¿Cómo democratizar la evaluación?

Del mismo modo en que se plantean escuelas democráticas como un reto por construir en las sociedades actuales, la democratización de la evaluación es otro desafío que implica construir consensos dentro de las comunidades educativas. En este ámbito, los maestros y estudiantes construyen conjuntamente las evaluaciones, orientadas a la formación de los sujetos, y donde no solo aprende de la evaluación el estudiante,

sino también el maestro que evidencia aquí los resultados de su práctica pedagógica, así como la pertinencia de los contenidos y su impacto en los estudiantes y la comunidad en general.

Una evaluación así concebida se aparta de la exclusión y la represión. Por el contrario, considera al estudiante y al maestro como sujetos en permanente aprendizaje colaborativo, que establecen eso “deseable” de la evaluación y sus criterios de valoración mediados por relaciones de respeto, afecto y solidaridad. Asimismo, la diversidad cultural y étnica se constituyen en factores que enriquecen el conocimiento y la experiencia de los sujetos, así como sus múltiples apreciaciones de la realidad se convierten en motivaciones para la investigación y la creación de nuevo conocimiento en pro del saber local y universal.

La evaluación democrática resulta importante tanto para los sujetos como para los currículos; la pregunta ¿qué enseñar? invita al análisis y debate del qué, para qué, porqué y cómo se enseña y se evalúa. Por consiguiente, resulta fundamental la participación masiva en su diseño y construcción, enfatizando los saberes que potencien las riquezas del contexto; esto es, configurando una educación más pertinente respecto a las necesidades de los sujetos y el desarrollo del país.

La concepción de lo que ha de ser la evaluación y la finalidad a la que ha de servir tiene que ver con el modelo de sociedad, con el papel de la educación dentro de ella, con las posiciones que se mantienen en la enseñanza privada y en la enseñanza pública. De aquí que la visibilidad como contexto determinante y en gran medida constituyente, de las dimensiones, política, económica, normativa-administrativa y pedagógica, bajo el enfoque de un examen crítico debe también allanar dificultades y permitir la búsqueda de caminos formativos, subjetivos, autónomos y solidarios, democráticos, para un real mejoramiento sostenido de la educación a través de sus directos beneficiarios, los individuos y la sociedad. (Santos Guerra, 1999: 52)

Así pues, la evaluación es un proceso que permite reconocer los diversos avances alcanzados por el sujeto, sus transformaciones cognitivas y su formación como ser en permanente aprendizaje, respetando sus ritmos e intereses. Su democratización implica un mayor énfasis en la autoevaluación y en la coevaluación, que representan

la reflexión del sujeto sobre su propio proceso de aprendizaje, así como el reconocimiento colectivo de sus desarrollos cognitivos, afectivos y de convivencia dentro de su comunidad.

En consecuencia, la evaluación democrática conlleva reconocer a todos los miembros de la comunidad para pensar procesos evaluativos heterogéneos, que permitan la expresión diversa de los sujetos, para ofrecer a la comunidad los avances alcanzados en los diversos períodos de su vida académica y, por supuesto, también como sujeto integrante de la sociedad. Una evaluación democrática puede hacer la diferencia entre la inclusión y la exclusión social; entre una sociedad con altos índices de marginalidad y otra con mejores oportunidades para todos. Estos son tiempos para que el compromiso como actores sociales se traduzca en acción y la democracia potencie transformaciones políticas, sociales y económicas dando paso a una sociedad más justa.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (2011). *Escuelas democráticas*. México: Morata.
- Dewey, J. (1930). *Pedagogía y filosofía*. Comp J. Ratner. Trad. J. Méndez Herrera. Madrid: Ed. F. Beltrán.
- Dewey, J. (1957). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3. Ed.). México: McGraw-Hill.
- Díaz Borbón, R. (2010). Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal. En Niño Zafra, L. S. (Comp.) *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación* (69-88). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz Borbón, R. (2009). Mi escuela primaria. *Revista Opciones Pedagógicas*. 40. 79 - 100.
- Eisner, E (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Flórez O, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, McGraw- Hill.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- García, M. (2010). ¿Ciudadanía avergonzada? Democracia local y construcción de ciudadanía en Bogotá. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Hermet, G. (1995). *Cultura y democracia*. Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán / UNESCO.
- Lafoucade, P. (1987). *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). Ley 115 de 1994. Ley general de Educación. Bogotá
- Molina, J. M. (2010). *Democracia y esfera pública en Colombia. El problema contemporáneo de la medición política entre la sociedad y el Estado*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.
- Niño Zafra, L. S. (2001). “Las Tendencias Predominantes en la Evaluación de Docentes” Colombia *Revista Opciones Pedagógicas*, v. 24. 45- 75
- Niño Zafra, L. S. (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. *Revista Opciones Pedagógicas* 25, 27 - 43.

- Pacheco Mendez, Teresa y Díaz Barriga, Angel (2000). "Evaluación académica" México ed: Cesu/Universidad Nacional Autónoma de México. Unam.
- Quintero, C. (2009). *Diseño, experimentación y evaluación de materiales curriculares para la formación en ciencias, tecnología y sociedad*. Cali: Universidad del Valle.
- Quintero, H. (Enero – Abril 1999). Elementos para una posible historia de la evaluación. *Revista Alegría de enseñar*, 38, 14 – 23.
- Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91*. Bogotá Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Santos Guerra, M A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la Plata.
- Union Europea. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Art. 12.1
- Unesco (2008). *Convivencia democrática, inclusión, y cultura de paz*. Santiago de Chile
- Velásquez, F. (Diciembre 1991). Una democracia participativa para Colombia. *Revista Foro*, 16 . 60 – 72.

Capítulo 4.

Nuevos sentidos de la evaluación educativa:

¿La estandarización del conocimiento o la formación de sujetos autónomos y críticos?

José Emilio Díaz Ballén⁵

La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica, es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la realiza sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal.

Miguel Ángel Santos Guerra

Preliminares

Este capítulo es el fruto de tres componentes académicos. El primero de ellos es la revisión del estado de arte y del conocimiento acerca del tema de la evaluación educativa; en segundo lugar, la presentación de algunos resultados de investigaciones realizadas en torno a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en instituciones educativas del ámbito local y regional; y, en tercer lugar, el resultado de la comparación de la teoría evaluativa con sus prácticas de acuerdo con el proceso de aprendizaje que llevan los discentes. Estos tres momentos expresan la importancia de la evaluación para los sistemas educativos y, a su vez, pone en evidencia los avances hacia una evaluación crítica y formativa de los estudiantes. El propósito de dichos

⁵ Docente Universidad Pedagógica Nacional.

avances es generar nuevos sentidos para esta práctica que, articulada al pensamiento crítico y creativo, se constituya en una herramienta y estrategia formadora de sujetos autónomos y democráticos desde la perspectiva de las pedagogías críticas.

Los tres componentes académicos en los que se basa este capítulo tienen su “polo a tierra” en el contexto económico y político; ejes articuladores a nivel internacional y nacional que revelan convergencias y divergencias para la educación en relación con las políticas educativas. Es así como en el prisma de la historia de la primera década del siglo XXI, puede verse un cambio de época caracterizada por fuertes y profundas transformaciones de tipo político, económico, tecnológico, científico, social e incluso religioso, que terminan afectando el ámbito educativo en particular. Se podría afirmar sin temor a la equivocación que los países en vías de desarrollo, principalmente latinoamericanos, asisten a la etapa de mayor afianzamiento de las políticas neoliberales en sus economías nacionales. En consecuencia, se evidencia un acatamiento dócil de los gobiernos de turno a las políticas dictadas por los organismos financieros y culturales, a cambio de préstamos y la firma de tratados comerciales, a pesar de las consabidas desigualdades sociales que serán siempre una limitación para la mayoría de países firmantes y una ventaja para las economías industrializadas oferentes de los tratados de libre comercio.

En este sentido, la globalización de las políticas neoliberales en alianza con sectores ideológicamente neoconservadores (Apple, 2002) han venido forjando con el currículo y la evaluación dos vehículos idóneos para efectuar las reformas y las contrarreformas a los sistemas educativos. De esta manera, la evaluación se convierte en el instrumento de las políticas educativas para medir, controlar, fiscalizar y comparar desde la perspectiva de *rendición de cuentas* en aras de la eficacia, la eficiencia y el manejo de recursos cada vez más escasos y esquivos para la educación pública. Tales políticas terminan deslegitimando la educación como un derecho social para convertirla en un servicio que se vende o se compra, en la medida en que se tiene poder adquisitivo, en detrimento de los ciudadanos más desfavorecidos, “los desheredados de la tierra”, según la célebre expresión de Paulo Freire.

En consecuencia, la evaluación reducida a un dispositivo técnico e instrumental termina por desfigurar su verdadero sentido y extrema una *obsesión por el número* (Díez, 2009), el *ranking*, las estadísticas. Por ello impera la medición y al control del conocimiento en aras de una competitividad entre los sistemas educativos, los cen-

tros escolares, los estudiantes y los maestros. En tal sentido se ubican las políticas de estandarización impuestas desde los organismos multilaterales e implementadas en las actuales reformas educativas. Esta propuesta, que muchos sistemas educativos debaten o adoptaron ya, comprende los denominados estándares curriculares, estándares de contenido y estándares de desempeño promulgados por primera vez por Ravicht en los Estados Unidos en la década de los noventa (Rodríguez, R., 2002) y que, en segunda instancia, se fue naturalizando como dispositivo en los Ministerios de Educación, en aras al establecimiento del currículo único y la evaluación como el instrumento político y económico para regular la calidad de la educación, traducida como eficiencia, cobertura, permanencia y control a los resultados del desempeño institucional, de los estudiantes y del profesorado.

Así pues, esta política educativa se impone como política pública a través de los planes de desarrollo de los gobiernos de turno y, articulada a la constelación de normativas en relación con la evaluación educativa, termina impactando las prácticas pedagógicas de los docentes, modelando una configuración de sujetos, determinando el currículo y consolidando a la escuela como un dispositivo de reproducción social del modelo imperante de las políticas neoliberales y la ideología neoconservadora (Apple, 2002). Este tipo de evaluación se evidencia en las prácticas internas y externas a partir de pruebas homogenizadas y descontextualizadas con los fines e intereses antes mencionados, que terminan *empaquetando el conocimiento* según intereses de banqueros y políticos, haciendo de la educación una mercancía, que como servicio se vende o se compra dependiendo de los indicadores sociales de la oferta y la demanda.

Un último elemento para analizar es el posible fracaso de los diversos sistemas de gestión de la calidad impuestos en la escuela desde los llamados *Círculos de calidad*, los cuales, se quiera o no, terminan afectando los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en últimas, impactan la conceptualización y prácticas del currículo y la evaluación en los sistemas educativos. Podrían argüirse muchas razones: por una parte, de quienes proponen dichos sistemas amparados en el discurso neoliberal de la calidad y, por otra, de quienes se convierten en los objetos de implementación de estas normas de calidad educativa. Al respecto es posible citar algunas consideraciones: la primera de ellas propone que los sistemas de gestión de la calidad posibilitaron y dinamizaron los procesos de orden organizativo y administrativo en la escuela en perjuicio de las tareas del profesorado y de la formación integral de los estudiantes, e incluso, de los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje. Una segunda consideración refiere al

diseño administrativo de una amplia miscelánea de extensos y empalagosos registros que permiten recoger una información extensa sobre las funciones contractuales del profesor, pero que desvirtúan el verdadero papel del pedagogo reduciendo el rol del docente al de operario y un objeto del autoritarismo de quienes ostentan el papel directivo de los macroprocesos escolares, según el manual del sistema de gestión adoptado por las instituciones.

Debe considerarse también que la necesidad de una nueva organización y administración de los centros educativos ha posibilitado un canal importante en relación con la *rendición de cuentas* de las instituciones, del profesorado y del personal que interviene en la escuela. No obstante, dicha rendición de cuentas, en últimas, despoja al maestro de espacios para la actualización profesional, la investigación y el diseño de proyectos educativos tendientes a mejorar la calidad de la educación desde perspectivas humanistas y coherentes con los diversos contextos que inciden en la formación de sujetos autónomos, críticos y creativos para una comunidad insertada en la globalización y en la sociedad de la información. En síntesis, es prioritario repensar el discurso de la calidad a partir de la resignificación de la categoría *calidad educativa* y del *tipo de escuela*, de modo que se logre impactar los sistemas educativos en aras de la formación de sujetos para el mundo de la vida.

Impacto de las políticas educativas relacionadas con la evaluación

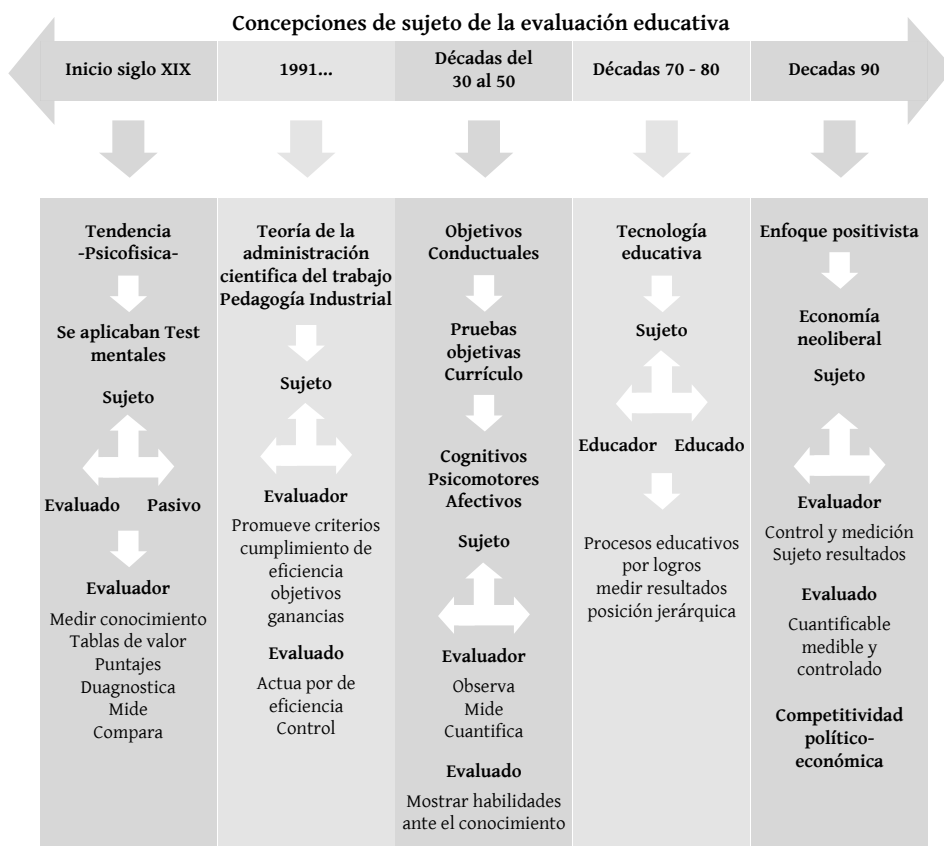
Resulta pertinente conceptualizar las categorías de la política y lo político, o lo que otros teóricos diferencian entre la política y las políticas. Según Tenzer (citado por Díaz Borbón, 2005), la política es el arte de gobernar un Estado; en consecuencia, es un asunto del cuerpo político y de los ciudadanos. Por su parte, lo político refiere al gobierno de la sociedad, lo comprende las instituciones, los hombres, el discurso teórico, la concepción de política, arte, religión, ideología, etc. En otras palabras, la política se relaciona con su perspectiva filosófica en cuanto aborda los diversos modos de aplicabilidad que los sujetos políticos enfatizan en el momento de gobernar un Estado. Desde la otra orilla, lo político atiende la praxis de los diversos componentes de la sociedad y la manera en que están pensados para la búsqueda del bien común de los ciudadanos. De ahí que “la política, la democracia que están indisolublemente

ligadas al Estado y sus formas de actuación a través de las políticas públicas, devienen entonces definitorias de la concepción, organización y metas por parte de la educación, mediante unas políticas educativas” (Díaz Borbón, 2005: 406).

Estas consideraciones de carácter político y económico que rodean los sistemas educativos en el contexto local, regional e internacional provienen de la globalización de las políticas neoliberales y neoconservadoras como dispositivos para regular, entre otros aspectos, el modelo de escuela, el prototipo de docente, el tipo de currículo y el modelo de evaluación a implementar (Díez, 2010). Esto condiciona el acto educativo en menoscabo de los sujetos que interactúan en esta dinámica formativa (Pacheco, 2012).

Así, uno de los aspectos más relevantes en este capítulo es la configuración de sujeto que desde las políticas económicas se ha ido legitimando en las políticas públicas en evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Por esta razón, se retoma el estudio de Niño Zafra (2007) titulado “El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada”, el cual indaga por las concepciones de sujeto a partir de la evaluación educativa en el devenir histórico, desde sus inicios en los Estados Unidos en el siglo xx hasta hoy (Figura 1). A continuación se presenta una síntesis a partir de la gráfica y se repasan los presupuestos de la autora en mención. Este ejercicio permite evidenciar y caracterizar el tipo de sujeto a lo largo de la constitución de la evaluación como dispositivo regulador en su formación, según los intereses macroeconómicos y la ponderación de la educación como mercancía y servicio, y no como un derecho plenamente reconocido en las constituciones políticas en los diferentes países.

Figura 1. De El sujeto en la evaluación en la sociedad globalizada.



Fuente: L. S. Niño Zafra, 2006, Opciones Pedagógicas, Números 32-33, p. 39. Universidad Distrital Francisco José de Caldas y trabajo colaborativo y adaptación en el Seminario de Evaluación y Políticas de Evaluación, de la Maestría de Educación, 2007, Universidad Pedagógica Nacional.

Este devenir histórico en relación con las concepciones y paradigmas que protagonizan la configuración de sujeto según previos intereses se podría repensar en varios momentos. Un momento inicial puede ser los albores del siglo XIX en Estados Unidos, momento en el que la evaluación estaba influenciada por la psicología, cuyo único interés era la clasificación, medición y psicofísica de los sujetos a través de diversos *test*. Estas pruebas llamadas *objetivas* clasifican a los sujetos con determinados puntajes, en el supuesto de que la psicología puede adentrarse en el individuo y su conducta a través de dichos instrumentos. Por lo tanto, considera al conocimiento como cuanti-

ficable y medible (conductismo). En consecuencia, su concepción de sujeto en tanto *profesor-estudiante, evaluador-evaluado* rehúsa el reconocimiento de una vida interior única y singular distinta de cualquier otro individuo.

En un segundo momento, en el año de 1911, Frederick Taylor presenta la evaluación basada en la teoría de la administración científica del trabajo, donde es considerada como un instrumento central que da cuenta del rendimiento de los empleados en las fábricas textiles. Esto tenía como finalidad determinar pagos supeditados al nivel de producción de los trabajadores. Se promueve, entonces, la eficiencia educativa con el auge de la teoría científica entendida como una pedagogía industrial, que conlleva en los planteles educativos unas prácticas de medición y productividad de la evaluación. El sujeto evaluado actúa por el control sobre su eficiencia, la clasificación y ubicación de sus resultados teniendo consecuencias inmediatas sobre su trabajo. La evaluación en este caso es, sin duda alguna, medible y productiva.

En tercer lugar, durante el período comprendido entre los años treinta y cincuenta, Tyler generaliza la evaluación de los aprendizajes con criterios de eficiencia y cumplimiento de objetivos conductuales, clasificados como cognitivos, psicomotores y afectivos, en los cuales el evaluador observa, mide y cuantifica. En este período el sentido del sujeto evaluado es mostrar habilidades una vez se adquiere el conocimiento.

Un cuarto momento refiere al auge de la tecnología educativa durante los años setenta y ochenta, en el cual los sujetos y la evaluación responden a la obsesión de la sociedad de la cantidad y la medición. Al haber definido operacionalmente la conducta, se puede evaluar lo obtenido en determinado desempeño (el logro, el estándar, el objetivo preestablecido). Aquí la tecnología educativa se comprende como el acercamiento científico basado en la teoría de sistemas que proporciona al educador herramientas de planificación y desarrollo. En este sentido, busca mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del logro de los objetivos educativos, buscando la efectividad y el significado del aprendizaje, donde el sujeto evaluador ejerce su poder sobre el sujeto-objeto evaluado.

Por último, en los años noventa, la evaluación se torna en instrumento estratégico de lo económico, influenciada por el neoliberalismo, auditando la eficiencia a través de diferentes dispositivos para buscar un sujeto cuantificable, medible, controlado, de pensamiento unificado, predecible en el orden de los intereses políticos y eco-

nómicos de las potencias nacionales e internacionales. Esto se promueve a través de la ideología de la *nueva alianza* en cuanto a lo educativo, configurando sujetos individuales como empresas en sí mismas, competitivos para el mundo del mercado. En consecuencia, se aumentan los dispositivos de control y reducción del estatus profesional del profesorado.

En este sentido, se puede afirmar que se está retomando un camino hacia las tecnologías educativas, al asumir una evaluación incapaz de entender al ser humano. Por ello, las dimensiones de mayor complejidad como la comprensión, el análisis crítico, la argumentación o la creación artística no son tenidas en cuenta. Se regresa, reforzadamente, a las acostumbradas prácticas, llamando a la eficiencia a través de logros, estándares, competencias, desempeños, en sucesivas etapas de imposiciones políticas que de continuo bombardean los procesos de formación, sus sujetos e instituciones.

Fenomenología de las prácticas de evaluación de los estudiantes

La reflexión anterior plantea la manera en que los paradigmas surgidos desde la psicología, la administración científica del trabajo, la economía y la filosofía, particularmente, configuran en el devenir histórico las diversas concepciones de sujeto que se sirven de la evaluación como dispositivo natural desde su génesis en los Estados Unidos hasta los gobiernos de turno que fueron impulsando la apertura neoliberal en Latinoamérica en la alborada del nuevo siglo.

En este contexto, en la siguiente tabla (Tabla 1) se realiza un acercamiento al fenómeno de la evaluación educativa. Este análisis reveló que, en su mayoría, se coincide con unas *patologías* comunes, propuestas por Santos Guerra (1995), que afectan sus prácticas evaluativas y, así mismo, se corresponden con algunas *incertidumbres* que plantea Hadji (citado por Avanzini, 1998). A continuación se confrontan diversos contextos educativos de los profesores y las reflexiones de los dos expertos, con el fin de inferir e interpretar las problemáticas más relevantes que se perciben en relación con las concepciones y prácticas de la evaluación de los estudiantes.

Tabla 1. Percepción de la evaluación de los aprendizajes de estudiantes.

Patologías (Santos Guerra , 1995)	Incertidumbres (Hadji,1998)
1. Descontextualización de los contenidos y, en consecuencia, la evaluación no cumple su papel pedagógico.	a. Si no medimos, ¿qué hacemos?
2. Evaluar cuantitativamente, encasillando al estudiante en un número, dejando a un lado el proceso y el contexto, y construyendo un rótulo de acuerdo con una escala nacional.	b. Atribuir una cantidad y no una calidad
3. Prioridad en los resultados y no en los procesos, lo cual responde a unos instrumentos diseñados por el educador y avalados por la institución.	c. ¿Controlar o interpretar?
4. Evaluación incoherente de acuerdo con el modelo pedagógico, los presupuestos epistemológicos de enseñanza de cada asignatura y la evaluación cualitativa.	d. ¿Juzgar o comprender?
5. Evaluación como instrumento de control y poder; lleva al educador a tener una mirada subjetiva de la educación muchas veces por la falta de herramientas didácticas y fortalecimiento de nuevas estrategias.	e. ¿Juzgar o informar?
6. Vertiente negativa de la evaluación, pues el educador, en algunos casos, no ha llegado a establecer análisis cualitativos a partir de resultados obtenidos.	
7. Se evalúan solo los conocimientos impartidos en las diferentes asignaturas.	

Tabla No. 1. Adaptado de Patología general de la Evaluación Educativa, por M. A. Santos Guerra, 1995, España: Aljibe. Copyright 2003 por Narcea, S.A. de Ediciones. Adaptado La Pedagogía Hoy, G. Avanzini, 1998, México: Fondo de Cultura Económica. Copyright 2000 por Fondo de Cultura Económica.

Nota: La tabla presenta resultados de diversos ejercicios y reflexión sobre las patologías e incertidumbres de la evaluación de los aprendizajes con docentes en diversas universidades públicas y privadas que laboran en la Educación Básica y Media. Se tomaron los planteamientos de los autores referenciados para confrontarlos con la experiencia de los participantes de diversas regiones del país.

Estos aportes evidencian problemáticas que atraviesan las concepciones y las prácticas evaluativas y que, a su vez, generan incertidumbres para los sujetos que interactúan en la escuela. Se infiere de la confrontación teórico-práctica, en primer lugar, la dificultad de tomar distancia con el paradigma cuantitativo de la evaluación y de los modelos de evaluación que de él se generan, aunque en teoría se piensen como evaluadores de procesos desde la perspectiva cualitativa. En segundo lugar, los profesores con-

tinúan enfrascados en las pruebas objetivas como dispositivos para obtener buenos resultados en las pruebas externas, perdiendo así la oportunidad de formar personas autónomas y críticas para una sociedad cada vez más globalizada. En tercer lugar, el profesorado desde su parcela de conocimiento no se desvincula de una evaluación atada a los contenidos, abandonando la oportunidad de fortalecer procesos de pensamiento básicos como *comparación, clasificación, seriación, interpretación y análisis* y los procesos de pensamiento avanzados como *conceptualización, inducción-deducción, análisis del error, tomas de decisión, indagación, abstracción y solución de problemas*, entre otros. De hecho, estos procesos mentales hoy se reclaman a la educación desde las neurociencias, la pedagogía, la didáctica y desde los nuevos modelos pedagógicos constructivistas y las teorías de la enseñanza y el aprendizaje.

En cuarto lugar, al centrarse la evaluación en los contenidos o temáticas de la asignatura, se olvida que la evaluación está al servicio del aprendizaje de los estudiantes y, por ende, tendrá que fortalecer la motivación del alumnado para aprender y a la vez comprometerlo con su propia formación. En quinto lugar, la evaluación de los estudiantes sigue siendo una práctica descontextualizada que depende del profesor, que de una u otra manera hace caso de los estándares mínimos de exigencia, por lo cual estas prácticas evaluativas terminan desconociendo las directrices del Proyecto Educativo Institucional (PEI), los fundamentos de su modelo pedagógico, los presupuestos epistemológicos y didácticos de la asignatura en cuestión. Esto mantiene el desconocimiento de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y legitima la obsesión de la sociedad posmoderna por el número, el control, la medición y la rendición de cuentas; mecanismos propios de las políticas neoliberales. Finalmente, este diagnóstico muestra una evaluación a punto de pasar a la *sala de cuidados intensivos* que permita superar las vacilaciones en que se encuentra. Esto permitirá al profesorado una intervención inmediata y comprometida con el fin de incentivar estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas que propendan por el aprendizaje más que por la calificación, pues más allá de lo técnico está la práctica de la evaluación como un acto ético, sostenido en una relación comunicativa entre sus participantes (Cabra, 2010).

Estrategias de evaluación didácticas, metodológicas y pedagógicas, como posibilitadoras de sujetos autónomos, críticos y creativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El problema de la evaluación educativa se percibe como un fenómeno que evidencia unas patologías muy particulares que podrían ser tratadas desde dos ámbitos: en primer lugar, la pedagogía, la didáctica y la metodología y, en segundo lugar, desde el ámbito de la racionalidad práctica —carácter ético— y desde la racionalidad comunicativa —carácter dialógico—. Estos con el fin de plantear alternativas en la fabricación de estrategias innovadoras que aporten a este componente educativo.

Por lo tanto, se hace esencial partir de un análisis semántico del término ‘estrategia’, lo cual podría ofrecer caminos pedagógicos en la comprensión del mismo. Inicialmente, desde su procedencia semántica del latín (táctica, ardid) y del griego (conductor, guía), se podría definir como un ‘conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin’ (*Diccionario de la lengua española*, 2003). Ya en relación con la evaluación educativa se podría definir estrategia como el proceso intencionado y selectivo de técnicas e instrumentos mediante el cual se espera alcanzar unas competencias en los sujetos en el contexto de la enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se diferencia de *técnica e instrumento*, pues la primera puede abarcar y utilizar varios instrumentos. Es poner en juego diferentes procedimientos para obtener información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, el instrumento determina un recurso en particular o un material estructurado diseñado para obtener información sistemática de un aspecto claramente definido; “el instrumento es el recurso necesario que se utiliza bajo una técnica concreta” (Castillo, S. y Cabrerizo, 2006: 167). Así, la encuesta sería una técnica que se aplica a partir de varios instrumentos, entre ellos, el cuestionario.

Para el caso de la evaluación de los aprendizajes se necesitan diversas técnicas e instrumentos. Para los autores citados se podría hablar de tres tipos de técnicas que incluyen unos instrumentos particulares, estos son: de observación (sistemas de categorías, listas de control, registro anecdótico y diario de clase); de interrogación (cuestionario y exámenes) y otras técnicas (test y pruebas objetivas). Citando nuevamente a Castillo y Cabrerizo, se podrían definir como “técnicas de evaluación,

cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje y del diseño curricular en su conjunto” (2006: 24). Así pues, es necesario reconocer que todo esto responde a la pregunta ¿cómo hacer una buena evaluación?, y, por consiguiente, el evaluador selecciona las técnicas e instrumentos pertinentes y coherentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior exige que las estrategias a utilizar permitan que los estudiantes se sientan agentes activos de su propia evaluación, que sean ellos mismos quienes aprendan a evaluar sus propias acciones y aprendizajes a partir de la estrategia de la autoevaluación basada en la metacognición, y que los estudiantes junto con el profesorado sean quienes den validez y confiabilidad a las estrategias a utilizar (Bordas y Cabrera, 2001).

La Tabla 2 presenta algunas técnicas e instrumentos que se están implementando en los procesos de enseñanza-aprendizaje, recopilados por Castillo Arredondo (1998). Es de anotar que la categoría *estrategias basadas en la autonomía y la democracia* son una propuesta del autor del presente capítulo, la cual intenta recoger prácticas de evaluación alternativas y de cierta forma innovadoras en la medida que despliega y convoca una conceptualización de la evaluación educativa de los estudiantes como una práctica crítica, formativa, flexible y democrática; que está centrada en el estudiante y en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 2). De hecho, se podría pensar que la clasificación que hace Castillo Arredondo es más desde la perspectiva de una evaluación objetiva, centrada en las pruebas o test para medir y hacer control de los contenidos según el diseño de unos objetivos previos, y por ello termina en la calificación, la clasificación, la asignación de puntajes y la medición del conocimiento.

Para el caso de la quinta categoría se trata de fortalecer las prácticas de evaluación de los estudiantes a partir de la puesta en marcha de estrategias que superen la perspectiva técnico-instrumental de las políticas educativas en evaluación. Estas políticas vienen impactando el qué, el cómo y el para qué de la evaluación, por lo cual se requiere fortalecer una perspectiva crítica y formativa que facilite la educación de individuos críticos, creativos, democráticos y comprometidos con su aprendizaje en un ambiente solidario y de constante interacción social con los otros, en tanto el conocimiento sea comprendido como una construcción social y colectiva, y las prácticas de evaluación sean coherentes con estos postulados propios de los modelos pedagógicos de diferentes tendencias constructivistas o desde otras miradas pedagógicas.

Tabla 02. Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación.

1. Observación sistemática	1.1. Registro de incidentes significativos. Anecdotarios 1.2. Listas de cotejo o control 1.3. Cuestionarios 1.4. Escalas de calificación.
2. Trabajos en clase	2.1. Cuaderno de clase 2.2. Debates, presentaciones y manejo del tablero 2.3. Grabaciones en video o en audio 2.4. Cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje.
3. Exámenes escritos	3.1. Preguntas de desarrollo de un tema 3.2. Preguntas de respuesta breve.
4. Pruebas objetivas	4.1. De respuesta única 4.2. De elección múltiple.
5. Exámenes orales	5.1. Exposición de un tema 5.2. Exposición y debate 5.3. Entrevista personal y grupal.
6. Estrategias basadas en la autonomía y la democracia	6.1. Diseño e implementación de actividades de aprendizaje fundamentadas en los procesos y estructuras mentales de los estudiantes y no en los contenidos desarrollados 6.2. Propiciar ambientes de aprendizaje de acuerdo con los ámbitos disciplinarios. Bibliotecas y aulas especializadas 6.3. Pedagogía de la pregunta preguntas, diversos tipos de dilemas y situaciones particulares de contexto o de coyuntura 6.4. Técnica de resolución de problemas 6.5. Manejo pedagógico y didáctico de los portafolios 6.6. Trabajo colaborativo y cooperativo de los estudiantes 6.7. Fundamentación y corrección pedagógica de las pruebas escritas y objetivas 6.8. Uso pedagógico y alternativo de las Tecnologías de Información y la Comunicación 6.9. Diseño y elaboración de preguntas o pequeños cuestionarios a partir de las tareas pertinentes y coherentes propuestas a los estudiantes 6.10. Experiencias de libro abierto con los estudiantes 6.11. Actividades didácticas centradas en el estudiante y sus procesos de aprendizaje 6.12. Participación en actividades inter y transdisciplinarias 6.13. Facilitar y fortalecer en los estudiantes ejercicios discursivos y producciones textuales personales a partir de las temáticas desarrolladas 6.14. Diseño e implementación activa y crítica en los proyectos pedagógicos que estimulen el aprendizaje significativo 6.15. Autoevaluación-coevaluación-heteroevaluación a partir de la construcción democrática de criterios cualitativos pertinentes para la evaluación que supere la mera calificación

- 6.16. Gestión de encuentros pedagógicos interinstitucionales que promuevan nuevos ambientes de aprendizaje e intercambio de experiencias significativas e innovadoras
- 6.17. Incentivar la práctica de la paraevaluación y metaevaluación como estrategias pedagógicas intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de una evaluación de los estudiantes formativa, flexible, integral, dialógica, democrática y ética.

Tabla 02. De *Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación*, (p. 172-173) por S. Castillo Arredondo y J. Cabrerizo Diago, 1998, España: Pearson-Prentice Hall. Copyright 2003 por Pearson Educación, S.A.

Finalmente, es necesario reconocer las limitaciones y ventajas de estas estrategias de evaluación. Parafraseando a Santos Guerra (1998), el problema de la evaluación trasciende las técnicas e instrumentos y se inserta en el ámbito de la ética. Hadji citado por Santos Guerra (1998) afirma que la *calidad de la evaluación* “depende más de la ética que de la técnica” (250). “Y cualquiera que sea el nivel de elaboración metodológica y técnica del acto de evaluación, es posible hacer de él un acto útil a condición de reubicarlo en el contexto que le da sentido, el de una comunicación facilitante” (1992: 159). Por tanto, la riqueza de la evaluación como un acto propuesto para la comprensión y la mejora de los procesos escolares escapan al énfasis en las técnicas e instrumentos en constante tensión en las instituciones educativas y se plantea desde la autonomía, la democracia y la solidaridad.

A manera de conclusión

Perspectiva política: en la arena del debate académico queda dibujada la tensión entre quienes afirman que es necesario volver al pasado en lo social y educativo y quienes piensan reconstruir nuevos sentidos en relación con el currículo, la enseñanza y la evaluación a partir de proyectos políticos críticos. Es importante ver la evaluación con un sentido de negociación de poder, autoridad y competitividad. De este modo, se perciben dos tipos de evaluaciones que son: la evaluación convergente, en la cual el poder se centra en el docente y el estudiante, y la evaluación divergente en la que el aprendizaje es lo más importante (Santos Guerra, 2010).

Perspectiva tecnológica: existen técnicas y métodos, a primera vista novedosos, pero que finalmente sirven a los mismos propósitos que los convencionales (Álvarez Méndez, 2003). Se trata de realizar la evaluación desde estrategias

alternativas e innovadoras para alcanzar mejores resultados en relación con la motivación por aprender. Esto requiere el concurso decidido y comprometido del profesorado y los estudiantes (Olmos y Rodríguez, 2011).

Perspectiva cultural: evaluar desde el contexto social y cultural de cada institución implica una autoevaluación continua del estudiante hasta alcanzar los logros de aprendizaje previstos, haciendo énfasis en la mejora y en la optimización de su capacidad de aprendizaje. El docente toma decisiones en el proceso, que benefician el aprendizaje de sus estudiantes o lo obstaculizan, en la misma medida que tiene en cuenta el contexto de aprendizaje. En términos didácticos, para que la evaluación sea formativa, debe implicar al estudiante en todas las etapas del proceso; esta es una condición que transforma la relación vertical entre el profesor y el estudiante. Al transformar la evaluación se transforma el aprendizaje, pues son aspectos interdependientes de la práctica educativa. En el mismo sentido, para que sea una evaluación formativa es necesario cambiar la concepción del estudiante y del profesor: se espera que reflexionen, comprendan y actúen, conscientes de su papel en el proceso de aprendizaje, ejerciendo su autonomía (Acedo y Ruíz, 2011).

Perspectiva social: la evaluación debe considerar que la sociedad constituye una realidad compleja, diversa e incierta. Asimismo, debe tener en cuenta el impacto que ha producido la presencia de las nuevas tecnologías y la manera de integrarlas en el proceso evaluativo que lleva al estudiante a articular sus vivencias familiares y comunitarias con los procesos escolares. Se podría dar mayor importancia a la función formativa y formadora de la evaluación que busca estar al servicio de quien aprende. La evaluación debe mostrar qué conceptos tiene el estudiante respecto a cada momento evaluativo (hetero, co y auto evaluación). El maestro puede obtener información sobre la forma en que el estudiante aprende y las estrategias que utiliza para hacerlo. Finalmente, es bueno recordar a Álvarez al decir que, “se evalúa para conocer y no para calificar; cuando termina la calificación comienza la evaluación”, (Álvarez Méndez, 2003: 123) ¡Este es el *quid* del asunto!

Bibliografía

- Acedo, M. y Ruíz, F. (Febrero, 2011). Una experiencia sobre la evaluación autónoma o participativa: Autoevaluación y Evaluación por los compañeros. *Arbor. Pensamiento, ciencia y cultura*, Vol. 187 (Extra 03), 234-334.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2007). *La evaluación educativa en una perspectiva crítica: Dilemas prácticos*. Madrid: Universidad Complutense.
- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda*. Barcelona: A y M, Gráfico, S.L.
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bordas, I. y Cabrera, F. (Enero/Abril, 2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. En: *Española de Pedagogía*, (pp 90-104) LIX - 218.
- Cabra Torres, F. (Febrero, 2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. En: *Educación* (pp 45 -56) Vol. 13, 2010-02.
- Castillo Arrendondo, S. y Cabrerizo, J., (1998). *Curso de especialización en educación física para la primaria*. Madrid: UNED.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En E. Litwin (Comp.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Ballén, J. E. (Septiembre, 2008) *La Evaluación en su laberinto: una reflexión crítica y propositiva de la evaluación del desempeño escolar*. *Educación y Cultura*, 2008 (80), pp 32-41.
- Díez, E. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Desde abajo.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). *La Globalización Neoliberal y sus repercusiones en Educación*. *Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Vol. 13 (02), pp 239-287.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- López Frías, B. (2001). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.

- López Frías, B. (2001). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. México: Trillas.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: Ice-Horsori.
- Niño Zafra, L. S. (2007). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. En: Opciones pedagógica No 32-33, pp 39-55
- Olmos, S. y Rodríguez, M. J. (Marzo, 2011). Perspectiva tecnológica de la Evaluación Educativa en la Universidad. Teoría educativa, Vol. 23 (01), pp 30-59.
- Pacheco Méndez, T. (2012). Políticas e Investigación en Educación. Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Vol. 36 (34), pp 123-138.
- Rodríguez, R. (2002). Educación y estándares. Marco teórico y propuestas para una aplicación efectiva. Bogotá: Magisterio.
- Santos Guerra, M. Á. (1995). Patología general de la evaluación educativa. Madrid: Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (1998). Evaluar es comprender. Argentina: Colección respuestas educativas.
- Santos Guerra, M. Á. (2010). La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Buenos Aires: Narcea.
- Suárez, P. (2007). *Incidencia de la actual política evaluativa en las instituciones de Educación Básica del país*. Bogotá: UPN.
- Tello, C. (2012). *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Buenos Aires: Mercado y Letras.
- Tenutto, M. (2000). Herramientas de evaluación en el aula. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Capítulo 5. El estudio de las competencias en la escuela actual

Antonio Gama Bermúdez⁶

*La única educación verdadera se realiza
estimulando la capacidad del niño por las exigencias
de las situaciones sociales en que se halla.*

John Dewey

Contexto: un problema situado entre dos siglos

Debatir sobre educación y pedagogía corresponde a la naturaleza del profesional docente que, como “educador, por su misma formación, participa no únicamente en el aula de clase; lo hace en toda la vida académica y organizativa de la comunidad educativa en las instancias de dirección y decisión donde saben debida su presencia” (Díaz Borbón, 2007: 34). Siguiendo al autor, comprometerse con esta posición, haciendo caso omiso a la indiferencia, llevará a sobrepasar el silencio para pensar en las problemáticas de los entornos escolares, las dificultades sociales que embargan todos los ámbitos sociales y, a la vez, pensar y dar respuesta a las nuevas líneas y tendencias que complejizan e integran las diversas formas del saber humano. Al relacionar todos estos lugares que le conciernen a la pedagogía, indiscutiblemente se hace necesario problematizar a la institución y, sin duda, a la vida intelectual que se desarrolla dentro de las mismas, sin dejar de lado sus linderos de participación.

⁶ Docente Universidad Pedagógica Nacional.

El camino profesional del maestro se construye en el compartir ideas y proyectos, como colectivo que necesita del trabajo en común y del comprender sus preocupaciones para abordar los problemas de la educación. De allí la necesidad de forjar la investigación constante en una red de experiencias y realidades a las que cada uno de nosotros nos vemos abocados hoy en día, y que sin duda condicionan gran parte de las formas en que nos acercamos y llevamos a cabo nuestra labor educativa. En respuesta a esa invitación que nos hace el profesor Díaz Borbón (2007), el presente texto aborda una problemática actual que está inmersa en las tendencias internacionales, presente en políticas y formas de evaluación, y articulada a dos conceptos que han llegado a entrar en conflicto, para algunos, y en convergencias, para otros: la reorganización curricular por ciclos y las competencias.

Como parte del desarrollo del proyecto de investigación “El currículo y evaluación críticos como dinamizadores de las transformaciones educativas” y los avances en la tesis de maestría que tiene por tema central la categoría de competencias⁷, se abordará el asunto del sistema educativo colombiano y esta última categoría, en relación con los retos y desafíos que plantea la sociedad del siglo XXI.

Para iniciar este abordaje es necesaria la ubicación en un momento histórico que opera en entornos virtuales, en pantallas, en información y medios de comunicación instantáneos, donde el conocimiento es dinámico y de rápido crecimiento; de perplejidad e incertidumbre, según Pérez Gómez (2007). Para situar a la escuela en dicho entorno es posible relatar el origen y constitución de los sistemas de educación de acuerdo con reordenamientos políticos, sociales, económicos y ambientales que han permitido un cambio de época, muy distante de las condiciones de emergencia que hicieron necesaria la escuela en el siglo XIX. Este ejercicio requiere pensar en el lugar de la investigación, que al situarlo en la escuela y contraponerlo a la estructura social actual evidencia un núcleo importante de tratar como contexto: unos sistemas de evaluación, de construcción curricular y de participación social que siguen sujetos a paradigmas de dos siglos atrás, siendo aquel un momento histórico donde la escuela desconoce buena parte de las nuevas tecnologías, donde la principal cadena de organización es dada por las instituciones religiosas o políticas y donde los contenidos

7 Tesis en desarrollo bajo las orientaciones de la doctora Libia Stella Niño Zafra, docente de la Maestría en Educación, Énfasis en Evaluación y Gestión Escolar de la Universidad Pedagógica Nacional.

tratados como conocimientos no superan una visión disciplinar. Esto ha llevado a una visión fragmentaria de lo que sucede al interior de las instituciones educativas como réplicas del sistema social:

La mayoría de los colombianos e incluso de otros lugares, no pensamos el país ni la sociedad como totalidad, sino como regiones o como grupos sociales enfrentados, considerando principalmente los intereses y conveniencias personales o de grupo. La educación, más que contribuir a la integración social y a la comprensión de la sociedad como una globalidad, contribuye, sin quererlo, a acentuar la fragmentación. Sólo un esfuerzo explícito por elaborar las visiones y las comprensiones sintéticas nos permitirá empezar a superar esta situación (Vasco et al., 2001: 10).

En tal estado de fragmentación, la escuela afirma continuamente que su trabajo tiene por centro el conocimiento, los estudiantes, la sociedad y la información que por esta circula, pero ¿realmente la escuela se sitúa en este contexto actual?, ¿cuál es su lugar, no solo en el plano social, económico y político, sino también en cuanto al conocimiento?, ¿qué elementos requiere la escuela para comprender los cambios que con tanta rapidez llegan a su entorno pero no dan tiempo suficiente para asimilarlos? En la actual sociedad la información circula cada día con mayor celeridad y, sin duda, en más cantidad que en las décadas anteriores, por lo que el ser humano es abandonado en la confusión, perplejidad y fragmentación, en cambios acelerados y continuos. En síntesis, la escuela y todo su cuerpo hacen apología a las historias de ciencia ficción, donde una persona emprende la tarea de viajar al futuro. En su distante destino, se encuentra ante la asombrosa magnificencia del avance tecnológico, de otras formas de convivir y de otras formas de aprender.

Muchas veces la escuela parece un viajero del siglo XIX al siglo XXI; así, le resulta difícil asumir que la información se transforma rápidamente en uso de las tecnologías y que sus diversos sistemas de difusión hacen que, en un nivel de complejidad, el mundo occidental reforme continuamente sus intereses políticos, económicos, ambientales, sociales y espirituales. La institución escolar, como aquel viajero del tiempo, entiende que hay cambios pero, en la mayoría de los casos, los asume en el orden de un lenguaje y una retórica que poco entiende por lo que poco le afecta. Tal situación termina por reducir sus acciones a la repetición y al mimetismo con otras instituciones u organizaciones que han tenido reconocimiento social, tal como ha sucedido en los

últimos años con la visión sobre la empresa como organización económica. Ello es aprovechado por una sociedad neoliberal que con los cambios de visión a un mundo globalizado hace manifiesto, desde la normatividad, un punto de vista muy específico sobre cómo enseñar, qué enseñar, cómo evaluar y qué evaluar⁸.

En este ejemplo metafórico es posible preguntar con Santos Guerra: “¿Qué está pasando? ¿Cómo se está haciendo? ¿Qué se está consiguiendo? ¿Qué efectos secundarios está provocando?” (Santos Guerra, 2007: 168). Aún más, ¿por qué con las reformas y las estrategias ministeriales y de las Secretarías de Educación no se producen modificaciones sustanciales, no solo en los contenidos, sino en la respuesta a las necesidades que requiere la sociedad actual?

En otras latitudes al parecer han tomado acciones frente a dicho problema. Bien lo ha mostrado PISA⁹ a lo largo de los últimos años, al evidenciar los niveles alcanzados por países como Finlandia, los cuales, sin duda, son logrados por el nivel de bienestar social. Díez citando a Melgarejo, retrata la equidad del modelo de educación finlandés:

Asentada en el principio exclusivo de igualdad de oportunidades de acceso al mundo educativo, respaldada por la finalidad necesaria de la búsqueda de igualdad también en los resultados y adecuando los apoyos y recursos a las necesidades de cada alumno y alumna para que alcance el máximo posible de sus potencialidades (2009: 263).

Al parecer, toda la respuesta se encuentra en la cultura que sostiene a los niños y niñas con quienes se encuentra la escuela y, sin duda, la cultura que ella misma es capaz de generar. Esto remite al “compromiso ético con la vida intelectual” (Díaz Borbón, 2007: 35) que le compete desarrollar al maestro frente a su profesión. Así, más allá de un problema situado en diferencias de tiempo y de orígenes culturales, la pregunta es:

8 En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) dispuso leyes como la 115 de 1994, 715 de 2001; decretos como el 1278 y 1283 de 2002, 2583 de 2003, 1290 del 2009; y resoluciones como la 2707 de 2003, para determinar unos sistemas educativos en los que pervivan instrumentos de poder legitimadores del Estado evaluador, tema que es abordado en profundidad por los profesores que integran la presente publicación.

9 Programa Internacional para Evaluación de Aprendizajes (PISA por sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment), es un estudio comparativo organizado por la Organización Económica de Cooperación para el Desarrollo, OCDE.

¿dónde se puede situar la dificultad existente para enlazar y concretar una práctica de vida que permita a toda la comunidad educativa hacer pleno uso de su pensamiento aplicado, crítico y creativo sin dejar de lado sus emociones?

La visión del mundo del siglo **xxi** plantea una escuela que forma integral y transversalmente para la vida, no para la repetición de un contenido. De ser así, el fin de la escuela actual ha dejado de lado el interés central de formar al sujeto en capacidades o cualidades conocidas como competencias, donde los contenidos son los medios que permiten potenciar los conocimientos. Si se piensa de esta manera, se evidencia una confusión entre los medios y los fines, pues los contenidos disciplinares se mantienen como los fines de la escuela: el profesor enseña una disciplina y el niño debe aprenderla.

La finalidad se convierte en el instrumento y el instrumento en un fin en sí mismo. Esta tendencia se fortalece por las formas de evaluación estandarizada, lo cual sugiere este interrogante: ¿Por qué las competencias no son entendidas como el desarrollo de la complejidad humana en todas sus capacidades, sino como un punto más al que deben llegar los contenidos, un paquete más que se debe repetir explícitamente en los exámenes? Su respuesta se puede plantear desde las prácticas educativas y las organizaciones escolares. Ante esta situación es necesario reflexionar sobre lo propuesto por autores como Delors, Gardner, Schön, Díaz Barriga, Barnett, Morin, entre otros, quienes proponen nuevas maneras de actuar para la escuela que aún se piensa a sí misma en el siglo **xix** (mundo que requiere conservar y repetir el contenido), frente a un siglo **xxi** que exige sujetos “competentes”.

Las competencias, más allá de su enunciación

Un primer paso para acortar la distancia que separa las acciones de la escuela de las necesidades del mundo actual implica describir, comprender, interpretar y proponer formas de acercamiento y acción frente al tema de las competencias. Maldonado (2011) refiere un rápido hilo histórico que remite el origen del término a Chomsky (1972 y 1957), Hymes (1974) y Bunk (1995) llamando la atención, no solo sobre el origen del término en los estudios del lenguaje, sino en quienes lo han puesto en circulación, dándole especial relevancia y complejidad para la mejora de la gestión de calidad en educación, la autonomía y el desarrollo socioeconómico mundial. En este contexto, presenta el siguiente planteamiento:

Los enunciados y las prácticas discursivas relacionados con competencias se escriben con normas, documentos y teorías identificados, especialmente, en el período comprendido entre 1970 y 2004. Surgen de organismos internacionales tales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Banco Mundial (BM), el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, (Cedefop), el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional, La Naciones Unidas (ONU), la Organización Mundial del Comercio (OMC), La Comunidad Económica Europea y la Organización Económica de Cooperación para el Desarrollo (OCDE), la Unesco, el Proyecto Tuning, la Agencia de Acreditación Española y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (Conocer). (Maldonado, 2011: 08)

En Colombia, esta dinámica fue encabezada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), quienes desde el año 2002 definen las competencias como emergentes del contexto laboral, referidas específicamente al *saber hacer* en situaciones concretas, aclarando que a través de la educación se ha ampliado el concepto para que no se sesgue los contenidos temáticos. Esto amplía su comprensión y aplicación al *saber qué, saber cómo, saber por qué y saber para qué* (MEN, 2006: 12).

El problema en nuestro contexto es que tal definición se acompaña de términos como ‘estándares’ y ‘básicos’, lo que ha provocado serias confusiones al momento de comprender el significado y los sentidos que tienen las competencias para la vida, más aún cuando la normatividad las sitúa en la gestión de calidad, lo disciplinar y el énfasis en lo laboral o productivo.

Para el proyecto DeSeCo¹⁰ las competencias son la unión entre actitudes, valores y emociones que, en su combinación, se convierten en *recursos* que le permiten al sujeto responder a diversas situaciones problemáticas, para actuar de manera coherente y

10 “La Oficina Federal de Estadísticas de Suiza lanzó, dentro del marco del proyecto de indicadores de la OCDE, un programa de tres años titulado *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (Definición y selección de competencias: bases teóricas y conceptuales) (DeSeCo), con el objetivo de identificar un conjunto de competencias necesarias para ambos, niños y adultos, para llevar vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna y democrática y para que la sociedad enfrente los desafíos del presente y del futuro” (Proyecto sobre competencias en el contexto de la OCDE, 1999).

eficaz, ya sean de orden complejo o sencillo, erróneo o benéfico. Responder a esta definición, quizás la más genérica y recurrente, requiere que los estudiantes adquieran capacidades para comprender la realidad en la que viven, las formas de actuar, los usos del lenguaje, entre otros. Si se observa bien, la respuesta a estas concepciones compromete los contenidos, además de las actitudes, los valores, las emociones, las motivaciones (intereses y gustos, o lo que conocemos comúnmente como proyecto de vida), así como los *saberes hacer*, pensar y comunicar.

Al ver la amplitud y las implicaciones que tiene pensar la educación en el marco de las competencias, se puede comprender por qué hay dificultades para entenderlas y aplicarlas a las escuelas: las orientaciones ministeriales son confusas, sesgadas y reducidas a algunos elementos que son homogeneizantes para las instituciones, como el hecho de cumplir con el tratamiento de los contenidos temáticos y disciplinares. En la escuela se enseña a pensar, comunicar y saber, en un orden de repetición de un cierto contenido.

El MEN muestra las competencias por niveles, lo cual implica varias competencias que responden a estadios de desarrollo y saberes específicos. Al ver la estructura orientadora, esta se redacta como una secuencia de contenidos especializados, mas no dentro de un sistema complejo, que por definición tendría que hablar de niveles de relación, funcionamiento, de partes y de varias unidades, lo cual daría por entendido que las competencias no son infinitas sino finitas y de amplia comprensión, al contrario de la idea que se le ha mostrado al profesorado para trabajar en las escuelas de la actualidad.

Desde esta comprensión de las competencias como sistema, se requiere observar, analizar y dar cuenta de las situaciones que se presentan. Esta es la primera fase descrita por Pérez Gómez (2007), quien comenta que para la construcción de las competencias el docente debe posibilitar que el estudiante, ante situaciones problema, despliegue sus niveles de análisis, que por lo general están regidos por sus intereses, y haga uso de los conocimientos que le permitan abordarlos. Esto explica el hecho de que para comprender una situación y darle solución se pongan en marcha todos los recursos con que se dispone en las estructuras cognitivas.

En la siguiente fase se planifica un modo de actuación frente al problema o situación, donde se proveen las consecuencias y se argumenta el porqué de las decisiones que se toman. Aquí, las habilidades de creación, planteamiento de posibilidades, estrate-

gias, que todas las personas poseen, se ponen en marcha. En sí, todos planificamos y planeamos en nuestra vida cotidiana, por lo cual prevemos las consecuencias de las diferentes alternativas.

En una tercera fase encontramos la práctica, fundamental para este tema debido a que las competencias se dan en la acción. Aquí se pone en marcha cada uno de los recursos y, sin duda, habilidades sociales tales como la empatía. Esta última fase genera un avance que, en el curso del desarrollo de las competencias, implica que el estudiante y el maestro están abiertos a las alternativas de acción ante las consecuencias que fueron proveídas. De este modo no se piensa en la acción como un plan definido y estático, sino con apertura hacia reformulaciones continuas. Por último, la evaluación, es decir, el reconocimiento de las fortalezas, las debilidades, las propuestas diferentes, las proyecciones, etc. proporciona una espiral que nos mostrará cómo hemos actuado ante los problemas.

Si en la escuela se trabajan estas fases (un buen ejemplo de ello son los planes curriculares por proyectos y por núcleos problemáticos), se orienta la formación de competencias y, por ende, permite superar la visión sesgada del *saber hacer*. De no darse estas fases, desde ya se puede pensar en un problema que exige investigación y que pondrá en ejercicio las competencias profesionales de los maestros.

Comprender la escuela del siglo **xxi**

En nuestro contexto, las competencias aparecen definidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de estándares básicos. No obstante, su abordaje contribuye a la confusión de los maestros pues, aunque se mencione en algunos apartados la complejidad del término, se queda soterrado a una concepción de logro, ítem o indicador. Esta es una posible explicación del porqué muchos profesores creen que estas propuestas son simplemente el cambio de nombre a un ejercicio que vienen realizando desde hace muchos años.

Esta visión plantea que aún “falta” algo para que se pueda atender al llamado del siglo **xxi** en términos educativos, especialmente interrogar por el tipo de conocimiento que se debe brindar en la escuela. En tal cuestionamiento, Santos Guerra propone que “las escuelas tienen que aprender. Tienen que romper la dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación por el aprendiza-

je” (2006: 12). En consecuencia, configura un escenario de reflexión que en muchas escuelas ha hecho falta, no solo para comprender el tema de las competencias, sino para proponer pasos que forjen nuevas respuestas a la sociedad actual:

Interrogar: si no existen dudas, no se buscarán las respuestas [...]

Investigar: cuando un profesor se pregunta sinceramente por alguna cuestión y comienza a buscar evidencia rigurosa que dé respuesta a esas preguntas, está investigando [...]

Dialogar: un aprendizaje compartido en el que toda la institución comprende [...]

Comprender: la comprensión es una clave de la transformación y de la mejora [...]

Mejorar: la investigación educativa no busca, esencialmente, almacenar conocimientos sino mejorar la práctica [...]

Escribir: si plasmamos por escrito lo que pensamos podemos compartirlo con otros [...]

Difundir: para conocer y opinar [...]

Debatir: el intercambio de opiniones enriquece y genera un debate de segundo grado” [...]

Comprometerse: no discutimos para entretenernos o para matar el tiempo sino para transformar las situaciones en los que la enseñanza tienen lugar [...]

Exigir: es preciso en ocasiones practicar la valentía cívica, que es una virtud democrática que nos lleva a emprender causas que de antemano sabemos que están perdidas [...] (Santos Guerra, 2006: 17)

Estos pasos permitirán descubrir las respuestas, destacando los talentos que conduzcan a desarrollar las habilidades y fortalezas de los estudiantes, sobrepasando la tendencia de la memorización y recolección de datos, para llegar a la puesta en marcha de proyectos de vida que impliquen descubrir la importancia de la autonomía, la autorregulación, la superación de las dificultades y, ante todo, el concepto que el estudiante tiene sobre sí mismo. Para lograr esto es necesario iniciar por el mismo profesor, siendo consciente de las debilidades y necesidades que en sí todos tenemos pero que son tan particulares y respetables, ya que cada quien es partidario de su propia transformación, en un compromiso ético y real de construcción de una sociedad democrática y equitativa, lejos de la violencia de cualquier tipo.

Para avanzar en esta reflexión se plantea la primera característica de la escuela del siglo XXI: no debe preocuparse por la memorización exacta y precisa de datos; estos se pueden guardar en discos duros. Se necesita destinar el ejercicio escolar a enriquecer la capacidad de fascinación de los estudiantes, orientándolos en el proceso de descubrimiento de un mundo sin igual en la historia, enseñando desde un primer momento y continuamente la importancia de la autonomía y la responsabilidad personal y social.

Reflexiones finales

Diversos aspectos atestiguan el cambio de época planteado y las posibilidades educativas para su abordaje: en primer lugar, urge tomar conciencia del desfase evidente de las prácticas escolares del siglo XIX en un entorno tecnificado, de información y de avance continuo del conocimiento. En segundo lugar, la mentalidad de los sujetos puede cambiar al asumir las competencias bajo una concepción de complejidad e integralidad que les permitan relacionarse y responder oportunamente a las situaciones que el entorno les demanda. En tercer lugar, la necesidad que tienen las escuelas de transformar sus prácticas a través de una serie de acciones que posibiliten encontrar la respuesta a las preguntas y problemas que se presentan en sus entornos. Todo ello enfatizando en la capacidad investigativa que tiene el profesional docente y su potencial para desarrollarse como colectivo transformador. Para alcanzar estos aspectos es necesario repensar la definición central del currículo y, por ende, de otras cuatro dimensiones fundamentales de las escuelas, ya mencionados por Eisner (2002): “lo intencional, lo estructural, lo pedagógico y lo evaluativo”.

De ahí que los profesores, en su responsabilidad colectiva y profesional, respondan con propuestas alternativas para la sociedad actual y, de este modo, propendan en cada ámbito del conocimiento por la búsqueda, la organización, la recreación y la comunicación de la información en la visión holística que permita entender que los problemas de la vida son multidisciplinares. Es necesario que las escuelas sean una plataforma flexible de diseño progresivo que nos permita acomodar y atender a las diferencias que se vayan presentando en el camino de la formación en un marco de lo real, lo virtual y lo cotidiano e inmediato: análisis de situaciones actuales y, por qué no, el aprendizaje basado en proyectos.

Antes de finalizar resulta pertinente plantear algunas preguntas para iniciar este camino: ¿Qué hace usted como docente ante el desinterés de algunos estudiantes con respecto a escribir y aprender lenguaje y matemáticas del modo tradicional?, más específicamente, ¿cómo motiva a los estudiantes para que deseen conocer el mundo?, ¿le ha preguntado a sus estudiantes sobre sus vivencias, sus contextos?, ¿usted conoce cómo se formaliza el conocimiento?, ¿sus estudiantes trabajan en grupos?, ¿usted trabaja en grupo con sus colegas docentes?, ¿comprende, enfrenta, provoca, contrasta, defiende su posición ante sus compañeros, y llega a acuerdos buscando el potencial de cada uno de los aportes? Preguntas de amplio espectro que, al ser consideradas en el proceso de formación y de reconocimiento de un grupo de estudiantes, sin duda pueden ayudar a comprender un poco más la realidad de los procesos formativos del mundo actual: el desarrollo de las competencias en un mundo complejo de circulación vertiginosa de información. El cómo aprender y el cómo desarrollar mejores procesos de aprendizaje trascienden la enunciación de las competencias a la puesta en marcha de las mismas, en la práctica.

La agenda para la reforma educativa *genuina* y la preparación significativa de los docentes para el siglo XXI es formidable. Hay mucho por hacer. No es hora de ser pesimista. En lo que se refiere a la mejora escolar, el pesimismo consiste en la falta de voluntad o de capacidad para apreciar la complejidad de enfrentar esa complejidad y empezar a trabajar juntos para encarar el desafiante futuro que tenemos por delante. Esto nos obligará a abandonar viejos hábitos y expectativas tradicionales, pero en definitiva nuevos panoramas podrían abrirse ante nosotros. Tal vez habría nuevos mares para navegar. ¿Acaso no es eso la educación: no llegar a destino sino viajar con una nueva visión? (Eisner; 2002: 303).

Así se encuentra una puerta abierta a la reflexión y a la acción continua, que permite superar la mirada de la voluntad de transformación de los entornos escolares en respuesta a los retos de los contextos actuales, con apertura al debate público, la investigación, la toma de una posición política legítima de parte del maestro en tanto dinamizador del entorno en que se encuentra. La discusión se puede plantear desde el lugar de las políticas, el aula, las prácticas o la institución; todo ello fortalecido con la responsabilidad social que corresponde al profesional de la educación.

Bibliografía

- Consejería de Educación de Cantabria (2007). Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 2. Revista en línea: consultado en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/concepto/Explicativos/COMPETENCIAS%20BASICAS%20ORIENTACIONES%20GENERALES%20CANTABRIA.pdf>
- Díaz Borbón, R. (2004). Políticas Educativas y Evaluación en la era Neoliberal. *Revista Opciones Pedagógicas No 29 y 30*, pp 23-37
- Díaz Borbón, R. (2007). Conciencia profesional y profesión docente. *Revista Opciones Pedagógica No 35 y 36*, pp19-42
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maldonado García, M. Á. (2011). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: ECOE.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias* (Documento n ° 3). Bogotá: Autor.
- Niño Zafra, L. S. (2007). *Políticas educativas, evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (1999). *Definición y selección de competencias. Proyecto sobre competencias en el contexto de la OCDE*. Chile: OCDE, Oficina Federal de Estadística Suiza.
- Pérez Gómez, Á. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación*. Revisado en línea: consultado en <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/NATURALEZA%20DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS.pdf>, 1,.
- Santos Guerra, M. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. Á. (2007). Evaluaciones sin ton ni son. La necesidad de la metaevaluación educativa. En L. S. Niño Zafra (Comp.), *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación* (pp. 167-220). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasco, C. E. et al., (2001). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: Cinep.

Capítulo 6.

La calidad educativa y los resultados en las Pruebas de Estado:

una relación controvertida

Luz Stella García Carrillo¹¹

Las políticas implementadas para América Latina desde los organismos no gubernamentales y multilaterales internacionales generan reformas en la educación que cuentan con el compromiso de los gobiernos y los administradores educativos, por lo cual se configura una política de Estado encaminada a alcanzar la calidad y la excelencia en la educación.

En su despliegue, tal concepto de “calidad” es uno de los términos que está transformando el significado y sentido de las prácticas educativas. Esto plantea la necesidad de reflexionar sobre las intenciones e impacto de sus propuestas, que generalmente tienen como eje la evaluación como ejercicio de medida técnico-instrumental que arroja un resultado numérico.

En este contexto, la evaluación educativa adquiere paulatinamente relevancia y se convierte en un factor determinante para el cambio y la innovación del sector a largo plazo. Aunque todavía es considerada por algunos como un apéndice o un proceso aislado e independiente, aplicado en tiempos o momentos aislados, es evidente que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se asocia al concepto y monitoreo de la calidad. Asimismo, si bien en los documentos se insiste en ella, el Estado no presenta

11 Docente Universidad del Tolima.

ni explicita una postura teórica frente a este concepto, pero resulta evidente su uso para verificar la eficiencia y eficacia de los procesos escolares y la rentabilidad de la inversión en educación en términos de mejora y cobertura.

Sobre evaluación persisten aún posturas anquilosadas y algunas tradiciones que se reflejan en prácticas evaluativas repetitivas, por lo cual es conveniente comenzar por diferenciar el calificar y el evaluar:

Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten el campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven (Álvarez Méndez, 2001: 12).

Así pues, evaluar no es seguir un manual de procedimientos e indicaciones operativas para definir quién es promovido o no, aunque aún subsista “la acelerada tecnificación de la evaluación que ha generado que se conciba como una estructura básicamente sicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico” (Villaroel, citado por Moran, 2012: 59).

Evidentemente, las políticas corroboran tal uso estratégico de la evaluación para comprobar los aprendizajes de los estudiantes, desde y con los resultados alcanzados en las evaluaciones masivas y estandarizadas a través de las pruebas de estado en los diferentes grados y niveles en el ámbito internacional, nacional e institucional, cuyos resultados son utilizados como indicadores de calidad en los procesos de vigilancia y control externos.

Por ejemplo, en la educación básica y media, el Decreto 1290 del año 2009 en su artículo primero institucionaliza la aplicación de las evaluaciones externas y/o exámenes de estado como parte del proceso de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de los sistemas de calidad de la educación. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, Icfes, trabajan en conjunto para aplicar a lo largo de la vida escolar en los diferentes niveles educativos pruebas como Saber 5 y 7, el llamado Examen Icfes o Saber 11 y la prueba Saber Pro en la educación superior, antes denominada Ecaes. A nivel internacional se participa, entre otros, en los siguientes estudios: (PISA) Programa Internacional de Evaluación de estudiantes, (PIRLS) Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora,

(TIMSS) Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, así como el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS). Para el Icfes (2011), el objetivo de las pruebas Saber es:

Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, mediante la realización de evaluaciones periódicas (censales y muestrales) en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros. Los resultados de estas evaluaciones permiten que en los establecimientos educativos, las secretarías, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general conozcan cuáles son las fortalezas y debilidades y, a partir de estas, puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. (MEN, 2011: 7)

No obstante, una cosa es utilizar los resultados de las evaluaciones para mejorar y otra los usos y abusos que se cometen con los estudiantes, docentes e instituciones, porque solo se envía, como resultado, un dato o número, a partir del cual se juzga y realiza una rendición de cuentas, sin advertir que

La comprensión de una realidad compleja como la escuela no se produce a través del análisis de los resultados que alcanzan los estudiantes en las calificaciones. Esa visión simplista de la Evaluación ha dificultado y distorsionado la comprensión profunda de la realidad escolar. (Santos Guerra, 2000: 29)

En la evaluación deben primar las finalidades eminentemente formativas para el aprendizaje, el refuerzo del conocimiento y como posibilidad de aprender del error, pero ante todo para interpretar y comprender la compleja realidad educativa.

La calidad de la educación

En este contexto, se priorizan los referentes de calidad desde los fundamentos macro económicos del modelo neoliberal y desde los requerimientos internacionales para monitorear de manera permanente el desarrollo de las reformas y el uso de los recursos asignados. La noción de calidad como concepto polisémico y con aparente neutralidad y bondad, que por lo general se asume de forma acrítica, ha sido cooptado, interrelacionado e incorporado a la estructura de la educación en América Latina a partir del año 2000, cuando se crearon y reforzaron los sistemas de evaluación de la

calidad y del rendimiento de los estudiantes que tienen como eje la evaluación. Su operatividad genera múltiples impactos y prioriza los esfuerzos de inversión social, los proyectos y acciones a desarrollar en el servicio educativo estatal, especialmente.

No obstante, se observa con preocupación que la calidad se coloca como finalidad casi exclusiva y se enmarca la evaluación en la reorganización administrativa y financiera del sector educativo en un discurso engañoso, que relaciona en forma directa la mejora de la calidad y la excelencia educativa con la productividad. La calidad es propuesta desde lo financiero, se compagina con los indicadores sectoriales que suponen buscan mejores condiciones, excelencia del servicio educativo. En este contexto, la calidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza y sus finalidades formativas pasan a un segundo plano.

Con la mercantilización de la educación, la escuela es concebida como una empresa, regida desde la administración; por ello, la calidad está vinculada con los procesos de auditoria y de implementación de sistemas de gestión, con el fin de permitir la mejora en la selección, la competitividad y el control de la planeación de operaciones. Desde hace algunos años,

Colombia ha reconocido la necesidad de mejorar la calidad de la educación y la ha puesto en el centro de su política educativa. Su Plan Nacional de Desarrollo procura emprender evaluaciones académicas plurianuales comparables y usar los resultados para mejorar la calidad de los estudiantes, profesores y escuelas. (Banco Mundial, 2008: 18)

Así, se incorporan conceptos y términos como educación de calidad, sistema de aseguramiento de la calidad, estándares mínimos de calidad y proyectos de calidad, entre otros.

En consecuencia, cobran importancia los sistemas de información e indagación de los resultados obtenidos al aplicar las evaluaciones periódicas a los estudiantes, docentes e instituciones, lo cual lleva a tomar decisiones respecto a la gestión de desempeño y al desarrollo organizacional. La calidad, así unida a la evaluación, tendría por propósito juzgar cómo ha sido la educación; indicaría un sentido, un punto de llegada, un horizonte en la formación del sujeto:

No se evalúa por evaluar sino para mejorar la calidad de la práctica [...] porque, lo más importante, a mi juicio, no es evaluar, ni siquiera evaluar bien, sino poner la evaluación al servicio de los valores educativos y de las personas que más lo necesiten. (Santos Guerra, 2000: 295)

Sin embargo, el Estado refuerza la equivocada relación lineal de los resultados en las pruebas masivas como único indicador de calidad y excelencia en la educación. La situación se plantea como un problema de orden técnico-operativo relacionado con el diseño y aplicación de las pruebas o del establecimiento de estándares, criterios y normas precisas y objetivas a nivel nacional. En consecuencia, se desconoce una concepción formativa con fundamentos pedagógicos en la evaluación educativa, se distorsionan sus finalidades y se multiplican los usos y abusos con sus resultados. Allí subyace una postura teórica y una posición política que asigna un significado a la noción de calidad que se valida y legitima en el marco de un Estado evaluador que genera multiplicidad de efectos sobre el proceso educativo, la evaluación y la profesión docente, tal como lo plantea Díaz Borbón:

La evaluación salió del campo de referencia epistemológica en la pedagogía y entró al escenario del lenguaje y de los postulados económicos, traspasó las fronteras educativas y se convirtió en un habilísimo y eficaz parámetro al servicio de la inversión y la rentabilidad, de balanza cargada para el arrasamiento de lo público haciéndolo cada vez más un territorio de negociación privada, de tratamiento de los sujetos en condición de objetos en un escenario de valores económicos. (Díaz Borbón, 2008: 183)

En este marco, un indicador prototípico de calidad refiere a los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de Estado. Ya en julio de 1999, Cecilia María Vélez, secretaria de educación de Bogotá, afirmaba en el III Foro Educativo Distrital *Hacia una cultura de la Evaluación*:

Buscamos recoger información en forma periódica, unificando instrumentos que permitan articular, determinar y monitorear el dominio que los estudiantes tienen en áreas fundamentales [...] Aspiramos poder evaluar a los niños de diferentes niveles y grados anualmente y hacer un seguimiento de sus resultados. (Secretaría de Educación Distrital, 1999: 13)

No obstante, las pruebas externas son organizadas, aplicadas y evaluadas desde fuera de las instituciones educativas y no cuentan en su diseño con la participación directa de los implicados. Se aplican a un gran número de estudiantes en forma simultánea con pruebas estandarizadas para todas las regiones del país, tanto en el sector urbano como rural, y en los diferentes estratos, mediante un tipo o modelo único de prueba supuestamente válido para todo el territorio, que desconoce las diferencias sociales, culturales y regionales, además de las individualidades en los procesos de aprendizaje.

“La evaluación, tiene como objetivos, el monitoreo y seguimiento del rendimiento del sistema educativo, la efectividad institucional escolar y brindar información sobre la institución y la calidad de los aprendizajes de los alumnos” (Secretaría de Educación Distrital, 1999: 20), se insiste. Además, se cree que su aplicación mejora automáticamente la calidad, haciendo de la evaluación un sinónimo de control, inspección, vigilancia, rendición de cuentas, toma de decisiones, exclusión y aplicación de pruebas, pues presiona y obliga a los maestros e instituciones a diseñar el trabajo escolar y la vida académica en función de sus resultados. El problema no está en la evaluación misma, el problema está en el uso de los procesos evaluativos y sus resultados. A pesar de “los reiterados fracasos del paradigma cuantitativo de la medición para dar cuenta de los desempeños académicos de los alumnos, donde los responsables de estas tareas académicas se preocupan excesivamente por la objetividad de los resultados” (Moran, 2012: 19) se continúa midiendo y calificando con el propósito casi exclusivo de clasificar y comparar.

La evaluación educativa

La evaluación se destaca como elemento estructural de la legislación y puede ser concebida como un instrumento de control del proceso educativo y de sus participantes en el cumplimiento de requerimientos internos y externos. Desde esta perspectiva, el principio orientador es la racionalidad técnico-instrumental que atraviesa todos los procesos. No obstante, la evaluación no es una receta o un protocolo único; es asumir una posición crítica para generar alternativas a partir de las características de las disciplinas o áreas, las particularidades del contexto educativo y sus participantes.

Se viene avanzando en este sentido, pero perviven múltiples finalidades técnicas de la evaluación, en las cuales el resultado prevalece a través de las pruebas o exámenes escritos como instrumento exclusivo. Su resultado se refleja en una nota utilizada

como un mecanismo de control y dominación para estandarizar, homogenizar, clasificar, estigmatizar, discriminar y jerarquizar. Aunque en los referentes teóricos se define la evaluación como un proceso permanente “en realidad, la evocación es al examen, que es acción puntual y aislada, convertido de un modo impropio en sinónimo” (Álvarez Méndez, 2010: 355).

La prueba, entonces, es concebida como acumulación de saber que se demuestra en una prueba escrita; es medición del rendimiento. El resultado de la prueba es una nota o puntaje que, se supone, refleja el trabajo institucional, de los docentes y de los estudiantes; es una representación que por sí sola informa e indica un nivel de la calidad, pero no advierte de los procesos, avances, problemas, limitaciones y condiciones particulares de los evaluados. En consecuencia, la evaluación así entendida tiende a perder sus características pedagógicas, formativas, humanistas y críticas.

Las pruebas no tienen en cuenta los factores asociados a identificar las características personales, los intereses, los ritmos de desarrollo y los estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances; factores reconocidos desde la teoría pedagógica como importantes pero difíciles de aplicar en grandes grupos, más aún cuando el Estado tiene un modelo único de estudiante que aprende sin tener en cuenta los factores antes mencionados, las diferencias de los contextos sociales, las necesidades y sus características particulares.

La contradicción está en convertir los resultados de las evaluaciones masivas en indicador de calidad más importante, con el fin de presionar a la institución, los directivos docentes, los profesores y los estudiantes, ubicando las pruebas en el centro de la actividad escolar. Se olvida que la información obtenida de los resultados puede ser utilizada desde una óptica formativa-pedagógica para realimentar a todos los miembros de la comunidad educativa institucional y a los entes administradores de la educación. Asimismo, conlleva una preocupación desmedida por las acciones operativas para la preparación de las pruebas y no el trabajo en los procesos formativos. Esta falsa comprensión de la calidad pedagógica obliga a los maestros e instituciones a organizar el trabajo escolar y la vida académica en torno al entrenamiento para las pruebas; con el fin de que estas evidencien mejoras estadísticas y porcentuales; no en función del aprendizaje sino de la obtención de altos puntajes.

En forma implícita, este proceso valida una reforma curricular, pues tiende a reforzar la enseñanza de los contenidos de las áreas que están incluidas en las evaluaciones externas y/o pruebas de estado. Por otro lado, se insiste en una mirada única de calidad que es impuesta y presionada desde un orden gubernamental o por la preocupación por alcanzar un buen lugar en el *ranking* elaborado a partir de los resultados en las evaluaciones estandarizadas.

Otra característica de esta situación es que en muchas ocasiones se continúa estructurando, diseñando y desarrollando un currículo por asignaturas, centrado en los contenidos de las áreas o saberes, sin una mirada interdisciplinaria; es decir, desarticulado y descontextualizado, con métodos de enseñanza que transmiten un conocimiento memorístico de datos para un aprendizaje pasivo y a corto plazo, mientras las pruebas de estado valoran las competencias diseñadas en correspondencia con los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional,

Que son los referentes comunes a partir de los cuales es posible establecer qué tanto los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto están cumpliendo unas expectativas de calidad en términos de lo que saben y lo que saben hacer (MEN, 2011: 7).

La contradicción consiste en que la evaluación “reducida a un ejercicio técnico oculta otros valores que conlleva la evaluación y que justifica alguna de las funciones implícitas que desempeña de manera eficaz, aunque no siempre justa” (Álvarez Méndez, 2001: 85). No desarrolla el pensamiento crítico, la argumentación, la indagación, la creatividad, el planteamiento y la resolución de problemas, los procesos de pensamiento, la comprensión lectora y el uso comprensivo del conocimiento en la vida cotidiana. En consecuencia, cabe preguntarse si esta es la única forma válida de medir la calidad y si no existen otros factores asociados al entorno social y escolar igualmente determinantes en el rendimiento de los estudiantes. De fondo hay un debate coyuntural referido a las competencias y las pruebas estandarizadas, pues no hay un sistema, modelo o método de evaluación, absoluto y válido para todos los contextos, niveles y condiciones educativas sino que las evaluaciones son pertinentes a las situaciones, circunstancias y entornos particulares.

Reflexiones finales

La evaluación está asociada y referida al concepto de calidad. Muchas veces se escuchan las voces de los medios de comunicación y de las autoridades educativas cuando se publican los resultados de alguna de las pruebas de estado nacionales o internacionales con resultados bajos; momentos en que se discuten las estadísticas y se compara el rendimiento. Generalmente, se dedican a buscar los culpables, a cuestionar la labor docente y su formación profesional, pero no proponen soluciones desde la comprensión de la educación como un proceso altamente formativo, como una práctica pedagógica y social, reconocida como una actividad humana, histórica, en permanente contextualización. En tal contexto, resulta imprescindible lo propuesto por Álvarez Méndez al respecto:

Planificar, proyectar e incluso despertar ilusiones con un nuevo discurso sobre la educación y sobre evaluación, sobre el currículum y sus posibilidades y no superar el actual sistema de calificaciones (y lo más grave, el sistema de selección/selectividad) hace peligrar tanta propuesta. *Mientras esto no cambie, toda la enseñanza seguirá dirigida por y centrada en el examen, de cualquier tipo que sea.* (Álvarez Méndez, 2001: 66; énfasis mío).

En este sentido, se propone resignificar el sentido de la evaluación:

Necesitamos buscar modos distintos de evaluar el conocimiento, porque aquella manera de entender la enseñanza lleva a otra forma de entender el aprendizaje y sus representaciones. Igualmente necesitamos cambiar los criterios de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza (Álvarez Méndez, 2001: 85).

Debido a que los resultados de las pruebas tienen transcendencia en el aprendizaje y en la formación, es prioritario introducir paulatinamente otras formas pedagógicas de entender la calidad y comprender que los resultados de las pruebas constituyen un indicador más, no su único referente.

La evaluación es un hecho pedagógico, ético y político que contribuye al éxito de los procesos educativos, para que cada uno de los actores; estudiantes, profesores, directivos docentes y padres de familia; la reconozcan como una herramienta para mejorar los procesos de aprendizaje. Si “una de las mayores limitaciones de la actual política

de evaluación es la orientación hacia una práctica de carácter punitivo, distante de la concepción pedagógica de formación, revisión, reflexión y retroalimentación” (Niño Zafra, 2007: 139), resulta imperativo proponer una cultura resignificada de la evaluación, evidenciada en una sólida formación inicial y permanente en evaluación educativa a los docentes, ya que en la actualidad es deficiente.

En resumen, pensar la calidad como concepto y práctica desde la pedagogía implica que las evaluaciones externas sean vistas como una posibilidad de crecimiento para las instituciones educativas, los docentes y estudiantes; que se den oportunidades para reflexionar y revisar las concepciones, principios y prácticas curriculares y evaluativas; y que se involucre a los estudiantes y padres de familia en el esfuerzo de definir las finalidades formativas de la evaluación en pro del mejoramiento. En fin, la búsqueda de la calidad continúa pero con un énfasis pedagógico.

Bibliografía

- Aguerrondo, I (1993). *La calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación*. Organización de Estados Iberoamericanos.
Recuperado en octubre 2011. Documento completo disponible en <http://www.campus-oei.org/calidadaguerrondo.htm>.
- Álvarez Méndez, J M (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2010). *El currículo como marco de referencia para la evaluación educativa*. En Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. pp.355 - 371 Madrid: Morata.
- Banco Mundial (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Bogotá: Oficina Regional de América Latina y el Caribe del Banco Mundial.
- Díaz Borbón, R (2008). *El llamado a cuentas a la evaluación docente*. *Revista Opciones Pedagógicas* 38. pp. 180 - 192.
- García Carrillo, L. S. (2011). *La necesidad de definir principios institucionales para la evaluación educativa*. *Boletín Informativo Entérate*. pp. 2- 3.
- Evaluando_nos (2002-2010). *Informes de Investigación sobre la evaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (Icfes) (2011). *Pruebas Saber 5° Y 9°. Lineamientos para la aplicación muestral de 2011*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). Decreto 1290 de 2009. Bogotá.
- Moran, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: UNAM.
- Niño Zafra, L. S. (2007). *Evaluación para la rendición de cuentas o evaluación autónoma y colectiva*. En L. S. Niño Zafra (Comp.), *Políticas educativas evaluación y metaevaluación*. pp. 131- 144 Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación (2005). *Algunas consideraciones en torno a la evaluación como medida de calidad de la educación* (Boletín 4). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.

Santos Guerra, M. Á. (2010). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Málaga: Aljibe.

Secretaría de Educación Distrital (1999). *Hacia una cultura de la evaluación* (Memorias III Foro Educativo Distrital). Bogotá: Corpoeducación.

Capítulo 7. Hacia un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia

Alfonso Tamayo Valencia¹²

Es lugar común, cuando se trata de pensar la educación, detenerse en una caracterización del contexto social, económico, cultural y político en el que se inscriben los propósitos de formación y las instituciones, los maestros y los saberes. Basta observar las noticias del periódico, sentarnos frente al televisor o sencillamente escuchar la radio en uno de esos programas que hablan del tema del día, para constatar que algo grave está pasando en nuestra sociedad: corrupción, violencia, injusticia, irresponsabilidad de la clase política, pobreza, marginamiento, exclusión, son indicadores del malestar social y el agotamiento de las tareas encomendadas tradicionalmente a la educación. El viejo ideal griego de una vida buena en una sociedad justa, es todavía una tarea pendiente.

Por otra parte, se reconoce el avance significativo que ha tenido en nuestro país el campo intelectual de la educación y de la pedagogía desde los años 80. Gracias al movimiento pedagógico, la nueva legislación sobre educación, el auge de los programas de maestría y doctorado, la consolidación de grupos de investigación en las universidades, la proliferación de publicaciones y una agenda permanente de eventos, existe un suelo de saber importante sobre la educación, sus fines, sus criterios de selección de contenidos, sus metodologías y sus formas de evaluación.

¹² Docente Universidad Pedagógica Nacional.

En este contexto, vale preguntar por el impacto que estos avances de la pedagogía han tenido en las transformaciones de los currículos de las instituciones y su potencia para una formación en la democracia y la autonomía. La manera como abordaremos esta pregunta es a través de los llamados Modelos Pedagógicos o estrategias pedagógicas que además de ser una exigencia de la ley 115 en su artículo 73 es también la manera como cada institución señala un norte y da sentido a sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En este capítulo se presentan las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué es un modelo pedagógico? ¿De qué elementos está constituido? ¿Cuántos tipos existen? ¿Cómo podemos identificarlos en el pensamiento de los maestros? Pero no basta con resolver estas preguntas. Ante la crisis social y educativa que afrontamos, es preciso también preguntarnos por la potencia de estos enfoques para la formación de un sujeto autónomo capaz de vivir en democracia.

¿Qué es un modelo pedagógico?

Un modelo pedagógico es un constructo individual o colectivo que, a manera de representación abstracta de la complejidad de la enseñanza, relaciona los elementos fundamentales que la constituyen y permiten observar su nivel de ejecución en un contexto institucional dado. Así, el modelo pedagógico es una carta de navegación, un mapa, una maqueta, cuyos elementos estructurados de una determinada manera dan cuenta o representan un estado de cosas que permiten comprender e interpretar la complejidad de la práctica docente. Esta acción se comprende, no como el simple hecho de transmitir contenidos, sino como acontecimiento complejo o categoría para su análisis como vía al pensamiento, particularmente en los trabajos de Alberto Martínez (Martínez Boom, Alberto; 1999:151). De hecho, la enseñanza se relaciona con los valores, la cultura, la ciencia, el arte, el saber del profesor, el saber de los alumnos, los libros de texto, etc., y no puede reducirse a la simple transmisión de información por parte de un maestro que pretende imponer su verdad absoluta por medio de un ritual de memorización y obediencia.

Un modelo pedagógico, como construcción social, no es pues una copia infalible de la realidad sino un esquema explicativo para hallarle sentido, de la misma manera en que el mapa no es el territorio pero sirve para orientarse en él. En suma, un modelo es un acto creativo, lógico y pedagógico que brinda una visión acotada de la complejidad

de las prácticas de enseñanza entronizando los elementos que permiten construir sus sentidos y significados. En todo modelo hay dos dimensiones: una estructural que tiene que ver con los elementos seleccionados y sus interrelaciones y otra funcional, operativa, práctica, que muestra su pertinencia en contextos sociales específicos y es aquí donde los maestros ponen a prueba su potencia transformadora mediante procesos de investigación en el aula.

Una primera observación es pertinente de acuerdo con el tema que nos ocupa: la mayoría de las veces en las instituciones, el modelo o enfoque pedagógico es construido y presentado por agentes externos o por un grupo selecto de profesores pero no hay un acompañamiento a la apropiación por parte de la comunidad educativa ni seguimiento a su implementación y mucho menos evaluación de la coherencia entre el modelo, el currículo y las didácticas.

Elementos de un modelo pedagógico

De acuerdo con lo anterior, los elementos de un modelo pedagógico dependen de los aspectos que se consideren relevantes dentro de la práctica pedagógica: fines, métodos, relaciones maestro-alumno, objetivos, conceptos de desarrollo humano, valores, sociedad, cultura, tipo de currículo, concepciones sobre el aprendizaje, entre otros. Vale decir, es la expresión de una determinada concepción de pedagogía.

En Colombia es posible distinguir diferentes elementos así: Metas-métodos-contenidos-idea de desarrollo humano-relaciones, en la perspectiva del profesor Rafael Flórez, quien resalta cada modelo según el énfasis que se le dé a alguna de estas relaciones (Flórez, R. 2005:9). También, según el enfoque curricular, se puede distinguir el modelo agregado o el modelo integrado, como lo plantea en su investigación *Los modelos pedagógicos* el Profesor Mario Díaz (Díaz V. Mario; 1986:45). En este capítulo se asume la perspectiva de Rafael Porlán (1995:147), quien plantea como elementos fundamentales los contenidos, las estrategias didácticas, así como las formas y fines de la evaluación.

¿Cómo se clasifican los modelos pedagógicos?

En el Magisterio Colombiano han impactado los trabajos de los profesores Rafael Flórez, Mario Díaz; los hermanos Miguel y Julián De Zubiría y Rafael Porlán. Por esta razón, se ha optado aquí por caracterizar cada uno de sus aportes.

En primer lugar, los modelos pedagógicos en la perspectiva del profesor Flórez, basados en una investigación realizada en 1982 (Flórez; 2005) sobre el pensamiento pedagógico de los profesores de Medellín, clasifica las corrientes pedagógicas en tradicional, conductista, o referidas al romanticismo pedagógico, el desarrollismo y la pedagogía socialista.

El modelo pedagógico tradicional entroncado en el humanismo tiene una visión metafísico-religiosa y egocéntrica que insiste en la formación en la virtud, el cultivo de las facultades del alma y la formación del carácter a través de oír, ver, observar y repetir en un ritual academicista, verbalista y escolástico que dicta sus clases dentro de un régimen de disciplina y entiende al alumno como un receptor pasivo.

En segundo lugar, se plantea el *transmisionismo* conductista, cuya influencia en los países capitalistas es el reflejo del auge de la revolución industrial y de la creciente racionalización de la economía empresarial, se expresa en la tecnología educativa con el desarrollo de los INEM y de los SENA en la década de los sesenta así como de las universidades a distancia entre los setenta y los ochenta. En este modelo se privilegia la adquisición de conocimientos, valores y destrezas vigentes en la sociedad tecnológica moderna. Así, la enseñanza programada se convierte en la técnica que genera los conocimientos en el aprendiz, de manera operante, siempre esperando la respuesta que el maestro ya ha programado.

Fundamentado en la psicología conductista de Pablov y Skinner, el aprendizaje es considerado como el resultado de la aplicación de los esquemas estímulo-respuesta mediante un condicionamiento operante que se expresa en conductas observables programadas a voluntad del profesor en los llamados objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores.

Por su parte, el romanticismo pedagógico pretende rescatar el interior del niño, manifestando que es el aspecto más importante del desarrollo. Por ello, debe ser ese interior el centro de la educación en conjunto con un ambiente pedagógico flexible que permita el despliegue favorable del niño hacia el conocimiento. Gracias a los centros de interés ideados por Decroly y Montessori, la enseñanza parte de los intereses de los infantes, a los cuales se orienta mediante ambientes diseñados de tal manera que los contenidos, la planeación y la evaluación pasan a un segundo plano. El niño es el centro y la educación es para la vida. Nada de autoritarismo ni alienación; más bien todo gira hacia la libertad, la autonomía y la felicidad. Rousseau y Montaigne son precursores de este modelo.

En cuarto lugar, el desarrollismo pedagógico es entendido como aquel modelo que reconoce un proceso individual progresivo y secuencial desde la infancia hasta la edad adulta. Este proceso está basado en el intercambio entre la conciencia y las experiencias que afectan al individuo. Dewey y Piaget llevaron adelante este enfoque a partir de etapas o estadios por los que pasa todo individuo hasta llegar a la edad adulta (sensomotriz, operaciones concretas y operaciones formales). Según esta teoría, el desarrollo cognitivo así logrado construye esquemas de actuación gracias a la asimilación, acomodación y equilibrio de las estructuras frente a nuevas experiencias de aprendizaje. Asimismo, plantea que existen invariantes que estructuran el conocimiento cognitivo en todos los hombres y que permiten planear la enseñanza de acuerdo con los niveles y resultados del desarrollo para no violentar ese mismo proceso. El aprendizaje se da cuando se asimila un nuevo contenido y este reacomoda el esquema cognitivo que, con el uso, se equilibra nuevamente.

Finalmente, la pedagogía socialista asume una posición crítica frente a cualquier forma de explotación económica y propende por un modelo educativo emancipador donde la enseñanza genera valores como la solidaridad y la búsqueda del bien común mediante el trabajo colectivo para la solución de las necesidades sociales. Basados en los postulados de Antón Makárenko y la escuela rusa, plantean la sociedad como la historia de la lucha de clases y la abolición del capitalismo como el ideal de la educación. Su principio fundamental es amalgamar el trabajo y la educación, en donde se garantiza la formación tecnológica y el fundamento práctico para la instrucción política. Así, el desarrollo de los intereses y las potencialidades del individuo están determinados por la sociedad, por el espíritu colectivo. En este sentido, países como Cuba y Rusia son puestos como modelo para superar los efectos ideológicos de una

educación convertida en aparato reproductor de los intereses de la clase dominante en el poder. Hoy son recogidos estos ideales en la pedagogía crítica y sus representantes Freire, Giroux, Apple, McLaren, y la corriente inspirada en Habermas, como Carr y Kemmis y su Teoría Crítica de la Enseñanza.

Desde otra perspectiva, el profesor Mario Díaz considera el modelo pedagógico como una forma particular de seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento escolar y como una forma particular de organizar las relaciones sociales que se dan en la escuela (Díaz V., Mario; 1986:63). El modelo pedagógico se constituye así en un dispositivo de transmisión cultural dentro del campo intelectual de la educación que lucha por el control simbólico. Basado en los trabajos de Bernstein y buscando expresar en un nivel general los modos de adquisición-transmisión en la escuela, el modelo pedagógico describe de manera general los rasgos y mecanismos comunes mediante los cuales se reproducen formas particulares de relaciones sociales: interacción pedagógica, estructura organizativa, formas de comunicación y los principios que subyacen a él. Las dimensiones del modelo son la instruccional (currículo, pedagogía y evaluación) y la regulativa constituida por las reglas de relación social y sus modalidades de control intrínsecas, así como las relaciones entre el discurso oficial y el modelo pedagógico.

Díaz distingue entre modelo pedagógico agregado y modelo pedagógico integrado según se integren o aislen las dimensiones instruccional y regulativa, como se presenta a continuación:

El *modelo pedagógico agregado* se caracteriza por:

1. Segmentación o yuxtaposición de conocimientos, agrupados en áreas o asignaturas arbitrarias y rígidamente jerarquizadas y clasificadas.
2. Enmarcación rígida del proceso de transmisión-aprendizaje, en la cual no se tiene en cuenta al alumno.
3. Sistemas de evaluación que hacen énfasis en la medición de resultados alcanzados en el aprendizaje
4. Aislamiento o demarcación rígida entre el conocimiento escolar y el conocimiento no escolar. En esta situación el alumno socializa en conocimientos y prácticas que no tienen ninguna conexión con la vida cotidiana, con sus experiencias prácticas y con la cultura de su familia y de su comunidad.

El modelo pedagógico integrado presupone:

1. Transformaciones en los procesos de selección y organización del conocimiento que se materializa en el currículo: códigos de clasificación flexibles, relaciones fluidas entre maestros y estudiantes, selección de contenido desde diferentes campos, agencias y agentes.
2. Transformaciones en las modalidades de transmisión: la selección, secuencia y el ritmo del aprendizaje de los alumnos resultan correlativos a la problemática a investigar y la participación genera integración con los problemas del entorno.
3. Transformaciones en las modalidades de evaluación del aprendizaje. Una teoría auto-regulativa que transforman las relaciones de autoridad entre maestros y alumnos y que busca mejorar el nivel de las competencias, disposiciones y actitudes cognoscitivas, interpretativas y críticas.
4. Transformaciones en la organización escolar; esto es, en la estructura de relaciones entre maestros, maestros y alumnos y alumnos.
5. Transformaciones entre el contexto educativo formal y el contexto cultural primario, que genera una relación fuerte entre escuela y comunidad, concebida esta última como recurso y agente de aprendizaje. Se incorpora el conocimiento cotidiano y se debilitan las barreras sociales.

Los hermanos De Zubiría en *Modelos Pedagógicos* (1994) retoman las ideas de Flórez para clasificar los modelos en: tradicional, escuela nueva y pedagogía conceptual. Estos autores actualizan el trabajo de 1982 a través de los desarrollos de la psicología cognitiva y la escuela *habermasiana*, retomando el modelo desarrollista de Piaget y el modelo socialista de amplia influencia en los años ochenta (De Zubiría, M. y De Zubiría, J.; 1994).

El libro en mención caracteriza el modelo tradicional por el ejercicio reiterado de la repetición, la memorización y el autoritarismo. Igualmente, señala algunos valores de la escuela activa al tener en cuenta los intereses del niño y educar para la vida, pero aduce serias falencias en cuanto a la construcción conceptual y la fundamentación de los procesos cognitivos en los niños.

Así, presenta como alternativa la pedagogía conceptual que retoma las investigaciones de Ausubel sobre aprendizaje significativo basado en la psicología cognitiva, la cual reconoce un proceso de construcción de conocimiento mediante la producción de nuevos conceptos que transforman la estructura cognitiva a partir de las concepcio-

nes previas de los estudiantes. Se entiende por aprendizaje significativo aquel que produce transformaciones en la manera de pensar por la adquisición y apropiación de nuevos conceptos desestabilizando representaciones significativas anteriores y logrando comprensiones más potentes, complejas y adecuadas.

Para los Hermanos De Zubiría, la pedagogía conceptual parte de que los estudiantes poseen estructuras mentales para el aprendizaje, las cuales se modifican con el tiempo, por lo cual es importante, para el proceso de enseñanza, estudiar estos cambios a través de mentefactos. También se afirma que los seres humanos aprenden aquello que consideran valioso y relevante, por lo cual es preciso cambiar la sumisión por la motivación. En oposición a la entronización de prácticas memorísticas, en este modelo lo más importante es el proceso cognitivo, de acuerdo con los postulados de Decroly, Montessori y Freinet. Esto da lugar a didácticas estructurales y funcionales. Las primeras buscan desarrollar habilidades y operaciones mentales y generar competencias operacionales e investigativas. Por su parte, las estructurales se basan en aprendizaje significativo, enseñanza por resolución de problemas y cambios axiológicos que conjugan lo cognitivo con lo afectivo. (De Zubiría, M. y De Zubiría, J.; 2005).

Estos enfoques se fundamentan en la psicología y se ocupan preferentemente en el desarrollo mental entendido como un proceso neuro-psíquico que da lugar a esquemas de actuación mediante la formación de representaciones mentales para explicar el mundo y la actuación de los sujetos en él. Este desarrollo ocurre en los individuos mediante la interacción maestro-alumno, donde el primero direcciona el proceso de construcción de conocimiento y el segundo construye significados que incorpora a sus estructuras mentales.

Sin desconocer la importancia y el aporte que estas propuestas tienen y han hecho al campo práctico de comprensión de la enseñanza, este trabajo focalizará los modelos en la perspectiva del profesor Rafael Porlán por su sustento epistemológico, su cercanía al pensamiento de los profesores y sus potencialidades en cuanto a la constitución del maestro como investigador y las potencialidades para una formación en ambientes democráticos.

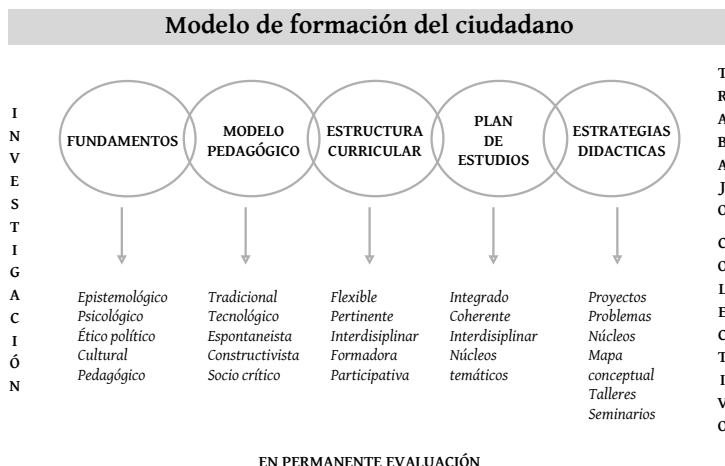
El aporte de porlán y sus consecuencias para la didáctica y para la formación en valores democráticos

Una alternativa posible

En *Constructivismo y escuela*, el profesor Rafael Porlán analiza las formas de enseñanza predominantes, los problemas prácticos con que se encuentran los profesores y las creencias que presentan en su actuación docente (Porlán R., Rafael; 1995). Desde esta perspectiva, se tienen en cuenta no solo la teoría de la enseñanza sino también los conocimientos prácticos de los profesores, con lo cual se articula la pedagogía con tales saberes derivados de la experiencia, evitando la esquizofrenia reinante cuando se abusa de la teoría o se cae en el activismo sin sentido.

Un modelo es una construcción teórica que pretende informar un fragmento acotado de la realidad y, para el caso de la didáctica, no solamente pretende describir la enseñanza sino también informar sobre la manera de intervenir en ella para transformarla. Su relación con el currículo plantea al modelo como una estructura más general mientras que el currículo constituye su vertiente normativa, y la didáctica, implícita o explícita, es el conjunto de pautas de actuación del docente en el proceso de enseñar y aprender, tal como se evidencia en el siguiente cuadro que presenta el *Modelo de formación del ciudadano* (Figura 1)

Figura 1. Modelo de Formación del Ciudadano. Tamayo Valencia, A.



Como su nombre lo indica, la pregunta fundamental en este modelo es por la formación del ciudadano para lo cual se requiere atender a diversos aspectos:

1. Fundamentos: son las concepciones o teorías que construye el profesorado acerca de los procesos de conocimiento, de desarrollo y de crecimiento personal y social, de valores sociales y morales, de la formación educativa y acerca de la cultura global y local. Estas concepciones son colectivas o consensuadas y constituyen un compromiso institucional que se refleja en el modelo pedagógico.
2. El modelo pedagógico: es una visión acotada de la complejidad de la práctica pedagógica que resalta las relaciones más significativas e importantes: metas, contenidos, método, relaciones maestro-alumno, desarrollo, etc. El modelo pedagógico define el qué enseñar, cómo enseñar, qué y para qué evaluar. (Porlán 1995).
3. La estructura curricular: es el diseño de un conjunto de elementos que permiten cumplir con la finalidad o misión de la institución. Por lo tanto, es colectiva, flexible, investigativa, con pertenencia social y académica, participativa, interdisciplinaria, evaluada permanentemente y formadora en valores. En ella se expresan los elementos del modelo pedagógico: contenidos, formas de evaluación, metodologías, finalidades, objetivos y metas, así como los estándares acordados para cada área.
4. Plan de estudios: es la parte más visible del currículo y en él se expresan las áreas, los indicadores de logros, temas y subtemas, didácticas, recursos, bibliografía, proyectos, núcleos temáticos, bloques programáticos, cronogramas, etc. También pueden incluir el plan de área y el proyecto de aula.
5. Práctica pedagógica: es la manera como explícitamente el maestro selecciona rutas, procesos, actividades, proyectos, problemas, que direccionen el proceso de formación de los estudiantes (Isaza, Luz Stella *et al.*: 2005).

Conviene señalar que estas relaciones no son superpuestas linealmente, ni obedecen a momentos claramente determinados en el tiempo, sino que circulan dialécticamente en el proceso complejo de la práctica pedagógica. ¿Cómo analizar esta “complejidad”, cómo la podemos “describir” y, sobre todo, cómo podemos actuar sobre ella para mejorarla? Insistiendo en la necesaria interacción entre la teoría y la práctica educativa. Porlán construye tres modelos pedagógicos que se expresan en enfoques curriculares cuyas características se pueden identificar y cuyos supuestos, creencias, problemas

y dilemas son susceptibles de explicitación, basados en las preguntas antes mencionadas (qué enseñar, cómo enseñar; qué y para qué evaluar), tal como se presenta en el siguiente cuadro (Figura 2.).

Figura 2. Esquema de los modelos pedagógicos de Porlán, R.



Como se puede observar, el modelo pedagógico tradicional entroniza la transmisión de contenidos conceptuales entendidos como el elemento curricular básico que condiciona los demás elementos. Mediante un ritual autoritario de obediencia y repetición el maestro cree tener la verdad absoluta y reproduce los saberes disciplinarios

como productos indiscutibles. Evidentemente, son las mismas características que se reconocen en los autores anteriores y que desconocen el papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, el modelo tecnológico-instrumental, llamado también conductista, supedita la práctica pedagógica al cumplimiento minucioso de objetivos predeterminados mediante la estrategia del condicionamiento operante estímulo-respuesta. Así, privilegia los contenidos científicos planeando rigurosamente una secuencia que lleva infaliblemente su cumplimiento, aún en el desconocimiento del contexto de la cultura local, los intereses de los estudiantes y las necesidades de la vida misma. En su aplicación, las pruebas de diagnóstico previo de los saberes y la calificación cuantitativa de los logros como forma eficaz de medir el aprendizaje convierten la enseñanza en una tecnología educativa y al maestro en un diseñador de modelos de instrucción.

Finalmente, el modelo pedagógico *espontaneísta*, centrado en los intereses del estudiante, no selecciona previamente los contenidos sino que se deja llevar por las circunstancias, supeditado a los gustos e intereses de los estudiantes. Así, enfatiza en el estudiante para que pueda expresarse, participar y aprender en un clima espontáneo y natural, donde sus intereses actúen como importante elemento organizador. En consecuencia, el profesor ha de adoptar el papel de coordinador de las actividades que van surgiendo en los debates, improvisando recursos, solucionando problemas y favoreciendo la participación, expresión y comunicación de todos los alumnos, lo cual genera negociación con los alumnos sobre los proyectos de trabajo, realización flexible de actividades, modificación permanente del plan de trabajo y renuncia a cualquier conducta calificadora por parte del profesor.

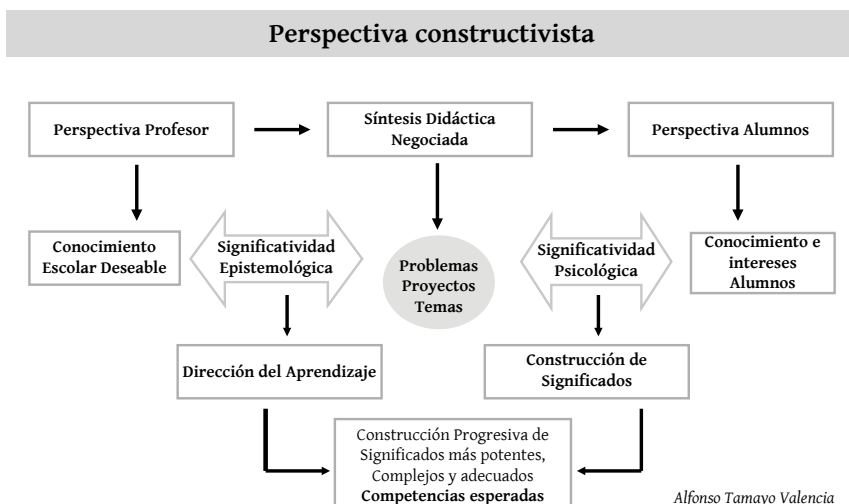
Hacia una síntesis integradora

Los modelos analizados presentan dificultades, dilemas y creencias erróneas que hay que corregir para evitar la simplificación de la complejidad educativa y poder integrar en su justo valor cada uno de sus aspectos relacionados. Por ello, Porlán propone en su texto un modelo pedagógico constructivista e investigativo que permita reflexionar sobre las prácticas anteriores y transformar el sentido de la enseñanza superando las creencias y los supuestos que subyacen al tradicional, al instrumental y al espontáneo, además de tener potencia social y crítica para construir ciudadanía en democracia (Porlán R., Rafael; 1995).

La fe ciega en la transmisión de contenidos supone la creencia en un alumno pasivo, en verdades absolutas ya construidas e inmodificables y, sobre todo, en que la simple información produce automáticamente el aprendizaje, siempre y cuando los alumnos estén atentos y repitan las explicaciones dadas por el profesor. En segundo lugar, la obsesión por la planeación rigurosa de objetivos predeterminados supone creencias conductistas en el aprendizaje por el mecanismo del adiestramiento, el estímulo, el castigo y el refuerzo de una manera instrumental y técnica cuyo único criterio de verdad es la conducta observable en el estudiante como si fuera su mente una caja negra condicionada a voluntad del programador. Asimismo, la flexibilidad del espontaneísta supone una ingenuidad política que ve en la educación un aparato de poder y desconfía de su poder emancipador y crítico, como también una confianza ciega en la libertad, autonomía y madurez del estudiante que muchas veces no existe. Estos dilemas, problemas y creencias conllevan también la adopción de una única manera de enseñar y se resisten a considerar la enseñanza como objeto de investigación, cayendo fácilmente en la rutina.

Debido a sus efectos integradores, su sustento en los desarrollos modernos de la psicología cognitiva y su promoción de la indagación en el aula y la formación del maestro como investigador, el modelo integrado de Porlán (Figura 3,) se concibe como el más adecuado para transformar significativamente los procesos didácticos, orientados a una formación autónoma y democrática de los estudiantes.

Figura 3. Esquema de la perspectiva constructivista. Tamayo Valencia, Alfonso



Señaladas las limitaciones de los modelos anteriores, y aprovechando los avances de la pedagogía, tal como se presentaron en otro lugar,(Tamayo Alfonso: 2005) a continuación, se explican los componentes básicos de un nuevo modelo basado en el constructivismo como corriente unificada de una nueva visión epistemológica, psicológica y pedagógica que fundamente nuevas formas de enseñanza hacia la democracia y la autonomía que trasciendan socialmente.

Como se observa en el esquema anterior (Figura 3), el punto central del proceso pedagógico es el trabajo por problemas, proyectos o núcleos temáticos, con lo cual se supera el simple acumulado de asignaturas y se abre la posibilidad de integrar diferentes conocimientos disciplinarios, interdisciplinarios o del área de profundización alrededor de un problema, un proyecto de investigación o un tema específico. Esto supone que los profesores de un programa, un grado escolar o un semestre se ponen de acuerdo para que sus contenidos y objetivos trabajen relacionados o integrados gracias a la identificación previa de núcleos adecuados y preguntas resolver entre todos los profesores y los estudiantes.

A cada lado del esquema se ubica tanto lo que el maestro considera necesario que el estudiante conozca como su mundo de intereses y capacidades. Estos dos elementos interactúan para lograr una síntesis didáctica negociada; esto es, reconocer el estado cognitivo y afectivo del estudiante como punto de partida para el proceso de direccionamiento del aprendizaje por parte del profesor. De hecho, el concepto aprendizaje es entendido como el proceso por medio del cual el estudiante “construye significados”, es decir, representaciones mentales que permiten explicar, comprender o interpretar un hecho, un fenómeno, una experiencia. Ya no se trata de repetir de memoria o aplicar mecánicamente una fórmula, sino analizar dentro de un sistema simbólico o lenguaje especializado las razones, causas o características que dan sentido y significado a un fenómeno natural o social. Aprender, en este sentido, es acceder a un “nuevo mundo” especializado y académico, propio del profesor.

Este modelo implica también repensar el rol del maestro que “direcciona” el proceso a desarrollar en el estudiante renunciando a imponerle “su verdad”. En su lugar, propicia las condiciones necesarias para que el estudiante mismo construya conocimiento. Enseñar es aquí orientar, corregir, preguntar, seleccionar bibliografía, respetando los procesos de los estudiantes. Así, se les permite la elaboración de los procesos que ocurrieron en el profesor cuando aprendió a dominar la materia que ahora enseña.

Esto cambia radicalmente el proceso y la concepción de evaluar, que aquí se entiende como la respuesta a la pregunta por las transformaciones conceptuales, metodológicas y actitudinales ocurridas en el estudiante durante el proceso de construcción de significados. La evaluación es dar cuenta de ese proceso y no sólo responder un cuestionario o elaborar un ensayo copiado de los libros o “pegado” de internet. Evaluar es entonces demostrar que el estudiante ha pasado de unos conceptos débiles a otros más potentes, adecuados y profundo; de explicaciones de sentido común a explicaciones científicas.

¿Qué se enseña?, lo que sea pertinente para alcanzar mejores competencias cognitivas y prácticas sobre el tema estudiado, seleccionado según las necesidades e intereses de los estudiantes en el contexto local y de acuerdo con la finalidad formadora. Es otras palabras, los saberes que circulan son aquellos que habilitan para una vida más rica en sentido y significado y no solamente para las pruebas y evaluaciones.

¿Cómo enseñar?, direccionando el proceso, partiendo de los intereses y competencias previas del estudiante, problematizando los temas, generando curiosidad y mostrando la manera en que otros han llegado a explicar los fenómenos. En este sentido, es fundamental que el maestro conozca la historia de la ciencia que enseña, sus enfoques, teorías y corrientes. Pero también aproveche las fuentes de conocimiento que circulan en la escuela, tales como el saber popular, la cultura local, el saber de la familia y las visiones de mundo y experiencias que traen los estudiantes.

El maestro debe saber lo que enseña y debe saber también cómo enseñarlo. De hecho, la didáctica está basada en estas visiones sobre cómo construye conocimiento el ser humano y cuáles son las mejores estrategias lógicas, psicológicas, éticas y sociales para pasar de un conocimiento dado a la construcción de lo nuevo, transformando las estructuras conceptuales, actitudinales, prácticas y axiológicas; es decir, cambiando las visiones de mundo y actuaciones consecuentes de los estudiantes.

¿Para qué enseñar? Para formar un ciudadano capaz de analizar y relacionar, comprender y aplicar el campo de conocimientos propio del área, disciplina o saber a su vida cotidiana. Enseñar es el proceso planeado e intencional por medio del cual el maestro pone las condiciones para que el estudiante acceda a la “comunidad académica” que le es propia.

Alternativas prácticas

Para finalizar, a continuación se presentan aspectos propios de una práctica pedagógica concebida desde el modelo alternativo que se ha planteado, en la búsqueda de un ejercicio educativo autónomo y democrático, que no esté reducido por las limitantes de la cultura escolar expuestas en este capítulo.

Pre-diseño de la unidad. En lugar de presentar los temas por desarrollar desde la verdad absoluta del profesor, se trata de mostrar una ruta posible para el trabajo conjunto, señalando temas abiertos que puedan complementarse con los conocimientos e intereses de los estudiantes o con los problemas detectados en el contexto social e histórico en el que se desarrolla la acción educativa. Hay aquí un primer gesto de respeto por los sujetos de la educación y una apertura al diálogo que reconoce pluralidad de saberes y culturas donde el que enseña aprende y el que aprende también puede enseñar.

Negociación: se establece la relación entre lo que el profesor considera necesario enseñar, basado en su saber disciplinar, con los intereses y expectativas de los estudiantes. No se debe olvidar que son los estudiantes quienes van a aprender y que los conocimientos deben tener tanto pertinencia social como académica.

Oportunidad para dar la palabra y para identificar liderazgos y responsabilidades que conforman un ambiente de aprendizaje para llegar a acuerdos y vencer dogmatismos.

Identificación de concepciones previas: es el inicio del proceso de construcción de conocimiento que, de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo, debe partir de lo que ya se sabe o de las interpretaciones que desde el sentido común o la tradición y la cultura local tienen los estudiantes. Muchas veces, no tener en cuenta las bases con las que llegan los estudiantes puede producir vacíos y obstáculos epistemológicos para acceder al conocimiento nuevo. Se trata de debilitar las fronteras de la escuela cuya tradición racional y lógica se mueve en la polaridad verdadero -falso sin abrir otras dimensiones de la comprensión humana como la ética, la estética, la lúdica, la espiritualidad. Si la educación transforma, lo primero que hay que saber es desde donde se ha posicionado el sujeto frente al mundo y la sociedad.

Debate y organización por grupos: se profundiza en la argumentación y la acción comunicativa, para medir el nivel de solidez y complejidad de las concepciones previas de los estudiantes, identificados en el paso anterior. Diversos puntos de vista sobre los temas, aunque partan de concepciones débiles o equivocadas, pueden ayudar a crear un clima de interés y a desestabilizar puntos de vista que se creían seguros. El intercambio de ideas enriquece y ayuda a formar valores como el respeto, la democracia y la tolerancia. Es la instalación de una real “cultura del debate”, que forme en la capacidad para aceptar el mejor argumento y reconocer que las diferencias no son amenazas sino oportunidades para construir en colectivo y progresar socialmente.

Elaboración de ensayos previos: se recomienda poner en común el resultado de los debates entre los grupos acerca del tema en cuestión; sintetizar el estado de la cuestión y señalar las direcciones que toma el tratamiento de los problemas o las posiciones enfrentadas. En este contexto, el maestro debe tener especial cuidado para identificar los puntos en conflicto y su relación con las ciencias o los saberes de los cuales él es el profesor. En un debate entre grupos acerca de un problema, el profesor se hace una idea de las fortalezas o debilidades expresadas en la argumentación y puede tener pistas para hacer la selección de lecturas, ejercicios o tareas que conduzcan a una mejor explicación o comprensión.

Profundización: el profesor, en tanto asistente al desarrollo de los pasos anteriores, selecciona las actividades que pueden direccionar el proceso de aprendizaje. Lecturas pertinentes para cada uno de los grupos, visitas a especialistas, entrevistas, encuestas, videos, películas, consulta en Internet, conferencias con expertos, apoyos con otros profesores, escritos del profesor, textos, paneles, foros, simposios, salidas de campo, prácticas y exposiciones., entre otras actividades articuladas con el contexto, permiten que, con imaginación y creatividad, el profesor apoye la construcción de significados más potentes, más sólidos, más adecuados, para un manejo adecuado y riguroso de los conceptos, las teorías, los modelos y métodos propios de la ciencia desde la cual se abordan los temas.

Elaboración de informes finales: una vez desarrolladas las actividades señaladas en el paso anterior, los estudiantes elaboran informes individuales o por grupos, que den cuenta de las transformaciones ocurridas como resultado de dichas actividades (transformaciones en el ámbito del conocimiento, de las prácticas, de las formas de valorar y de actuar).

De manera argumentada y lógica, el estudiante debe poder dar cuenta de los cambios ocurridos en cuanto a conceptos, métodos, campos de aplicación y competencias para interpretar, comprender, analizar o explicar los temas que se trabajaron en la unidad. Puede contar de diversas maneras su experiencia de aprendizaje que no es más que el proceso por medio del cual cambió su visión del mundo, o accedió al campo especializado de la ciencia para mejorar su manera de explicar los problemas que estudió y el campo práctico de aplicaciones que puede realizar con esos conocimientos.

Una vez valorado el trabajo anterior y analizada su pertinencia disciplinaria y social, es posible diseñar *proyectos de investigación* que focalizados sobre problemas o temas de interés durante todo el proceso, puedan conducir a la solución de situaciones para las que ese conocimiento es aplicable. La competencia en la solución de problemas pone en juego la creatividad y la potencia del pensamiento propio para reconstruir situaciones, formular hipótesis y diseñar experimentos o metodologías cualitativas que lleven a la comprensión o explicación científica, generando nuevo conocimiento.

Tanto el Modelo de Formación del ciudadano, como la propuesta constructivista, se consolidan como referentes potentes para la construcción de sujetos autónomos, actuando con valores democráticos en contextos específicos y orientados a generar alternativas de comprensión de la práctica pedagógica desde la vertiente socio-crítica. Este es el compromiso de los nuevos maestros para una nueva sociedad.

Bibliografía

- De Zubiría Samper, Julián (1994). *Modelos pedagógicos*. Bogotá, Colombia: FIPC
- De Zubiría Samper, Miguel *et al.*, (2005). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. pp 267-296. Bogotá, Colombia: FIPC
- Díaz V., Mario. Los modelos pedagógicos. En Revista Educación y Cultura. N° 8, p 45
- Díaz V., Mario (1986). Una caracterización de los modelos pedagógicos. En Revista Educación y Cultura. N° 7, p 63-66
- Flórez O., Rafael (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill
- Isaza, Luz Stella *et al.*, (2005). *Practica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Martínez Boom, Alberto (1999). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía, discurso y poder*. pp. 151-173. Bogotá: CORPRODIC
- Porlán R. Rafael (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla, España: Diada.
- Tamayo V., Alfonso. (2005) Cuatro Tendencias de la Pedagogía en Colombia. En Acción Pedagógica N°.31. Tunja: UPTC.

Índice temático

Dan Goldhaber. 20

La evaluación. 8

A

acción educativa. 37 - 38, 45, 47, 49, 69, 132, 25

acción pedagógica. 7, 37, 40, 68, 122

acción práctica. 37

Acedo. 89

actividad crítica de aprendizaje. 46, 67

acto de enseñar. 37, 40, 49

adiestramientoI. 29

Alain. 33

Alfonso Tamayo. 8, 10, 130, 117

alienación. 121

Álvarez Gallego. 32

Álvarez Méndez. 32, 38, 45 - 46, 67, 88 - 89, 111 - 113

Angulo Rasco. 14

Antón Makárenko. 121

Antonio Gama. 8

Apple. 17 - 20, 42, 48, 62, 64 - 65, 76 - 77, 122

aprendizaje. 45 - 46, 56, 71, 75, 89, 101 - 102, 107, 110 - 113, 119 - 123, 128 - 130, 132, 134

aprendizaje y la enseñanza. 100

aprendizajes. 79, 85 - 86, 106

aquí y ahora. 43

Arendt. 35

auntónomo. 132

Ausubel. 123

autoevaluación. 23, 71, 86, 89

autonomía. 10, 22 - 23, 40, 86, 88 - 89, 97, 101 - 102, 118, 121, 129 - 130

autonomía y democracia. 12

autónomos. 12

autoritarismo. 121, 123

Avanzini. 82

Ávila. 33, 35

B

Barnett, 97

Basabe, 38

Benjamin Bloom, 14

Bernstein, 122

Bobbit, 41

Bordas, 46, 86

Brown, 45

C

Cabra, 84

Cabrera, 46, 86

Cabrerizo, 85

calidad, 78, 97, 105, 107 - 114

calidad educativa, 40, 78

calidad pedagógica, 111

Camilloni, 32, 37, 40 - 41

Campo, 34 - 35

caracterización de
conocimiento, 45

Carr, 34, 40, 122

Carta Magna o Constitución, 58

Castillo Arredondo, 86

Castillo.S, 85

Castro, 15

Charles Peters, 23

Chevallard, 39

cientificidad, 44

Círculos de calidad, 77

ciudadanía, 60, 128

ciudadanía civil, 60

coevaluación, 71

Comenio, 39

competencia, 41, 134, 94, 100 - 101,
103, 107, 131

competencias cognitivas, 131

competitividad, 76, 88, 108

comptencias, 99

conductismo, 41, 81

conductorista, 128, 129

conocimiento científico, 41, 44

conocimiento pedagógico, 39

constructivismo, 130

contenidos, 41

contexto educativo, 123

Contreras, 41

control, 28

contudctista, 120

corrientes pedagógicas, 120

crecimiento demográfico, 58

crítica educativa, 38

cuantificación, 33

cuerpo político, 78

cultura, 35

cultura romana, 57

currículo. 7, 12 - 15, 17, 23 - 28, 37, 40
- 43, 47, 49, 62, 79, 88, 102, 112, 119,
122 - 123, 125

currículo crítico. 27

Currículo disciplinar. 17

currículo técnico. 41

currículo único. 18

currículo único y evaluación. 77

currículo y didácticas. 119

currículo y evaluación. 9, 12, 14,
24, 76, 94

currículo y la evaluación. 9, 21 -
22, 25, 28, 31

currículos. 8, 11, 64, 70, 118

currículos y modelos
pedagógicos. 66

currículum. 24, 43, 113

D

darwinismo social. 65

De Jong- Lambert. 14

Decroly. 39, 121, 124

Delors. 97

democracia. 10, 22, 55, 57, 59 - 60,
62, 86, 88, 118, 128, 130, 132

democrático. 132

democráticos. 12

democratización. 71

democratización de la escuela. 70

derechos políticos. 60

desarrollismo. 120

desarrollismo pedagógico. 121

desarrollo. 97

desarrollo cognitivo. 121

desarrollo curricular. 46

Dewey. 39, 55 - 56, 63, 121

Díaz Barriga. 32, 45, 65, 97, 69, 78 -
79, 93 - 94, 96, 109

didáctica. 31, 37 - 40, 42, 46 - 47, 49,
66, 84 - 85, 125

didáctica Magna. 39

didácticas. 124

didaskao. 39

Díez. 79, 96

Dilthey. 34, 36

dimensión social de la
ciudadanía. 60

disciplina. 36 - 37

diseño curricular. 86

Durkheim. 33

E

educación. 33, 37 - 38, 93, 97, 103,
105, 113, 117, 122, 129

educación democrática. 61

educación inclusiva. 61

educativo emancipador. 121

Edward Thorndike. 23

Eisner. 68, 102, 103
ejercicio pedagógico. 42
economía empresarial. 120
endoculturación. 35
enfoque pedagógico. 119
enseñanza-aprendizaje. 86
enseñanza. 37, 88, 113, 125, 128
enseñanza y aprendizaje. 67, 77, 84
enseñanza-aprendizaje. 40, 42, 45 - 46, 67, 77, 118
enseñar. 130
epistemología. 38
equidad. 61
escuela. 95, 97, 102, 108, 131
escuela democrática. 63
escuela habermasiana. 123
escuela moderna. 39
escuelas. 99
escuelas democráticas. 60, 62, 70
Estado evaluador. 20
estándares. 100
estándares curriculares. 77
estandarizar. 111
estímulo-respuesta. 120
estrategias didácticas. 119
estrategias pedagógicas. 84

estructura curricular. 126
evaluación. 9, 12, 15 - 16, 22 - 24, 37, 40, 44, 46 - 47, 49, 64 - 71, 75, 77, 81 - 84, 88 - 100, 106 - 107, 110, 112 - 114, 117, 119, 121 - 122, 131
evaluación convergente. 88
evaluación curricular. 16
evaluación democrática. 70 - 71
evaluación divergente. 88
evaluación educativa. 66, 75, 79, 85, 105
evaluaciones educativas. 64
exclusión. 56, 61, 71
experiencia. 130
experiencias prácticas. 122
experimentación. 33

F

filosofía del método. 66
Floréz. 35, 37, 66, 123
formación. 35
formación tecnológica. 121
formas de diálogo. 60
Franklin Bobbit. 23
Frederick Taylor. 81
Freinet. 21, 68, 122, 124
fundamento práctico. 121

G

García. 60

Gardner, 97

Gehalt (contenido formativo), 39

gerencialismo, 20

Gimeno Sacristán, 14

Giroux, 122

Gladys Soler, 9

Glasner, 45

globalización, 78 - 79, 84

Grundy, 42

Gutiérrez, 48 - 49

H

Habermas, 122

Hadji, 82

Hamilton, 42

Herbart, 39

Hermanos Zubiría, 124

Hermet, 57

Hernández, 32

homogenizantes, 99

homogenizar, 111

humanismo, 39, 120

Hurtado, 55, 56

I

Icfes, 106 - 107

ideas libertarias, 57

ideología neoconservadora, 77

ideología neoliberal, 165

Imbernón, 32

inclusión, 71

Inhalt (contenido), 39

instrumento de control, 110

intencionalidad pedagógica, 39

J

James Callaghan, 19

José Emilio Díaz, 8

José Emilio Díaz Ballén, 9

juicio práctico, 47

justicia social, 159

K

Kant, 34

Kemmis, 26, 34, 40 - 42, 122

Kingsley, 41

Klafki, 34, 39, 42

L

la Contrareforma, 39

la Reforma, 39

labor educativa, 94

labor pedagógica, 66

Lafourcade, 66

Larousse, 64

Libia Stella Patiño, 8 - 9

Liliana Saavedra Rey, 9

Lincoln, 58
Litwin, 45
Locke, 34
López, 44
López Ruíz, 24 - 25, 27
Lundgren, 23 - 24
Luz Stella Carrillo, 10
Luzuriaga, 34, 36

M

Maldonado, 98
Mario Díaz, 119 - 120, 122
Marshall, 160
Martínez Boom, 15
Alberto, 118
McLaren, 122
Melgarejo, 96
mención práctica, 42
mercadeo, 20
mercado, 20
mercantilización de la
educación, 108
metodología, 85
Miguel Ángel Santos Guerra, 75
Miguel y Julian de Zubiría, 120
modelo neoliberal, 62, 107
modelo pedagógico, 119, 122, 127

modelo pedagógico
constructivista, 128
modelo pedagógico
espontaneísta, 128
Modelo Tuning, 13
modelo tyleriano, 44
modelos de instrucción, 128
modelos pedagógicos, 118, 120,
126
modelos pedagógicos
constructivistas, 84
Molina, 59
Montaigne, 39, 121, 124
Moran, 106, 110
Morin, 97
multidisciplinares, 102
mundo industrial, 44

N

neoconservadores, 76
neoconservadores y
neoliberales, 19
neoliberal, 82
neoliberalismo, 81
neurociencias, 84
Niño Zafra, 19, 22, 32, 44 - 45, 65 -
66, 68, 79 - 80, 94, 114
Noguera, 16
Novoa, 14

Nubia Estela Conde, 8

O

objetividad, 44

observación, 33

oferta y demanda, 77

Olmos, 89

P

Pacheco, 79

paradigma cuantitativo, 83

Paulo Freire, 76

Pavlov, 33

Pavlov, 120

Pedagogía, 33, 35 - 37, 39, 45, 47, 49, 67, 84 - 85, 93, 109, 114, 117 - 118, 130

pedagogía conceptual, 123 - 124

pedagogía crítica, 8 - 9, 12, 21, 69, 122

pedagogía industria, 81, 144

pedagogía socialista, 120 - 121

pedagogías críticas, 56, 69, 76

pedagógica, 16

pedagógico crítico, 10, 67, 76

pensamiento didáctico, 42

pensamiento neoliberal, 69

Perafán, 32, 39

Pérez Gómez, 45, 94, 99

Perspectiva cultural, 89

perspectiva política, 88

Perspectiva social, 89

perspectiva tecnológica, 88

perspectivas humanistas, 78

Pestalozzi, 39

Piaget, 35

Pieaget, 121

planificación curricular y la evaluación, 40

poder, 28

poder emancipador crítico, 129

política educativa, 19, 77

política neoliberal, 11

política pública, 77

Políticas económicas, 79

políticas educativas, 76

políticas neoliberales, 10, 12, 14, 76 - 77, 79, 84

Posner, 42

práctica, 38, 42, 40, 47, 100 - 101, 109, 114

práctica crítica, 86

práctica docente, 118

práctica educativa, 37, 40, 43, 47, 89, 126

práctica pedagógica, 24, 46, 113, 128, 132, 134

prácticas curriculares y evaluativas. 11

prácticas de enseñanza. 119

prácticas de evaluación. 86

Prácticas didácticas, curriculares y evaluativas. 48

prácticas educativas. 49, 97, 105

prácticas evaluativas. 68, 83

prácticas pedagógicas. 65, 77, 126

praxis. 47

praxis didáctica. 46

praxis política. 48

Pre-diseño de la unidad. 132

Prendizaje. 124

proceso de aprendizaje. 89, 132

proceso de enseñanza-aprendizaje. 37

proceso pedagógico. 27

procesos de aprendizaje. 103, 113

procesos de industrialización. 40

procesos evaluativos heterogéneos. 71

productividad. 108

propósitos disciplinares. 39

propuesta constructivista. 134

proyecto didáctico, curricular y evaluativo. 49

Proyecto Tuning. 13 - 14

proyectos de investigación. 134

proyectos políticos críticos. 88

psicología. 38, 80

Psicología conductista. 120

Q

Quintero. 65

R

racionalidad práctica. 85

Rafael Flórez. 119 - 120

Rafael Porlán. 119 - 120, 124 - 125, 128 - 129

Ralph Tyler. 14, 24

Ramírez. 20

Ratke. 39

Ravitch. 20

razón crítica. 34

Rbelais. 39

reflexión pedagógica. 40, 49

reflexión praxis. 49

reformas educativas. 77

renacimiento. 39

rentabilidad. 106

reorganización curricular por ciclos. 94

Restrepo. 34 - 35

revolución francesa. 58

- revolución francesa y norteamericana. 59
 revolución industrial. 120
 Ritzer. 11
 Rodríguez. 44, 77, 89
 romanticismo. 120
 romanticismo pedagógico. 121
 Ross Finney. 23
 Rotterdam. 39
 Rousseau. 39, 121
 Ruíz. 89
 Runge. 39
-
- S
-
- Saavedra. 32, 45, 49
 saber disciplinar. 132
 saber hacer. 100
 saber pedagógico. 36
 saber popular. 131
 saberes disciplinares. 39, 127
 Sancho. 32
 Santos Guerra. 32, 45, 67, 71, 82 - 83, 88, 96, 100, 107, 109
 Schleicher. 46
 Schön. 97
 Schwab. 26
 sector empresaria. 164
 síntesis didáctica. 130
- Skinner. 33, 120
 Sneider Saavedra Rey. 9
 socialización. 56
 sociedad civil. 59, 60
 sociedad democrática. 101
 sociedad glocalizada. 79
 sociedad industrial. 41
 sociedad meritocrática credencialista. 45
 sociedad neoliberal. 21
 sociedad neoliberal. 196
 sociedad tecnológica moderna. 120
 sociología. 38
 Spranger. 36
 Sputnik. 44
 statu quo. 62
 Stenhouse. 26, 34, 42 - 43
 Stobart. 20
 Stufflebeam. 16
-
- T
-
- Taylor. 44
 técnica. 85, 88, 120
 técnico-instrumental. 105, 110
 técnico-operativo. 109
 tecnificación. 44
 tecnología de la conducta. 24

tecnología del aprendizaje. 24
tecnología educativa, 81, 120
tecnologías, 95
tecnologías educativas, 82
tecnológico-industrial, 128
tendencias constructivistas, 86
Tenzer, 78
teoría curricular, 42
teoría del aprendizaje, 132
teoría evaluativa, 75
teoría pedagógica, 111
teorías curriculares, 44
Torres Santomé, 11, 17, 19
Toulmin, 48
trabajo pedagógico, 23
tradicional, 120
transmisión-aprendizaje, 122
transmisionismo conductista,
120
Transposición didáctica, 39
Tuning, 13
Tyler, 14, 41

U

urbanización, 40

V

Vasco, 95
Velásquez, 57, 59

Villaroel, 106

Vives, 39

W

Watkins, 15, 18

Willman, 39

Z

Zadkovich, 20

Zubiría, 123

Zuluaga, 33, 36

Impreso en el mes de noviembre de 2013
en los talleres de Javegraf

Bogotá, 2013. Colombia.

