

EDUCACIÓN SUPERIOR HOY:

ALGUNAS REFLEXIONES Y RETOS

Compiladores: Maristela Cardona - Harold García

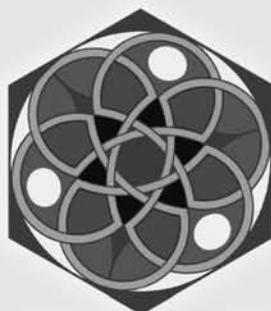


EDUCACIÓN SUPERIOR HOY:



ALGUNAS REFLEXIONES Y RETOS

Compiladores: Maristela Cardona - Harold García



Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Redesvalle





Este es el primer libro que publica la Red Regional de Investigación y Calidad de la Educación, la cual viene trabajando desde el año 2006 y actualmente hacen parte de la misma 17 Instituciones de Educación Superior del Valle del Cauca.

Desde sus orígenes ha estado coordinada por el Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior - Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura - Cali.

Este trabajo ha sido posible gracias a los aportes del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES, quién desde hace más de 4 años ha venido insistiendo en la necesidad de un diálogo cualificado y basado en la investigación para hacer de la evaluación una herramienta de cualificación de la Educación. Igualmente, ha sido posible gracias al apoyo y trabajo decidido de las Instituciones que actualmente conforman la Red.

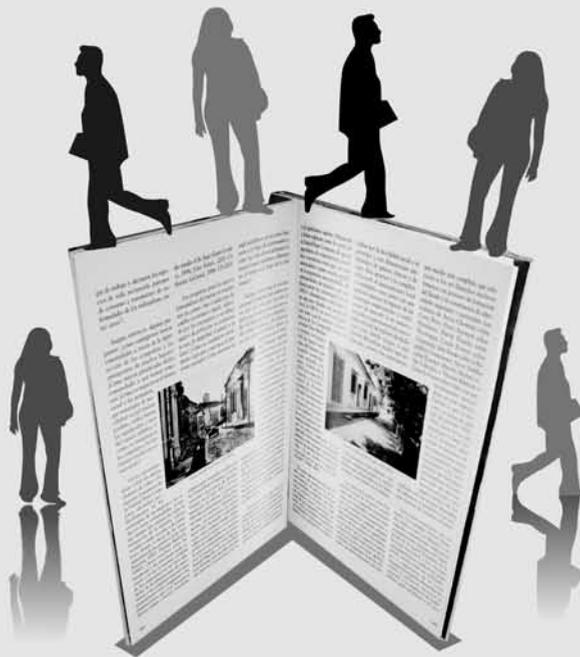
La Red Regional hace parte, y trabaja de forma articulada, con la Red Nacional de Investigación en Evaluación - RIEVAL, coordinada por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia.

Este libro está dedicado a cada una de las instituciones que hacen parte de la Red, con las cuales ha sido posible desde hace más de dos años soñar proyectos conjuntos en beneficio de la región, desde la evaluación y la calidad de la educación.

EDUCACIÓN SUPERIOR HOY:

ALGUNAS REFLEXIONES Y RETOS

Compiladores: Maristela Cardona - Harold García



Martha Lucía Ramírez P. • Magdalida Murgueitio • Hugo Hernán Villegas M.
Nersa Luisa Caballero V. • Fabio Jurado V. • Silvia Rey G. • Enrique Rodríguez P.
Sidney Guevara V. • Juan Carlos Cruz A. • Daniel Bogoya M. • Guillermo Bustamante Z.
Mónica Marión C • Gisela Daza N. • Maristela Cardona A.





ISBN: 978-958-8436-05-0

Primera edición 2008

Universidad de San Buenaventura Cali
Rector

FRAY ÁLVARO DE JESÚS CEPEDA VAN HOUTEN

Facultad de Psicología
Decana

CARMEN ELENA URREA

Centro de Investigaciones Bonaventuriano
Directora

ÁNGELA ROCÍO OROZCO

Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación - GIECE
Coordinadora del Grupo

DULFAY ASTRID GONZÁLEZ JIMÉNEZ

Red Regional de Investigación en Evaluación de la Educación Superior Valle del Cauca
Coordinadora de la Red Regional

MARTHA LUCÍA RAMÍREZ PÉREZ

Editorial Bonaventuriana
CLAUDIO VALENCIA

Compiladores
MARISTELA CARDONA ABREGO
HAROLD GARCÍA GARZÓN

Diagramación
EDWARD CARVAJAL ARCINIEGAS
edwardcarvajal@hotmail.com

Impresión
Estelar Impresores
www.estelariimpresores.com

Impreso en Colombia
Diciembre de 2008



Agradecimientos

La Red Regional de Investigación en Evaluación de la Educación Superior agradece a todas las personas que actualmente la constituyen, el apoyo a sueños, esperanzas y esfuerzos para el trabajo en Red. El reto no es solo a nivel de pensamiento, pues se trasciende el individualismo para dar lugar al cooperativismo, el reto es también social, pues el logro de metas comunes para lo público y para una Colombia que nos compete a todos, implica trabajar de forma conjunta, y desde el "todos ponen" porque "todos ganamos".

Igualmente, la Red agradece al GIECE el impulso y apoyo para iniciar este proyecto de mediano y largo plazo, y agradece con generosidad a las directivas de la Universidad de San Buenaventura – Cali, el aval y respaldo, lo que demuestra la coherencia con algunas premisas del Proyecto Educativo Bonaventuriano y del pensamiento franciscano como pilar de su filosofía educativa.

La Red Regional de Investigación en Evaluación de la Educación Superior agradece a la Red Nacional de Investigación en Evaluación de la Universidad Nacional de Colombia, su apoyo y acogida en el intercambio constante de sueños conjuntos más allá de la región.

Gracias a todos los escritores de este libro, pues ello aporta al tejido de la Red, fortalece sueños y da la posibilidad de construir otros.

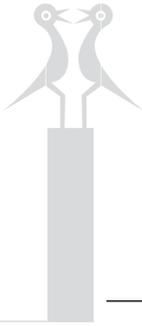


Tabla de contenido

Presentación

10

CAPÍTULO I

Algunas reflexiones sobre Educación Superior

13

EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA HOY

Mirada desde múltiples vértices

MARTHA LUCÍA RAMÍREZ PÉREZ

14

LA ETNOEDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN COLOMBIA

NERSA LUISA CABALLERO VELOSO

38

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES EN EL CASO COLOMBIANO

HUGO HERNÁN VILLEGAS MORENO

45

CAPÍTULO II

Investigación comprometida con la educación: La importancia del trabajo en red

51

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y LA PERTINENCIA DE LAS REDES

FABIO JURADO VALENCIA – SILVIA REY GONZÁLEZ – ENRIQUE RODRÍGUEZ PÉREZ

52

NECESIDAD Y PERTINENCIA DE LA RED REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. El caso del Valle del Cauca

MARTHA LUCÍA RAMÍREZ PÉREZ – MAGDALIDA MURGUEITIO – JUAN CARLOS CRUZ ÁRDILA

60

REFLEXIONES SOBRE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

SIDNEY GUEVARA VALENCIA

72

CAPÍTULO III **Regulación de los procesos educativos**

83

REGULACIONES Y TENDENCIAS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

JUAN CARLOS CRUZ ARDILA

84

EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.

Una responsabilidad social de todos los actores de una comunidad educativa

MAGDALIDA MURGUETIO

100

LAS COMPETENCIAS: Un enfoque para la educación en una perspectiva crítica

FABIO JURADO VALENCIA

111

DEL ENFOQUE DE CONTENIDOS AL ENFOQUE DE COMPETENCIAS. Aspectos iniciales

DANIEL BOGOYA MALDONADO

122

CAPÍTULO IV **Educación y medios masivos de comunicación**

135

LA EDUCACIÓN, ¿UN ASUNTO DE MEDIOS?

GUILLERMO BUSTAMANTE ZAMUDIO

136

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN: RELACIONES E INTERSECCIONES

MÓNICA MARIÓN CATAÑO

152

INSTITUCIÓN ESCOLAR: DE LA NORMA A LAS COMPETENCIAS

GISELA DAZA NAVARRETE

179

LA ESCUELA SÍ ES UN ASUNTO DE MEDIOS. LO QUE SE REVELA DEL SUJETO DEL APRENDIZAJE
A TRAVÉS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

MARISTELA CARDONA ABREGO

187

Datos de los autores

203



Presentación

La Red Regional de Investigación en Evaluación de la Educación Superior – Valle del Cauca, es un proyecto de gestión que trata de articular y vincular las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) del departamento, con el fin de construir un discurso y una palabra que recoja las inquietudes, necesidades y dificultades comunes con relación a la situación de la educación superior en la región.

Este proyecto surge a partir de las discusiones generadas durante la realización y ejecución de la investigación: "Efectos Académicos de los ECAES en Ocho Universidades del Valle del Cauca" llevada a cabo en el 2007 por el Grupo de Investigación en Educación y Calidad de la Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. En dichas discusiones, se vislumbró y se planteó la necesidad de conformar una "entidad" que favoreciera la creación de espacios de reflexión, discusión crítica y propositiva sobre diversas problemáticas que atañen a la Educación Superior (ES) y su relación e impacto en las dinámicas sociales del departamento.

Así, la Red se convirtió en un propósito que mancomunadamente comenzó a desarrollarse con un grupo de 8 IES, perfilándose como uno de los proyectos más ambiciosos que en el sur occidente colombiano se interesa por el trabajo cooperativo sobre evaluación y calidad de la ES, y que busca de forma conjunta, la construcción de posibles alternativas investigativas que contribuyan a mejorar la situación de la Educación Terciaria, especialmente en lo que a temas de evaluación se refiere.

Hoy la Red cuenta con más de 16 IES que por medio de sus representantes y con la realización de reuniones periódicas intercambian información, opiniones, datos, sueños, proyectos, entre otros, para ir construyendo una palabra conjunta sobre una dimensión de trascendencia social, como es el caso de la evaluación como mecanismo para monitorear e incentivar la calidad en educación.

En el trabajo adelantado hasta el momento, 5 de las IES que pertenecen a la Red, hacen parte de la investigación: "Caracterización Poblacional y de Proyecto Educativo Institucional del Valle del Cauca" que de la mano con el Grupo GIECE, ha comenzado a explorar la situación de la Educación Superior en la región vallecaucana.

Igualmente la Red se encuentra trabajando en el primer proyecto conjunto de investigación: Prácticas evaluativas de la educación superior en IES del Valle del Cauca.

Como objetivo fundamental, la Red proyecta promover y fortalecer el trabajo sinérgico entre las universidades, institutos y demás entidades de educación superior, en el que se facilite intercambios de experiencias y la posibilidad de referenciarse entre ellas mismas, logrando el avance y progreso en el tema de calidad en la educación superior. El trabajo paciente y constante en red permite transformar la pasada visión sobre la educación como monopolio del conocimiento, a una visión de conjunto, que es responsabilidad de todos y para todos. Además el trabajo unido de las instituciones abre la posibilidad de promover el intercambio de fortalezas y la oportuna respuesta a dificultades para lograr una mejor calidad del servicio educativo.

Así entonces, y dando cumplimiento a otro de los propósitos de la Red en torno a la construcción, producción y socialización de conocimiento, el presente libro corresponde al esfuerzo de docentes que se inician en la labor de la escritura, que integran la Red y que participan de las reflexiones que se realizan en las reuniones, las cuales fueron motivación para plasmar en el papel algunos debates alrededor de diversas problemáticas que desde su cotidianidad educativa se movilizan a cuestionar. Del mismo modo, el libro recoge las reflexiones y orientaciones de conferencias que profesores han presentado en seminarios organizados por el GIECE y que han dado fuerza y estímulo a la construcción de la Red.

Se espera entonces, que estas primeras aproximaciones se enriquezcan conjuntamente con otros actores educativos y experiencias en temas afines, para que sea leído, cuestionado, interpretado, enriquecido, modificado, que impulse a seguir en el mismo camino de la escritura y de la divulgación de lo que se puede tejer y destejer en red.

Se encuentra en este libro, como uno de los puntos centrales de reflexión la transformación que ha sufrido la educación superior en América Latina, la responsabilidad social que tienen las universidades con el desarrollo y potenciación de la región a la cual pertenecen.

Otro punto álgido desarrollado en el presente texto, es la importancia de construir redes de conocimiento que permitan un trabajo conjunto entre universidades, que beneficien el intercambio de conocimiento y de experiencias, para propiciar trabajos investigativos conjuntos alrededor de problemas específicos comunes.

La reflexión sobre las regulaciones de los procesos educativos es otro de los temas desarrollados en este libro, la trascendencia del PEI en ámbitos pedagógicos, políticos, comunitarios, éticos entre otros. No se deja de lado en este documento, la revisión de la normatividad que el Estado exige para la regulación de la educación superior, para mostrar los avances y algunas debilidades de las mismas.

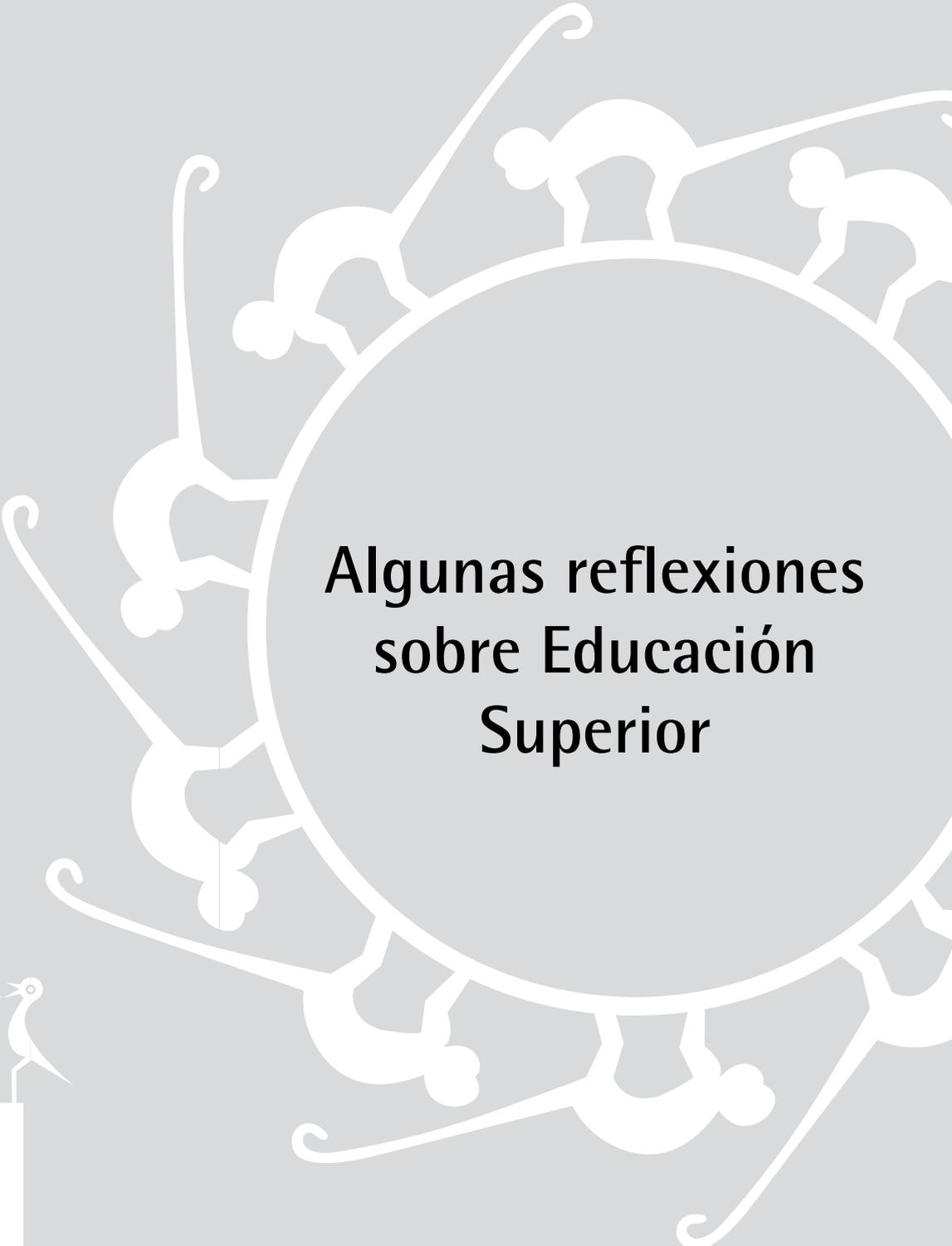




Está presente en el libro, la reflexión sobre el papel que juegan los medios de comunicación en la educación, ante ello se plantean los retos para fortalecer esta relación mediática en la educación.

Los diversos temas aquí abordados, y tejidos a varias manos, abren un espacio de discusión e impulsan la generación de más espacios de diálogo y de trabajo conjunto.

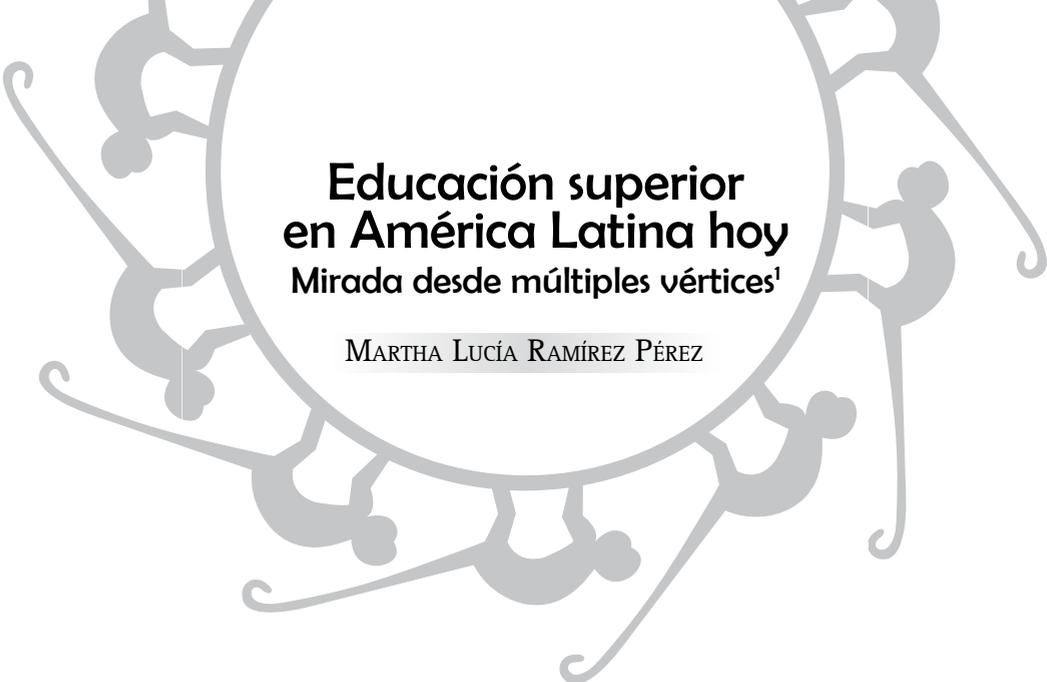
Esperamos que este material pueda convertirse en una herramienta de consulta por parte de las distintas instituciones de educación; que los distintos actores que las integran, nutran sus roles de enseñanza y aprendizaje a partir de lo aquí expresado. De tal modo, que todo aquel que desee plantearse preguntas posibles de investigación, o posibles preguntas con las cuales desee transformar su quehacer, encuentre en este texto, bases para iniciar su proceso de indagación/construcción y herramientas sobre cómo afrontar el compromiso social de una educación de calidad para la región.



**Algunas reflexiones
sobre Educación
Superior**



CAPÍTULO I



Educación superior en América Latina hoy

Mirada desde múltiples vértices¹

MARTHA LUCÍA RAMÍREZ PÉREZ



Este texto sitúa algunos de los aspectos más importantes para una comprensión inicial de la educación superior en América Latina, los temas desarrollados se organizan en 2 apartados: Factores claves para caracterizar la educación superior Latinoamericana, y prospectiva de la educación superior en América Latina. El primer apartado se subdivide en 5 categorías: reformas, aumento de la educación superior, cambios en la población estudiantil, cambios en la población docente e información sobre educación superior – estadísticas. El segundo apartado se desarrolla en 2 categorías: transnacionalización de la educación superior y transformaciones que requiere la educación superior latinoamericana².

1. Documento elaborado en el marco de la Investigación "Caracterización poblacional y de PEI de las universidades del Valle del Cauca", 2007.
2. Los temas seleccionados corresponden a los intereses propios de las temáticas de investigación.

Factores claves para caracterizar la Educación Superior Latinoamericana

A. Reformas

La educación superior de América Latina ha vivido en las últimas décadas 3 grandes reformas; las más influyentes para lo que es hoy día este nivel de educación son las 2 más recientes. A partir de la década de los 90 la segunda reforma de la educación superior se caracterizó por instaurar un modelo binario:

- Educación pública – educación privada
- Educación de alta y de baja calidad
- Educación universitaria y no universitaria

Estas dualidades dieron como resultado un contexto de educación superior mercantilizado y heterogéneo que promovió modelos de calidad, de precios y de financiamiento muy diferenciados. Ello, desde la perspectiva de Claudio Rama (2006b), facilitó la expansión del sector privado de este nivel educativo, lo cual implicó mayor cobertura, aumento de matrícula e instituciones, generando con ello que solo "un pequeño sector de la educación superior fuese de calidad y otro mayor estuviese orientado a la absorción de la demanda insatisfecha y con menores exigencias de calidad" (p.12). Dicha expansión a nivel privado estuvo asociada en sus inicios a la ausencia de mecanismos de regulación de la calidad de la educación superior por parte de los estados, lo cual, a su vez generó mayor heterogeneidad, falta de control de la educación superior emergente y expansión de esta forma irregular del sistema.

Plantea Claudio Rama (2006b) que si bien la expansión de la educación superior permitió ampliar la cobertura social y regionalmente, generó simultáneamente niveles muy diferenciados de calidad que derivaron en el "nacimiento de una nueva inequidad asociada a la calidad de la Educación Superior a nivel terciario" (p.12). Es decir, la expansión de la cobertura redujo la tradicional inequidad de acceso para mujeres, personas del interior de los países, diversas etnias; pero al tiempo "conformó dos circuitos o redes de escolarización universitarias diferenciadas por sectores sociales y niveles de calidad de la educación" (p.12); dándose de este modo una educación configurada bajo preceptos de alta calidad educativa, y otra tipificada por una dudosa calidad.

Igual que la segunda, la Tercera reforma de la educación superior influyó decisivamente en el devenir de este nivel educativo en América Latina, esta reforma se caracterizó básicamente por la masificación e internacionalización de la Educación Superior, de este modo América Latina se ha visto abocada a unas realidades propias de los fenómenos de globalización, entre ellos sobresalen:

- La internacionalización de la educación superior.
- Las exigencias de las nuevas tecnologías de comunicación e información.
- Las nuevas demandas de acceso de la población, sectores tradicionalmente marginados (grupos indígenas, mujeres, minorías, personas con discapacidad, emigrantes)





- La presencia de una sociedad del conocimiento que promueve la educación a lo largo de toda la vida.
- La mercantilización del conocimiento.
- La renovación permanente de los saberes.

Todo ello deriva en la necesidad del establecimiento de estándares internacionales de calidad sobre la educación superior, en la exigencia para que la formación universitaria sea pertinente global y localmente ('educación superior glocal'), formación pensada y desarrollada por ciclos y con procesos educativos avalados a escala global.

Así mismo Claudio Rama (2006b) muestra la decisiva influencia de las nuevas tecnologías en la educación superior, tecnologías que están contribuyendo a la globalización de la educación, permitiendo

Acortar las distancias, expandir la educación transfronteriza y las modalidades de educación en red, así se viene creando la plataforma para el despliegue de la educación virtual, lo cual viabiliza nuevas prácticas pedagógicas de simulación, de auto aprendizaje y de praxis, y una educación cada vez menos presencial (p.13).

Como se mencionó anteriormente, la diferenciación entre instituciones universitarias y no universitarias constituye otra de las características dominantes en casi todos los países de la región. Estos dos sectores expresan además grados diferentes de privatización, de financiamiento, de feminización, de diferenciación social, de calidad, de equipos docentes, de autonomía institucional y de demandas sociales (Rama, 2006a). En este sentido, es importante ver cómo están cuantitativamente representados estos 2 ámbitos de la formación terciaria, seguidamente, en la tabla 1 se presentan las diferencias proporcionales entre educación superior universitaria y no universitaria para el caso de algunos países latinoamericanos.

TABLA 1. Proporción de la matrícula según sector

País	Sector no Universitario	Sector Universitario
Argentina	25%	75%
Chile	17%	83%
Paraguay	36%	64%
Perú	46%	54%
Uruguay	21%	79%
Venezuela	33%	67%
Bolivia	7%	93%
Colombia	18%	82%
México	3%	97%
Costa Rica	17%	83%

Fuente: "Los nuevos estudiantes latinoamericanos del siglo XXI". Claudio Rama (2006a)

Sobresalen en esta tabla varios aspectos:

1. El promedio porcentual de los 10 países en el sector no universitario es 22,3%, es decir, solo 1 de 5 matrículas en las IES de los países referidos corresponde a la formación técnica o tecnológica.
2. El promedio porcentual de los 10 países en el sector universitario es 77,7%, es decir, algo menos de 4 de 5 matrículas en las IES de estos 10 países se encuentran en entidades universitarias.
3. De los 10 países referidos, los países con mayor porcentaje de matrícula en el sector no universitario son Perú y Paraguay con un 46% y un 36% respectivamente.
4. Los países con menor porcentaje de la matrícula en el sector no universitario son México y Bolivia con un 3% y un 7% respectivamente.
5. Se deduce de estas cifras la escasa oferta del sector no universitario, precisamente el encargado de formar técnicos y tecnólogos que respondan a problemáticas concretas de una sociedad.

B. Aumento de la educación superior

Es importante reconocer históricamente las transformaciones cuantitativas y cualitativas de la educación superior en América Latina. "En 1950 no existían más que 75 universidades en la región (América Latina), y sólo un puñado de Institutos de Educación Superior (IES) no universitarios, en 2002 existían más de 5.000 IES, incluyendo alrededor de 900 universidades" (Brunner, 2002: 2); ya en 1994 había alrededor de 6.000 IES. En el sector universitario aproximadamente el 60% corresponde al sector privado, así como en las otras Instituciones de Educación Superior³, que, de unas pocas unidades, han llegado a ser más de 4.000, con predominio absoluto de las instituciones privadas de carácter lucrativo (Yarzabal, 2001: 3). Se calcula que la población total de estudiantes de Educación Superior seguirá creciendo teniendo en cuenta el aumento poblacional de la región "América Latina crecerá de 508 millones en 1999 a 574 millones en el año 2010 y a 643 millones el año 2020" (Brunner, 2002:3)

Las universidades constituyen actualmente solamente algo más del 15% del total de instituciones de educación superior. Sin embargo, y paradójicamente, "las universidades reúnen cerca del 70% de la matrícula estudiantil, del cuerpo docente y de los investigadores del sistema, estando a su cargo la mayor parte de la investigación científica y tecnológica que se realiza en la región" (Yarzabal: 2001: 3).

De este modo, la mercantilización de la educación superior, referida anteriormente, se expresó en América Latina en una creciente creación de instituciones privadas las cuales han competido a través de múltiples mecanismos para captar mayor parte de los nuevos estudiantes. Las modalidades de competencia contribuyeron decididamente a permitir el ingreso de nuevos estudiantes con perfiles sociales, culturales, geográficos y económicos

3. Se refiere a las instituciones de nivel técnico y tecnológico.





diferentes a los patrones tradicionales; asunto que matiza la formación en este nivel, que complejiza los asuntos de orden pedagógico y didáctico y exige repensar la educación superior que requieren los latinoamericanos. La educación superior privada tuvo igualmente una expansión muy grande en las últimas décadas "en 1960 representaba el 16% de la matrícula regional, pasó al 32% en 1985, saltó al 45% en 1994, continuó trepando para alcanzar el 50% en el año 2000 y al parecer llegar al 52% para el año 2002, que es cuando comenzó a descender" (Rama: 2006a:9).

C. Cambios en la población estudiantil

El último informe sobre educación superior en América Latina muestra el aumento que ha tenido la matrícula en este nivel educativo, fenómeno que se produjo desde fines de los años 80, y se ha acelerado mucho más aún desde mediados de los años 90. Entre 1950 y 1994, el número de inscritos en las IES de América Latina y el Caribe se multiplicó por 27, alcanzando en 1994 alrededor de 8 millones. Algunos estudios sugieren que esto se produjo fundamentalmente por el aumento de la cobertura de los otros niveles del sistema educativo (Yarzabal, 2001: 2). Claudio Rama (2006b) muestra que a partir del año 2000 se ha generado un incremento importante: "desde ese año se podría hablar de un incremento adicional de casi 135 mil nuevos alumnos por año en toda América Latina. Así, entre 1994 y el año 2003, la matrícula aumentó en 83%, y ha permitido superar el techo de 15 millones de estudiantes latinoamericanos de educación superior en el año 2005" (p.15)⁴.

Antiguamente los estudiantes del interior tenían que desplazarse a las capitales departamentales o nacionales para continuar sus estudios e ingresar a las universidades; desde los años 70, afirma Claudio Rama, como resultado de la democratización de América Latina y de la irrupción de ofertas privadas en el interior de los países, se fueron creando una amplia cantidad de instituciones universitarias, y no universitaria que han promovido la existencia de un vigoroso proceso de regionalización de la educación superior. En los años 80 y 90, "además la expansión de sedes y subsedes de las universidades tanto públicas como privadas han continuado permitiendo la expansión de la cobertura de estudiantes de las diferentes regiones de los países". Tal proceso de regionalización implicó dar a los estudiantes de la educación superior un espacio nacional y no meramente el espacio de algunas ciudades o de las capitales de los países (Rama, 2006a:3).

Así, los institutos no universitarios, tanto públicos como privados, representan el espacio de cobertura para los sectores de menores ingresos económicos y de menos niveles de stocks culturales. Los estudiantes de estas instituciones parecen mostrar "mayor proporción de mujeres, mayor intensidad de horarios nocturnos, población trabajadora, con una menor tasa de abandono y deserción y de instituciones más pequeñas con menores niveles de calidad" (Rama, 2006a:12). Todo lo anterior ha llevado al nacimiento de una nueva realidad estudiantil,

4. Mientras en 1994 había en promedio en la región 162 estudiantes terciarios por cada 10 mil habitantes, para el año 2003 se alcanzó una cifra de 259 estudiantes por cada 10 mil habitantes (Rama, p. 15).

(...) más exigente, más competitiva, menos elitista, más plural, altamente diversa con un estudiante mucho más diferenciado por sus recorridos sociales preuniversitario y por los tipos de instituciones y niveles de calidad en los cuales realizan sus estudios terciarios. Este nuevo escenario prohíbe que se pueda hablar de un movimiento estudiantil único, y obliga a concebir muchos movimientos estudiantiles que varían por su condición social, étnica, cultural o religiosa, por el tipo de institución en la cual se forman, por la localización geográfica de las instituciones de Educación Superior o inclusive por sus culturas organizacionales. (Rama, 2006a:5).

Tal como se viene señalando, el proceso masificante de la educación superior ha transformado el perfil social del estudiantado, caracterizado actualmente por estudiantes especialmente de sexo femenino, del interior de los países, vistos como clientes, de corto tiempo en la universidad (deserción), profesionales, trabajadores, a distancia, indígenas, pertenecientes a diversas etnias, con discapacidades, los cuales se encuentran junto a los "tradicionales estudiantes blancos, urbanos y de familias de altos ingresos". (Rama, 2006:16). Así, por ejemplo, "la cobertura de las mujeres que alcanzó el 48% en 1997 para toda la región, ha seguido creciendo calculándose que superó el 52% en el año 2003" (Rama, 2006a:9)

Cabe también señalar que la composición de la población estudiantil ha variado sustancialmente, no solo en lo que se refiere a la incorporación de nuevos grupos de edades –población económicamente activa y tercera edad– sino también respecto a sus "necesidades educativas y su disponibilidad de tiempo para la formación". (Yarzabal, 2001:3)

De este modo se está dando una importante diversidad de sectores que ingresan a la educación superior, todo está cambiando hacia una mayor semejanza con la estructura social de las propias sociedades latinoamericanas. Sin embargo,

(...) Ésta masificación está trayendo varios temas adicionales a la discusión, entre los cuales una nueva realidad de deserción, repitencia y abandono, la existencia de dos circuitos de escolarización terciarios diferenciados por la calidad de la educación y que tienden a asociarse a sectores sociales diferenciados, y la incidencia sobre los mercados laborales y sobre las migraciones de profesionales (...) (Rama, 2006b:16).

Brunner (2002) plantea que ante el aumento de oferta educativa en el nivel terciario ingresan nuevos contingentes de alumnos con un bajo capital cultural y escolar, sin que los SNES⁵ estén académicamente preparados para compensar ese déficit. Este aspecto trae consigo otra problemática: "entre un 5% y un 15% de los alumnos proviene de los dos quintiles inferiores de la distribución del ingreso. Hay por tanto una demanda por cursos remediales que las instituciones frecuentemente no están en condiciones de



5. SNES: Sistemas Nacionales de Educación Superior



satisfacer" (p.5). Todo ello está relacionado con los aspectos anteriormente mencionados sobre repitencia, deserción, entre otras.

El mismo Brunner señala la serie de problemas de desajustes en el mercado laboral, debido a la alta y creciente oferta de profesionales universitarios y una oferta relativamente baja de técnicos superiores, en este sentido la demanda por estudios superiores al parecer continuará "presionando en América Latina sobre las carreras universitarias (llamadas por algunos Tipo A), a menos que existan políticas destinadas a reforzar el sector institucional de oferta de carreras de Tipo B (Técnicas y Tecnológicas) y a estimular la demanda por formación técnica de ciclo corto o intermedio". (Brunner, 2002:5)

Un aspecto relacionado con los estudiantes que llama la atención es el tema de los egresados, específicamente sobre esta categoría de la educación superior "existe poca información en los SNES (tanto en lo referente a educación pública como a educación privada), por lo tanto es difícil referir la evolución de la oferta de graduados y las tendencias de la ocupación por profesiones" (Brunner, 2002:24). Este aspecto es altamente preocupante porque está asociado a un gran desconocimiento sobre el devenir laboral de quienes egresan, pero, adicionalmente, no permite a las IES y a los programas de formación, una adecuada retroalimentación sobre el nivel y modo de impacto que tiene la formación de profesionales, técnicos y tecnólogos en el contexto inmediato de la institución. En este sentido, Brunner plantea que las IES "están forzadas a adoptar nuevos enfoques que incluyan el continuo monitoreo del mercado laboral y el ajuste de sus programas y cursos de acuerdo a los cambios de dicho mercado, así como a dar mayor atención al valor de la experiencia laboral, pasantías y arreglos colaborativos con la industria". Del mismo modo agrega el autor "se requiere aumentar la inversión en servicios institucionales de orientación profesional y búsqueda de empleo" (Brunner, 2002:19).

D. Cambios en la población docente

Del mismo modo que aumentó la matrícula en la educación superior en América Latina, aumentó el número de docentes ocupados en la formación de los futuros profesionales latinoamericanos. "El número total de docentes de educación superior se multiplicó por 28, pasando de unos 25.000 aproximadamente en 1950, a algo más de 700.000 en 1994. Este crecimiento se produjo sin un aumento simultáneo de la capacidad de formación de profesores en la región". Aspecto supremamente decisivo en la propia calidad de los procesos formativos disciplinares. Como consecuencia de ello, se ha estimado que "solo el 20 % de los docentes tiene formación de postgrado y que el 10% pueden ser catalogados como investigadores independientes". Por otra parte, "la significativa reducción de los salarios en la docencia hace que la mayor parte de los profesores trabaje a tiempo parcial, en varias instituciones, disminuyendo así el tiempo dedicado a la enseñanza y reduciendo a niveles mínimos la posibilidad de efectuar investigación" (Yarzabal, 2001: 2)

Así las cosas, "más del 90% de las IES que existen en América Latina se centran en la docencia, tipificando de esta manera la ausencia de una práctica institucionalizada de investigación disciplinaria, que permita preservar un clima intelectual estimulante

y, lograr que los profesores se mantengan conectados a la frontera del conocimiento" (Brunner, 2002:14) Lo cual es absolutamente preocupante en un continente donde las problemáticas sociales, económicas, políticas, ecológicas ameritan un estudio profundo que permita al continente opciones de salida de las crisis que por décadas han caracterizado esta parte del continente.

Brunner (2002) aclara el panorama mostrando cómo los docentes de América Latina en la educación superior "poseen una dedicación de tiempo completo en un 40% en promedio, en las IES públicas, y sólo un 13% en las instituciones privadas" (p.16). Sólo una minoría de los profesores universitarios del sector público ha alcanzado el nivel de doctorado: "menos de un 5% en Bolivia, Colombia, República Dominicana y México; alrededor de un 12% en Chile y un 22% en Brasil. Probablemente la proporción de doctores dentro del cuerpo académico de las IES privadas sea todavía más bajo" (p.16).

En su mayoría, los profesores universitarios no han dispuesto de las facilidades necesarias para adquirir la formación académica requerida por ese nivel educativo y tienen una baja dedicación horaria a las tareas de docencia, investigación y extensión. Esto es consecuencia, por una parte, "de la baja remuneración de la función profesoral, y por otra, de la carencia de políticas de estímulo a la formación y dedicación por parte de los estados y las instituciones". Yarzabal (2001) es contundente al afirmar

(...) Es impostergable poner en marcha programas de mediano y largo plazo orientados a formar profesores e investigadores capaces de crear, apropiarse, adaptar y transferir conocimientos y tecnologías, desarrollar escuelas de pensamiento humanístico y participar activamente en la construcción de modelos alternativos de organización social y de desarrollo humano (...) (p.6)

Yarzabal (2001) plantea opciones interesantes de formación de los docentes universitarios, considerando que los docentes insuficientemente formados, pero que ya están incorporados al sistema, deben capacitarse en servicio o a través de programas de postgrado, desarrollados preferentemente en la región "mediante la implantación sistemática de redes o consorcios interinstitucionales basados en la colaboración solidaria orientada a utilizar eficientemente la capacidad instalada en varias instituciones de excelencia" (p.7). En este sentido la opción de redes solidarias del conocimiento entre universidades, programas disciplinares e interdisciplinares, entre docentes universitarios, podría ser de las posibilidades más viables de formación, especialmente por los altos costos económicos y personales que implica la formación postgradual, por la dedicación de tiempo a ella, y por los obstáculos que en ciertas ocasiones las propias instituciones generan como impedimento de la capacitación del docente universitario. Para Brunner la demanda por mejorar la calidad de la educación superior necesariamente debe partir por evaluar y mejorar la calidad de los docentes. (Brunner, 2002:17).

Salgado (2006) manifiesta en su capítulo dedicado a la formación docente, en el último Informe de la educación superior en América Latina 2000-2005, que la educación superior ha venido poco a poco construyendo criterios para el ingreso a la carrera docente, al respecto se ha hecho énfasis en la última década sobre los procesos de calidad por un





lado y la sobreoferta de profesionales en el campo de la educación en la mayoría de los países, por el otro; lo cual ha hecho que hayan cambiado los criterios de ingreso a la carrera docente y los criterios de ingreso de los estudiantes que pretenden formarse como docentes, en ambos casos se ha hecho cada vez más evidente la necesidad de un proceso de selección.

La siguiente tabla da cuenta del porcentaje de estudiantes que están en formación en el área específica de educación.

TABLA 2. Porcentaje de la matrícula en el área de Educación con respecto a la matrícula total de Educación Superior (2002)

Países	Educación
Argentina	3,2%
Brasil (2003)	12,6%
Chile	12,9%
Colombia	11,6%
Costa Rica	21,7%
El Salvador	9,7%
Guatemala	13,0%
México	11,3%
Panamá	15,6%
Surinam	38,0%
Trinidad y Tobago	11,4%
América Latina y el Caribe	10,5%

Fuente: La formación docente: de las normales a las universidades. Salgado (2007:176)

Se evidencian grandes diferencias entre los países respecto al porcentaje de estudiantes que están desarrollando su formación en el área educativa. Se observó por ejemplo, que en Argentina, sólo un 3,2% del total de los matriculados se forma propiamente como educador, en países como Costa Rica ese porcentaje corresponde a un 21,7% (1 de cada 5 estudiantes) y en Surinam corresponde a un 38% (más de 1 de cada 3 estudiantes)⁶.

Para el caso de los docentes, el documento referido explicita que el proceso de selección para laborar incluye como criterios principales:

- Si bien la información que provee el documento está dirigida a la formación de docentes, se trata de una temática de necesaria reflexión en la educación superior pues habría que interrogar en qué medida los docentes de la ES sujetos de este estudio tienen sólo formación disciplinar, o si poseen además una formación adicional como educadores, si ello hace parte de los requisitos solicitados por las IES para desempeñarse en el nivel terciario o de educación superior, si se promueve este tipo de formación por parte de las IES, entre otras.

- El título de licenciatura
- Como mínimo, en dos países se pide título de postgrado
- Un examen de admisión.

Otros criterios que incluyen:

- Una entrevista
- Evaluación del currículum
- Experiencia docente
- Publicaciones en el área
- En el caso de Bolivia, un curso de nivelación posterior al examen de ingreso a la carrera docente.

En el caso de los estudiantes que pretenden formarse como maestros o docentes, los criterios de ingreso son más definidos: "en el 71.4% de los países que informaron al respecto, se exige la aprobación de un examen de admisión, y en el resto aprobar un proceso de selección, que puede ser solamente académico o incluir aspectos de la personalidad del interesado" (Salgado, 2006: 178).

Con relación a las características por género de docentes y estudiantes, el investigador encontró que en la mayoría de los países considerados se identifica un proceso de feminización de la carrera docente, tal como se ha referido anteriormente para el total de la matrícula en Latinoamérica, feminización que es tendencia general en las diferentes carreras, pero es "en las de carácter social y especialmente en educación, donde más se observa este fenómeno que se manifiesta con porcentajes mayores al 50% de la población docente en los diferentes países, llegando al 65% en algunos casos" (Salgado, 2006:178).

En la mayoría de los países se observa que actualmente un gran porcentaje de los aspirantes a maestros proviene de familias de bajos ingresos y en general con bajos niveles culturales. Los docentes, por otra parte, buscan seguir estudios universitarios que les aseguren un mejor ingreso económico, especialmente en aquellos países donde, por ley, una titulación de nivel más alto (licenciatura, maestría o doctorado) implica mejores ingresos salariales.

Del mismo modo, Salgado (2006), hace referencia a los niveles de inserción laboral de los egresados de la carrera docente. Solamente en Cuba se informa un porcentaje de eficiencia 'aceptable'⁷ de los egresados. En los demás países, producto de evaluaciones realizadas en los últimos años, se señala una eficiencia baja, sobretodo porque se ha privilegiado la formación metodológica sobre la formación científica⁸, en este sentido varios países "han intentado suplir esta deficiencia mediante estrategias metodológicas

7. El autor sólo hace valoración cualitativa, no refiere cifras o datos más precisos.

8. Es decir, una formación centrada en aplicaciones de orden técnico que en el desarrollo de investigaciones y estudios que permita ampliar su rango el experiencias.





de actualización, capacitación o formación en servicio para sus egresados, creando instancias de Capacitación y Formación Permanente" (Salgado, 2006:180).

En este apartado es fundamental interrogar qué sucede con los docentes de la educación superior que sólo tienen formación disciplinar pero no necesariamente formación 'como docentes', esta es tal vez una de las grandes debilidades de este nivel de educación, por cuanto se hace necesaria una capacitación de orden pedagógico, didáctico y evaluativo que esté a la altura de la episteme que soporta una disciplina, una carrera, un programa de formación profesional.

E. Información sobre educación superior: estadísticas

Un aspecto decisivo en el estudio de la educación superior en América Latina es poder contar con información estadística actualizada que permita comprender los diferentes factores que entran en juego en el nivel terciario de educación, el Informe de educación superior en América Latina 2000-2005 presenta un capítulo referido al balance sobre las fuentes de información, los haberes y dificultades de los sistemas de información sobre educación superior. Celina Curtí, autora del capítulo referido, justifica la importancia de contar con estadísticas en tanto ellas permiten describir cuantitativamente las distintas y/o semejantes realidades de los países de América Latina y el Caribe en este nivel educativo, lo argumenta diciendo que es "información relevante e indispensable para profundizar en los diagnósticos, para establecer parámetros comparativos entre los distintos sistemas de Educación Superior y especialmente, para sentar bases ciertas para la formulación y seguimiento de políticas públicas" (Curtí, 2006: 233).

La autora plantea que hay importantes déficit en la sistematización de la información sobre Educación Superior en AL, algunos de ellos son:

- "La existencia de pocos técnicos y profesionales estadísticos en los equipos de trabajo de las Oficinas, y la necesidad de incorporar analistas estadísticos, informáticos y la creación de un puesto específico para análisis de finanzas.
- El personal que se desempeña en las oficinas que centralizan la información estadística, no ha recibido suficiente capacitación.
- Hay una notoria necesidad de capacitación en el manejo de software estadísticos que permitan el manejo y análisis de los datos, manejo de bases de datos y uso de tecnologías Web.
- La necesidad de capacitación en análisis e interpretación de datos estadísticos, análisis multivariado y técnicas estadísticas para efectuar proyecciones.
- La insuficiencia en la generación de instrumentos de captación de información de Educación Superior (cuestionarios apropiados) y uso de sistemas georeferenciales.

9. "La información necesaria para estudiar la evolución, el estado actual y las perspectivas de la educación superior en la región no son fáciles de conseguir. La mayoría de los países carece de sistemas de recopilación, análisis y almacenamiento de los datos relacionados con esa temática", señala (Yarzabal, 2001)

- Dificultad para identificar y diseñar indicadores educativos del nivel superior, que permitan medidas de la calidad y un monitoreo apropiado" (Curti, 2006:236)⁹.

Según lo refiere la autora, todos los países respondientes¹⁰ recopilan anualmente información referida a alumnos (matrícula) y nuevos inscritos. Las variables por las que están caracterizadas las poblaciones de la Educación Superior no son las mismas en todos los países. Es decir, mientras en algunos países se enfatiza la indagación de ciertas variables, en otros países esas mismas variables no son consideradas, se señala con ello la dificultad de hacer comparaciones entre los países.

Algunas de las variables referidas por Celina Curti (2006) como aquellas que parecieran las más referenciadas por los Sistemas de Educación Superior de los distintos países son:

- **Egresados:** Costa Rica recopila cada tres años información referida al mercado laboral de los graduados y lo viene haciendo desde el año 1986, del mismo modo recopila información sobre los empleadores desde el año 2001.
- **Docentes investigadores y proyectos de investigación:** esta información ha comenzado a implementarse más recientemente. Se tiene información de Argentina, donde se toman datos a través del Programa de incentivos a docentes investigadores, a partir de ello se ha sistematizado la medición desde 1994; en educación superior no universitaria se les solicita a los docentes 'las horas cátedra dedicadas a investigación', desde 1997. No se alude nada acerca de estadísticas sobre proyectos de investigación en este país. Chile, por el contrario, si difunde estadísticas sobre los proyectos de investigación y los montos destinados a los mismos, lo hace desde 1982 a través del CONICYT. Honduras igualmente recopila información sobre los proyectos de investigación. Costa Rica, El Salvador y Honduras disponen de series referidas a docentes investigadores desde 1996 y 97. El resto de los países no brindaron información al respecto, posiblemente porque la información no se recopila ni se difunde a través de la oficina o entidad correspondiente.
- **Presupuesto:** En esta variable Panamá difunde datos desde 1973 y Costa Rica desde 1989, El Salvador y Honduras, desde 1997. Cuba los difunde desde 1985. En Argentina se publican anualmente desde 1994 y en Uruguay desde el año 2000.
- **Matrícula y Permanencia:** En general los indicadores utilizados en la educación, cualquiera sea su nivel, se construyen con información proveniente de la matrícula y de los egresados. Uno de los indicadores que se calcula en varios países es 'la tasa bruta de escolarización', aun cuando no se usa una definición unificada. En Argentina, se calcula la duración media de las carreras del sector universitario. En Panamá, indicadores referidos al gasto. En Cuba se indaga sobre la 'eficiencia académica'.
- **Deserción y Calidad:** Si bien, como se dijo anteriormente, cada país enfatiza ciertas variables de indagación, un tema que la mayoría de los países declaró necesario abordar

10. Se refiere a los países que suministran la información requerida por instancias de orden internacional como lesalc.





es el de la deserción y el cálculo de indicadores que midan la calidad de la educación. El único país que declaró elaborar indicadores de deserción es Guatemala.

- **Relevamientos**¹¹, Argentina realizó un censo de estudiantes universitarios en 1994 y otro de docentes y establecimientos educativos de todos los niveles menos el universitario, en el mismo año. Este último censo se realizó nuevamente en el 2004.
- **Censos:** Hay unos cuantos antecedentes de obtención de información del nivel de educación superior, a través de encuestas de hogares o de Censos Nacionales de Población. En Argentina, en el año 1998, la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC, incluyó un módulo especial sobre educación, que incluía todos los niveles educativos. En Cuba se realizó un censo de población y vivienda en el año 1980 y otro en el año 2002, ambos incluyeron información relacionada con la educación superior.

Al finalizar el capítulo, IESALC, autor institucional del Informe educación superior en América Latina 2000-2005, hace unas recomendaciones a las entidades encargadas de sistematizar la información sobre educación superior en América Latina y el Caribe, ello específicamente porque uno de los objetivos de este organismo es implementar un Programa regional de indicadores de la educación superior:

- Es indispensable fomentar el acercamiento entre las oficinas encargadas de la recopilación de las estadísticas de educación superior, a fin de:
 - Intercambiar experiencias y conocer sistemas estadísticos utilizados en otros países para enriquecer los propios.
 - Acordar metodologías y definiciones comunes para posibilitar estudios comparativos entre los países.
 - Acordar tablas y codificaciones de uso común entre varios países, en la medida que las particularidades del país lo permitan.
 - Acordar un conjunto de Indicadores de Educación Superior comunes para todos los países.
- En este sentido, es aconsejable la realización de reuniones regionales con una coordinación general para toda el área de América Latina y el Caribe, lo cual permitiría compartir entre los países particularidades regionales, procurar una metodología homogénea para toda el área y la comparación entre los países y las regiones.
 - Establecer un plan de capacitación para el personal directamente involucrado en la generación, análisis y difusión de estadísticas de educación superior, consistente en:
 - Usos de Software estadístico, disponibilidad y actualización permanente de los mismos.

11. Los relevamientos son informes nacionales, regionales o locales, que hacen seguimiento y estudian a profundidad, identifican y documentan un asunto específico (la educación en este caso) en una población igualmente concreta. En términos de productividad se refiere a la evaluación y diagnóstico que se hace a una situación problema para diseñar paso a paso los modos de solución de las mismas.

Cursos de métodos y aplicaciones estadísticas.

Uso de indicadores de Educación Superior que permitan el monitoreo de la misma, así como la medición de su calidad.

Mejoramiento de la generación de Información de educación superior. Manejo de bases de datos.

Capacitación en tecnologías Web que mejoren la difusión de la información.

- Se sugiere promover la participación de técnicos y profesionales estadísticos en las Oficinas de los distintos países. Esto posibilitaría una planificación más ajustada y una correcta toma de decisiones.
- Arbitrar los medios a fin que las oficinas dispongan de equipamiento informático pertinente y actualizado.
- Sensibilizar las oficinas encargadas de la recopilación, análisis y difusión de estadísticas de Educación Superior, para generar información rápida y pertinente, para ello los técnicos y encargados de las Oficinas deben estar en permanente contacto con planificadores y tomadores de decisiones.
- Es indispensable mejorar las estadísticas de la educación superior no universitaria y articularlas con las del sector universitario.
- Promover la constitución de regiones compuestas por países que, por cercanías puedan tener vínculos más estrechos periódicamente.
- Propender al uso de definiciones comunes de variables y de metodologías para asegurar comparaciones y posibilidad de agregación de la información estadística.

Otro de los aspectos fundamentales planteado por Celina Curti es lo referente a identificar la existencia del Programa Mundial de Indicadores Educativos, WEI¹², el cual comenzó en 1997 con el fin de explorar metodologías para el desarrollo de indicadores educativos; la construcción de indicadores relevantes para la formulación y evaluación de las políticas educativas de los países; así como conocer el estado de la educación desde una perspectiva comparativa. Participan en este proyecto 19 países: Argentina, Brasil, Chile, China, Egipto, India, Indonesia, Jamaica, Jordania, Malasia, Paraguay, Perú, Filipinas, Rusia, Sri Lanka, Tailandia, Túnez, Uruguay y Zimbabwe.

Prospectiva de la educación superior en América Latina

A. Transnacionalización de la educación superior

Claudio Rama (2006b), experto latinoamericano en educación superior, señala cómo la globalización está generando "nuevos escenarios de saberes creando espacios transnacionales de producción y transmisión de saberes y el devenir hacia las sociedades del saber" (p.17). Todo ello afecta las estructuras de investigación y docencia de las

12. www.uis.unesco.org





universidades y sienta las bases de una 'universidad global sin fronteras'. Siendo así las cosas, es esperable que las universidades, fundamentalmente en "los niveles de postgrados de calidad, incidan en una división internacional del trabajo y tiendan a localizarse en las regiones con mayor dotación de recursos o fuertes demandas de saberes y de especialistas" (p.17). Ello implicaría, por supuesto, que regiones con menos recursos económicos, tecnológicos y de formación queden por fuera del circuito de la educación superior o simplemente se genere en ellos formación de muy baja calidad, la cual, por supuesto, no aseguraría del todo el acceso al empleo.

Ante ese peligroso escenario, advierte el autor, "los ámbitos universitarios en la región han protestado fuertemente la inclusión de la educación en los Tratados de Libre Comercio y en las negociaciones de la Organización Mundial del Comercio cuyas lógicas son básicamente de tipo económico" (Rama, 2006b:18). Desde su postura, Rama afirma:

(...) Una educación sin fronteras, sin regulaciones, puede poner en jaque la cohesión social en los países en desarrollo, que requieren no sólo de profesionales, sino de verdaderos sistemas universitarios, dotados de fuertes pertinencias y de investigación local. La construcción de la solidaridad social está asociada a la cohesión social y la educación era, es, y será aun más, el eje de la construcción de igualdad de oportunidades (...) (p.18).

La educación se ha convertido entonces es un bien transable, negociable, que se oferta y se adquiere. En este sentido es necesario comprender la educación superior regional (la de las pequeñas localidades) a la luz de los nuevos contextos globales, preguntándose en qué medida los sistemas locales logran cubrir todas las demandas disciplinarias y de calidad requeridas; en la medida en que las IES no logren responder a las demandas 'de calidad' exigidas por los sistemas nacionales e internacionales se está dando cabida a una real y concreta internacionalización de la educación superior en el que una formación profesional pensada regionalmente podría quedar relegada a un segundo o tercer plano. Adicionalmente, Rama señala:

(...) Esta nueva dinámica de la educación transnacional pone a los sistemas de educación locales frente a escenarios competitivos que se articulan complejamente en un modelo tripartito de educación pública y privada locales y de educación internacional, cuyas interrelaciones crean múltiples alianzas y complementariedades positivas y también riesgos ante la comercialización de servicios de baja calidad (...) (p.18).

En el documento referido se plantea que la internacionalización de la educación superior en América Latina ha vivido 3 claras y distinguibles fases:

1. Inicialmente la internacionalización de la Educación Superior se basó en exportaciones de bienes culturales, como libros o "software", y en el traslado de estudiantes y docentes.
2. Posteriormente se formalizó una amplia diversidad de modalidades de relaciones entre las instituciones externas e internas: Alianzas, acuerdos, esquemas de off shore,

instalación local o sistemas mixtos, traslado de alumnos, modalidades de estudios compartidos, dobles o triples titulaciones, muchas de ellas asociadas a formas virtuales o híbridas de prestación de los servicios educativos.

3. La tercera fase, tal como ya se está verificando en casi toda la región, y especialmente en "Chile, Ecuador, Panamá, Costa Rica y México, se manifiesta en la radicación e instalación directa de oficinas, representaciones o instituciones de Educación Superior de los países centrales, directamente o a través de la compra de instituciones locales". (Rama, 2006b:18).

También es necesario comprender que las transformaciones que se dan en la educación superior de América Latina no son para nada ajenas a las transformaciones que se dan en este nivel formativo a escala mundial, Brunner (2005) resume el conjunto de transformaciones que se han dado en la educación superior en siete grandes tendencias:

1. Masificación de los sistemas, producto de la oferta cada vez mayor de oportunidades de acceso.
2. Diferenciación horizontal y vertical de los sistemas e instituciones.
3. Aseguramiento de la calidad de los servicios y productos a través de procedimientos de responsabilización pública de las instituciones.
4. Demandas crecientes dirigidas hacia las instituciones y los sistemas para elevar la relevancia y pertinencia de sus funciones de conocimiento.
5. Diversificación y racionalización de las fuentes de financiamiento de la educación superior.
6. Adopción de culturas organizacionales centradas en la innovación y el emprendimiento, como consecuencia de estas tendencias.
7. Desplazamiento del centro de gravedad de la educación superior desde las esferas del Estado y del poder corporativo hacia la esfera del mercado y la competencia.

B. Transformaciones que requiere la educación superior latinoamericana

Es necesario reconocer los haberes con que cuenta la educación superior actualmente y a la vez poder identificar obstáculos y posibilidades de un nivel educativo que se avizora como la única opción real y concreta de una América Latina sumida en graves y diversas problemáticas de todo orden. En este sentido las tendencias más sobresalientes de la educación superior en América Latina son, desde la perspectiva de Katz, Fergusson y Marcuzzi (2006)

La autonomización y privatización: Tendencias que parecen ir en aumento y se asocia con una disminución de la responsabilidad política y social del Estado.

El papel en la sociedad: Los productos de la docencia y la investigación no parecen ser del todo 'útiles' para enfrentar los problemas sociales, económicos y políticos de la sociedad actual. En este sentido es fundamental la pregunta que formulan los autores



sobre ¿Cómo romper la endogamia universitaria y la invisibilidad de los escasos circuitos de calidad existentes?, es decir, qué tanto la calidad educativa se ve reflejada en los contextos inmediatos de las Instituciones de Educación Superior.

La modernización-virtualización: La educación a distancia/virtual gana importancia en el ámbito de la educación privada, mientras que encuentra resistencia en ciertos ámbitos de la educación pública. El uso de Internet plantea retos epistémicos, didácticos y operativos que la universidad latinoamericana y caribeña aún no discute.

Los cambios de paradigmas: El formato positivista de la investigación universitaria pareciera ser, desde su hegemonía, la 'única forma posible' de hacer ciencia, se desconocen otros paradigmas epistemológicos que podrían permitir comprender de manera más adecuada las realidades de los contextos latinoamericanos.

El predominio de modelos pedagógicos/andragógicos fracasados:¹³ Se refiere específicamente al centramiento en modelos pedagógicos que hace mucho tiempo fueron replanteados en otros lugares del mundo.

La estructura disciplinaria, simplificadora: reduccionista del saber y su traducción en carreras, escuelas y facultades, en muchos casos desconociendo las estructuras epistemológicas de la formación universitaria.

El gremialismo: la dominancia de la lógica de los intereses de grupos y gremios.

En este sentido, la universidad latinoamericana enfrenta unos retos definitivos que deberá sortear para poder cumplir los cometidos y funciones sociales que le competen a la educación superior o terciaria, entre ellos:

1. "La definición de un marco epistemológico desde el cual la universidad latinoamericana y caribeña se piense a sí misma.
2. El esclarecimiento de su papel en la producción y la difusión de saberes.
3. La definición de su lugar en la sociedad (social, cultural, político).
4. La búsqueda de la equidad y la calidad.
5. La comprensión de las limitaciones de su cultura organizacional y sus formas de funcionamiento". (Katz et al., 2006:111).

Más adelante los autores proponen lo que deberían ser las IES de América Latina y el Caribe:

13. Se considera a la Andragogía como la disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje del adulto, a diferencia de la Pedagogía que se aplica a la educación del niño. De una manera muy sucinta podría decirse que "Andragogía es al adulto, como Pedagogía al Niño", tomado de ¿Qué es la Andragogía? En www.yturalde.com/andragogia. La teoría y la praxis Andragógica promueven el desarrollo de un ser humano capacitado y sensibilizado a los cambios que demanda el mundo postmoderno. Es por eso que el aprendizaje desde el punto de vista andragógico corresponde a un paradigma en el cual el proceso, se transforma en una interacción de iguales donde el facilitador orienta al que aprende, y facilita la información que el usuario habrá que utilizar para enriquecimiento de sus experiencias en una actividad determinada. Se trata entonces, de una relación de orientación – aprendizaje.



(...) Se deben generar instituciones educativas capaces de dar alternativas a la crisis de los modelos hegemónicos de conocimiento, de dar luz a las cegueras e ilusiones del conocimiento tradicional, instituciones que permitan dar cuenta sobre la imposibilidad de conservar las fronteras y las estructuras cerradas entre las disciplinas que actualmente conforman los campos de saber (...) (Katz et al., 2006:107).

De este modo los autores invitan a las IES a reformar las modalidades habituales de pensamiento, a impedir la perpetuación de la crisis del paradigma vigente, a despertar del encantamiento generado por el proyecto moderno y a convertirse en parte de la solución de los problemas del nivel terciario de la educación. Sugieren que la universidad debe enfrentar los cambios sociales, en el contexto de la globalización y la mundialización, de modo que las respuestas generadas por la universidad no provengan de métodos incompatibles con las necesidades que el entorno presenta. En este sentido "debe procurarse un conocimiento pertinente, comprometido con los nuevos paradigmas epistemológicos" (Katz et al., 2006:107). Especialmente invitan a mirar la realidad de la universidad, y la propia realidad latinoamericana, basándose en los principios de la teoría de la complejidad

(...) Las universidades al asumir la complejidad de la realidad en la que se desenvuelven, podrán constatar que la complejidad no se remite al mero ámbito administrativo, departamental o de las 'islas' que conforman cada saber, sino que es una tarea asociada a la fundamentación epistemológica que se encuentra en su base y que requiere enfrentar las cegueras del conocimiento, dar cuenta del conocimiento del conocimiento y de la vinculación de la universidad con un conocimiento pertinente, capaz de devolverle el vínculo con su entorno que se ha hecho cada vez más imperceptible (...) (Katz et al., 2006:108).

Los autores, igualmente, hacen un llamado a reconocer las enormes transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que dieron paso a los nuevos tiempos, la globalización, mundialización e internacionalización de la educación superior; consideran, además la necesidad de abordar la complejidad de las transformaciones o reformas desarrolladas en la educación superior latinoamericana, desde varias dimensiones:

Reformas estructurales:

- Creación de leyes de educación superior que buscan conformar un cuerpo legislativo unitario
- Instituciones al servicio de la investigación, la extensión y la docencia
- Autonomía universitaria, concepción, manejo y adecuación
- Implementación de procesos de evaluación y acreditación
- Régimen de títulos (titulaciones)
- Espacio e incentivo para los docentes investigadores
- Búsqueda de intercambio e interacción con instituciones internacionales, afianzamiento de los procesos de internacionalización de la educación





- La inclusión
- Los sistemas de información y las tecnologías
- Problemas presupuestarios, alternativas de financiamiento y políticas administrativas

Reformas de los modos de pensar

Refiere "que la universidad se piense a sí misma, que con una visión crítica pueda dar salida a la crisis paradigmática en la cual se encuentra inmersa, gracias al agotamiento de los modelos hegemónicos sobre los cuales sienta sus bases" (p.108). Aspectos que se podrían describir más concretamente de la siguiente manera:

- Se trata de generar nuevas formas de organización de los saberes, nuevas formas de concebir el conocimiento
- La ruptura de la lógica disciplinaria tradicional que permita la generación del espacio transdisciplinar, y de cabida al surgimiento de nuevas disciplinas
- La apuesta por educar bajo el precepto del conocimiento pertinente tratando de ir más allá de la racionalidad técnica,
- Universidades capaces de afrontar la complejidad de su entorno y que sepan dar respuestas a las transformaciones que en él ocurren
- Una real inclusión en la sociedad del conocimiento que tome en cuenta lo global y lo local simultáneamente
- Que respete y promueva la diversidad cultural.

En el mismo documento se plantea que en la realidad latinoamericana "la mayoría de las reformas son de tipo estructural, y se avizora la imperiosa necesidad de lograr el afianzamiento hacia las reformas de pensamiento, las cuales ya se encuentran en el debate como problemáticas urgentes de atender en la mayor parte del continente" (Katz et al., 2006:109).

Del mismo modo se plantea la urgencia que tiene la universidad latinoamericana de transformarse, mencionando los retos y agendas como opciones que podrían hacer mucho más viable el proyecto de educación superior en América Latina. Al respecto proponen la necesidad de abordar algunos aspectos claves tanto en la discusión como en el pasaje a la acción:

La pertinencia social

Definida por los autores de 2 maneras, como "adecuación a demandas económicas o sociales concretas, exigencias del mercado laboral, requerimientos asociados a la solución de problemas locales y regionales", y como "cumplimiento de objetivos más amplios: generación de conocimientos científicos y tecnológicos, relación con el desarrollo económico y social, creación de bienes culturales y simbólicos, su nexa con el ejercicio de ciudadanía, profundización de la democracia, elevación del nivel cultural, educativo y crítico de los diversos sectores sociales".

La democracia

Se traduce en la idea y práctica de un gobierno universitario de talante democrático, en las sensibilidades necesarias para concebir y practicar la dirección de los asuntos universitarios con claros sentidos de igualdad y de justicia.

La equidad

Implica asumir el compromiso de la universidad de oponerse a toda forma de exclusión. Enfrentar la situación de inequidad tanto del acceso a la universidad como de las condiciones desiguales con relación a los logros educativos.

La calidad e innovación

Asumiendo un enfoque integral de calidad cumpliendo con las responsabilidades y expectativas que le son planteadas a la universidad.

La autonomía responsable

En la medida en que la universidad debe responder ante el Estado y la sociedad por lo que ella realiza en el cumplimiento de su misión. La autonomía institucional no excluye la rendición social de cuentas o resultados de su quehacer, no sólo en lo referente al uso de recursos financieros sino también en lo concerniente a las actividades de docencia, investigación y extensión.

El ejercicio del pensamiento crítico

Se logra mediante el ejercicio de la reflexión, lo que podría hacer de la universidad una comunidad plural que asume:

- “El pensamiento libre, la duda fructífera, la voz problematizadora y el debate como condiciones para comprender y saber posicionarse ante los fenómenos que definen la compleja situación histórica del presente
- La discusión ante los problemas éticos de los modelos de desarrollo, del conocimiento, de la política, la cultura democrática, la economía, la comunicación, la educación, la universidad misma
- El diálogo vivo con la tradición cultural e intelectual y con el pensamiento universal
- Redefinición de las formas de relación con el saber, pudiendo sustentar epistemológica, social y éticamente sus plurales ámbitos, propuestas y formas de acción individual y colectiva.

La formación integral

Entendida ésta “como un proceso complejo, abierto e inacabado mediante el cual se contribuye no sólo a desarrollar competencias profesionales, sino también y, fundamentalmente, a forjar en los estudiantes

- Nuevas actitudes y competencias intelectuales





- Nuevas formas de vivir en sociedad (resignificación de los valores de justicia, libertad solidaridad y reconocimiento de la diferencia)
- Nuevas maneras de relacionarnos con nuestra memoria colectiva, con el mundo en que vivimos, con los otros y con nosotros mismos; sensibilización ante las dimensiones éticas y estéticas de nuestra existencia" (Katz et al., 2006:110)

La educación humanística y ética

Se trata de la formulación de preguntas relativas a nuestra condición humana: ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?, en todo caso, la puesta en juego de un nuevo modo de pensar que permita comprender

- "La unidad de lo humano en la diversidad
- La unidad de la cultura en la singularidad de cada cultura
- El carácter a la vez singular y múltiple de cada ser humano como ser complejo (es al mismo tiempo racional y delirante, trabajador y lúdico, empírico e imaginador, económico y dilapidador, prosaico y poético)".

La educación a lo largo de la vida

Tiene que ver con una exigencia democrática que procura el acceso a oportunidades educativas múltiples y flexibles, tratando de incluir los diversos sectores de la población en la educación superior.

De otro lado, igualmente, plantean los autores la existencia en la región de diversos procesos de reforma de la educación superior, los cuales, al parecer, están muy lejos de significar una transformación de fondo de la educación superior en esta dimensión, según lo indagado por los autores hay transformaciones en:

- Las formas de gobierno universitario
- Las tecnologías de información y comunicación
- La estructura y el funcionamiento
- Los procesos de evaluación y acreditación
- El desarrollo de personal
- El rendimiento estudiantil
- Las formas de financiamiento universitario

Pero aún hay un importante déficit en estos 3 aspectos:

- Organización de los saberes
- El perfil institucional
- El marco epistemológico de las instituciones y su traducción en formas organizativas por facultades, escuelas o carreras.

En este sentido, reiteran Katz et al., (2006) que las reformas desarrolladas en América Latina no han sido transformaciones de fondo, es decir, no han sido realizadas desde

el modo de pensar, sino que se trata, en la mayoría de los casos, de ajustes técnicos orientados a responder funcionalmente a las diversas demandas (estatales, sociales, económicas, políticas y del mercado).

En consecuencia la universidad latinoamericana y del Caribe

(...) No parece haber asimilado la magnitud y trascendencia del debate epistémico generado por la crisis del pensamiento moderno. Es obligante, repensar, re-situar las misiones de la universidad, estamos ante una universidad descontextualizada y confiscada a la producción de profesionales carentes de significados, de sensibilidad social, sin valoración por el sentido comunitario (...) (Katz et al., 2006:110).

La causa central de las dificultades señaladas obedece probablemente al hecho de que la universidad latinoamericana no logra aún dar respuesta adecuada a las necesidades de competitividad que la Mundialización/Globalización le plantea, y atender simultáneamente las urgentes necesidades de la exclusión social, económica, política y el deterioro ambiental, propios de la región latinoamericana y del Caribe. Desde la perspectiva de los autores señalan

(...) La universidad latinoamericana parece continuar atrapada en una estructura organizacional y una concepción/práctica de la docencia y del trabajo investigativo que se corresponde con las visiones funcionalista-vertical, cientificista e individualista. El ejercicio despótico del poder, la rigidez de la pedagogía de la domesticación y el aislamiento social se contraponen a las crecientes exigencias de democratización, flexibilidad, viabilidad, eficiencia, pedagogía del discernimiento y pertinencia social (...) (Katz et al., 2006:111)

Delicado asunto, señala Brunner (2002), cuando "se espera que la educación superior genere los diagnósticos y contribuya a formar una visión compatible con las nuevas coordenadas económicas, políticas, sociales, intelectuales e ideológicas del mundo contemporáneo, elementos necesarios para el desarrollo de América Latina"(p.27). Más adelante el mismo autor refiere "El papel de las instituciones de conocimiento en una democracia es contribuir a esa deliberación, tarea particularmente relevante hoy cuando la región se encuentra en una verdadera encrucijada de su desarrollo" (p.27). Durante los años 90 las IES no parecen haber podido responder a esta demanda, más bien, son entidades como CEPAL, el BID, y organismos internacionales como el Banco Mundial y el FMI, "los que mantienen la primera voz en cuanto a la producción de diagnósticos, análisis, interpretaciones y la construcción de visiones para el desarrollo. Las universidades, en cambio, están ausentes".

Por si fueran pocas las problemáticas señaladas, la universidad enfrenta actualmente el reino de la anomia, tradicionalmente ella desempeñó la función de 'hacer sentido' de su época; "especialmente en momentos de grandes cambios se encargó de producir una síntesis comprensiva de la nueva situación histórica y de expresarla en una concepción educacional, un diseño institucional y un conjunto de prácticas" (Brunner, 2002:35).





Hoy, por el contrario, se observa en América Latina una radical incapacidad de la universidad para 'pensar' y 'expresar' reflexivamente el cambio de la sociedad que viene con la globalización, la revolución científico-tecnológica y con el nuevo papel que el conocimiento empieza a tener en todos los ámbitos de la sociedad. Ella no representa de ningún modo una síntesis reflexiva de la época y de sus cambios. "No se habla aquí de la 'crisis de la universidad en sentido funcional, de su organización, gobierno, management, financiamiento, etc. Es la propia 'idea de universidad –su espíritu, por decirlo así– la que está desalineada, en desequilibrio respecto al entorno". (Brunner, 2002:36).

Universidad que "ya no mantiene ningún balance creativo, productivo, real y relevante entre las demandas y los desafíos externos (cambios en el entorno) y su capacidad de respuesta que se ha ido debilitando gradualmente". Desde este punto de vista, afirma Brunner, que la universidad se está transformando en una figura fantasmagórica: "puede educar, sin duda, y hacer cosas interesantes, aún valiosas, pero no es capaz de expresar reflexiva e institucionalmente los mundos de posibilidades que se están formando a su alrededor y de encarnarlos en una nueva concepción de sí misma y en nuevas prácticas y modalidades de trabajo" (Brunner, 2002:36).

Finalmente, vale la pena comprender e interrogar la educación superior a la luz de las rápidas transformaciones que están operando en ella a lo largo y ancho de Latinoamérica; solo de esta manera se empezarán a avizorar nuevas posibilidades para superar las dificultades que presenta este nivel educativo en nuestros países, de modo que se identifiquen, estudien y reconozcan las realidades que están definiendo la educación superior de cara al crucial reto de responder con pertinencia, sentido y congruencia a las realidades sociales, económicas, culturales y geográficas de América Latina.

Bibliografía

Brunner, José Joaquín. (2002) Nuevas demandas y sus consecuencias para la Educación Superior en América latina. Santiago de Chile.

http://mt.educarchile.cl/archives/DemandasES_versionesDEF.pdf. Consultado agosto /2007

------. (2005) Tendencias recientes de la Educación Superior a nivel mundial. Paper presentado el Seminario Regional "Las Nuevas Tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe"; CONEAU – UNESCO –IESALC, Buenos Aires, 6 de junio 2005.

<http://mt.educarchile.cl/archives/Tendencias%20recientes.pdf>. Consultado agosto /2007

Curti, Celina. (2006) Estudio diagnóstico: estadísticas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. En IESALC. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. La metamorfosis de la Educación Superior.

Lanz Rigoberto; Fergusson Alex; Marcuzzi Arianna. (2006) Procesos de reforma de la educación superior en América Latina – Adendum: Transformaciones recientes de los

sistemas de educación superior. En IESALC Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. La metamorfosis de la Educación Superior.

Rama, Claudio. (2006a) Los nuevos estudiantes latinoamericanos en el siglo XXI. <http://www.iesalc.unesco.org.ve/publicaciones/LaUniversidadSeReformaIV-> Consultado septiembre /2007

------. (2006b) La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En IESALC. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. La metamorfosis de la Educación Superior.

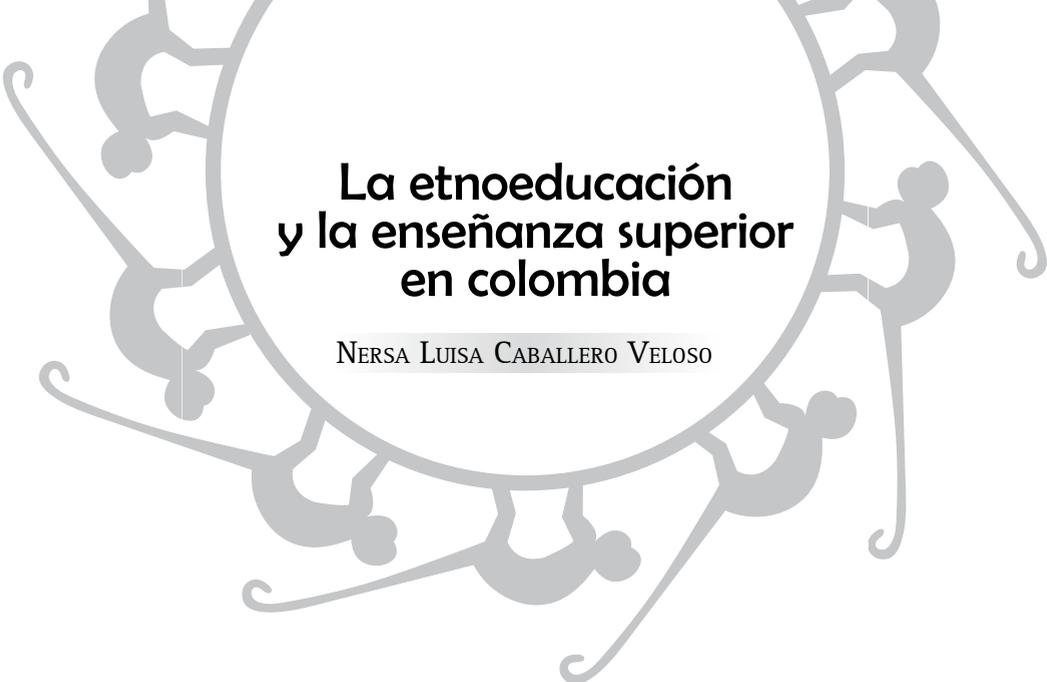
Salgado Peña, Ramón Ulises. (2006) La formación docente: de las normales a las universidades. En IESALC. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. La metamorfosis de la Educación Superior.

Yarzabal, Luis. (2001) La Educación Superior en América Latina, realidad y perspectiva. En <http://www.ilaedes.org/documentos/articulos/ES%20en%20AL%20-%20Mecsup-Chile.pdf>. Consultado en agosto de 2007

Páginas de Internet

Los Métodos y Técnicas del Modelo Andragógico, ¿Qué es la Andragogía? En www.yturalde.com/andragogia





La etnoeducación y la enseñanza superior en Colombia

NERSA LUISA CABALLERO VELOSO



La enseñanza superior en Colombia ha ofrecido poco espacio a uno de los imperativos transformadores más importantes de la educación en este país pluriétnico y multicultural: la Etnoeducación. Ésta se identifica con el desarrollo de un proceso destinado a formar una corriente de pensamiento que permita un verdadero reconocimiento de la diversidad cultural, encaminado a la construcción de un clima de respeto y equidad entre todos los integrantes de esta sociedad.

La Etnoeducación, elemento esencial en la actividad de la enseñanza-aprendizaje, surge de la necesidad de reconstruir el proceso histórico y social colombiano de donde fueron marginadas las comunidades indígenas y afrocolombianas, excluidas del poder republicano durante casi este siglo y medio de independencia.

Es una deuda contraída con el futuro del desarrollo de la propia nación que ha ignorado, inferiorizado e invisibilizado a una importante parte de su propia población, sin la cual no se podrán edificar los fundamentos de un estado de derecho, en un clima de equidad, justicia social y respeto democrático. Y es precisamente aquí donde la educación debe jugar un papel esencial de formación de nuevas mentalidades, en una ciudadanía que deberá interiorizar las diferencias culturales como componentes positivos y enriquecedores de la cotidianidad. Es así como estas

formas educacionales innovadoras pueden abrir el camino hacia la diferencia desde la singularidad. La educación para las comunidades de las denominadas minorías étnicas¹⁴ se manifiesta en dos vertientes, es decir, en dos líneas de acción centrales para su conexión con la vida institucional del país. Por un lado, los aspectos concernientes al desarrollo al interior del sistema educativo y, por el otro, la educación ciudadana, encargada de sensibilizar y crear conciencia sobre las diferencias en una sociedad pluriétnica y multicultural.

Se pretende con esto que la educación intercultural sea realmente un poderoso instrumento para la construcción de la identidad nacional desde el reconocimiento, el respeto y el intercambio de valores entre las diferentes etnias y culturas. Toda cultura es básicamente pluricultural. Es decir, se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar.

Evidentemente, los intercambios culturales no tendrán todos las mismas características y efectos. Pero es a partir de estos contactos que se produce el mestizaje y la hibridación cultural. En definición de Miguel Rodrigo Ansina, (2005) "una cultura no evoluciona si no es a través del contacto con otras culturas. Pero los contactos entre culturas pueden tener características muy diversas. En la actualidad se apuesta por la interculturalidad que supone una relación respetuosa entre culturas".

La interculturalidad implica, por definición, interacción. No hay culturas mejores y ni peores. Pero si se acepta que no hay una jerarquía entre las culturas se puede postular el principio ético de que todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto. Esto significa, también, que la única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales.

La educación constituye el camino para avanzar en este sentido, de ahí que el propósito de La Etnoeducación se convierte en una misión de Proyecto Educativo Institucional (PEI) destinado, en primer término, a llenar un vacío histórico relacionado con los indígenas y afrocolombianos. Éstos últimos constituyen casi una cuarta parte de la población colombiana y han construido los fundamentos de esta nación, junto con los otros grupos étnicos, todo lo cual se comenzó a reconocer con la aprobación de la nueva Constitución de 1991.

El desarrollo de planes educativos encaminados a visibilizar la afrocolombianidad, así como las cosmovisiones indígenas con lo cual se comienza a derribar mitos excluyentes y valorar adecuadamente lo que estas poblaciones han aportado y aportan al conjunto de la nación colombiana se ha constituido en una nueva forma de vincular a la Academia con las realidades circundantes, en la búsqueda de soluciones a los conflictos creados por

14. Se debe tener en cuenta más que el número de personas de una etnia u otra, el impacto sociocultural que éstas provocan en la sociedad en su conjunto, por ello, es preferible hablar de supuestas minorías étnicas, sobre todo en el caso de los descendientes de africanos. Otro concepto que no se puede ignorar es el relacionado con la mezcla no solo biológica sino también cultural que caracteriza a las sociedades latinoamericanas y caribeñas, lo cual ha sido conceptualizado como "el universo de América Latina". (Nota de la autora)





más de cuatro siglos de avasallamientos, exclusiones, discriminaciones, segregaciones y racismo.

A pesar de la importancia de este tema, poco espacio se ha ganado en la educación superior, aunque se reconoce que la Etnoeducación debe constituirse en un medio para establecer puentes entre el conocimiento científico y tradicional. Solo algunas universidades en Colombia (Universidad del Cauca, Universidad de Antioquia, Universidad de la Guajira, Universidad del Pacífico, entre otras,) han comenzado su labor etnoeducativa, respetando y rescatando la acumulación de conocimientos y saberes de determinados grupos, cuyas referencias culturales no responden a los paradigmas de la educación formal, focalizados en el modelo eurocéntrico. Los esfuerzos desplegados en ese sentido han sido muchos, pero se han obtenido resultados magros, según reconocen las propias autoridades enfrascadas en esta situación.

A esto se suman aquellos sectores que justamente recurren a la labor etnoeducativa como parte de sus acciones de reivindicaciones políticas, económicas y sociales, mientras que de otra parte, la academia se abre paso, a veces vacilante, para abordar un tema totalmente novedoso que exige la concentración de esfuerzos en la búsqueda de desbrozar el camino científico.

La Etnoeducación es un concepto de reciente construcción. Es por ello que en términos teóricos, apenas se inicia el desarrollo de esta nueva forma de percibir, desde la educación, la diversidad cultural y el reconocimiento de aplicar formas educacionales correspondientes a un contexto caracterizado por la interculturalidad, es decir, ofrecer espacios dignos a todas las expresiones culturales integradoras de la macrovisión heterogénea colombiana.

Re-acondicionamiento educativo

Como parte del poderoso proceso de reivindicaciones sociales y políticas, impulsado desde las comunidades indígenas y negras, la Etnoeducación emergió como una necesidad indispensable en dos direcciones: el fortalecimiento de la identidad étnica, al interior de estos grupos considerados como minorías nacionales desde donde se han forjado verdaderas culturas de la resistencia. La otra parte está representada por el conjunto de la sociedad colombiana obligada, por razones más históricas que políticas, a aceptar la ineludible realidad de su rasgo multicultural, en condiciones de respeto y equidad. Muchas han sido las actividades que en este sentido se han efectuado, cuya trascendencia han llegado al marco educacional, desde el cual se ha impulsado una verdadera campaña de reacondicionamiento educativo desembocado en la declaración de los municipios etnoeducativos y en un concurso especial para docentes etnoeducadores. Al margen, y sin criterios suficientes, para hacer una valoración de esta última actividad, se estima que los dos procesos anteriormente mencionados exponen los esfuerzos que desde la esfera oficial se han llevado a cabo para cumplir, ciertamente en parte, lo expuesto en la constitución de 1991 sobre la vocación multicultural y pluriétnica de la nación colombiana.

Los inmensos esfuerzos exigidos por la construcción de una verdadera nación donde se respete la diversidad cultural apuntan hacia el hecho que las actividades etnoeducativas deben trascender las fronteras limitadas, en las cuales ha incursionado hasta el momento, para imponerse en el escenario nacional, con la perspectiva de generar nuevos patrones de conducta en la sociedad en su conjunto, aunque esto último sea un proceso de transformación lento y difícil.

Antecedentes de la Etnoeducación

Los antecedentes de la Etnoeducación en Colombia se ubican en las reflexiones y reivindicaciones de los movimientos sociales de los grupos étnicos que, en su interacción con el Estado y otros sectores sociales han logrado la toma de decisiones públicas integradoras de un marco jurídico importante para la educación colombiana, al mismo tiempo que la construcción de procesos etnoeducativos que hoy se desarrollan al interior de las comunidades indígenas y afrocolombianas, principalmente.

En el contexto educativo, desde la década de los 70 --'para los indígenas-- y los 80 -para las comunidades afrocolombianas-- se vienen impulsando experiencias etnoeducativas, en la perspectiva de construir una educación pertinente y contextualizada acorde con las realidades culturales de esos referidos grupos.

En este proceso, y como producto de el establecimiento de vínculos comunes entre los movimientos sociales y el Estado, el Ministerio de Educación entra a desempeñar un papel importante en la institucionalización de la Etnoeducación, iniciada mediante el decreto ley 088 de 1976.

Se considera que este decreto marcó un hito en el reconocimiento de la diversidad cultural en la política educativa del estado colombiano, puesto que reconoce a los indígenas el derecho a participar en el diseño, formulación, ejecución y evaluación del proceso curricular en sus comunidades, con unas metodologías y contenidos en concordancia con sus propias lógicas culturales.

El proceso etnoeducativo afrocolombiano se inicia a finales de la década de los ochenta, cuando el Ministerio de Educación Nacional, a partir de la gestión y persistencia de la comunidad palenquera, se decide apoyar al programa de Etnoeducación del Palenque de San Basilio, lo que da origen a la Oficina Nacional de Etnoeducación en el mencionado Ministerio. Este proceso fue alimentado por el movimiento social afrocolombiano, en relación con el desarrollo del artículo transitorio 55 de la Constitución, la cual dio origen a la Ley 70 de 1993, que dedica su capítulo VI al fortalecimiento de la identidad cultural, y en materia etnoeducativa se ha reglamentado mediante los decretos 2249 (de 1995), 1122 (de 1998) y 804 (del 2002).

La Ley 115 de 1994, finalmente, ó Ley General de Educación y el Plan Decenal de Educación, especifican más aún la política relacionada con la Etnoeducación para los grupos étnicos. Estas fuertes de legalidad, sin embargo, no se han desarrollado propiamente en la educación superior, sólo un centro de alto nivel como la Universidad del Pacífico proclama



su vocación étnica (afrocolombiana e indígena), en correspondencia a su misión y visión como Alma Mater de una región de vital importancia por clasificarse como la segunda del orbe por su extraordinaria biodiversidad.

Perspectivas educativas de las comunidades afrocolombianas

Abiertas las posibilidades, desde el punto de vista jurídico, al desarrollo de los vínculos entre instituciones oficiales y comunidades afrocolombianas, éstas pueden dinamizarse más aún, al mismo tiempo que estrechar los vínculos entre los saberes tradicionales y el conocimiento científico, reconociendo y respetando los valores de ambas partes. Se trata de compatibilizar ambos conocimientos con el fin de lograr una formación integral entre los estudiantes.

En este sentido Fals Borda y Mora Osejo (2005) dicen lo siguiente: "En nuestro país, como en otros, el asunto sigue teniendo vigencia en vista de la desorientación que se experimenta con frecuencia en las universidades y centros tecnológicos, educativos y culturales en relación con el papel de la ciencia y la responsabilidad que tienen los científicos de ocuparse en el estudio y análisis de las causas de lo que viene ocurriendo en nuestras sociedades y territorios."

Realmente, la Etnoeducación constituye uno de los principales retos que enfrenta el proceso de consolidación del autoreconocimiento de los grupos étnicos, en un marco político, social y económico nacional puesto que estas comunidades, las indígenas y afrocolombianas, son las que viven en las más extremas condiciones de pobreza y, por lo tanto, son las más afectadas por el conflicto interno que azota este país, expresándose todo ello en la pérdida eventual de parte de sus territorios históricos debido a los desplazamientos forzados.

Esta situación es en extremo complejo si se tiene en cuenta la vital importancia del territorio para estos grupos humanos, cuyo patrimonio intangible se construye sobre una serie de elementos comunes, entre ellos el factor histórico, lo cual va a contribuir a potenciar el sentido de pertenencia y una nueva mirada hacia "los otros", a partir de una diferenciación étnica y cultural.

La politóloga colombiana, Libia Grueso, explica que el territorio "se concibe como una unidad biológica y cultural de cuya relación (entre cultura y medio) depende la conservación de su riqueza natural. En esta concepción las prácticas tradicionales son parte esencial del territorio y su manejo sostenible (Grueso, 2004). Todo ello está, sin embargo, en riesgo porque de acuerdo con cifras de las Naciones Unidas, casi tres millones de personas en Colombia viven fuera de sus territorios originarios, a consecuencia del desplazamiento forzado y la mayoría de estos son indígenas o afrocolombianos. Esto hace más compleja la situación porque se está produciendo un choque de consecuencias imprevisibles relacionado con estas comunidades, obligadas a dejar las tierras donde nacieron y tejieron parte de su ser social, conduciendo todo ello a nuevos procesos deculturadores y, por lo tanto, se constituyen en problemas que desde lo etnoeducativo se deben hacer propuestas para solucionarlos.



Puntos débiles de la Etnoeducación

El I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana (2004) definió a la Etnoeducación como "un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y los grupos étnicos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida." (p.13)

Resulta interesante tener en cuenta el análisis hecho entonces por esta reunión de educadores respecto a los avances, limitantes y retos del proceso etnoeducacional. Entre los primeros se sitúa el desarrollo de una amplia normatividad relacionada con la educación de los grupos étnicos y, en particular, de las comunidades negras. Además también se cuenta con el desarrollo de experiencias etnoeducativas en distintas regiones del país, al mismo tiempo que la existencia de evidencias relativas a la apropiación de la Etnoeducación por el conjunto de las comunidades negras como un instrumento para fortalecer su universo étnico cultural.

Otro aspecto positivo está dado, de acuerdo con el I Foro, en la existencia de un movimiento académico y comunitario de la Etnoeducación reflejado en los distintos eventos y espacios para el debate pedagógico; los procesos de formación ofrecidos por universidades y organizaciones en torno a los estudios afrocolombianos e indígenas, la conformación de grupos de estudios y redes de experiencias etnoeducativas, y las publicaciones que dan cuenta de la producción intelectual sobre el tema. Todo ello está contribuyendo a la construcción de una corriente de pensamiento sobre la Etnoeducación Afrocolombiana y el debate pedagógico en el país. Se suma a todo ello la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en distintos departamentos del país, a partir de la socialización de los lineamientos curriculares elaborados por el Ministerio de Educación.

A pesar de todos estos avances, la Etnoeducación --según reconoció el I Foro-- sigue siendo "un tema marginal en la política educativa nacional; no ha logrado afectar el sistema educativo en su conjunto, trascendiendo la concepción de una educación para grupos étnicos. Se hace necesario, así que se proyecte e involucre al resto de la sociedad" (p.14).

También se afirma que "los resultados respecto a la cobertura y la calidad de los procesos etnoeducativos afrocolombianos no son satisfactorios. Se identifican limitaciones en la formación de etnoeducadores, el diseño curricular, la sistematización y evaluación de las experiencias, y la investigación pedagógica, entre otros" (p.14).

Aún hay un largo camino por recorrer en cuanto a la Etnoeducación se refiere, tanto desde el punto de vista de la formación de docentes adecuados para incluir curricularmente asignaturas que nunca antes han sido impartidas, ejemplo de ello se tiene en Historia de Africa, como un proceso de aprendizaje-formación relacionado con la correcta evaluación de los logros endógenos alcanzados por las comunidades indígenas y afrocolombianas, tributarias de los "saberes ancestrales".





Se necesita emprender una ardua labor para insertar estos conocimientos en una perspectiva que les permita contribuir, y formar parte en muchos casos, de los procesos de modernización económica que reclama la evolución actual de la nación. La presencia y actualización de esos saberes ancestrales, bien a través de una aplicación adecuada de la tecnología ó la correcta difusión de su aplicabilidad sobre todo en sectores tales como la agricultura, pesca, medicina, botánica, entre otros.

Finalmente, volvemos a invocar el segundo manifiesto contra el Eurocentrismo de los científicos colombianos Mora Osejo y Fals Borda (2005) para afirmar que "Es por lo tanto posible, lógico y conveniente desarrollar paradigmas científicos y marcos técnicos de referencia que, sin ignorar lo universal o lo foráneo, privilegien la búsqueda de la creatividad propia".

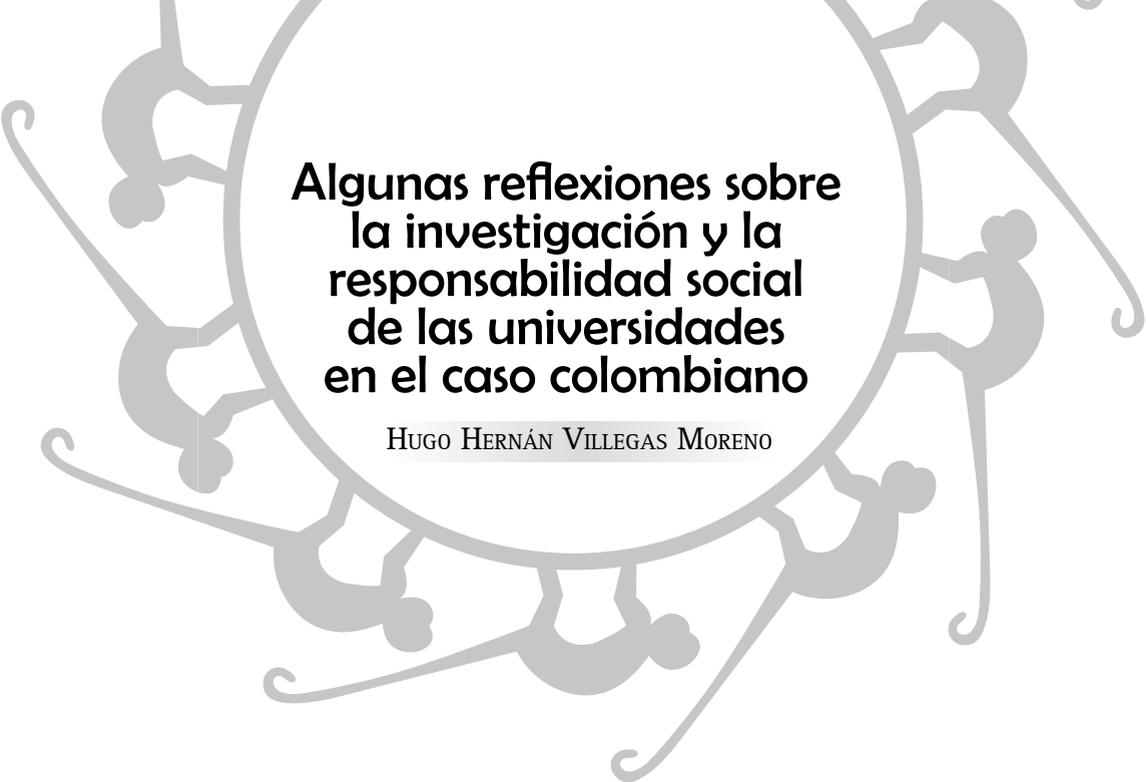
La enseñanza superior colombiana tiene una deuda pendiente con el rol que le corresponde desempeñar en el proceso etnoeducativo, como forjadora de los nuevos paradigmas que deben regir en la formación educativa y mas que esto deberá asumir de manera responsable y con rigor científico las diversas interrogantes surgidas a tener del tema de la Etnoeducación.

Una de las incógnitas que obligadamente se deberá despejar desde el escenario universitario está relacionada con la Etnoeducación si es un fin en sí misma, es decir, sus objetivos se limitan al desarrollo educativo de las etnias o, de lo contrario, si éste es un camino que obligadamente debe trascender hacia la interculturalidad, en una proyección guiada por la convivencia pacífica y el respeto por el otro u otra, así como abrir las posibilidades reales, en el orden social y económico, para el disfrute de una vida decorosa y digna de todos y cada uno de los colombianos.

La globalización está marcando un rumbo distinto a la humanidad, pero la necesidad de ésta de perpetuarse como especie exige alcanzar un desarrollo sostenible, obviamente, ello resulta imposible si los conocimientos no se contextualizan, se establecen alianzas entre los saberes empíricos y los científicos, se tienden puentes respetuosos de entendimiento relacionados con la diversidad cultural y étnica, aspectos que obligadamente transitarán por el reconocimiento de la identidad y el territorio. La Etnoeducación es el camino a seguir en la construcción de este modelo inédito de convivencia, que obliga a crear nuevos paradigmas con una visión intercultural para garantizar la equidad, la justicia social y los principios democráticos.

Bibliografía

- Ansina, Miguel Rodrigo (2005) Interculturalidad. UNESCO, ORLAC. La Habana.
- Grueso, Libia (2004). Los procesos sociales de las comunidades negras... Tesis de Maestría, Universidad Javeriana. Colombia.
- I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Memorias. (2004) Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Mora-Osejo, Luis Eduardo y Fals Borda, Eduardo (2005) II Manifiesto contra el Eurocentrismo. Universidad Nacional. Bogotá.



Algunas reflexiones sobre la investigación y la responsabilidad social de las universidades en el caso colombiano

HUGO HERNÁN VILLEGAS MORENO



Este texto de reflexión inicia con una definición particular sobre la investigación, luego aborda las características más generales de la investigación en algunos países en vía de desarrollo, posteriormente, alude al tema de la investigación en Colombia mencionando las dificultades que presentan las distintas formas de concebir la investigación en las universidades y así ofrecer algunas ideas sobre la responsabilidad social de las mismas. Finalmente, se reflexiona sobre el papel de la investigación y la responsabilidad social, cerrando con una propuesta sobre el desarrollo del trabajo de la Red Regional de Investigación en Evaluación de la Educación Superior frente a la problemática planteada.

Sobre la investigación

El concepto de investigación es muy general y trajinado en distintas esferas del conocimiento, esto permite distintas formas de concebir el término y su aplicación. Por eso lo ideal es en principio ofrecer una definición que no pretenda desvirtuar ni abarcar un gran espectro intelectual; por el contrario, buscar consensos particulares con respecto a lo que debe ser la investigación en un ámbito muy concreto y cerrado.





En este texto, la investigación se concibe como la herramienta fundamental utilizada por grupos de científicos, para desarrollar conocimiento nuevo con un fin particular.

Esto implica que el uso de ella depende de los fines que busca alcanzar el grupo que desarrolla esta actividad, o de los intereses de quienes patrocinan y fomentan la misma. Estos fines e intereses están en función de unas necesidades específicas de grupos sociales, lo cual es contradictorio: cuando la investigación debe responder a intereses de grupos particulares, por lo general, tiende a perder ese carácter social que debería tener.

Para que la investigación responda a fines sociales, una garantía, es que, dirigida, patrocinada y orientada por el Estado, quién es directamente responsable de plantear alternativas de desarrollo para el país y los entes adscritos a éste, entre ellos, los centros de educación superior y las Universidades en los cuales se produce conocimiento y se recrea la cultura. En el caso de Colombia, investigación-estado parecen estar divorciados.

La educación y la investigación en este texto se conciben como una misma cosa, como un proceso en el cual el ser humano, como grupo y para suplir sus necesidades, se apoya en la búsqueda del conocimiento, esa es la razón de ser de la educación: en esencia lo que hace la educación es formar los investigadores que luego se especializan en determinadas áreas para desarrollar conocimiento nuevo, de acuerdo con unas necesidades específicas, de un grupo, de una región o de una nación.

Sobre la investigación en algunos países en vía de desarrollo¹⁵

En los países en vía de desarrollo la investigación es utilizada como la herramienta por grupos de científicos, para desarrollar conocimiento nuevo pero directamente limitada con las necesidades de los entes que patrocinan la investigación. El aporte a investigación que hacen los países en vía de desarrollo es mínimo, sobre todo en Suramérica: mientras Canadá invierte en ciencia y tecnología más del 1.5% del P.I.B. (5.172 millones de dólares), Chile que es el país que más aporta en Suramérica, no aporta más del 0.4% de su P.I.B. (No más de 500 millones de dólares).

Esto implica que el uso de la investigación depende de los fines que busquen alcanzar grupos privados, particulares, a veces extranjeros, multinacionales que son los que vienen a aportar recursos para la investigación, que no son aportados por los países. Así, la investigación de entrada deja de ser libre en cuanto a la dirección de ella misma: pueden existir campos de la investigación de gran interés y necesarios para el desarrollo de un país, pero si no son del interés de los entes que patrocinan la investigación, estos campos se quedan sin ni siquiera ser explorados.

Con este panorama, pensar que la investigación en los países en vía de desarrollo puede responder a las necesidades de los países, a la solución de los problemas de los grupos sociales más vulnerables, es de por sí ingenuo.

15. Todos los datos presentados y la Información de referencia fue tomada de los cuadros que se presentan en: "El reto: Educación Ciencia y tecnología" de Rodolfo Llinás. (2000) y actualizados aproximadamente a la fecha.

Para que la investigación en los países en vía de desarrollo responda a fines sociales, se necesita un gran cambio social en muchos frentes: primero, las políticas de Estado deben responder a la problemática social particular de los países, en la búsqueda de alternativas para la solución de estos problemas, la investigación retoma el carácter fundamental que debe tener para una nación, como herramienta para que por medio del desarrollo de conocimiento nuevo, se presenten alternativas de solución para las naciones. Los recursos del Estado deben destinarse al fomento de la investigación, pero como en los países subdesarrollados no se han formado los investigadores suficientes (mientras en Japón tienen aproximadamente 5.000 científicos por millón de habitantes, Argentina, que es de los países que más investigadores aporta de Suramérica a la esfera científica mundial, tiene apenas 650 científicos por millón de habitantes), es importante para poder desarrollar investigación en los países subdesarrollados, invertir primero en educación.

Una educación planeada para formar los investigadores con sentido social, que aporten a sus países el conocimiento necesario para brindar soluciones a los problemas de los habitantes, que propongan alternativas distintas de desarrollo para las naciones, es una tarea ardua, costosa, que tiene que ser de Estado y que no ofrece resultados a corto plazo, mas bien a largo plazo.

Las universidades tienen su parte en este proceso: considerando la educación como estamento de la nación y como parte constitutiva del Estado, el papel de la formación de los ciudadanos no se puede delegar a entes privados, sobre todo si se necesita que esa formación responda a necesidades nacionales; por eso se necesita una gran conciencia social alrededor de la formación de ciudadanos como investigadores con compromiso social, y allí es donde el papel de las Universidades se hace preponderante, y debe ser protagónico.

Sobre la investigación en Colombia

El aporte económico a la educación y la investigación en Colombia es pobre, el presupuesto del PIB no supera el 0.3% en educación (ni siquiera 50 millones de dólares).

En Colombia sólo tenemos aproximadamente 160 científicos por millón de habitantes: considerando científico a un profesional en cualquier campo con título de maestría y una larga trayectoria y producción investigativa.

Realmente investigadores en Colombia hay pocos, y ellos permanecen en sus trabajos dependiendo de los recursos que consigan para desarrollar su labor investigativa. Mientras el Estado no aporte a la investigación, los pocos investigadores del país, se ven en la necesidad de trabajar con entes privados, en investigaciones particulares y en la mayoría de los casos, los investigadores buenos y reconocidos por falta de apoyo, terminan yéndose del país, trabajando para entidades de otras naciones o en multinacionales.

Para un país en vía de desarrollo como Colombia que cuenta con pocos recursos para la investigación y con las pocas oportunidades de educación, la posibilidad de que se



formen buenos investigadores es realmente mínima, si a eso se le suma que los pocos científicos buenos terminan abandonando el país, el horizonte para el desarrollo de la investigación en el país es realmente desalentador.

Dificultades que presentan las distintas formas de concebir la investigación en las universidades

No tener una unidad de criterio y por los lazos privados, convenios, aportes, etc. que tienen las distintas universidades para recibir recursos, hace también que el enfoque de las investigaciones en cada institución tenga una dirección particular en función del aportante o "padrino de los dineros" con los que cuenta la investigación. Muchas de las universidades necesitan para su sostenimiento el desarrollo de convenios con otras IES que puedan ofrecer estabilidad, más grandes, del mismo y hasta de otros países. En consecuencia la investigación en las universidades por lo general es investigación aplicada y no necesariamente en respuesta a necesidades sociales, sino a intereses particulares. En muy contados casos, es investigación pura.

Las universidades tienen serios problemas de criterio en cuanto a la investigación se refiere: la primera y más grave es que en su afán intelectualista, y su ego académico, las universidades se encerraron en sí mismas y le dieron la espalda a la sociedad; obran como entes independientes e idóneos de su saber, al punto de darle un estatus de privilegio al conocimiento que lo hizo exclusivo de un pequeño grupo de intelectuales, no permitiendo ni siquiera la crítica ni la comunión del conocimiento, el cual se volvió esquivo y celosamente guardado para determinados círculos y personalidades. El conocimiento, que en principio debe ser social, que debe aportar a la solución de problemas sociales, en las universidades se hizo privado, y perdió su esencia, al punto de hablar de "claustros universitarios".

Consecuencia de lo anterior, se desarrolla en las universidades un marco ideológico frente al conocimiento, la libertad del conocimiento, el libre albedrío intelectual, que imposibilita cualquier crítica o direccionamiento frente a los intereses de producción de saber. Hablar de esto en las universidades Colombianas es una amenaza, existen posturas que ven "sospechoso y subversivo" cualquier intento de reflexión sobre el papel que deben cumplir las universidades, su conocimiento y por ende la investigación que en ellas se desarrolla.

Ideas sobre la responsabilidad social de las universidades

Se cree en este escrito que el desarrollo social de un país depende directamente de la educación, y como parte de ella, la investigación sobre todo en la educación superior. La universidad no ha sido pensada como un ente que hace parte fundamental del desarrollo social de los países, con compromiso social. Son las universidades las llamadas al cambio social y las directamente responsables de aportar las alternativas de cambio que necesita el país; si no son las universidades, que es donde se genera la investigación y el conocimiento, no existe otro espacio donde se puedan ofrecer luces al horizonte del país.



En la formación de los ciudadanos, desde la escuela, se debe pensar la educación como un medio de generación de cultura, pero una formación social, no individual, el desarrollo individual del ser no puede ser mas importante que la formación social de la persona, y el esfuerzo de las universidades, sobre todo de las públicas, no es con la formación del individuo, sino con la sociedad, los esfuerzos y dineros que se aportan deben encaminarse a la solución de problemas sociales, no particulares ni individuales, en pos de la libertad de conocimiento no se puede sacrificar la inversión que se hace en las universidades, ni los esfuerzos ni, las personas.

El papel de la investigación frente a la responsabilidad social

Si las universidades no asumen políticas claras frente a la investigación y el papel que debe cumplir frente a la sociedad, esta pierde el carácter que se requiere sobre todo en países como Colombia. La investigación privada, por su carácter, no es susceptible de ser orientada más allá de la reflexión, de generar discusión y de proponer líneas de investigación a los centros de investigación privados, la independencia de los mismos hace imposible algún tipo de cambio, si no es generado por los mismos centros de investigación.

En el caso de la investigación pública, es menester generar discusión frente a la responsabilidad social del trabajo investigativo, a que intereses responde y con qué fines específicos está siendo utilizada, es claro que si se hacen unos aportes millonarios por parte del gobierno, deben estar condicionados por las necesidades del pueblo y de los grupos sociales mas necesitados.

Se requiere una política de Estado frente a la investigación y su responsabilidad social, pero la discusión debe generarse en los grupos de investigación, en las comunidades académicas y en las universidades, apropiándose del problema y generando reflexión sobre el tema de la responsabilidad social de la investigación y de las universidades.

Propuesta sobre el desarrollo del trabajo de la Red frente a la problemática planteada

Con este panorama, el aporte de la Red, como organismo, si se quiere con un grado de independencia, no obstante el vínculo con las universidades, es importante en la medida en que pueda ser un espacio donde se debatan temas relacionados con la evaluación de la calidad de la educación, pero más allá, la responsabilidad social y el papel que están cumpliendo las universidades frente a la investigación y a la sociedad en general.

Si se piensa la investigación por parte de la Red, se deberían pensar los intereses que se tienen en la Red y los fines de la investigación en ella.

Si el interés es investigar sobre la calidad de la educación superior para evaluarla, uno de los criterios de evaluación debe ser la responsabilidad social de esa educación: su sentido, su aporte a la solución de problemas sociales, su compromiso con la realidad de un país que necesita ser pensado por las universidades, ser investigado y ser tratado en sus diversas problemáticas.



Un aporte fundamental de la Red Regional de la Educación Superior al país, es ser ese espacio de discusión de estas problemáticas y de los aportes de la educación superior a la solución de los problemas públicos y de alta incidencia social en la región.

La posibilidad de hacer parte de las mismas instituciones universitarias, pero a su vez ser independiente de ellas, le permite cierta autonomía y libertad a la hora de tratar estos temas, que en muchos de los casos, son controvertidos y difíciles de tratar al interior de las propias universidades.

Bibliografía

Anteproyecto de ley de ciencia y tecnología (2004) COLCIENCIAS Y ACAC (Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia)

Cumbre Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtiem (Tailandia)

Foro mundial sobre la educación, Dakar (2000)

Instituto Internacional de Investigación de la Paz de Estocolmo (SIPRI). (Mayor, 1999) publicaciones varias.

Llinás, Rodolfo (2000). El reto: educación, ciencia y tecnología. Bogotá, Tercer Mundo.

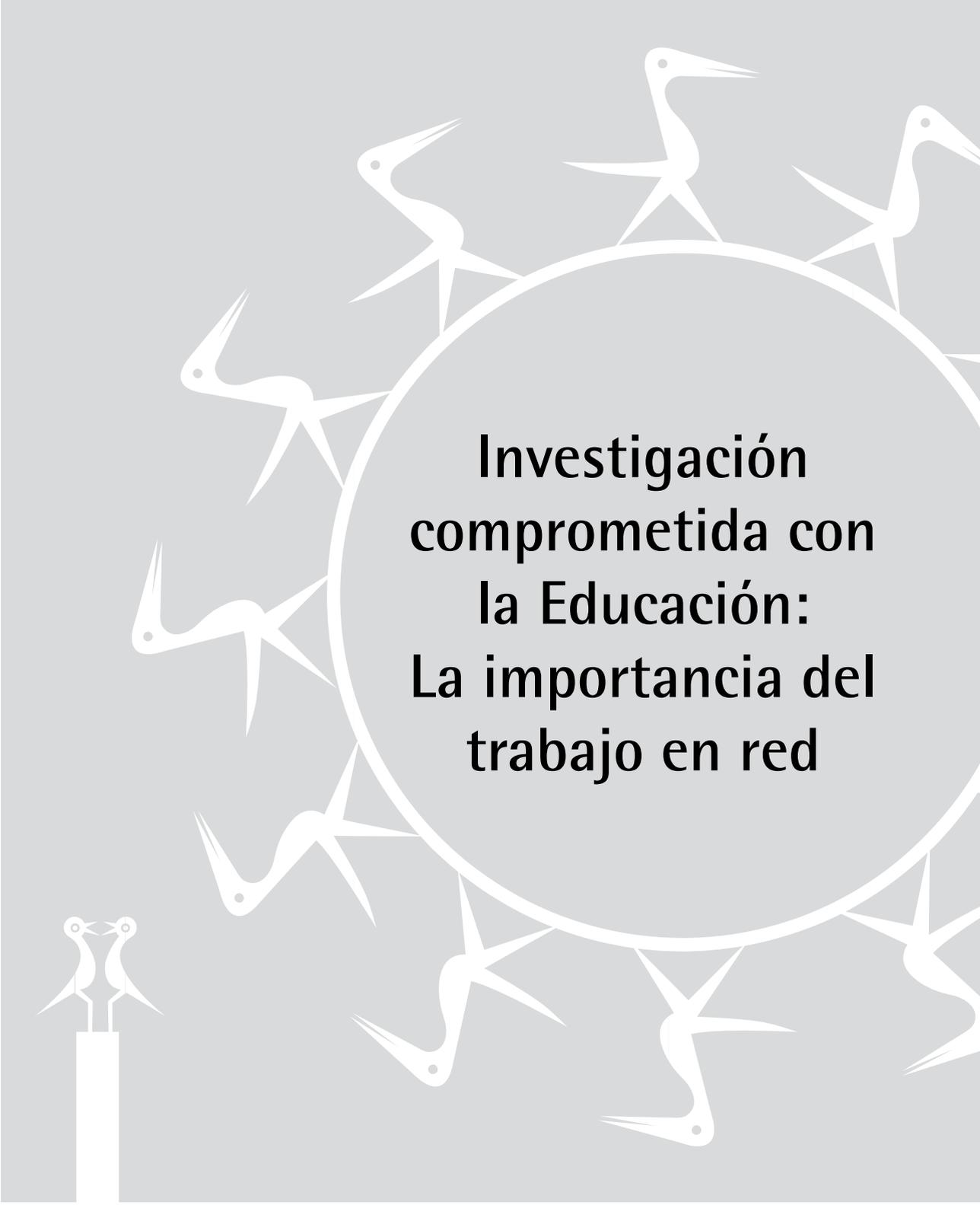
Ministerio de Educación Nacional. La revolución educativa Plan Sectorial 2002-2006.

Mardones, José María (1997). Desafíos para recrear la Escuela. Madrid.

Mayor Zaragoza, Federico (2000, 24 de abril). La educación para todos, el gran reto para el siglo XXI. Diario El País - N° 1452

Villegas, Hugo (2004). Propuesta para la creación de un centro de investigaciones para la unión americana, corporación de educación superior. Trabajo de grado de la Especialización en Psicología Educativa, Universidad Católica de Colombia, Bogotá. No publicada.





**Investigación
comprometida con
la Educación:
La importancia del
trabajo en red**



CAPÍTULO II

La evaluación educativa y la pertinencia de las redes

FABIO JURADO VALENCIA

SILVIA REY

ENRIQUE RODRÍGUEZ



Las prácticas evaluativas, como objetos de investigación, se ubican en dos grandes ámbitos en Colombia y en América Latina: la evaluación externa y la evaluación interna; la primera, es de carácter masivo y se distingue entre la muestral y la censal, y está controlada regularmente por una agencia gubernamental; la segunda, se realiza en la cotidianidad del aula y está controlada totalmente por el docente. Por constituir la evaluación un centro de interés en el sistema educativo, es necesario indagar en torno a las causas del aislamiento entre estas dos prácticas de la evaluación; con este propósito se propuso la fundación de una Red Nacional de Investigación en Evaluación, a través de la cual fuese posible profundizar en las singularidades y los problemas inherentes a las prácticas de la evaluación en Colombia, en un trabajo cooperativo con los maestros, tanto de la educación básica como de la educación superior.

La constitución de una red supone la identificación de grupos regionales y la constitución de otros grupos, en la perspectiva de darle cuerpo a una comunidad académica en el campo de la evaluación. Una de las consideraciones fundamentales es la de que la evaluación por ser una práctica compleja implica la



participación de las comunidades interesadas en ella y sus planes tienen que surgir de la concertación, teniendo en cuenta procesos de investigación. Los objetivos apuntan entonces hacia el análisis de las prácticas evaluativas, lo cual conduce a un ejercicio metaevaluativo, desde donde se podrán identificar enfoques conceptuales y estrategias que contribuyan a la transformación continua de la evaluación en los dos ámbitos señalados.

Las dinámicas de las redes académicas han mostrado sus efectos favorables en la producción intelectual y en la autoformación; las redes constituyen núcleos vivos para la discusión y el debate en torno a los objetos específicos que afrontan: las redes se configuran según los problemas específicos que focalizan. Una red académica es por sí misma una comunidad, en tanto los problemas a analizar son comunes y sus soluciones devienen de las discusiones y de los aportes de sus miembros. A diferencia de los programas de formación de carácter directivo la estrategia interlocutiva de las redes es propicia para la construcción de relaciones horizontales, sobre todo cuando la vía de enlace entre sus miembros está mediada por la comunicación electrónica, a través de los blogs, los portales y las páginas web. Los textos-documentos que se exponen en estos medios buscan esencialmente promover las interacciones a la manera de conversaciones textuales.

Las redes académicas se plantean preguntas frente a los dilemas propios de los campos de estudio en los que sus miembros se mueven. Por ejemplo, la propuesta de una Red Nacional de Investigación en Evaluación ha apuntado hacia preguntas relacionadas con las relaciones entre la evaluación externa y la evaluación interna, así como a preguntas en torno a las prácticas pedagógicas y sus nexos con las prácticas evaluativas. Se trata de los tópicos fundamentales de la red, que delimitan sus singularidades y que se inscriben en las necesidades sentidas en la sociedad. Es esta singularidad lo que selecciona a los miembros de una red, quienes se integran a ella por un interés cognitivo y pragmático.

Las redes son una forma de respuesta a las tensiones que los sistemas de educación experimentan hoy, cuando la escuela, el colegio o la universidad ya no son instituciones autosuficientes, como eran antes de la revolución científico-técnica: el conocimiento ya no depende de lo que se aprende en la institución sino de la versatilidad del sujeto para buscar soluciones a problemas comunes y su puesta en escena en los debates con otros, en espacios diversos y heterogéneos; uno de esos espacios es, por supuesto, la institución educativa, que cada vez será menos directiva para ser más interlocutiva; el otro espacio es el del Chat y el de la tele-conferencia.

El conocimiento hoy se ha hecho público y sus representaciones circulan en las autopistas virtuales, lo que hace más exigente, no más fácil, el propósito intelectual de los sujetos: se trata de depender menos de un único discurso para reconocer fuentes diversas frente a las cuales el sujeto ha de construir cruzamientos coherentes; en esta situación nos encontramos con que el sujeto, o se deja abrumar por tanta información circulante y desiste de sus iniciativas, o acomete con decisión exploratoria y heurística la información y da el paso hacia el conocimiento. Este es el reto de los maestros y de los estudiantes.





La aplicación del concepto de red como metáfora establece una estructura de relaciones en la comunicación de tipo no jerárquico o de colaboración horizontal, lo que no siempre es una característica en el campo de las telecomunicaciones. Las redes surgen como una respuesta a las necesidades de:

- La interacción con otros, según problemas comunes;
- Asegurar la organización del conocimiento en proceso de construcción;
- Alcanzar niveles de cooperación y de intercambio de recursos de información.

Lo primero, por cuanto nadie aprende solo sino en relación con otros y según unos horizontes sociales. Lo segundo, porque el conocimiento nunca se cierra y se construye desde la cotejación con otros conocimientos. Lo tercero, porque se requiere de la interacción entre los sujetos para intercambiar los recursos y las experiencias.

La estructura de una red está formada por tres elementos principales:

- Nodos (localización física de los procesos y de los grupos).
- Enlaces (el vínculo que existe entre dos o más nodos y que garantizan el flujo de información y el intercambio en términos de la comunicación).
- Protocolos (el conjunto de reglas previamente establecidas que definen los procedimientos para que dos o más nodos o procesos intercambien información). Estas reglas definen la sintaxis, la semántica y la sincronización del protocolo.

Para que una red funcione como tal, se deben establecer tres aspectos básicos:

Una topología:

Entendida como la ubicación de los distintos nodos y la forma como se establecen los enlaces entre ellos. Para el caso de la Red Nacional de Investigación en Evaluación se trata de Nodos Regionales y dentro de ellos de grupos de trabajo. El Nodo está determinado por la distancia geográfica, que también es una distancia cultural; así, por ejemplo, en el departamento del Putumayo se distinguen los Nodos de Puerto Leguízamo (lugar al que sólo se puede acceder por aire o por el río) y de Puerto Asís (el acceso físico se da por aire y por carretera); esta característica física determina las particularidades culturales y las posibilidades de acercamiento entre los miembros de la comunidad; en el caso de Puerto Leguízamo hay un mayor aislamiento cultural; en el caso de Puerto Asís, la diversidad cultural es más acentuada, pero también más fugaz. En Puerto Leguízamo la tele-comunicación es más débil, por cuestiones infraestructurales: la energía eléctrica se produce con una planta que funciona con combustible y está planeada por horas del día. Puerto Asís, está enlazado a la red eléctrica que traspasa la frontera hacia el Ecuador; la energía eléctrica es continua. Así entonces las condiciones infraestructurales determinan la funcionalidad de los Nodos, al menos en relación con la comunicación electrónica, no así con la comunicación cara a cara, pero este es otro aspecto por analizar: cómo funciona un Nodo desde la presencialidad.

Un medio de comunicación.

Que se define de acuerdo a la topología y a las necesidades u objetivos de la Red. La red misma es un medio para materializar unos propósitos comunes; participar en una red garantiza el flujo de la comunicación y una mayor posibilidad de cualificar las prácticas sociales y de identificar canales de búsqueda a las grandes preguntas que la comunidad de la Red se plantea. Las preguntas le dan sentido a la existencia de la Red y propician las interacciones entre sus miembros. La macro-pregunta que la Red Nacional de Investigación en Evaluación se ha planteado es la de cómo lograr la construcción de una comunidad académica que reflexione sobre la evaluación en la educación y posibilite la generación de proyectos en la perspectiva de alcanzar impactos y transformaciones de las prácticas educativas, tanto desde la evaluación externa como desde la evaluación interna.

Un método de acceso.

Que se entiende como la puesta en funcionamiento de los protocolos establecidos como base. Las metodologías para la funcionalidad de la Red son acordadas entre sus miembros, pero requieren de una coordinación local, regional y nacional. La coordinación local tiene como propósito convocar a los grupos, de un municipio o de una institución, de manera presencial, y canalizar las fuentes de información, de tal modo que las dificultades de algunos de sus miembros, en el acceso a la información, puedan ser allanadas. La coordinación regional tiene como propósito mantener los nexos entre varios Nodos y colaborar en la identificación de los aspectos que coinciden en los textos que producen dichos Nodos. La coordinación nacional planea y organiza los enlaces entre los Nodos regionales y los convoca para analizar en profundidad los problemas más protuberantes en el campo específico, en este caso la evaluación. Tanto en lo local, como en lo regional y en lo nacional se proponen ponencias y se seleccionan para su socialización en la Red Nacional. Al menos ha de hacerse un encuentro nacional de los coordinadores de Nodo una vez al año.

Las grandes preguntas que convocan el interés hacia la Red en Evaluación

La mayor preocupación de los docentes y los directivos de la educación básica se encuentra en los resultados de las Pruebas de Estado, las que se aplican a los estudiantes de último año del bachillerato; un poco menos aparecen las preocupaciones sobre los resultados de las Pruebas SABER, las que se aplican en los grados quinto de primaria y noveno de secundaria, de manera censal desde el año 2003. En la educación superior la preocupación se concentra en los resultados de las Pruebas ECAES, que se aplican a los estudiantes del último año de todas las carreras. Estas preocupaciones generan a su vez preguntas sobre los desempeños de los estudiantes en las aulas y los modos como se lleva a cabo la evaluación. Algunas de las decisiones que se toman apuntan hacia el entrenamiento de los estudiantes en pruebas de test con el propósito de alcanzar buenos resultados en las pruebas.





Para afrontar estas preocupaciones y hacer realidad los fines de la Red, es necesario reconstruir los procesos que ocurren en cada tipo de evaluación, en este caso en el marco de la evaluación externa. El proyecto inició con la apertura de la Red en dos regiones de la amazonia (Leticia y Putumayo), una región de la orinoquia (Guaviare) y una región del suroccidente colombiano (Cali y Florida); posteriormente se abrieron Nodos en Magdalena (Santa Marta y Ciénaga).

La reconstrucción de los procesos, entendida como la historia particular de los programas de evaluación externa, implica identificar los documentos con los cuales cuenta el grupo coordinador de este proyecto. Desde estos documentos se incentiva el interés hacia el tema de la evaluación, porque la pregunta que surge es: ¿desde dónde comenzar a discutir qué?. Uno de estos documentos surgió de la asesoría al ICFES realizada entre los años 2005 a 2006. Expondremos a continuación algunos aspectos relevantes de tal documento, que sirvieron de material básico en la constitución de los grupos de trabajo y de los Nodos.

1. Al analizar los lineamientos curriculares de las áreas fundamentales de la educación básica se observa que en ellos se invoca por la integración y la transversalidad, luego entonces es necesario indagar hasta qué punto los programas de evaluación externa, como SABER y Prueba de Estado, han contribuido en dicho propósito. Al respecto, se señala que, en efecto, ha habido a partir del año 2005 una intención por transformar las pruebas SABER hacia la integración de las áreas: la "conveniencia de proponer una prueba más integradora, en la que el elemento unificador esté alrededor de un tema (que no implica, necesariamente, un mismo texto), y sea posible cambiar la noción disciplinar (química, física, biología, lenguaje, geografía, etc.) por un enfoque temático (ej., viajes espaciales, alimentos transgénicos, transporte fluvial, etc.), en el que se pregunte por los aspectos disciplinares pertinentes. La prueba cuenta con un número determinado de temas, suficientes y necesarios, para indagar sobre lo esencial, y se desarrollará en un lapso suficiente para entenderla y responderla"(cfr. Colegiatura de Ciencias, ICFES. Informa de Asesoría, s/p 2005).

La prueba SABER logró acoplarse en esta iniciativa, mas no la prueba de ESTADO, sobre la que hubo resistencia para ajustarla a una estructura más integradora. Por primera vez, la prueba SABER incorporó en un mismo instrumento ítems que indagaban por las cuatro áreas fundamentales del currículo: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, en un esfuerzo por ser coherentes con los enfoques curriculares que invocan la integración. La funcionalidad de la prueba SABER desde esta perspectiva constituye un antecedente para acoplar en el futuro la transformación de la prueba de Estado. Lo que es necesario preguntar ahora es por el nivel de impacto hacia la cotidianidad de las aulas: ¿se han hecho esfuerzos por lograr la integración o el acercamiento entre las áreas del currículo?

La utilidad académica de este tipo de prueba, como SABER, habría que explorarla entre los maestros, pues la prueba no sólo está destinada para caracterizar los saberes de los estudiantes sino también para proporcionar algunas señales pedagógicas en el contexto

el aula. Pero también es necesario destacar la dificultad para la elaboración de los ítems, sobre todo cuando en algunas áreas se considera que la prueba debe preguntar por algunos contenidos asumidos como esenciales. Siempre hubo la preocupación, sobre todo en ciencias y en sociales, por la exclusión de algunos contenidos, dando cuenta del dilema inevitable entre evaluar contenidos y evaluar competencias. Este riesgo han de tenerlo en cuenta los docentes para estar prevenidos frente a los estereotipos a los que conduce el intento por trasladar de manera acrítica aquello que la agencia gubernamental promueve.

Algunas dificultades de la prueba integrada están relacionadas con la extensión y con la permanencia de las áreas en el análisis de resultados: cada área toma sus ítems y los analiza por aparte. El proceso debería apuntar, siendo coherentes con el enfoque de competencias, hacia un análisis también integrado, recategorizando el objeto de la evaluación y apuntando hacia aquellas habilidades generales consideradas como fundamentales en la educación básica. Para ello se requiere, por supuesto, seguir investigando.

2. La otra gran pregunta que se planteó en los talleres para la constitución de los Nodos está relacionada con el enfoque que a partir del proyecto de Bogotá, llamó la atención de los maestros a nivel nacional y cuya influencia fue tan fuerte que el ICFES optó por declarar dicho enfoque como el más indicado para el diseño de sus pruebas; se trata del enfoque de competencias, sobre el cual se han dado diversas y disímiles interpretaciones. Los talleristas, miembros del grupo que lidera el proyecto de la Red, indagaron en regiones como Putumayo, Leticia y Guaviare, por las constantes discursivas en los modos de dar cuenta del enfoque. En su mayoría los docentes introducen siempre en sus discursos las referencias a las "competencias interpretativa, argumentativa y propositiva", asumidas como categorías autosuficientes para orientar sus planes curriculares y la evaluación en el aula.

En aras de la criticidad, necesaria en el funcionamiento de una Red, se llamó la atención sobre los problemas que se podrían identificar al tratar de orientar el trabajo pedagógico a partir de dichas competencias. Lo que se alcanza a reconocer es que los docentes consideran que las dos últimas competencias son las de mayor dificultad entre los estudiantes. Al respecto, se retoman de nuevo los protocolos surgidos en la asesoría al ICFES para mostrar que si bien las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva están sustentadas con rigor en los documentos de carácter teórico del ICFES, al tratar de elaborar los ítems para cada competencia no siempre se logra su consistencia, sobre todo con la competencia propositiva. Se explica que muchas veces los ítems fueron forzados en su ubicación en estas competencias y que, por ello, con excepción del área de sociales, las áreas consideraron estas competencias como generales, lo cual implicó definir competencias más específicas. Esto resultó ser un gran descubrimiento para los maestros participantes en los talleres, pues sólo habían fijado en sus planes las tres competencias y como las únicas.





Pero tales reflexiones implicaban también explicitar el sentido o el significado de lo que se entiende por competencia. En los talleres se propuso a los docentes asumir la competencia, asociada con la habilidad para saber comprender situaciones y saber actuar en los contextos simulados que se proponen en las pruebas y en las actividades del aula, para desde allí proyectar los saberes aprendidos y resolver problemas. La competencia, en el caso de las evaluaciones integradas, hace parte de un juego, en tanto que las situaciones no son empíricas sino construidas por un equipo para interactuar con otros (los estudiantes), en el mejor concepto de juego que introduce Wittgenstein: los juegos con el lenguaje (cfr. 1968).

3. En general, en los talleres y en los intercambios virtuales se plantea la pregunta sobre cómo trabajar el tema de la evaluación en la formación de los docentes, frente a lo cual se proponen cuatro objetivos en el marco de la Red:

- Proponer para su discusión un enfoque sobre la evaluación y su relación con las pedagogías en la educación básica.
- Identificar los matices de la evaluación en el aula, desde la interacción profesor-estudiante.
- Propiciar un espacio de intercambio y análisis de los diferentes procesos de Evaluación Educativa en Colombia: ECAES, Pruebas SABER, Examen de Estado (ICFES), Prueba de admisión a la Universidad Nacional.
- Construir con grupos de maestros estructuras de prueba e instrumentos para el desarrollo de proyectos de evaluación externa en las regiones.
- Considerar la posibilidad de constituir un sistema integral de evaluación de la calidad de la educación, en el que los resultados de las pruebas externas sean sólo una dimensión, entre otras que hacen parte del sistema educativo.
- Analizar críticamente el discurso de la legislación sobre la evaluación: el Decreto 230, del Ministerio de Educación.

Estos propósitos han orientado los enlaces comunicativos entre los Nodos y si bien hasta el año 2008 las interacciones son todavía muy incipientes (la evaluación es un tema que genera tensiones y que se evita abordar), se observa un progresivo avance en las reflexiones sobre dichos aspectos.

Bibliografía

Eide, Kjell (1992) "El intercambio entre evaluación y autonomía: ¿Quién engaña a quién?". En: Revista de Educación (Madrid), número 299, septiembre a diciembre.

Habermas, Jürgen. 1987 Teoría de la acción comunicativa. Madrid, Taurus.

Hall, R.C. et al. (1982). Patterns of Interorganizational Relationships. Administrative Science Quarterly, 22:457-474.

Kogan, Maurice 1992 " El ajuste de la evaluación en el marco de la dirección de la educación ". En: Revista de Educación (Madrid), número 299, septiembre a diciembre.

Kvale, Steinar 1992 "La evaluación y la descentralización de los conocimientos". En: Revista de Educación (Madrid), número 299, septiembre a diciembre.

Leinhart, S. (1977). Social Networks. New York: Academic Press.

Lincoln, J.R. (1982) Intra- (and inter-) Organizational Networks. In Bacharach, S. (ed.), Research in the sociology of organizations. London: Jai Press, Inc.

McLuhan, Marshall 1985 (1962) La Galaxia de Gutemberg. Génesis del Homo typographicus. Barcelona, Planeta.

Morgan, G. (1986). Images of Organizations. London: Sage Publications.

Van de Ven, A. H. (1974). On the nature, formation, and maintenance of relations among organizations. Academy of Management Review, 5(1).

Wittgenstein, Ludwig. Los Cuadernos Azul y Marrón, prefacio de Rush Rhees. Trad. Cast. de Francisco García, Tecnos, Madrid 1968.



Necesidad y pertinencia de una Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior

El caso del Valle del Cauca

MARTHA LUCÍA RAMÍREZ PÉREZ

MAGDALIDA MURGUEITIO

JUAN CARLOS CRUZ ARDILA



El presente documento plantea, al inicio, aspectos relevantes que interrogan la educación superior en el contexto macro que determina desde políticas económicas los devenires de la educación en el mundo, y en el contexto micro interrogando el sentido de una educación superior situada geográficamente, y hasta dónde, respondiendo con pertinencia social y cultural a su región. Posteriormente, se señalan las formas tradicionales en que la educación superior ha manejado el conocimiento, y cómo dichas formas hacen ruptura con las formas en que las sociedades están construyendo y circulando el conocimiento al margen de la universidad. Se visualiza entonces, la posibilidad de configurar la Red para favorecer la discusión colectiva de temas álgidos actualmente para la universidad y la posibilidad de resignificarla y reconstruirla como escenario de construcción e intercambio de conocimientos pertinentes, contextualizados y que responden a las circunstancias socioeconómicas, políticas y culturales de su entorno. Se concluye el documento exponiendo diez propósitos que pretende gestionar la Red Regional de Evaluación y Calidad de la Educación Superior en su quehacer de intercambio con otras instituciones de la región.

La situación de la universidad hoy

Es innegable que cada vez más se hace necesaria la comprensión de la educación superior en la contemporaneidad, especialmente por los fuertes cuestionamientos que desde múltiples ámbitos se hace a este nivel educativo; por ello es necesario empezar demarcando la existencia y sentido de la educación superior en el contexto contemporáneo de una economía globalizada y un mundo sobreinformado; como lo plantea Barnett, "la universidad ya no ejerce el monopolio de la transmisión del conocimiento experto a la sociedad" (Barnett, 2001: 29), es decir, no tiene actualmente garantizada la exclusividad del manejo y circulación del conocimiento, este se genera cada vez más por fuera de los espacios universitarios, lo cual ha cambiado la tradicional función de 'depositaria y dinamizadora del conocimiento'. Ante esta realidad histórica de la universidad es necesario construir sobre ella miradas distintas en función del lugar que tradicionalmente ha ocupado y del nuevo lugar que se le exige en la contemporaneidad.

Mientras la universidad se mantiene en una perspectiva unidimensional de las problemáticas sociales y humanas, la sociedad postmoderna se caracteriza por asumir diversas formas de pensamiento y experiencia que desde una posición multidimensional cuestionan la función social que debería cumplir la universidad como promotora del pensamiento divergente, hasta el extremo de que "las sociedades están cada vez más estableciendo sus propias definiciones de conocimiento, la educación superior las está recibiendo y aceptando sus requerimientos" (Barnett, 2001:41).

Siendo así las cosas, la universidad se ve abocada a leer, entender y asumir las necesidades que la sociedad contemporánea le está planteando, de modo que cada vez tendrá que centrarse menos en la auto-referenciación y más en los pedidos, demandas y tareas puestas e impuestas por la sociedad¹. Terren, al respecto de lo que ha de ser la universidad, afirma

(...) dadas las condiciones de progresiva globalización económica e informacional que acompañan a la mundialización de los mercados, el acercamiento a la diversidad y el reconocimiento de las diferencias parecen forzar tanto estrategias curriculares abiertas y flexibles, igualmente estrategias más orientadas hacia la protección de las identidades y las historias locales amenazadas por la comprensión espacio temporal de esa nueva geografía económica (...) (Terren, 1999:246).

Desde esta perspectiva se plantea entonces la necesaria preocupación por una universidad que atienda, entienda y actúe congruentemente con las demandas del contexto geográfico, social, político, económico y cultural inmediato sin desconocer, por supuesto, los factores macro que influyen en la educación superior.

1. La universidad carece de la sabiduría necesaria para abordar los problemas de la sociedad en general, anota Barnett.





La economía globalizada trae consigo los Tratados de Libre Comercio, fenómeno del orden mundial que afectará todos los ámbitos de la vida, entre ellos el ámbito de la educación en todos sus niveles de formación; si bien pareciera que esta forma de economía genera estabilidad en los mercados, lo que realmente produce son altos grados de expectativa e incertidumbre por la fragilidad propia de mercados que cambian de manera muy rápida e imprevista como consecuencia de cualquier fenómeno importante que suceda en el planeta y que movilice la estabilidad de los centros donde se detenta y maneja el poder financiero de la economía mundial. Como lo señala Terren "se podría hablar de la contemporaneidad como la transición de una cultura de certidumbre a una cultura de incertidumbre" (Terren, 1999:232).

Para situar concretamente la problemática de la educación superior en América Latina basta ver los principales factores que caracterizaban en los años 90's este nivel educativo:

1. "Un deterioro de la calidad de la educación superior debido al uso inadecuado de la autonomía universitaria.
2. Una gran proliferación de IES² debido a la ineficiente e ineficaz regulación estatal.
3. Una reducción significativa de las modalidades técnicas y tecnológicas, amén de la baja calidad de los programas.
4. Un reiterado desconocimiento de la realidad del país por parte de los estudiantes de la educación superior" (Colombia: el Itinerario de un desafío, 2003)

El último factor mencionado ha sido decisivo en una universidad en la que el conocimiento pareciera cumplir sólo funciones endógenas y mínimamente para proyectarse sobre la sociedad. Para Barnett "El ámbito académico se ha encerrado en definiciones muy estrechas acerca del conocimiento y no es capaz de aportar las definiciones más amplias que debería elaborar y que la sociedad le reclama" (Barnett, 2001:44).

Desde esta perspectiva, ¿qué tan dispuesta está la universidad a negociar con la sociedad la atención que ameritan las condiciones y necesidades topográficas, sociales y culturales que tipifican la región en que se encuentra una universidad? ¿Qué respuestas tiene la educación superior regional ante este panorama? ¿Cómo ser consecuentes con las ofertas del mercado mundial de educación superior cuando empiecen a importarse programas de formación profesional generados en otras latitudes? ¿Podrá la universidad colombiana, específicamente, las universidades del Valle del Cauca competir con acierto ante las ofertas internacionales de educación superior? Más allá, ¿Está la universidad regional preparada para transformar-se, es decir, para asumir otras formas de ser y de hacer, para recontextualizar sus programas, resignificar sus proyectos educativos y formas de aproximación al conocimiento?

Estos son interrogantes fundamentales para la universidad contemporánea, y es necesario empezar a construir respuestas. Se trata de preguntas relevantes al pensar la universidad que tiene y necesita la región, en un intento por adelantarse a la importación

2. IES significa Instituciones de Educación Superior

de programas que pueden, en efecto, incidir en la elección de padres y estudiantes que al no visualizar programas pertinentes, acreditados, accesibles y con proyección laboral, elijan programas extranjeros que muestren mayores beneficios en estos aspectos³.

La universidad contemporánea y el conocimiento

Ante este contexto socio histórico, se imponen nuevas formas de entender y asumir la educación superior en la contemporaneidad, específicamente con relación a las formas de conocimiento más adecuadas para atender los nuevos 'formatos sociales de acceso al conocimiento'. Desde organismos internacionales los llamados son permanentes a que la Universidad como nivel superior de la formación sea cada vez más consecuente con los nuevos modelos de economía y de humanidad, pero además una universidad capaz de modificar las propias formas de construcción, manejo y circulación del conocimiento. En este sentido Yoguel afirma que la educación tradicionalmente ha trabajado sobre el paradigma "Know What (saber qué), identificando los hechos o información, y el Know why (Saber Por qué) de carácter científico y referido a los principios y leyes. Formas de conocimiento de tipo codificado"⁴ (Yoguel, 2000:110).

El mismo autor, y otros revisados (Casas, Lopera), señalan que en la actualidad el conocimiento codificado es insuficiente y por ello se hace absolutamente necesario un conocimiento "Know – how (saber cómo), referido a las destrezas que se adquieren a partir de la experiencia directa en actividades productivas y de gestión, y también un conocimiento know – who (saber quiénes), el cual exige contacto y comunicación directa entre individuos y el desarrollo de relaciones de confianza entre quienes intercambian conocimiento" (Yoguel, 2000:110). Forma de conocimiento propiamente denominada de tipo tácito⁵. El mismo autor agrega que la importancia fundamental de los elementos tácitos del conocimiento en el nuevo contexto es "permitir el éxito a largo plazo de los agentes, manifestado en la capacidad de adaptarse al cambio (flexibilidad) y en la capacidad de imponer cambios (innovación)" (Yoguel, 2000:111).

Como se refirió anteriormente, se requiere una universidad capaz de responder de manera eficiente y efectiva a unas realidades de todo orden: económicas, sociales, culturales, políticas; en todo caso, una universidad interesada en discutir, cuestionar y transformar la calidad de los servicios que presta; "Calidad asociada al concepto de desarrollo, entendido este como el conjunto del progreso económico, social, educativo y democrático de una región, una nación"; desde esta perspectiva "las estrategias de desarrollo dependen de las

3. En el Plan de Desarrollo del Valle del Cauca 2003 – 2007 uno de los propósitos del gobierno departamental es "establecer alianzas publico-privadas para afrontar el impacto y las oportunidades de los Tratados de Libre Comercio. Igualmente, pretenden lograr el fortalecimiento de la ciencia, la tecnología y la innovación para la competitividad regional".
4. El conocimiento codificado se refiere a aquel "conocimiento que puede ser adquirido en el mercado en la forma de libros, cursos, bases de datos y fuentes similares".
5. El cual es definido como "la sedimentación del conjunto de memorias que incluyen las consecuencias de operaciones que permiten alcanzar con éxito distintos objetivos, el uso de un lenguaje común (formal e informal) resulta necesario para que el conocimiento pueda circular y difundirse".





condiciones predominantes y deben considerar las características políticas y culturales de la población" (Cañón, 2004:1). En otras palabras, se requiere una universidad cada vez más dispuesta a comprender y comprender-se, más situada en el lugar de la interrogación y la incertidumbre, mas ubicada frente a las dimensiones espaciales, topográficas, temporales y humanas de la sociedad a la que pertenece.

En este sentido, la universidad debe ahora pensarse más allá de su mera función de transmisora hegemónica de los 'conocimientos de avanzada', ahora se le impone a ella pensarse como organización, se le demanda concebirse y situarse como una organización capaz de aprender, como instancia que aún está en deuda con muchas de las tareas que le competen. Para Yoguel (2000) las organizaciones que aprenden son aquellas que:

- "Tienen la capacidad de solucionar problemas.
- Parten de un plan previo que se reexamina continuamente para consolidar experiencias.
- Aplican un tipo de gestión que amplía la masa crítica de ideas en la empresa u organización.
- Fomentan el cuestionamiento de las decisiones.
- Alientan el uso de técnicas estadísticas y el desarrollo del pensamiento guiado por la exactitud, la disciplina, la precisión.
- Tienen la capacidad de experimentar con nuevos métodos, por ello fomentan la experimentación sistemática que pone a prueba los nuevos conocimientos en los programas y proyectos en marcha, y por ello premian la asunción del riesgo.
- Son capaces de comunicar y transferir las "lecciones" a toda la organización: yendo de un saber qué y un saber por qué a un saber cómo y un saber quiénes.
- Aprenden con la experiencia, por ello estudian los errores pasados.
- Tienen la capacidad de aprender de los demás" (p: 114).

Así pues, la opción de continuar siendo competitivas pone a las universidades en una importante y decisiva posibilidad de cambio y movilización. Para Yoguel (2000) "las ventajas competitivas de los agentes (organizaciones, grupos, universidades) dependen del desarrollo de procesos de aprendizaje que tienen características sistémicas, en las que influye el grado de articulación de los sistemas locales, influye la complejidad de los nexos entre los agentes y el grado de cooperación tecnológica formal e informal: el tipo de vínculos entre las universidades, los centros de investigación y las empresas". (p: 115). Es decir, desde esta perspectiva la opción de Redes de universidades de la región pareciera ser una real posibilidad de pervivencia como entes generadores de desarrollo en una región, en el departamento y en sus localidades.

La opción: red de universidades de la región

Es fundamental comprender que ante el característico aislamiento de las universidades se hace necesaria y vital una agremiación de las universidades que desarrollan su labor

en el departamento del Valle del Cauca, dando, desde esta perspectiva, un decisivo lugar al concepto de territorio y localidad; Yoguel entiende el ambiente local como

(...) el conjunto de instituciones y agentes locales y sus relaciones recíprocas; las características que representan son decisivas para el desarrollo de su capacidad creadora. Espacio público que, en su aspecto positivo, puede dar lugar a fenómenos de eficiencia colectiva, ventajas competitivas derivadas de economías externas y de la acción conjunta de los agentes que a partir de la cooperación, la competencia⁶ y la presión mutua generan una gran tensión colectiva que favorece el desarrollo de estrategias innovadoras que minimizan las diferencias entre agentes (...) (Yoguel, 2000:115).

Para Casas "el motor de una red es la pertenencia a una localidad o su inserción en un proyecto de desarrollo estatal". (Casas, 2001:6). Pero además del hecho de compartir un mismo topo geográfico, el trabajo colectivo a partir de Redes moviliza otros aspectos, uno de ellos es la generación de 'capital social', "el cual se construye a partir de vinculaciones complejas, se manifiesta en el desarrollo de la confianza recíproca entre los agentes, facilita la reducción de la incertidumbre y la difusión de conocimientos codificados y tácitos, y da como resultantes procesos de aprendizajes individuales y colectivos" (Yoguel, 2000:115).

Otro aporte decisivo tiene que ver con la red académica que se teje a partir de los aportes de todos y cada uno de los miembros; desde la perspectiva de Lopera

(...) Las redes académicas y científicas están conformadas por personas vinculadas a la docencia y a la investigación en instituciones educativas, quienes conforman equipos de estudio y de trabajo para compartir informaciones, experiencias, documentación y diversos recursos, con el fin de lograr objetivos específicos en alguna área del conocimiento. Estas redes se basan en el trabajo cooperativo, con altos niveles de participación entre pares académicos de una o varias universidades: permiten la relación del investigador con su colectivo, con su comunidad científica, con lo cual se desarrolla un aspecto determinante en el trabajo científico: el intercambio crítico de conocimientos y experiencias (...) (Lopera, 2000:5)

El mismo autor más adelante enriquece su definición de red agregando una aproximación construida por Nelly Cardona: "la red es una estructura formal o informal conformada por personas que utilizando diferentes canales de comunicación, comparten responsabilidades, conocimientos, trabajos, proyectos, recursos, documentos, productos y servicios, con el fin de crecer como equipo, como colectivo y lograr objetivos predeterminados". (Lopera, 2000:5)

6. Competencia y presión definida en el marco de una auto y exo exigencia constructiva que le permite al conjunto de instituciones que hacen parte de la red, el logro de transformaciones consensuadas, discutidas y asumidas en función del desarrollo colectivo de las propias instituciones.



Propósitos generales de la Red

Los propósitos fundamentales de la Red Regional de Evaluación y Calidad de la Educación Superior se explicitan de la siguiente manera:

1. Nuevas formas vinculares

La Red pretende propiciar espacios de relación o vínculo entre las universidades de la región, aspecto poco desarrollado en nuestro medio, especialmente porque las universidades parecieran centrar sus formas de interacción en la competencia entendida como contienda, rivalidad, deseo de poseer e imitar lo que otras tienen, o deseo de 'guardar las fórmulas exitosas' que se tienen para evitar ser 'copiadas'. En este sentido la propuesta de esta Red es plantear unos nuevos modos de relación entre las universidades, proponiendo vínculos de solidaridad, de aproximación, de conocimiento y reconocimiento de lo propio y de lo ajeno, de construcción de actitudes menos prevenidas frente al otro, y en todos los casos, bajo preceptos de respeto por la diferencia entendiendo esta como la posibilidad de construir desde perspectivas disímiles para enriquecer la experiencia colectiva de las universidades. Para Yoguel "las ventajas competitivas de los países, regiones y agentes no se derivan necesariamente de su dotación factorial, sino también de factores intangibles que se construyen a partir del desarrollo de competencias endógenas y de la articulación con otros agentes" (Yoguel, 2000:105).

2. Búsqueda y construcción de identidad(es)

Conocer y reconocer 'quiénes y cómo somos'⁸ las universidades del Valle del Cauca. La universidad es tradicionalmente el espacio de construcción de conocimiento sobre las realidades circundantes, sin embargo la educación superior poco se estudia a sí misma, este fenómeno de autoanálisis e introspección es reciente y empieza a mostrar la obligación ética que tienen las universidades de hacer una mirada cada vez más crítica y propositiva sobre sus propios valores, proyecciones y pertinencia. Casas, al respecto afirma que "el establecimiento de redes es necesariamente un proceso de auto-reconocimiento: costumbres comunes, identidades y tradiciones que son importantes en este proceso" (Casas, 2001:7). Desde esta perspectiva, se trata de una tarea en que las instituciones de educación superior debemos empezar por identificar nuestras posibilidades y deficiencias en todos los ámbitos del quehacer universitario: académico, administrativo, financiero, investigativo, de proyección social, pedagógico, curricular y evaluativo.



7. Competir significa según el Diccionario de la lengua Española "Dicho de dos o más personas: Contender entre sí, aspirando una persona y otra con empeño a una misma cosa; Dicho de una cosa: Igualar a otra análoga, en la perfección o en las propiedades".
8. Se utiliza la primera persona del plural para mostrar que aquí no se pretende ser un observador ajeno que situado al margen sólo pretende "fotografiar" lo que sucede a un objeto externo y distante, todo lo contrario, la idea es precisamente mostrar la necesidad que urge de involucrarse en las circunstancias que tipifican la universidad Vallecaucana de hoy para poder desde dentro interrogar-se, comprender-se y proyectar-se.

3. Construcción de autonomía

Favorecer procesos de autonomía de la educación superior del Valle del Cauca es un propósito fundamental de la Red, ello debe lograrse desde el desarrollo de actividades reflexivas que permitan poner en cuestión la formación que se imparte en el departamento; no se trata de un examen para aprobar a los mejores y reprobar a quienes 'no lo son'; muy por el contrario, el propósito de una Red debe poder ser un diálogo de semejantes donde todos los participantes están dispuestos a aprender y a dar a conocer, como lo señala Casas "en las redes de conocimiento el aprendizaje es central, en ellas se da la sinergia a través del conocimiento interactivo, y por la vía del aprendizaje social. Se trata entonces de procesos interactivos que se construyen a través del aprendizaje entre actores en función de propósitos específicos del orden científico, tecnológico o de mejoramiento de procesos productivos" (Casas, 2001:3). Para Yoguel aprender no es acumular información, sino "reconocer comportamientos y conexiones entre los elementos que están en la memoria, lo que depende de los conocimientos acumulados por la experiencia y de la capacidad automática que tienen los individuos de vincular la experiencia con el conocimiento" (Yoguel, 2000:110). En las universidades se trataría de las formas como ellas son capaces de aprender de sus propias experiencias (errores y aciertos), de la importancia que le dan a registrar y documentar el conocimiento y los saberes que en la propia institución se construyen, adicionalmente la gestión que se logra desarrollar con los conocimientos construidos (el conocimiento ¿Para qué?).

4. Apoyo a procesos de transformación institucional

Es imposible desconocer los procesos de transformación institucional que están viviendo las distintas universidades del país y de la región, la pregunta es qué tanto estos procesos que se desarrollan un poco de forma autística, contribuyen realmente al logro de la calidad educativa de las universidades, en qué medida esas transformaciones son capaces de reconocer y aprehender reflexiva y simultáneamente los requerimientos del Estado, las formas contemporáneas de educación superior, las necesidades y posibilidades del contexto regional. Tal vez una mirada externa (no para evaluar sino para proponer) podría generar una referenciación y objetivación mayor al momento de hacer propuestas de transformación interna, propuestas que representan a las universidades y al Estado unas cuantiosas sumas de dinero que no siempre se ven reflejadas en el logro de una verdadera calidad educativa. De ahí la necesidad de comprender que

(...) la calidad a través de los mecanismos de autoevaluación y los planes de mejoramiento, se constituyen en un horizonte de sentido de los planes de desarrollo de las IES, planes acordes con sus propias construcciones de sentido y con los desarrollos teórico – prácticos puestos en escena frente a sí mismos, sus pares, el gobierno y la comunidad como una expresión de la calidad, ya no solo en procesos documentados sino en equipos de trabajo mediados por dinámicas auto – generadoras (...) (Díaz, 2006:21).

Allí, la Red debe jugar un papel fundamental en tanto asociación de universidades que desde una relativa distancia le refleja a la institución universitaria una imagen desde





un ángulo de mira distinto; se trataría de ver las transformaciones institucionales como objeto de análisis per se, más allá de intereses económicos, políticos y sociales específicos. "En las redes se pretende que el conocimiento permita el mejoramiento de procesos, la producción de nuevos conocimientos, la creación e innovación que se genera porque diferentes actores y organizaciones intercambian información y cooperan para producir nuevo conocimiento (flujo de conocimientos)" (Casas, 2001:9)

5. Concientización y responsabilidad del impacto generado

Igualmente, es propósito fundamental de la RED que las universidades sean más responsables del impacto que están generando en el departamento. Ello conlleva necesariamente a preguntarse por la pertinencia de los programas, por la posibilidad de inserción laboral de los egresados, por las características económicas, sociales y políticas predominantes en un momento histórico que hacen de un programa de formación profesional un polo de desarrollo regional, o por el contrario, un generador de mayores problemas para el contexto regional (desempleo, deserción estudiantil, pauperización de las profesiones). Para Schwartzman "una dimensión del impacto local y regional es la medida en que las universidades desarrollan actividades que responden de manera directa a demandas locales". (Schwartzman, 1988:13). En este sentido, para promover el mejoramiento de la calidad del servicio educativo, es necesaria la integración de instituciones y a futuro las decisivas alianzas con el sector productivo y tecnológico del departamento, de modo que "la estrategia de desarrollo aquí sea la educación como eje de desarrollo de las capacidades de la gente, la innovación e investigación (...), el fortalecimiento a la educación superior (...), la consolidación de redes de investigación y el uso del conocimiento, como lo señala la Agenda del Valle del Cauca".

6. Diálogo 'adulto' con el Estado

Sólo en la medida en que las universidades empiecen a construir y a asumir una palabra propia, serán capaces de sostener un diálogo serio y no subordinado o de reproducción con las instancias estatales, especialmente por la vía del desarrollo de investigaciones que permitan a las universidades lograr la confianza necesaria para interrogar, comprender, analizar y transformar pertinentemente la educación superior del departamento, para acordar con, y disentir de, las políticas gubernamentales, para construir proyectos cada vez más identitarios y originales, menos 'remedos' de las universidades y programas 'exitosos'; en últimas, para evitar la inminente estandarización de los programas de formación profesional que impide la emergencia de programas innovadores capaces de arriesgarse a respuestas pertinentes y novedosas en las distintas disciplinas. En este sentido, Lopera plantea un aspecto preocupante para la educación superior "la universidad cada vez pierde más terreno en una de sus tareas esenciales: la reflexión crítica – epistemológica y ética – sobre la producción de conocimiento y sobre su aplicación social". (Lopera, 2000:4). Más adelante el mismo autor contextualiza la necesidad de redes afirmando que "para el panorama de la educación superior Latinoamericana en crisis, la propuesta de Redes ofrece un aporte a las acciones universitarias que buscan responder a la necesidad de conformar masas críticas de investigadores que posibiliten

un trabajo colectivo y continuo, con el cual afrontar las necesidades de un desarrollo de la ciencia y la tecnología apropiada para la región" (Lopera, 2000:9).

7. Autosostenimiento e independencia

Se hace necesario del mismo modo la proyección conjunta de eventos académicos de carácter regional y nacional que permita el auto sostenimiento de la Red, de modo que ella empiece a configurarse como una entidad autónoma, relacionada con las universidades pero no dependiente de éstas; desde este lugar de autonomía y de liderazgo se pretende lograr el reconocimiento de la Red como ente que no tiene intereses particulares, que representa lo público específicamente; más bien concebida como entidad capaz de agremiar y representar los intereses colectivos de las universidades del departamento, en este sentido, "las redes vistas como organizaciones e instituciones consensuadas, inducidas y orientadas" (Casas, 2001:7). A lo anterior añade que: "la lógica de consenso no elimina el problema del poder, pero significa que el poder está distribuido" (Ibid:7). Que no tendría por qué haber subordinantes ni subordinados en la Red, sino más bien, liderazgos que gestionan y dinamizan procesos.

8. La investigación, vía expedita para consolidar Red

Es un imperativo ético y político para una Red de universidades participar en la construcción de proyectos conjuntos de investigación y presentación a convocatorias como asociación de universidades, aspecto que es un importante generador de conocimientos sobre la educación superior, investigación que puede desarrollarse desde múltiples perspectivas de la vida universitaria: académica, laboral, jurídica, administrativa, entre otras. "Una red para las instituciones universitarias, tiene como objetivos: Fortalecer la capacidad científica y tecnológica de las entidades de educación superior y/o de investigación, así como divulgar el conocimiento generado en las instituciones, contribuir para que la formación se constituya en el elemento de uso fundamental en los procesos sociales y culturales, especialmente en su dimensión educativa" (Lopera, 2000:5)

9. La diáda Universidad - Sociedad

La universidad tiene una función social decisiva que de algún modo debe ser preocupación central de una Red de universidades, como lo explicita Lopera

una red de conocimientos es un grupo multidisciplinar de personas e instituciones que se asocian para investigar o desarrollar proyectos con sentido social, la finalidad es mejorar la calidad del trabajo académico y científico, optimizar la gestión del conocimiento, crear y fortalecer la cooperación y el aprovechamiento de recursos, y posibilitar el libre flujo de la información entre los grupos sociales, se fundamenta en principios como la solidaridad, la integración constructiva, creativa y plural, es decir, que al mismo tiempo que afrontamos una globalización de la información, propongamos y construyamos una globalización de la solidaridad. (Lopera, 2000:8).

Es importante señalar que el Plan de Desarrollo del Valle del Cauca 2003 – 2007 tiene entre sus intenciones "el fortalecimiento de la Calidad y la capacidad institucional educativa,





y una de sus metas específicas plantea que es necesario Fortalecer la regionalización de la educación superior" (Plan de Desarrollo del Valle del Cauca 2004 - 2007, 2004). Fortalecimiento que se espera repercute como polo de desarrollo del departamento, mas adelante el mismo documento señala como otra de sus metas "la convocatoria a la sociedad vallecaucana y sus instituciones a trabajar de la mano, articuladamente, como una manera de construir tejido social, recuperar confianza institucional, y generar sinergias dentro y fuera del gobierno". (Plan de Desarrollo del Valle del Cauca 2004 - 2007, 2004).

10. Permanente debate sobre educación superior

Reflexionar conjuntamente temas específicos y concretos de la realidad universitaria del mundo, de Colombia y de la región, se trata de poner como núcleos de discusión los conceptos y las prácticas que se han venido generando a partir de la implementación de las políticas de educación superior por parte del Estado y por parte de las universidades; entre los temas fundamentales de debate y sobre los cuales se hace necesario construir una palabra figuran: la evaluación, la calidad educativa, las competencias necesarias para las nuevas realidades sociales, el nuevo educando, las pedagogías comprensivas, la didáctica y su pertinencia, las NTICS, la función y responsabilidad social de la universidad, entre otros temas que se convierten de más en más en núcleos objeto de estudio en el contexto de la educación superior mundial.

Bibliografía

BARNETT, Ronald. (2001) ¿La sociedad que aprende? En Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad, Barcelona; Editorial Gedisa.

CANÓN, Julio César. (2004). Perspectivas de la calidad de la Educación Superior en Colombia. Editado por Universidad de San Buenaventura Cali para el Seminario Icfes - Universidad de San Buenaventura Cali, 15 y 16 de Octubre de 2004.

CASAS, Rosalba. (2001). El enfoque de redes y flujos de conocimiento en el análisis de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Tomado de Revista digital Kairos Año 5 No 8, Publicado en la red el Segundo semestre de 2001, Dirección electrónica www.innovapyme.com/conocimiento/articulos/estudio1. Consultado 4 de octubre de 2006.

DÍAZ Villa, Mario; VALENCIA, Gloria Clemencia. (2006) Memorias del Taller regional Proyecto Relación PEI - Ecaes en seis universidades de Colombia, febrero 2 y 3. 2006. Cali; Edición Icfes - Universidad San Buenaventura - Cali.

LOPERA, Hernando. (2000). Integración de redes de conocimiento: una responsabilidad de la biblioteca universitaria. Ponencia presentada en el Sexto Congreso Nacional de Bibliotecología y Documentación, ASCOLBI. Bogotá Julio 4 a 7 de 2000. En biblioteca. udea.edu.co/~hlopera/irc.html. Fecha en que se publicó en la red Revista E Prints in library and information Science el 18 de abril de 2005 eprints.rclis.org/archive/00003636/. Consultado Octubre 9 de 2006.

SCHWARTZMAN, Simón. (1988) La calidad de la Educación Superior en América Latina. Texto preparado para el seminario sobre la eficiencia y la calidad de la Educación Superior en América latina, Noviembre 1998, organizado por el Banco Mundial. En www.schwartzman.org.br/simon/calidad/htm. Consultado Octubre 1 de 2006.

TERREN, Eduardo. (1999). Capítulo El agotamiento de las ilusiones modernas: Educación y postmodernidad. En "Educación y modernidad". Barcelona; Editorial Antrhopos.

YOGUEL, Gabriel. (2000) Creación de competencias en ambientes locales y redes productivas. Publicado en Revista de la CEPAL No 71, Agosto del 2000. Dirección electrónica www.rimisp.cl/boletines/bol4/yoguel.pdf

Documentos

La agenda del Valle del Cauca. Proyecto de construcción social de región, plan maestro del desarrollo regional al 2015. 2001. Dirección electrónica www.redcalima.org/agendaCITvalle/documentos/plan_maestro/agendavalle.doc

Plan de Desarrollo del Valle del Cauca 2004 – 2007. 2004. Dirección electrónica www.derechoshumanos.gov.co/accion/descargas/plandedesarrollovalle.pdf

Tendencias de las reformas de la Educación superior en América latina y el caribe. Colombia: el itinerario de un desafío. 2003. Corporación Complexus, Bogotá, Junio de 2003.



Reflexiones sobre la extensión universitaria

SIDNEY GUEVARA VALENCIA



Los puntos de vista que han orientado la extensión universitaria en nuestro medio, han tenido mucho que ver con las circunstancias sociales, políticas y culturales propias de nuestras sociedades, es por esa razón, y a partir de algunas reflexiones de Carlos Tünnerman Bernheim, un estudioso de la historia de la universidad, se plantean algunos antecedentes de la Universidad Latinoamericana que marcan hitos importantes frente al desarrollo de la Extensión Universitaria. Posteriormente, se presentan algunos elementos, frente a la concepción que en este momento se está proponiendo para esta importante dimensión de la función social de la universidad y que se basan en los aportes teóricos de Luz Teresa Gómez de Mantilla, Rafael Malagón Oviedo y Vicente Albéniz.

Antecedentes... 1972

Ni la universidad colonial ni la universidad Latinoamericana, que surge de la época de la república producto de un esquema importado de la universidad francesa, se plantearon como tarea propia la extensión.

La preocupación de las universidades latinoamericanas por llevar su acción más allá de sus límites académicos arranca con la Reforma de Córdoba de 1918, encaminado a lograr una mayor



apertura y democratización de la universidad y una más amplia proyección social de su labor. Es conveniente señalar que fue el primer cuestionamiento serio a la universidad producto de la confrontación entre la sociedad, que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna, y una universidad enquistada en esquemas obsoletos.

El programa de la Reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de planteamientos político-sociales que aparecen ya insinuados en el propio Manifiesto Liminar de los estudiantes cordobeses del 21 de junio de 1918, en el cual denunciaron el "alejamiento olímpico" de la universidad, su total despreocupación por los problemas nacionales y su "inmovilidad senil", por lo mismo que era "fiel reflejo de una sociedad decadente". "Vincular la universidad al pueblo" fue uno de los postulados de la Reforma, que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria.

Entre los postulados de la Reforma figuró desde muy temprano el fortalecimiento de la función social de la universidad. Como logros importantes se reconocen la incorporación de la Extensión Universitaria y de la Difusión Cultural entre las tareas de la universidad latinoamericana, Gabriel del Mazo (1968), uno de los ideólogos del Movimiento, sostiene que el afán de proyectar la labor universitaria en el seno de la colectividad, dio origen a una nueva función para la universidad latinoamericana, la función social, esto es, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Precisamente, esta nueva función, que va más allá de las funciones clásicas atribuidas a la universidad, representa para varios teóricos de la universidad latinoamericana la que más contribuye a tipificarla y a distinguirla de sus congéneres de otras regiones del mundo.

Años después, en 1949, el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, que se celebró en la Universidad de San Carlos de Guatemala, aprobó una serie de resoluciones relacionadas con el concepto mismo de universidad en América Latina, sobre la acción social de la universidad y la extensión cultural universitaria. En cuanto a la acción social de la universidad, el Congreso puntualizó que "la extensión universitaria debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, utilizando todos los recursos que la técnica contemporánea permite poner al servicio de la cultura", debiendo también "estimular la creación literaria, artística y científica, por medio de certámenes, concursos y exposiciones". En lo referente a la extensión cultural, el Congreso abogó por su inclusión "dentro de la órbita de las actividades universitarias" por medio de departamentos especializados que coordinen la labor de todos los demás departamentos de la universidad y proyecten el quehacer universitario a "todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional".

Este mismo Congreso aprobó la "Carta de las Universidades Latinoamericanas", que desde entonces constituye el ideario de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) creada, por cierto, en él.

En 1957, la Unión de Universidades de América Latina, convocó la "Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural", que se reunió en





Santiago de Chile y aprobó una serie de recomendaciones destinadas a precisar la teoría latinoamericana sobre esta materia y definió el concepto de extensión universitaria y difusión cultural que por varias décadas predominó en los medios universitarios latinoamericanos y que determinó el contenido de los programas emprendidos. Es así interesante reproducir aquí el concepto de extensión universitaria adoptado por dicha Conferencia: "La extensión universitaria debe ser conceptualizada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera: Por su naturaleza, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimiento, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus finalidades, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad. Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación, proponiendo, imparcial y objetivamente ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general".

Este concepto se caracteriza, por incorporar las tareas de extensión y difusión al quehacer normal de la universidad, pero consideradas como una proyección a la comunidad de ese quehacer, como una extensión de su radio de acción susceptible de permitir la participación en la cultura universitaria de sectores más amplios. Predominó un criterio de "entrega" y hasta podría decirse de "dádiva cultural" o, en todo caso, un marcado acento "paternalista" o "asistencial" en las labores que se realizaban. La universidad decide sobre el contenido y el alcance de su proyección. La universidad da y la colectividad recibe. No hay una indagación previa del mundo a donde va dirigida la comunicación, ni se recibe nada de esa comunidad.

Los programas de extensión y difusión cultural generalmente consistieron en el auspicio de conferencias, charlas, un teatro experimental, un coro, quizá una orquesta o un conjunto de danza, un programa radial o una radio universitaria, en el mejor de los casos; cursos de verano o escuelas de temporada, exposiciones, conciertos, un cineclub, quizá una editorial, etc. En algunos casos, las tareas de extensión comprendieron también ciertos programas de acción social, a cargo principalmente de los estudiantes del área de las ciencias de la salud; cursos de alfabetización y educación de adultos; asesoría a los sindicatos y a las empresas; consultorios jurídicos populares, etc.

Como lo señala Malagón (2006), esta corriente que De Souza Do Santos denomina social, se encontrará a los finales de los 60 y 70 con posturas radicales contestatarias, que ven en la extensión de la universidad la posibilidad de politizar a la población en función de proyectos emancipatorios, que intentaban disputar una orientación distinta al desarrollo agenciado desde el primer mundo, muy relacionado este último con la masificación de los consumos.

Aporte conceptual de la segunda conferencia latinoamericana de extensión universitaria y difusión cultural. (México, febrero de 1972).

Los años setenta, ochenta y noventa.

Los análisis sociológicos y antropológicos sobre el papel de la educación en el seno de la sociedad, que en síntesis reconocen a la educación como un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es reflejo de éste, pero goza de suficiente autonomía como para influir sobre la sociedad y propiciar su cambio, constituyó el punto de partida para examinar el papel de la educación superior y de la extensión universitaria en el seno de la colectividad.

La "Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural" (México, 1972), jugó un papel clave en la evolución del concepto de extensión, al declarar que "las Universidades son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones. Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina".

Es clarificadora la opinión que asimila, en importancia y propósito a la extensión con las otras funciones de la universidad, de suerte que, como sostuvo el Maestro Leopoldo Zea, en dicha Conferencia, "docencia, investigación y difusión son así expresiones de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: La educativa".

También influyeron en la elaboración de las nuevas ideas en torno a la extensión universitaria los análisis del profesor Paulo Freire sobre el proceso educativo que permitieron comenzar a entender la acción social de la universidad como extensión universitaria. Freire (1969), realiza un análisis importante del sentido de las prácticas de extensión y de las implicaciones ideológicas y sociales de la función de los "extensionistas". Desde su campo "asociativo", impugna el uso del término extensión, por cuanto se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanismo, invasión cultural, etc. La extensión, vista así, considera inferior al medio y las personas donde se llega, no es extender desde la "sede del saber" hasta la "sede de la ignorancia" para salvar, con aquel saber, a los que allí habitan. Y agrega "se podría decir que la extensión no es esto; que la extensión es educativa". (Freire, 1969, p. 66),

Freire (1991) señala que, la única manera de evitar que la extensión sea expresión de la dominación es basándola en el diálogo. "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados" (Freire, 1991:18)

Estas ideas produjeron, en las décadas de los años setenta y ochenta, un profundo cambio tanto en la concepción como en el contenido y propósito de los programas de extensión universitaria en muchas universidades latinoamericanas, llegando al convencimiento de que la extensión universitaria es realmente una "comunicación del quehacer universitario" en diálogo permanente con la sociedad. "Mientras no se cumpla





esta condición, la universidad será falsa conciencia de un proyecto histórico inventado merced a una reflexión desconectada de la realidad". (Freire, 1991)

Aparece, la función de la comunicación como esencial para la universidad y de igual jerarquía que su quehacer académico: docencia e investigación. Tal comunicación implica un proceso de interacción y reciprocidad en la relación Sociedad-Universidad.

Conscientes de la necesidad de superar el concepto tradicional de extensión universitaria, los representantes de las universidades latinoamericanas convocados por la UDUAL en la Segunda Conferencia Latinoamericana (México, junio de 1972), se dieron a la tarea de reformular el concepto de la extensión universitaria, aprobándose éste en los términos siguientes: "Extensión universitaria es la interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional"

Prevalece, desde entonces, el criterio de la extensión o difusión como el canal de comunicación entre la universidad y la colectividad.

Estas ideas han determinado un cambio tanto en la concepción como en el contenido y los propósitos de los programas de extensión universitaria en muchas universidades latinoamericanas, dando lugar a la reestructuración de los antiguos departamentos de extensión y creando los departamentos de acción social, como el canal de comunicación entre la universidad y la colectividad.

En nuestro país, la década de los 70 se convierte en el momento en el cual los movimientos estudiantiles y profesoraes, llevan a mostrar el compromiso de las universidades con respecto de la población en general, mediante la conformación de dependencias dedicadas a la prestación de servicios a la comunidad. A manera de ejemplo en la Universidad de Antioquia, mediante el acuerdo 7 de 1975 se definen políticas y objetivos de la Extensión Académica.

La extensión que vuelve a emerger en los 90, busca recobrar su espacio recurriendo al expediente académico, para superar de plano la instrumentación extrema expresada en la venta de servicios. Este esfuerzo por construirle legitimidad al campo académico de la extensión pasa por criticar modelos teoréticos, posturas metodológicas y las maneras mismas de crear y valorar el conocimiento en las universidades. La propuesta reformadora y transformadora de la extensión está llamada a incidir positivamente en la misma universidad, en sus problemas académicos, en sus orientaciones pedagógicas, en sus formas concretas de actualizar, en su relación con los otros, el ethos académico y la cultura institucional.

De otro lado, se genera también en este mismo período, una corriente al interior de las universidades, que el mismo autor, Vicente Albéniz Laclaustra (2004), llama economicista y productivista, que abogará porque la universidad intensifique sus nexos con la industria presionando por la investigación aplicada. En nuestro país, el proceso agitational de la

época incidirá en la universidad pública limitando los vínculos de estas instituciones con el sector empresarial; vínculos que se establecerán de todas formas pero de manera tardía.

La universidad, como todas las instituciones, trasciende el tiempo, viviendo el presente a caballo entre el pasado y el porvenir. La institución existe cuando su historia original se va convirtiendo en el núcleo originante de su proyecto.

A imagen de los hombres, las instituciones están hechas de memoria y deseo. La vida es lo que se recuerda más lo que se desea. Entre la memoria, el deseo nace la cultura. La cultura es siempre dialéctica: vive de la visión del mundo y de la esperanza, de la realidad y de la utopía, entre el ser y el poder ser. La cultura alimentada memoria y deseo, es la matriz que hace posible el nacimiento de la organización.

Si la historia y la memoria de las instituciones contienen su porque, el para qué constituye su deseo o proyecto, y el cómo manifiesta la cultura.

Un marco importante para la definición del compromiso social de la universidad del presente milenio es la Declaración Mundial sobre Educación para el Siglo XXI. (UNESCO, París 1998). Ella reconoce que los sistemas de educación superior deberían "aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio (...)"

También propone que la universidad debe "aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan el bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial". En este sentido plantea que "la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados". En este compromiso incorpora a los diferentes actores del proceso educativo: estudiantes, docentes e instituciones.

En otras palabras, la Declaración Mundial sobre Educación para el Siglo XXI, nos invita a que la universidad asuma en su liderazgo una práctica transformadora, por consiguiente y, "dado que tiene que hacer frente a importantes desafíos, la propia educación a emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas" (UNESCO, París 1998).

La cuestión, en lo referente a las relaciones entre las IES y la sociedad, no es tanto la relativa a la necesidad o conveniencia de dicha relación, sino a los modos y prácticas en los que se concreta. En su relación responsable con el resto de los subsistemas sociales, las instituciones de educación superior deben conservar su identidad, sin perder la independencia y autonomía que las caracteriza y que las hace ser instancias especialmente válidas para el conjunto de la sociedad.





Esta relación mutua no invasiva ha sido cuidadosamente examinada para Edgar Morin (Porta J Lladonosa, 1998: 231), quien a la pregunta de si debe adaptarse la universidad a la sociedad o viceversa, responde que existe complementariedad y antagonismo entre las dos posibilidades. Y añade "La universidad ilustra y fomenta en el mundo social y político, valores intrínsecos de la cultura universitaria: la autonomía de la conciencia, la primacía de la verdad sobre la utilidad, la ética del conocimiento".

La primera responsabilidad de la universidad es ser fiel a sí misma, mantener su identidad; y la primera responsabilidad social de la universidad es conservar su identidad social, siendo leal a su misión en el conjunto de la sociedad, sin desnaturalizarse. En palabras de Vicente Albeniz, (2004: 6) "la universidad traiciona su compromiso social, y es socialmente irresponsable, cuando pierde su libertad y renuncia a ser inteligencia lúcida y conciencia crítica, para convertirse en un apéndice del sistema que domina la sociedad".

En consecuencia, la extensión universitaria no puede concebirse como el desarrollo de acciones cívicas adelantadas por estudiantes y profesores universitarios, ni como actividades organizadas desde la universidad con fines rentables, ni solamente como conjuntos de actividades orientadas a despertar el interés de los grandes sectores de la población por la ciencia, o como programas de divulgación masiva de los avances científicos y tecnológicos, sino como una política institucional de interacción con la comunidad nacional que vincule y dinamice la investigación y la formación, asegurando la participación social y política de la universidad, sin que ella pierda su autonomía ni su especificidad.

Luz Teresa Gómez de Mantilla y Rafael Malagón (2006), describen las consecuencias que arrastra el cambio de perspectiva en las relaciones de la universidad con la sociedad: "cambiar el concepto de extensión por integración interactiva supone que la universidad recibe saber de la nación, de la sociedad civil, de los contextos con los que interactúa y recrea sus conocimientos con el mundo de la vida" (p: 8). Y, añaden: "la extensión entendida como dimensión constitutiva de la tarea académica, tiene como propósito establecer procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios" (p: 15).

Gómez y Malagón, (2006) caracterizan de modo preciso la extensión, desde el punto de vista de identidad universitaria y advierten de los riesgos que conlleva una inadecuada comprensión de la misma:

(...) La extensión universitaria en su relación con el entorno y la apropiación de problemáticas particulares, debe traducirse en experiencia académica e institucional sistematizable y contrastable y en la construcción de un tipo de conocimiento ligado a un particular punto de vista, prospectiva o interés, aportando elementos de originalidad, innovación, novedad y, si se quiere, sorpresa, respecto de las construcciones conceptuales más decantadas y compartidas. De no existir una adecuada relación entre ese conocimiento fruto del trabajo en extensión, y los conceptos más decantados y compartidos (lógicas y tradiciones investigativas), fácilmente puede caerse en la ideologización,

en el asistencialismo, o en el activismo universitario, en la privatización, o la sujeción de la universidad a intereses particulares. (p: 10).

En Colombia la Ley 30 de 1992 en el artículo 120 determina que "La extensión comprende los programas de educación permanente, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad."

En posteriores reglamentaciones y desarrollos de la Ley a través del Sistema Nacional de Acreditación, se hace referencia a la Proyección Social como función que da cuenta de las tareas sociales desarrolladas en las IES, en lo concerniente al impacto social de sus investigaciones, las labores de asesoría o consultoría y los trabajos directos con las comunidades.

Existen razones de diferente orden para pretender un proceso de interacción entre la universidad y su entorno:

1. Significado para la universidad

- Plantea la construcción de una política que estratégicamente jerarquice la tarea de la universidad en función de la construcción de sociedad colombiana y sus problemáticas.
- Apunta a la consolidación de una actitud dinámica y propositiva de la universidad hacia el entorno, que permita buscar convergencia con la formación y la investigación.
- Construcción de consensos alrededor de la universidad productos de los procesos de interacción – integración: Legitimidad social

2. Significado en la relación

Los procesos de interacción donde todos los actores reconstruyen y rediseñan su acción, significa una relación sustancial entre acción y conocimiento. La interacción en términos pragmáticos, puede definirse a partir de los siguientes atributos propios de la acción: continuidad, relacionada con la permanencia de los vínculos entre la universidad y los agentes sociales; la sistematicidad, relacionada con la conformación de redes académicas y sociales en una trama comunicativa y continua; la coherencia, definida por la organización racional de la acción y expresada en la estructuración de planes, programas y proyectos; y la congruencia, la oportunidad y la pertinencia, en cuanto supone la existencia de cierta coincidencia en la identificación de propósitos, necesidades y problemas con relación al campo académico y social.

3. Significado para los diferentes actores y sectores sociales

- Reconoce el diálogo entre los saberes "especializados" y los diferentes saberes sociales a fin de contextualizar los saberes de la academia e integrar y reconocer el significado de los saberes sociales.





- Reconoce que toda acción y comprensión de los problemas es relacional al proyecto de acción de los diferentes actores sociales.

Finalmente, podemos considerar como consecuencias a nivel de política institucional en los desarrollos de la extensión social:

- Reconocimiento social, simbólico y académico de la relación sustancial entre acción social y conocimiento.
- Definición de organización institucional y académica. Consolidación de campos estratégicos, soporte continuo para orientación y prospección.
- Consolidación de comunidad académica comprometida con problemáticas del país en ambientes multi e interdisciplinarios.
- Actitud propositiva de la universidad hacia el entorno.
- Organización a partir de planes programas y proyectos.
- Desarrollo de procesos continuos y permanentes de seguimiento y evaluación.

Bibliografía

Albeniz Laclaustra Vicente. Ponencia: La extensión universitaria como ámbito de sentido de la docencia y de la investigación. Medellín, 25 a 27 de agosto de 2004.

Brunner, José Joaquín. (1990) Educación superior en América Latina: cambio y desafíos. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica.

Declaración Mundial sobre Educación para el Siglo XXI. (1998) UNESCO, París.

Documento de trabajo sobre políticas de extensión revisado y corregido por la universidad de Antioquia. Asociación colombiana de universidades Red nacional de extensión universitaria. Medellín. 2007.

Freire, P. (1991) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. 17ª. Edición, México: Siglo Veintiuno Editores.

Gómez de Mantilla, Luz Teresa y Malagón, Rafael. (2006) Cuando la Extensión era una función universitaria. Mimeo Universidad Nacional de Colombia.

Malagón Oviedo, R. (2002). La evaluación de la extensión universitaria y la construcción de pertinencia social de la universidad. En: Universidad Nacional de Colombia. Revista de indicadores de la Universidad Nacional de Colombia No. 7.

Morin, Edgar. (2000) Los siete saberes necesarios para una educación del futuro. UNESCO.

Orozco S., Luís Enrique. (2001) Aspectos sociopolíticos en la educación superior en Colombia. Seminario Latinoamericano sobre Educación Superior: Análisis y perspectivas.

Políticas Nacionales de Extensión Universitaria. Red Nacional de Extensión (2005) www.ascun.org.co

Porta y Lladonosa (1998). La Universidad en el Cambio de Siglo. Alianza Editorial SA. Madrid. Alianza Editorial SA. Madrid, 1998.

Tünnerman Bernheim. Carlos. Conferencia magistral sobre "Desafíos del Docente Universitario en la Educación del Siglo XXI", sustentada en Panamá, en el marco de la Estrategia de Apoyo al Desarrollo Universitario Nacional, que viene impulsando desde 1995 la UNESCO en Panamá.

Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (1972). México

UNESCO. Conferencia Mundial sobre la Educación. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción. París, 1998.

Carta de las Universidades Latinoamericanas. En <http://www.udual.org/UDUAL/estatuto/carta.htm>







CAPÍTULO III

Regulaciones y tendencias de las Instituciones de Educación Superior en Colombia

JUAN CARLOS CRUZ ARDILA



La educación superior en Colombia ha estado signada por cuatro aspectos fundamentales: uno, las políticas de gobierno; dos, los docentes; tres, los estudiantes y cuatro, la investigación. Todos se relacionan y de alguna manera generan efectos de atracción y repulsión que se reflejan en el quehacer académico de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Políticas de Gobierno

La participación del Estado en la construcción de políticas que dinamicen la Educación Superior (ES) se centra en la regulación que éste deba hacer sobre el ejercicio académico que las instituciones, desde su autonomía, deban llevar a cabo. Es decir, se crean formas de regulación donde el Estado hace inspección y vigilancia. Según Misas Arango (2004) la intervención del Estado colombiano para regular el campo de la educación ha sido débil; las diferentes disposiciones legales como las leyes 80 de 1980 y la 30 de 1992 han sido el fruto de arreglos entre las autoridades y las instituciones privadas de educación superior, e incluso, en algunos casos como la Ley 749 de agosto de 2002, con los "empresarios"

de la educación, con las asociaciones que agrupan las instituciones conocidas como "de garaje". Esta situación ha dado lugar, particularmente a partir de la expedición de la Ley 30, a una proliferación de instituciones y programas carentes de los recursos mínimos para ofrecer una enseñanza que pueda catalogarse como educación superior. El país cuenta en la actualidad con un total de 276 IES. La Ley 30 de 1992 las divide, según su carácter, en cuatro grupos: instituciones técnicas profesionales, institutos tecnológicos, instituciones universitarias y universidades. De estas 276 instituciones, 195 son privadas (71%) y 81 son públicas (29%); el 33% del total son instituciones universitarias, el 26.8% universidades, el 21.7% institutos tecnológicos y el restante 18.5%, instituciones técnicas profesionales¹ (ver tabla 1).

TABLA No.1. Composición de las IES

Carácter académico	Participación					
	Oficial	Privada	Total	Oficial	Privada	Total
Instituciones Técnica	11	40	51	13.6%	20.5%	18.5%
Instituciones Profesionales	17	43	60	21.0%	22.1%	21.7%
Instituciones Tecnológicas	22	69	91	27.2%	35.4%	33.0%
Instituciones Universitarias	31	43	74	38.3%	22.1%	26.8%
Universidad	81	195	276	100.0%	100.0%	100.0%
TOTAL						

Intentando rectificar los posibles errores de la Ley 30, aparece el Decreto 2566 en el año 2003 "por cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior..." como una estrategia que obligaría a las IES a acogerse a una normatividad amparada en el concepto de calidad. Es así como aparece la figura del Registro Calificado con quince condiciones mínimas de calidad orientadas a garantizar que los programas de formación ofrecidos hasta el momento cuenten con unos mínimos necesarios para su adecuado funcionamiento.

Amparado por el decreto, el Estado, empieza a realizar un filtro a la cantidad de programas existentes y obliga a que unos cuantos queden en el mercado funcionando oficialmente bajo el rótulo de tener registro calificado. Las IES comienzan a construir sus documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional, PEI) tomando como referencia lo exigido por el gobierno en la Ley 30 pero a su vez apuntando al Decreto 2566 para no quedarse fuera del mercado que el mismo gobierno a signado con sus decretos y resoluciones.

1. Educación superior. Boletín Informativo, No.6, 2006. Tomado del sitio web http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_06/portada.htm



Debido a esta regulación (filtración), el Ministerio de Educación ocasionó una saturación en la solicitud de Registros Calificados por parte de las IES porque dentro del decreto se manifiesta que "para poder ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior se requiere contar con el registro calificado del mismo", por tanto, no se podía parar el "sistema" de ES en Colombia. Es así como, muchas instituciones lograron "colarse" en la presión y la inexperiencia del Estado para implementar dicha herramienta de control. Pero, para lograr una mayor incidencia en la regulación, se promulgó en noviembre 13 del mismo año, un grupo de resoluciones donde "se definen las características específicas de calidad para los programas de formación profesional de pregrado" para diferentes programas, donde se delimita claramente las características específicas de calidad aplicables a esos programas. En el mismo año que aparece el Decreto 2566, se promulga la resolución 3462 donde "se definen las características específicas de calidad para los programas de formación hasta el nivel profesional por ciclos propedéuticos en las áreas de las ingenierías, tecnología de la información y la administración" situación que motivó a las instituciones de formación tecnológica, en convenio con universidades, a implementar una estrategia de mercadeo apoyada en la formación por ciclos propedéuticos, sin realizar un análisis y mucho menos sin hacer un cambio de sus currículos de formación profesional.

De alguna manera hubo réplica de diferentes sectores académicos que veían contraproducente esta propuesta, especialmente para la autonomía universitaria porque el Estado en su gestión regulatoria determina qué temas deben trabajarse en cada programa de las instituciones, cómo va a evaluar el desempeño de sus estudiantes próximos a egresar a través de los exámenes de ECAES y la eficacia de la educación ofrecida por las IES por medio de indicadores de calidad previamente definidos.

Por otra parte, el documento "Visión 2019" para la educación, indica las estrategias para incrementar la cobertura y facilitar la implementación de las cadenas de formación desde la educación media hasta la formación postgradual. En este afán por crear mecanismos de coordinación entre el sector productivo y educativo, con el fin de identificar tendencias ocupacionales que requieran trabajadores semicalificados y calificados, se reconfigura el SENA como aparato dinamizador de la formación técnica profesional y tecnológica de muchos jóvenes con ilusiones propias de pertenecer al grupo social de los asalariados. Lógicamente que la iniciativa tuvo respuesta de un sector golpeado por las economías y marginado de las utilidades de los grandes emporios², generando un crecimiento importante del SENA y dejando atrás el fantasma de la ineficiencia educativa en que estaba sumido.



2. El incremento de la demanda por educación superior estará compuesto en el futuro por una alta promoción de estudiantes provenientes de las capas más pobres de la población, que históricamente no habían tenido acceso ni siquiera a la educación secundaria, modificando así, de forma apreciable, la situación actual, en la cual parte importante de los alumnos, incluidos los de las universidades públicas más grandes, son hijos de padres que estudiaron en la universidad en la década de los años sesenta y setenta. Estas nuevas cohortes de estudiantes tendrían como características principales: un entorno social muy poco escolarizado, una muy difícil apropiación de la cultura académica y de las normas que la regulan, una subcultura que valora poco el trabajo intelectual y escasez de recursos. (Misas, 2004: 54)

Las nuevas estrategias educativas, como la educación virtual, laboratorios con adecuada dotación y una identificación de las competencias laborales necesarias, a partir del trabajo de mesas sectoriales con empresarios (propuesto por el gobierno), han permitido organizar un sistema de formación de corto tiempo, orientado al saber hacer y empotrado en la necesidad expresa de tener mano de obra calificada.

Algunas universidades privadas, observando el éxito alcanzado por el SENA, detectan una disminución en el número de matriculados, especialmente en las ingenierías. Se ven obligadas a participar de la estrategia del gobierno y empiezan a construir programas de formación técnica y tecnológica para "ayudar" en la ampliación de la cobertura propuesta para el 2019. Entran en la dinámica de las articulaciones con la educación media y, entre otros, con el SENA para aprehender sus maneras de hacer las cosas pero con la necesidad de aumentar su población estudiantil, manteniendo la distancia entre la formación tecnológica (asumida todavía por la mayor parte de la población como educación de bajo nivel) y la formación universitaria (como de alto nivel a la que unos cuantos están accediendo) con el pretexto de hacerlas diferenciables, para así justificar los costos en la matrícula para dichos estudiantes. Se construyen sedes en sectores marginados, rurales o distantes del acceso cotidiano de la población académica, pero con PEI desarticulados, ambivalentes, descontextualizados y privados de un contenido racional que apunte a una verdadera transformación de la población y que motiven un crecimiento local.

Misas (2004) plantea

(...) La pertinencia es un problema de enorme complejidad, lo cual implica que debemos mirar a la Universidad desde su complejidad y desde la relación compleja que establece con su entorno, donde haya antagonismo, complementariedad e independencia. No se puede hacer un programa pertinente enseñando según las demandas inmediatas de alguno de los actores sociales. Lo importante es poder enseñar a las personas los fundamentos de su disciplina, de su profesión (...) (p.52).

Pero, en el afán de ampliar la cobertura el gobierno ha descuidado estos elementos y ha omitido la creación de indicadores rigurosos que demuestren la verdadera eficiencia de la cobertura y la pertinencia de los programas construidos a partir de los discursos planteados en los PEI de las instituciones.

Normatividad de la educación superior en Colombia

En la tabla No.2, se muestra una evolución de la normatividad impuesta por el Estado para regular la educación superior y de alguna manera efectuar un control de las IES para garantizar la calidad de la formación de los jóvenes que están accediendo a las propuestas que actualmente se entregan desde las diferentes instituciones.



TABLA No.2. Evolución de la normatividad entregada por el Estado

Descripción		Naturaleza
No.	Fecha	
Ley 30	Diciembre 28 de 1992	<p>Se organiza el servicio público de la educación superior</p> <p>TITULO PRIMERO (fundamentos de la ES): principios, objetivos, Campos de acción y programas académicos, De las instituciones de Educación Superior, De los títulos y exámenes de estado, Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, Del fomento, de la inspección y vigilancia</p> <p>TÍTULO SEGUNDO: Del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), de los comités asesores, sanciones, De los sistemas nacionales de acreditación e información</p> <p>TÍTULO TERCERO: Naturaleza jurídica, organización y elección de directivas, Del personal docente y administrativo, Del sistema de universidades estatales u oficiales, Del régimen financiero, Del régimen de contratación y control fiscal</p> <p>TÍTULO CUARTO: De las instituciones de educación superior de carácter privado y de economía solidaria,</p> <p>TITULO QUINTO: Del régimen estudiantil, Del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex), Del bienestar universitario.</p> <p>TÍTULO SEXTO: Disposiciones generales, especiales y transitorias.</p>
Decreto 1478	Julio 13 de 1994	Se establecen los requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privada de educación superior, la creación de seccionales y se dictan otras disposiciones.
Decreto 1279	Junio 19 de 2002	Se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades Estatales.
Ley 749	Julio 19 de 2002	Se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones.



Decreto 1665	Agosto 2 de 2002	Se establecen los estándares de calidad de los programas de Especializaciones Médicas y Quirúrgicas en Medicina.
Decreto 2414	Julio 30 de 2003	Se modifica el artículo 25 del Decreto 1665 de 2002 y se dictan otras disposiciones referentes a la evaluación de programas para el otorgamiento del registro calificado. Artículo 1. El artículo 25 del decreto 1665 de 2002 quedará así: "Artículo 25 Programas actualmente registrados. Los programas de especialización médica y quirúrgica en medicina, en funcionamiento y actualmente registrados en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES-, deberán solicitar el registro calificado a mas tardar el 10 de febrero de 2005."
Decreto 2216	Agosto 6 de 2003	Se establecen los requisitos para la redefinición y el cambio de carácter académico de las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas, públicas y privadas y se dictan otras disposiciones.
Decreto 2566	Septiembre 10 de 2003	Se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones: condiciones mínimas de calidad, de los créditos académicos, del registro calificado de programas, de la oferta y funcionamiento de programas en lugares diferentes al domicilio principal, de la evaluación de la información, de las instituciones y programas acreditados de alta calidad, de la inspección y vigilancia de los programas académicos de educación superior, régimen de transición
Resolución 2768	Noviembre 13 de 2003	Se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Derecho
Resolución 2774	Noviembre 13 de 2003	Se definen las características específicas de calidad de los programas de pregrado en Economía.
Resolución 2772	Noviembre 13 de 2003	Se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Ciencias de la Salud
Resolución 2770	Noviembre 13 de 2003	Se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Arquitectura
Resolución 2769	Noviembre 13 de 2003	Se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Ciencias Exactas y Naturales





Resolución 2767	Noviembre 13 de 2003	Se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Administración
Resolución 2773	Noviembre 13 de 2003	Se definen las características específicas de calidad para programas de profesionales de pregrado en Ingeniería
Decreto 3678	Diciembre 19 de 2003	<p>Por el cual se modifica el Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003.</p> <p>Modifíquese el artículo 23 del Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, el cual quedará así:</p> <p>"Artículo 23. Registro calificado para programas en educación. Los programas en educación deberán contar con registro calificado, el cual equivaldrá a su acreditación previa.</p>
Resolución 3461	Diciembre 30 de 2003	Se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología
Resolución 3456	Diciembre 30 de 2003	Se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas de formación profesional en Artes
Resolución 3457	Diciembre 30 de 2003	se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Comunicación e Información
Resolución 3458	Diciembre 30 de 2003	se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas de formación profesional en Agronomía, Veterinaria y Afines
Resolución 3463	Diciembre 30 de 2003	Se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas de formación profesional en Diseños
Resolución 3462	Diciembre 30 de 2003	Se definen las características específicas de calidad para los programas de formación hasta el nivel profesional por ciclos propedéuticos en las áreas de las Ingeniería, Tecnología de la Información y Administración
Resolución 183	Febrero 2 de 2004	Se define la organización de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –CONACES
Resolución 1036	Abril 22 de 2004	Se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación
Resolución 1567	Junio 3 de 2004	Definen el trámite y los requisitos para la convalidación de títulos otorgados por instituciones de educación superior extranjeras y la homologación de estudios parciales cursados en estas mismas instituciones.

Se observa entonces que la normativa propende por la organización, en cada uno de los programas que se ofrecen en las diferentes instituciones, de las características de calidad que presuntamente permitirá un mayor cumplimiento de la promesa de valor que las IES le dan a sus estudiantes que ingresan y la que adquieren con la sociedad cuando ofrecen al mercado un programa de formación. Infortunadamente, muchas instituciones prefieren cumplir con los mínimos porque lo exige la norma y no generan verdaderos procesos continuos de mejoramiento de la calidad, esto en detrimento de las condiciones académicas que realmente deben solventar para la formación de un futuro profesional pertinente y contextualizado. En el momento que las IES asuman una posición responsable de su papel transformador y dinamizador del desarrollo social, cada uno de los decretos y resoluciones establecidas por el gobierno servirán como punto de partida para lograr una educación de verdadera calidad ajustada a las exigencias cambiantes de la actual sociedad.

Otro aspecto fundamental de la educación superior, son los actores, a continuación se presentan algunas características.

Los docentes

Los docentes que realizan su ejercicio en las instituciones de educación superior se clasifican en varias categorías de acuerdo a su nivel de formación y las intencionalidades que dinamizan su quehacer. Es así como es posible encontrar, de acuerdo a una clasificación dada por Misas (2004: 92), los intelectuales, los investigadores, los expertos, los indiferenciados y los profesores jóvenes. Cada uno con una identidad propia que es legitimada por la institución en la medida que sus acciones se vean abocadas a dar una visibilidad adecuada de la institución en el contexto local, nacional o internacional.

De los intelectuales refiere que se destacan por ser un "Grupo en el cual se mezclan tanto los investigadores en sentido estricto, productores de bienes culturales de ciclo largo, como los ensayistas y divulgadores o vulgarizadores de los desarrollos científicos. Dentro de este grupo se destacan, por su visibilidad, los ensayistas polémicos y los universitarios-periodistas centrados en la producción de ciclo corto" cuyas publicaciones no tienen un tinte de científicidad y aportan al crecimiento de su egolatría académica.

La segunda categoría, los investigadores, señala que son un grupo:

(...) compuesto por los investigadores disciplinares. Agrupa a una parte apreciable de los profesores de la institución que cuentan con título de doctorado. Los más destacados de ellos dirigen equipos de investigación, publican regularmente en revistas indexadas, tanto internacionales como nacionales. Trabajan bajo programas de investigación de largo plazo y la mayor parte de su producción intelectual tiene la característica de ser de ciclo largo (Ibid, 2004:92).

Este grupo de docentes ve en la investigación una opción para el crecimiento de la academia, aunque en las IES de poca trayectoria el apoyo es insipiente y en otras los





recursos, a pesar de los esfuerzos, son limitados y sujetos a que COLCIENCIAS determine la pertinencia de las investigaciones las cuales ameritan apoyo financiero.

En el siguiente grupo denominado por Misas como los expertos, que suele ser el más numeroso dentro de las IES y se caracteriza por tener un:

(...) Dominio de las áreas o subáreas específicas (por ejemplo, pavimentos, neurología, derecho tributario, etc.) reconocidos tanto dentro del área en el campo universitario como en el profesional. Gran parte de ellos tienen formaciones de postgrado (especializaciones y maestrías) y sólo algunos pocos tienen formaciones doctorales. A su cargo está una gran parte de las materias nucleares y de profundización de los pregrados de las facultades donde son dominantes (...) (Ibid, 2004:92).

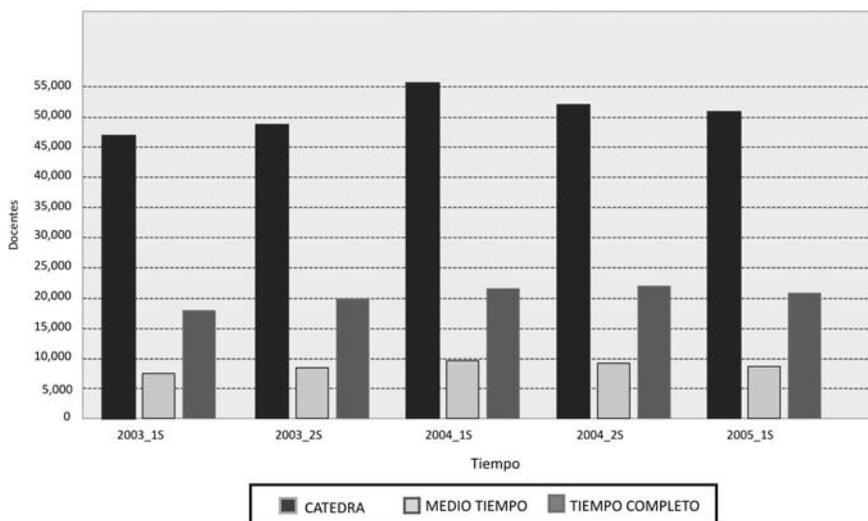
Su quehacer es alternado con el trabajo profesional de consultorías, asesorías u oficinas de servicios, donde desarrollan y ponen en práctica su saber disciplinar.

En el grupo de los profesores indiferenciados, se cuenta con docentes cuyo "capital escolar y cultural es inferior al que disponen los otros grupos de profesores. Gran parte de ellos carecen de estudios de postgrado". En gran proporción tienen vinculaciones superan los veinte años y "sus actividades dentro del campo universitario son casi exclusivamente docentes, no llevan a cabo trabajos de investigación y sus vinculaciones con actividades de consultoría y asesoría son absolutamente marginales. Su producción intelectual es reducida" (Ibid, 2004:92).

Finalmente, el grupo de los profesores jóvenes, los cuales se erigen como la renovación de la planta profesoral en la mayoría de las IES. "Generalmente está conformado por un primer grupo de personas con formación avanzada, experiencia docente y muy a menudo con experiencia investigativa". Algunos de ellos tienen expectativas salariales y su quehacer se desarrolla en diferentes IES explorando siempre mejores "condiciones laborales, posibilidades reales de hacer investigación, de desarrollar su trabajo sin interferencia de las autoridades universitarias y mayores salarios para aquellos que han publicado de manera significativa y cuentan con estudios doctorales". También se identifica un segundo subgrupo, "constituido por jóvenes recién graduados, muchos de ellos sólo con título de pregrado, sin experiencia profesional ni experiencia docente o investigativa. Muchos inician su vinculación a la Universidad como docentes ocasionales". La labor se centra específicamente en la docencia y se caracteriza por la transmisión de saberes en la mayoría de los casos sin contextualizar y sin acompañamiento de una reflexión pedagógica y didáctica acorde a las demandas de la institución.

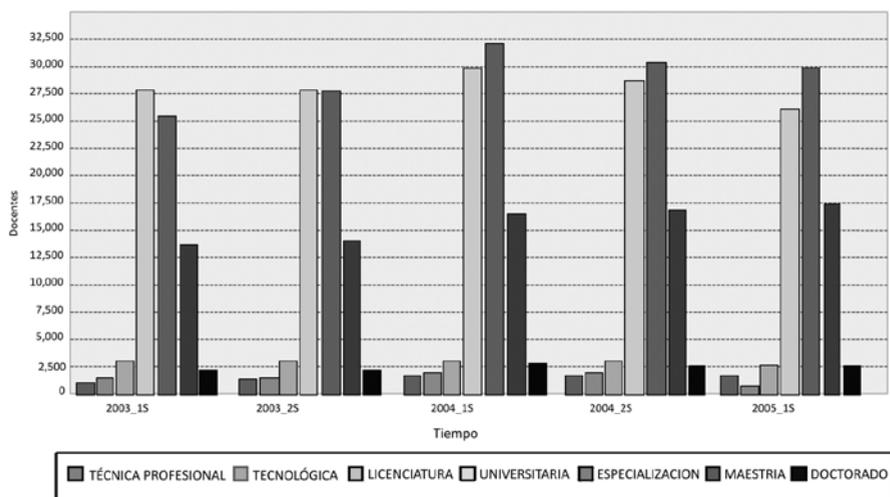
En el gráfico No.1 se puede observar, según la dedicación de tiempo, la manera como están clasificados los docentes de las IES. Se percibe que hay un predominio de la contratación de docentes hora cátedra, en una proporción elevada con respecto al tiempo completo y el medio tiempo.

GRÁFICO No.1. Clasificación de los docentes según tipo de contrato en las IES³



En contraste con lo anterior se puede percibir, de acuerdo a la información del gráfico No.2, que en los docentes hay un interés por mejorar los niveles de estudio, quizá porque han aumentado las exigencias por parte de las universidades debido a la necesidad de responder a los registros calificados o las acreditaciones de alta calidad que se exige en la educación superior.

GRÁFICO No.2. Capacitación de los docentes que hacen parte de las IES⁴



3. Fuente: Ministerio de Educación. Tomado del sitio Web: <http://200.41.9.227:7777/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp>
 4. Fuente: Idem.



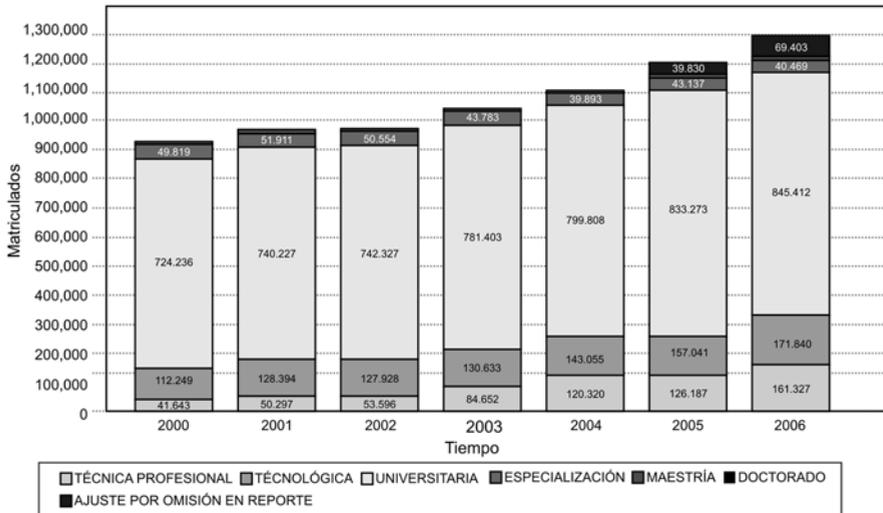
Sin embargo, se percibe un bajo índice de personas con formación en maestría con respecto a que tienen especialización, a pesar que hay un número considerable de docentes con formación universitaria de tipo profesional.

Estudiantes

La educación superior goza de una mayor integración. Los estudiantes de diversos estratos concurren a las mismas universidades públicas, gracias a que obtienen los mayores puntajes en los exámenes de Estado. Sin embargo, la reducida disponibilidad de cupos constituye un serio limitante al acceso de los sectores pobres a la educación de alta calidad. Es así como, gracias al interés del gobierno por ampliar la cobertura, ha facilitado el crédito a través de entidades como el ICETEX facilitando que una alta promoción de estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos menos favorecidos tengan acceso a entidades privadas de ES.

“Estas nuevas necesidades y expectativas de los estudiantes son un poderoso factor de apoyo a la secuencia de ciclos cortos (ver gráfico No. 3) en la formación, a las pasarelas y transferencias a otras áreas de estudio, y a las mayores posibilidades de conformación de programas, rutas o itinerarios de estudio personalizados, a medida de los intereses individuales. Todo lo cual implica nuevos contextos de flexibilidad curricular, diversificación institucional y de oferta de programas de estudio, y utilización creativa de las potencialidades de aprendizaje generadas por las nuevas tecnologías de información y comunicación” (Gómez; Giraldo, 2004)

GRÁFICO No.3. Variación de la matrícula de acuerdo al tipo de institución⁵



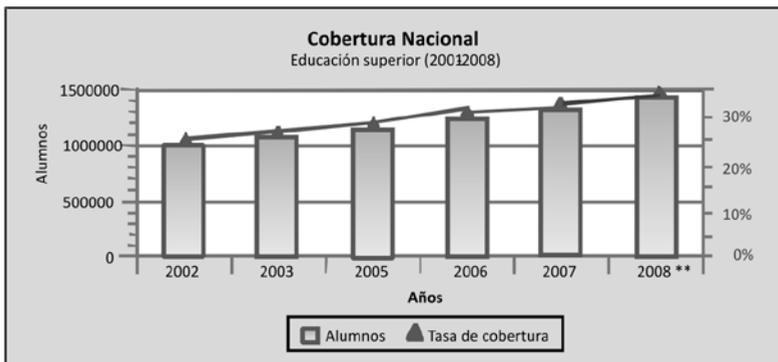
De acuerdo con estadísticas entregadas por el Ministerio de Educación Nacional, la composición de la matrícula según el origen de las instituciones registró un cambio importante: en el sector público pasó de 41.7% en 2002 a 48.5% en 2005 (un aumento

5. Fuente: Ibidem.

de 7 puntos porcentuales); la matrícula del sector privado, representó el 58.3% en 2002 y en 2005 tuvo una participación del 51.5% (con una disminución de casi 7 puntos porcentuales). Vale la pena resaltar la composición de la matrícula según el género: en el 2005 la participación de las mujeres fue de un 51.1%, superior en un 2.3% a la de los hombres (48.9%).

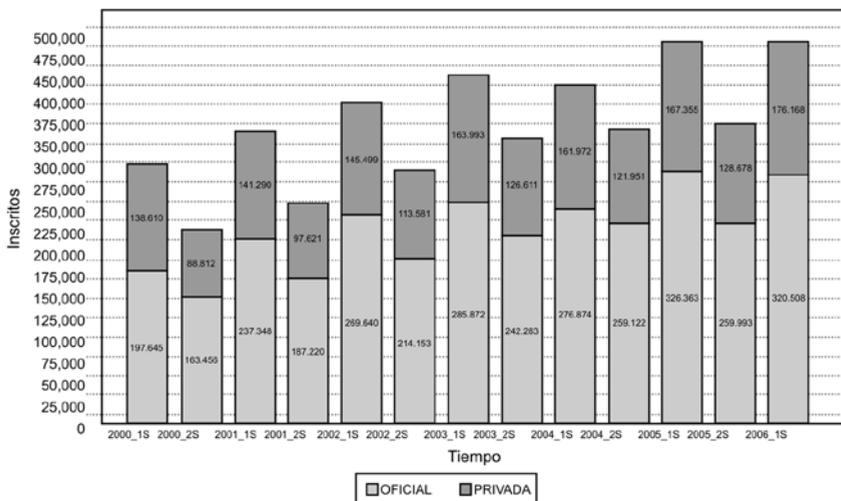
Obsérvese el incremento en la matrícula en E.S en el siguiente gráfico:

GRÁFICO No.4. Evolución de la matrícula en ES⁶



A lo anterior se suma el hecho que se percibe en los estudiantes una preferencia por la formación universitaria especialmente en universidades de tipo oficial, teniendo como segunda opción, las universidades privadas (ver gráfico No.5)

Gráfico No.5 Elección del tipo de universidad por parte de los estudiantes⁷



6. Fuente: MEN-SNIES. Proyecciones de población DANE con base censo 2005. ** Dato preliminar sujeto a modificación, consultado en el sitio WEB http://menweb.mineduacion.gov.co/info_sector/estadisticas/index.html

7. Fuente Ministerio de Educación, consultado en el sitio Web: <http://200.41.9.227:7777/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp>





En general, independiente del tipo de población, las IES privadas han centrado sus estrategias de formación de profesionales en la oferta de programas atractivos tanto para estudiantes como para el sector productivo. De esta forma se ofrecen desde trabajo en competencias laborales a través de formación tecnológica, como también el desarrollo de habilidades que les permita:

- Gran capacidad de abstracción. Manejo de sistemas simbólicos, muchos de ellos altamente formalizados.
- Un pensamiento sistémico, no reduccionista ni simplificador, capaz de relacionar el todo con las partes y aprehender los fenómenos complejos, sujetos a la incertidumbre y a la indeterminación.
- Altos niveles de experimentación presentando laboratorios con buena infraestructura y convenios con instituciones que facilitan la formación en tecnologías modernas.
- Desarrollo de las capacidades de interactuar con otros actores -Trabajo en equipo-, apoyadas en que la ciencia moderna y las tecnologías de ella derivadas, son el fruto de complejos procesos de trabajo de equipos transdisciplinarios.

Investigación

Colombia todavía no tiene muy consolidados sus procesos de investigación, esto se evidencia en el porcentaje que el PIB asigna a investigación, el cual es muy bajo comparado con el presupuesto de otros países, incluso en las proyecciones de años futuros estos rubros continúan siendo comparativamente bajos.

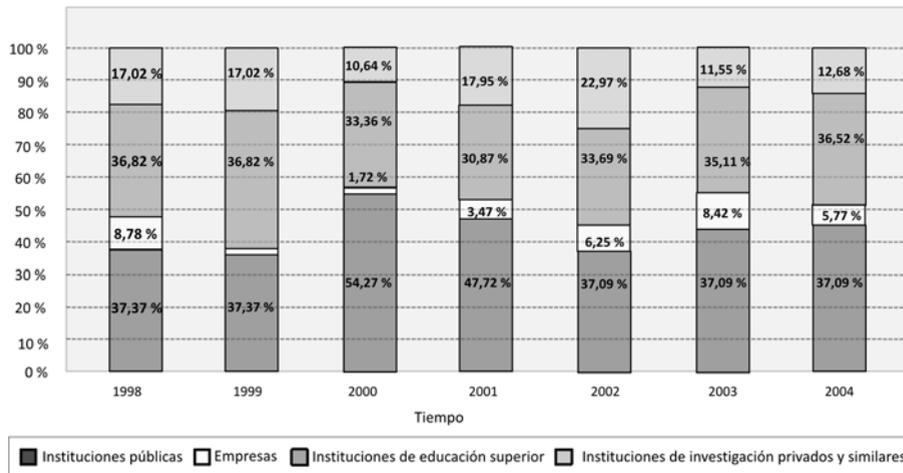
Lo que si se observa es el crecimiento de una masa crítica en el país que ha salido a realizar sus maestrías y sus doctorados y han regresado, sin embargo todavía hace falta mucho camino por recorrer. Esto se puede ver en la producción deficiente de publicaciones y también en la dinámica de los estudiantes de maestría y doctorado en Colombia, que tienen que trabajar mucho y no pueden dedicarse por completo a la investigación. No tenemos un sistema graduado en Colombia en el cual el estudiante pueda estar tranquilo y dedicado tiempo completo a investigar y estudiar, en contraste con lo que se afirma en el art. 1 de la Ley 29 de 1990 (de Ciencia y Tecnología): "Corresponde al Estado promover y orientar el adelanto científico y tecnológico y, por lo mismo, está obligado a incorporar la ciencia y la tecnología a los planes y programas de desarrollo económico y social del país y a formular planes de ciencia y tecnología tanto para el mediano como para el largo plazo".

Posteriormente, esta intencionalidad se ratificó en la Constitución Política de 1991, art. 69: "El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo" y en la Ley 30, donde se señala que la investigación es parte indispensable en el cumplimiento de los objetivos de la educación superior y de sus instituciones. (Martínez; Vargas, 2002)

Los sistemas de regulación empleados por el Gobierno Nacional, mencionados anteriormente, han permitido que las IES pongan su atención en la investigación y debido a que ésta tiene directa relación con la acreditación de calidad han construido sistemas, departamentos, comités entre otros, de investigación orientados a consolidar un esquema de investigación que posicione la institución y le de visibilidad en este campo a cada uno de los esfuerzos grupales o individuales de las personas que de una u otra forma generan procesos investigativos, pertinentes y coherentes con el contexto inmediato.

Hasta antes de la aparición del Sistema Nacional de Acreditación, la investigación en educación superior estuvo sujeta a los esfuerzos de unas pocas personas y escasas IES. Con el desarrollo de los lineamientos para la acreditación se aumentó el nivel de conciencia sobre la responsabilidad social de la educación superior con la ciencia y la construcción de conocimiento, de forma tal que para subvencionar estas actividades, las IES comenzaron a desarrollar sus estructuras y personal calificado para la investigación, a tal punto que desapareció la significativa ventaja que, en el tema de investigación, poseía la universidad pública con respecto a la privada. Una de las principales características que se identifican en los programas acreditados por el Ministerio como de alta calidad es, precisamente, la demostración de rigurosidad, inversiones, tradición y respaldo a la investigación de alto nivel (ver gráfico No.6).

GRÁFICO No.6. Distribución del gasto en ciencia y tecnología por tipo de institución⁸



Distribución del gasto en ciencia y tecnología por tipo de institución

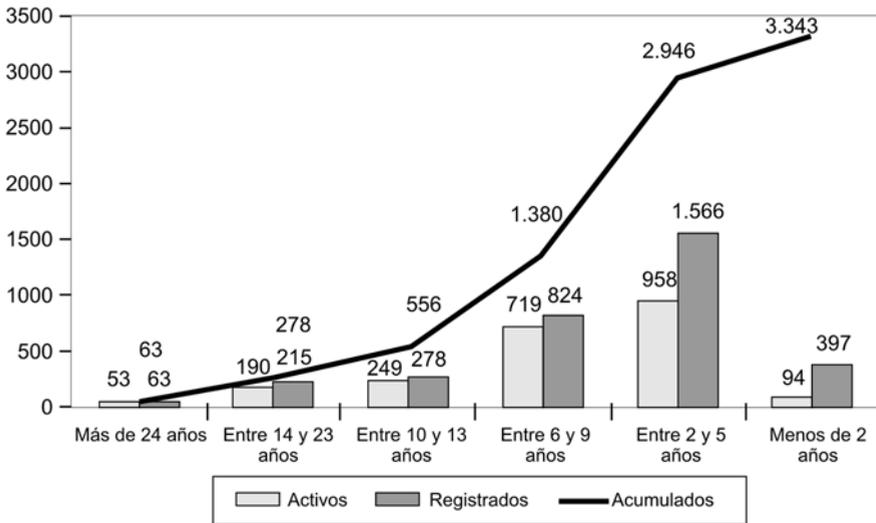
Así mismo, se ha observado un crecimiento de los grupos de investigación que se encuentran activos y por tanto han sido reconocidos por COLCIENCIAS de acuerdo a su capacidad en publicación y producción intelectual (gráfico No.7)

8. Fuente Ministerio de Educación, tomado del sitio Web: <http://200.41.9.227:7777/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp>





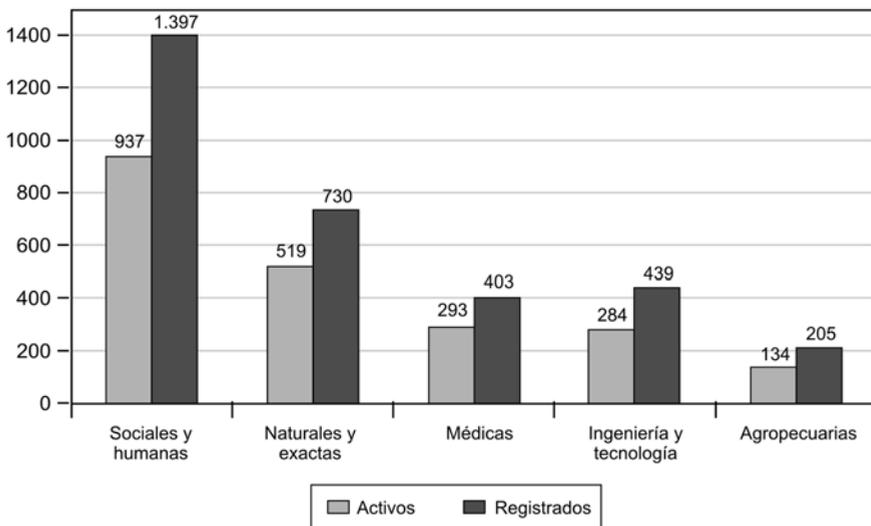
GRÁFICO No.7. Grupos de Investigación según su antigüedad



Fuente: GrupLAC, enero de 2005.

Finalmente, se puede concebir que actualmente las IES concentran su producción investigativa en áreas de las ciencias sociales y un porcentaje bajo se dedica a las ingenierías e investigaciones relacionadas con tecnología. Sin embargo según lo muestra el gráfico No.8, el área agropecuaria presenta el menor índice de grupos que den cuenta de trabajos investigativos, con relación a las diferentes áreas de formación disciplinar.

GRÁFICO No.8. Distribución de grupos de investigación según áreas disciplinares de formación



Fuente: GrupLAC, enero de 2005.

Bibliografía

Gómez Campo, Víctor Manuel; Celis Giraldo, Jorge Enrique. (2004) Factores de Innovación Curricular en la educación superior. Universidad Nacional. En Revista Iberoamericana de Educación, No. 33/9

Martínez de Dueri, Elba y Vargas de Avella, Martha. (2002) La investigación sobre la Educación Superior en Colombia, Un Estado del Arte. ICFES.

Misas Arango, Gabriel. (2004) La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Educación superior, boletín Informativo, No.6, 2006. Tomado del sitio web http://menweb.mineduacion.gov.co/educacion_superior/numero_06/portada.htm

Fuente Ministerio de Educación. Tomado del sitio Web:

<http://200.41.9.227:7777/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp>

Fuente Ministerio de Educación. Tomado del sitio Web:

<http://200.41.9.227:7777/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp>





El proyecto educativo institucional, una responsabilidad social de todos los actores de una comunidad educativa⁹

MAGDALIDA MURGUEITIO



El documento plantea un recorrido descriptivo y reflexivo sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual despertó y despierta inquietudes e imaginarios diversos sobre la naturaleza y finalidad del mismo. La estructura de este ejercicio se traza primero en la conceptualización del PEI para quienes llevan a cabo la investigación "Caracterización poblacional y del PEI de las universidades del Valle del Cauca"; segundo, en la trascendencia institucional del PEI en diferentes ámbitos; y tercero, en la estructura general y común de los PEI.

PRIMERO

Conceptualización del PEI en la investigación sobre caracterización poblacional

El PEI, se considera como el dispositivo que permite la visualización y construcción colectiva de una identidad

9. Elaborado en el marco del proyecto "Caracterización poblacional y de PEI de las universidades del Valle del Cauca" – 2007.

institucional, representada y materializada en un documento cuya naturaleza debe ser la carta de navegación institucional hacia un puerto claramente definido: la escuela y el perfil académico-pedagógico- cultural y administrativo de una comunidad. Lo anterior se define como un proceso inacabado, cuya meta es la trascendencia del hombre-mujer como ser humano en sí mismo, como ser social, cultural, espiritual, entre otros, en permanente construcción y transformación; en coherencia con el contexto en el cual vive. Y claro está, enmarcado en una proyección socio ecológico de participación real, no simbólica. Situación última, que se ha transformado como un imperativo de la actual sociedad; es decir, es pasar de la palabra a la acción, como posibilidad de construir y resignificar el acto de formar las nuevas generaciones.

En cuanto a la definición de un Proyecto Educativo Institucional en la Educación Superior, bien puede pensarse como una propuesta global y colectiva de actuación a mediano plazo, en cuya elaboración participen todos los miembros de la comunidad, desde sus múltiples disciplinas, permitiendo dirigir de modo coherente el proceso educativo. Planteando la toma de posición ante aspectos tan importantes como la autonomía, la investigación, la docencia y la proyección social de la institución, como también la identidad institucional del ente universitario en particular. En definitiva, se espera un documento o carta de navegación contextualizada a la realidad y necesidad de todos los actores de la comunidad, con una mirada de avanzada hacia los cambios que impone la sociedad del conocimiento.

En cuanto al contexto de un Proyecto Institucional, éste entrelaza varias esferas políticas: la nacional, la regional, la local y la institucional; además de buscar y reinterpretar nuevos significados a los fines educativos definidos por el MEN, en función de las características de cada institución donde ésta debe lograr la autonomía mediante un PEI colegiado y contextualizado a las necesidades educativas.

SEGUNDO

Trascendencia institucional del PEI en diferentes ámbitos

La trascendencia institucional del PEI en cualquiera de sus niveles educativos se plantea en varios tópicos, pero antes se sugiere una definición del mismo en los siguientes términos: "proceso que se construye entre los distintos actores y entre éstos con el contexto escolar, con miras a la consecución de logros y resultados educativos, que requieren inicialmente de una identificación colectiva articulada siempre a la política educativa del país" (Geiler, 1997). Tesis que para este escrito, se asume como el deber ser del devenir de este documento trascendental para toda institución educativa.

En lo socio-demográfico

Porque es un proyecto social donde se manejan relaciones, participaciones e intereses de todos los actores de una comunidad educativa. Intereses surgidos a partir de necesidades sociales de una comunidad enmarcada en un contexto o ambiente particular, que marca





y define unas circunstancias específicas para el perfil del sujeto que la conforma. En este sentido, se sugiere el diseño de un proyecto contextualizado a las realidades de la localidad, la región y por supuesto lo nacional y lo internacional; porque resulta de vital importancia, proyectarse desde una perspectiva vanguardista que le permita permanecer y transformar un contexto histórico puntual.

En lo pedagógico

Porque marca y recorre el camino hacia la apertura de las puertas de un conocimiento significativo para todos(as), donde se fomenta la creación y retroalimentación del saber en contexto, de un sujeto en constante transformación y formación humana en sentido integral como ideal formativo. Es decir, el componente pedagógico es la vía posible hacia la cultura del sujeto inmerso en una sociedad del conocimiento.

Lo pedagógico del PEI, conduce a pensar en los elementos constitutivos de la pedagogía (Quiceno, 2003), los cuales se definen así: Formación, es la misión de la educación y la enseñanza, entendida como el proceso de humanización de los sujetos concretos a medida que se imbrican en la educación y la enseñanza; Educación, es interacción cultural al proceso de socialización, mediante el cual una sociedad asimila a sus nuevos miembros incorporándolo a sus valores, reglas y capacidades innovadoras, su potencialidad como personas, su compasión y solidaridad; Enseñanza, cuyo propósito y resultado esencial es la formación, se considera una actividad educativa específica, intencional y planeada, para facilitar que determinados individuos se apropien y elaboren creatividad, cierta porción del saber o alternativas de solución a algún problema en aras a su formación personal Aprendizaje, definido como el objeto de la enseñanza.

Es así, como lo pedagógico, posibilita pensar, criticar y reflexionar el accionar del PEI como carta de navegación de toda institución educativa vanguardista y ética con su deber ser educativo, comprometido con la sociedad colombiana.

En lo antropológico cultural

Porque abre la oportunidad de conocer, contactar y realizar intercambios a través de medios de comunicación visual, escrita y parlante de las diferentes manifestaciones culturales. Lo cultural, se piensa desde Clifford Geertz, quien expresa lo siguiente sobre la cultura:

(...) esencialmente semiótico... Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en búsqueda de leyes, sino una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en superficie (...). (Sandoval, 1996)

En otras palabras, se trata de una lectura interpretativa de las diferentes y hasta disímiles si se quiere, de las conductas sociales y culturales de los sujetos partícipes y beneficiarios

en un PEI. Disímiles, porque aún existe tensión entre vivir el ser¹⁰ u olvidarlo¹¹. Se habla de la tensión modernidad-postmodernidad, donde ésta última, puede impulsar la muerte del sujeto para darle paso al individuo, es un privilegiar el tener sobre el ser; un privilegiar un cúmulo de conocimientos disciplinares, sobre el conocimiento de sí mismo, su relación con el otro y el mundo de la vida.

En lo jurídico-político

Porque otorga una mayor participación con democracia y autonomía regulado por la normatividad del Ministerio de Educación Nacional (MEN) mediante el recurso legal definido en el Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales en el capítulo III, Artículo 14, referido al contenido del PEI. Así mismo, el MEN en 1994, elaboró dos documentos posteriores a la Ley y al Decreto 1860: reflexión sobre los proyectos educativos institucionales (I) y Guía para la construcción de panes operativos por parte de las comunidades educativas (II), en este último refiere tres concepciones sobre el proyecto (Ávila; Rodríguez; Plata, 1999):

- a) El PEI como proceso de construcción de sentido.
- b) El PEI como proceso de enunciación de la intencionalidad pedagógica.
- c) El PEI como proceso de desarrollo de una comunidad educativa.

En definitiva, el Proyecto Educativo Institucional es presentado por la Ley General de Educación, como uno de los medios para lograr la reorganización escolar propiciando la formación del nuevo ciudadano para el nuevo país.

En lo administrativo

Porque permite trascender lo educativo dándole una nueva visión al quehacer pedagógico, donde la institución educativa adquiere una naturaleza administrativa, por tanto, debe obedecer al principio general de la administración. Ésta se define como un proceso mediante el cual una empresa desarrolla y ejecuta organizadamente sus actividades y operaciones, aplicando los principios que le permitan en conjunto tomar las mejores decisiones para ejercer el control de sus bienes, compromisos y obligaciones que lo llevarán a un posicionamiento en los mercados tanto local, regional, nacional e internacional.

El ámbito administrativo, marca una nueva exigencia al profesional de la educación, ampliar sus funciones hacia la administración competente y asertiva del ente educativo, sea escuela, colegio, instituto, institución universitaria o universidad; esto conlleva la necesidad de pensar y ver la educación como negocio inserto en el vasto campo del mercado del juego de la oferta-demanda del mundo globalizado.

10. El ser asumido como un sujeto, preocupado por su espiritualidad, por la interpretación del mundo de la vida, a partir de la pasión del conocimiento

11. El ser asumido como individuo, quien se destaca por su naturaleza hedonista, nihilista, consumista, preocupado por la materialidad y en esa medida orienta su vida y sus valores





En lo comunitario

Porque en la construcción del PEI, se le debe dar mayor participación a la comunidad, integrándola a la gran familia institucional educativa. El éxito del PEI, se centra significativamente en las necesidades reales de la comunidad que se desea impactar, porque es ella quien vive y padece los problemas sociales de los sujetos que la conforman; y por supuesto los efectos del medio local, regional y nacional que la atraviesan. Este ejercicio mancomunado con la comunidad, es una materialización de la responsabilidad social de la escuela hacia todos los sujetos que desea tocar y transformar a través de su ejercicio educativo-pedagógico.

El proyecto debe ser participativo, en tanto todos los actores opinan, deciden, ejecutan y evalúan el ejercicio. Desde este punto de vista se consideran la dimensión administrativa, la pedagógica, y la comunitaria en forma articulada; donde la gestión es integral como forma de garantizar el éxito del diseño, planeación y ejecución del PEI.

En lo ecológico - ambiental

Porque puede adoptarse como forma de vida, contribuyendo al desarrollo sostenible tan necesario hoy en la vertiginosa carrera depredadora inherente a la naturaleza humana. Es justamente desde la educación, donde se debe moldear esta característica que tiene al mundo a puertas de grandes catástrofes universales, como el calentamiento del planeta, la disminución de cultivos y recursos naturales que garanticen la supervivencia del ser humano. El Proyecto Educativo Institucional se transforma en un medio para capitalizar y proyectar transformaciones de este orden.

En lo ético

Porque el sujeto debe asumirse con la capacidad necesaria para elegir entre lo bueno y lo malo en una situación dada, o como lo expresa Savater (1991) es la capacidad de saber vivir. Lo que a la ética le interesa, lo que constituye su especialidad, es cómo vivir bien la vida humana, la vida que transcurre entre humanos; además agrega este autor, que "a diferencia de otros seres, vivos o inanimados, los hombres podemos inventar y elegir en parte, nuestra forma de vida" (p.32), lo que comporta la posibilidad de equivocarse, y la necesidad de elegir; en esas coordenadas se sitúa la ética, entendida como "arte de vivir". El vivir bien la vida como lo expresa este autor, va afín al bien propuesto por Aristóteles (1994), una sabiduría práctica encaminada al análisis de la acción humana en el marco de convivencia de la polis. Para él, toda actividad humana tiende a un fin –es decir, está orientada teleológicamente–, y ésta es la consecución de un bien. Para Aristóteles, "fin" es un concepto que no sólo incorpora los términos de "objetivo" y "finalidad", sino también el proceso por el cual algo alcanza su forma perfecta. En este sentido se invita a pensar el Proyecto Educativo Institucional sin importar su nivel educativo, sumándosele otra variante y es pensarlo y ejecutarlo desde la responsabilidad social lo cual conlleva el preguntarse por el fin y la razón de ser de las acciones diarias, lo que remite o aproxima a la conceptualización ética de Philippe Meirieu (citado en Quiceno, 2003) "como una interrogación del sujeto sobre la finalidad de sus actos: Interrogación que se sitúa de

entrada, ante la cuestión del Otro" (p.158) Interrogación y finalidad enmarcada en la responsabilidad social individual y colectiva; con un pensar y actuar fundamentado en una perspectiva axiológica como opción de vida pertinente para la sociedad de hoy.

El término responsabilidad social, se plantea a partir de la axiología como categoría de la filosofía que estudia los valores, con el objeto de formular una teoría que permita explicar la existencia y la vigencia de todo un mundo de producción humana que tiene importancia definitiva para la vida del hombre y su desarrollo histórico social (Reguero, 1996). El concepto responsabilidad social, implica una visión a partir de diferentes situaciones: personal, educativo, familiar, social, laboral, político, profesional, cultural, económica, entre otras. El sujeto es responsable socialmente, cuando se preocupa de sí mismo y del prójimo. A continuación se cita brevemente el origen de éste término:

Antes del siglo XX la responsabilidad social estaba relacionada con la caridad y la filantropía. En el mundo occidental la Revolución Rusa, en la realidad latinoamericana la Revolución Mexicana y en el contexto colombiano la Revolución en Marcha de los años 30 fueron los artífices de que la responsabilidad social fuera cada vez más compartida por todos -corresponsabilidad-, incluyendo al estado y a las diferentes instancias e instituciones de la sociedad (Quintero, 2003).

Alejandro Llano (2002) define responsabilidad social como una "dimensión constitutiva o una gallardía de la libertad", donde la ética es su esencia; siendo ésta, el nuevo insumo para una formación del nuevo ciudadano requerido hoy. En este sentido, se habla de ella a partir del compromiso empresarial, y que al respecto el especialista del BID Antonio Vives (2004), se refiere con el gran interrogante ¿Bondad o interés? Esto obedece a que aún se mira mercenariamente este concepto; es decir, desde el beneficio o rentabilidad a corto, mediano o largo plazo; si esta rentabilidad no se vislumbra, se torna difícil asumir dicho compromiso.

Antiguamente, la responsabilidad social empresarial era ampliamente conocida como filantropía; hoy, es un concepto relativamente nuevo y no existen mecanismos que puedan evaluarla en forma sistemática, por lo tanto, los resultados arrojados son circunstanciales. Asimismo, se calcula que el 98% de las empresas existentes en América Latina son pequeñas y medianas; pocas se ubican en el rango de grandes, lo que hace dificultoso la implantación de programas o proyectos sociales desde la perspectiva de la responsabilidad social empresarial; aquí debe reflexionarse sobre el vínculo entre ética, buena gobernabilidad empresarial en las entidades mercantiles y el desarrollo socioeconómico de un país; cuyo eje central sea la estrategia "del servicio", la forma más humana de vivir la responsabilidad social empresarial. Se habla de un servicio desde lo colectivo, de cuidar al otro, ayudarle a crecer según sus propias inclinaciones y proyectos; es decir, desde la diferencia, aceptando al otro tal cual como es y nunca imponiendo su propia visión del mundo; este concepto de responsabilidad social, apunta hacia la calidad, cuya fuente, está en lo humano de las organizaciones.

La responsabilidad social como elemento central para pensar el Proyecto Educativo Institucional universitario, se piensa desde el origen del concepto autonomía en este





ámbito, con las Reformas de Córdoba, Argentina en 1918 le cual se relaciona directamente con este término; hecho que a partir de entonces le confiere a la educación superior una función social, es decir, situar el saber universitario al servicio de la sociedad (Reforma universitaria, 1918)

En el terreno universitario, la responsabilidad –desde lo moral, religioso, laboral, estudiantil, familiar y político–; es tener la capacidad y la obligación de responder –desde los recursos individuales como: herencia, educación, esfuerzo y dedicación– por las acciones u omisiones en un área determinada, que evidentemente tienen un efecto social, por el cual se debe responder.

Todas estas formas de pensar y vivir la responsabilidades, surgen desde el seno de la sociedad, cuyo deber ser es alcanzar la equidad y la humanización del sujeto de hoy; una sociedad equitativa es aquella donde todas las personas tienen acceso al desarrollo de sus capacidades; entendiéndose, no solo la formación desde la academia, sino también a las habilidades que el medio le permite acceder a un trabajo digno, el cual le provee de calidad de vida, expresada por (Navarro, 2002) como "el conjunto de transformaciones a través de las cuales cada sujeto, en la interacción con otros, va construyendo su personalidad y su conducta; de tal manera que una persona desarrollada es aquella que conociendo sus necesidades las puede satisfacer y así, actualizar al máximo su potencial". Se plantea entonces, un mejorar y crecer día a día, según los avances; no solo desde lo material, sino desde el mundo interior de cada sujeto; es una armonía o equilibrio entre lo material y lo espiritual. Esta autora en el 2001 manifiesta en su ponencia de Responsabilidad social universitaria, que:

Es la capacidad y deber de responder a la sociedad como un todo, a través de la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita a todos la igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, eliminando y apoyando la eliminación de los obstáculos estructurales de carácter económico y social, así como los culturales y políticos que afectan o impiden este desarrollo. Se ejerce, cuando corresponde, desde alguno de nosotros hacia todos los otros.

Responsabilidad social, es promover y motivar la necesidad de luchar colectivamente, por una sociedad más justa, sin "dejar de ser"; intentando remontar el "entrenamiento" dado a los docentes en el aula, por la necesidad de ser crítico e investigativo con lo aprendido en la academia, en su vida cotidiana y su quehacer profesional; es un llamado al hacer solidario, al hacer colectivo, aunando esfuerzos hacia el desarrollo y la libertad, con un amplio sentido ético, a partir de la acción de un Proyecto Educativo contextualizado a las necesidades del estudiante y comunidad en general.

En tal caso, responsabilidad social se entiende como capacidad y deber, (Navarro) libertad¹² y voluntad, para responderse así mismo y a la sociedad, en la construcción de

12. Para que exista responsabilidad, las acciones han de ser realizadas libremente a partir del uso de razón y ésta es imprescindible para la libertad

oportunidades; dicha construcción aporta a la lucha por las diferencias socioeconómicas, culturales y políticas que obstaculizan al proceso de responsabilidad con carácter social. Responsabilidad social, entendida como el ejercicio de darse al otro, en términos de servicio.

En definitiva se entiende por Responsabilidad Social Universitaria "la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves: Gestión, Docencia, Investigación y Extensión. Así asume su responsabilidad social ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta¹³".

TERCERO

Estructura general y común de los PEI

En este punto, se plantean tres aspectos básicos a considerar por una institución educativa en la construcción de su PEI (Bernal, s.f):

- ¿Quién es la institución? Principios que concretan y definen la institución educativa referida a los valores, actitudes, objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje, hábitos, entre otros.
- ¿Qué pretende la institución? Objetivos que deben materializar lo expresado en la naturaleza de ¿quiénes son? En términos de lo posible y real a lograr en corto, mediano y largo plazo
- ¿Cómo se organiza la institución? Estructura, que permita la ejecución de lo que es y los objetivos trazados por la institución, para ello es fundamental contar con un esquema de dicha estructura en diferentes ámbitos: de gestión, académico, administrativo y de servicio, relaciones institucionales y con el entorno.

A continuación se plantean algunos criterios básicos para la construcción de un PEI: (Tetay, 1997)

1. Investigativo: mediante la investigación educativa la educación cumple con el desafío de humanizar la modernidad, mediante la producción y manejo de conocimiento

13. Definición trabajada por integrantes del equipo del proyecto. Universidad: Construye País. -Mónica Jiménez, José Manuel De Ferrari, Catalina Delpiano y Luis Andrade- y representantes de las universidades integrantes de la iniciativa: Andrés Iacobelli-PUC, Andrés Domínguez-PUC, Antonio Mondaca-UCH, Cecilia Collado-UConce, Claudia Giacomani-PUC, David Oviedo-UBB, Esio Passadore-UCV, Fernando Verdugo- UAH, Francisco Javier Gil-USACH, Gracia Navarro-UConce, Jorge Jiménez-PUC, Jorge Mendoza-UCV, Magdalena Opazo-PUC, María Villanueva-UCT, Marisa Torres-PUC, Miguel Reyes-UPLA, Oscar Sáez-UConce, Patricia Astroza- UConce, Paula Bedregal-PUC, Reginaldo Zurita-UFRO, Rodrigo Montserrat-UAH, Sergio Araya-UBB, Waldo Valderrama-UTFSM, Ximena González-UCH. El proceso fue facilitado por Carlos Portales y Andrés Raineri, consultores de la PUC. En el libro que recoge las memorias del seminario celebrado el 24 y 25 de octubre de 2002 en el Salón Quinto Centenario de la Universidad Católica de Valparaíso. En: www.construyepais.cl





2. Administrativo y operativo: este criterio permiten el desarrollo de la gestión educativa humanizadora, progresista y organizada; relacionado estrechamente con el desarrollo de la participación, toma de decisiones, responsabilidades de la comunidad educativa, la organización directa y adecuada de éstos miembros.
3. Evaluativo y sistematización: cualifican el proceso valorativo del proyecto, aportando un mayor conocimiento de lo que se hace y puede hacer; además, dinamizan su ejecución y logros.

Estos criterios de construcción, están sometidos a unas fases de desarrollo como las expresadas por Pulido (1995): fundamentación y formulación, caracterización, implementación, ejecución, evaluación. Consecuentemente, los PEI tienden a responder, en todas sus dimensiones, a las necesidades del cambio educativo, y así brindar una mejor educación a sus estudiantes y por ende mejorar las condiciones de vida de la comunidad educativa beneficiada. Para ello es necesario considerar la dimensión investigativa, en esta construcción; entendida como la forma objetiva y verificable de responder al contexto educativo y socioeconómico de la región. Considerando en últimas la investigación, como el eje transversal del quehacer diario de los actores de este ámbito, propiciando un PEI contextualizado.

Con relación a otros aspectos de elaboración se plantea los referidos en el proyecto de investigación "Caracterización poblacional y del PEI de las universidades del Valle del Cauca" por parte de lafrancesco (1994), quien menciona que existen 5 elementos básicos del PEI, los cuales son:

1. Las generalidades del proyecto deben presentar los antecedentes (reseña histórica, trayectoria institucional y diagnóstico de la realidad); objeto y alcance del proyecto (propósitos prospectiva y objetivos); fundamentación del proyecto (dimensiones epistemológica, antropológica, axiológica, sociológica, psicopedagógica, curricular y de estilo particular institucional); marco institucional; marco situacional (actores del proyecto, escenarios de desarrollo, condiciones de ejecución, contextualización), marco normativo (fundamentación legal, reglamentación interna), disposiciones varias y criterios básicos
2. La filosofía que lo inspira, la cual debe contener la naturaleza del proyecto, los marcos teóricos y conceptual, los principios y políticas institucionales
3. La forma como será ejecutado el proyecto, debe proveer las etapas de desarrollo del proyecto, las prioridades, los programas específicos, el análisis de tareas (actividades, responsabilidades, manuales de funciones); las estrategias metodológicas y los recursos humanos, técnicos, logísticos y financieros.
4. La forma de evaluar su aplicación y resultados debe incluir criterio e indicadores; el modelo evaluativo: estructura, procesos y resultados, y las líneas de retroalimentación y ajuste para el seguimiento, control y rediseño.
5. La proyección que este tiene. Debe incluir el plan de logros y la difusión de resultados: publicaciones y eventos especiales de proyección. (lafrancesco, 1994:43)

Con este recorrido descriptivo y reflexivo sobre el Proyecto Educativo Institucional, se pretende abrir la reflexión sobre la escuela, colegio o universidad que se tiene y la deseada por los sueños de quienes reflexionan y viven la educación como posibilidad de construir un mejor mundo para las generaciones venideras de hombres y mujeres colombianos(as).

Bibliografía

Aristóteles. (1994) *Ética Nicomaquea*. Bogotá: Ediciones Universales.

Ávila Penagos, Rafael; Rodríguez, María Isabel; Plata, William Elvis. (1999) *Las concepciones sobre el PEI convergencias y divergencias*. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

Bernal, Luis José. *El proyecto educativo de centro*. Departamento de Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza. Consultado el 18 de julio de 2007 en: <http://didac.unizar.es/jlbernal/proycurr.html>

Geiler, Raquel. (1997) *Aportes para construir el proyecto educativo institucional*. En *Lecturas: Educación física y deportes*, año 2, No 5. Buenos Aires. Consultado en abril de 2007 en: <http://www.efdeportes.com/efd5/rlg51.htm>.

lafrancesco, Giovanni. (1994) *El proyecto Educativo Institucional*. En *Revista Actualidad Educativa* año 1 N° 3-4, p. 43.

Llano, Alejandro. *Empresa y responsabilidad social*. Conferencia pronunciada en el Palacio de Congresos de Madrid en la Jornada de Antiguos Alumnos del IESE, 23 de noviembre de 2002. En: www.Interrogantes.Net

Navarro, Gracia. (2002) *Universidad Construye País: una experiencia de cooperación entre las Universidades Chilenas*. Ponencia presentada en el Seminario *Nuevos Modelos de Cooperación Social: un enfoque socio jurídico*, realizado en Oñati-España, el 19 y 20 de Septiembre 2001. Consultado en octubre de 2004 en: www2.udec.cl/rsu/

Pulido, María Cristina. (1995) *El Proyecto Educativo, elementos para la construcción colectiva de una institución de calidad*. Editorial: Cooperativa Editorial Magisterio.

Quiceno Castellón, Humberto. (2003) *Curso de epistemología, pedagogía y ética*. Serie pedagogía y cultura. Cali, Paidea Editores.

Quintero, Víctor Manuel. (2003) *Proyección social, valores y competencias el caso de la universidad de San Buenaventura-Cali, Colombia*. Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria "Extensión Universitaria: Opción Viable Por Un Mundo Mejor" La Habana y Pinar del Río, Cuba. 22 - 26 Septiembre de

Reforma universitaria de 1918. La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica, Manifiesto de Córdoba 21 de junio de 1918. Consultado en Federación Universitaria de Buenos Aires, en www.fmm.ar



Reguero, Blanca. La reflexión de lo social a través del discurso axiológico. México: Facultad de Psicología. UNAM. Publicado en Febrero 1996 En: <http://catedradh.unesco.unam.mx/ver2000/valhtm1.htm>

Sandoval, Carlos. (1996) Investigación cualitativa. ICFES/ASCUN – Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Santa Fe de Bogotá.

Savater, Fernando. (1991) Ética para amador. Barcelona: Editorial Ariel.

Tetay Jaime, José María. (1997) Criterios para la construcción del PEI, un enfoque investigativo. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Vives, Antonio. ¿Bondad o interés? En: <http://newsvote.bbc.co.uk> Publicado en BBC Mundo el 13 Febrero 2004.





Las competencias: Un enfoque para la educación en una perspectiva crítica¹⁴

FABIO JURADO VALENCIA



Resumen

No hay un único sentido del término competencia. Es propio de toda lengua definir la significación según el lugar ocupado por los términos en los discursos. Frente a los múltiples usos del término competencia es necesario inferir su sentido según sean los planteamientos de quien lo introduce. El problema no es el término sino el sentido que vehicula en el discurso. Cuando se trata de enfoques que pretenden ser una moda se corre el peligro de constreñir un mensaje a significados unilaterales. Tal es lo que ha ocurrido con el término competencia en las dos últimas décadas. Para continuar con los debates en torno a la crisis de la educación, aquí se intenta exponer algunos de los sentidos que se desprenden del uso del término competencia.

Aspectos iniciales

En la última década el término "competencia" ha sido incorporado en los discursos sobre la educación. Es hoy una

14. Documento adaptado de la conferencia presentada en el I Seminario-Taller: Modelos Evaluativos en América Latina. Universidad de San Buenaventura. Julio 26 de 2007. Cali.





palabra-saco para denominar un enfoque que busca poner su acento en la pertinencia de los objetos que comprometen a la educación. La pregunta por la pertinencia es pues su horizonte, lo cual supone la pregunta sobre la utilidad de los conocimientos que se movilizan en los escenarios de la escuela. Sin embargo, hay matices semánticos en el uso del término; estos matices develan perspectivas ideológicas diferentes y se mueven en un ámbito de confusiones generadoras de visiones polarizantes.

Para los detractores, el término competencia hace parte del discurso neoliberal y de la economía de la globalización. Para quienes lo reivindican, es un término con el que se nombra lo que la educación en sus principios filosóficos se ha propuesto: vincular el aprendizaje escolar con la vida. Pero también entre quienes lo reivindican hay diferentes visiones. Si en algo coinciden estas discusiones es en el hecho de aceptar que no hay un único sentido del término competencia, lo cual obliga a ponerlo en su lugar cada vez que se lo use.

Una amplia bibliografía (Lomas, 1993; Barnett, 1994; Barrón, 2000; Paquay, 2001; Richen y Salganik, 2001; Bustamante, 2002; Martín Barbero, 2003; Serrano, 2003; entre otros) ha aparecido en esta década sobre el tema y un sinnúmero de empresas han sido fundadas para ofrecer "capacitaciones" sobre las competencias en la educación, en la industria y en la administración. Es necesario retomar algunas posiciones al respecto, exponer brevemente experiencias específicas sobre las "competencias" en educación y señalar ámbitos posibles de investigación siempre apuntando hacia las posibilidades de cualificar los sistemas educativos en sus distintos ámbitos: la formación inicial y continua de los docentes, la producción de materiales genuinos para las actividades pedagógicas, las infraestructuras... y, por supuesto, el equilibrio nutricional de los estudiantes en países de alta desigualdad social. Si el término competencia nos sirve para avanzar en la caracterización de lo que podría ser una educación con "calidad", con mayor razón es importante explicitar sus sentidos.

Ronald Barnett (1994; trad. 2001) distingue entre la "competencia académica" y la "competencia operacional" y entre estas y lo que denomina "Mundo de la vida". Barnett se resiste a identificar entre las competencias a estas habilidades cognitivas y pragmáticas en las que sobresale el "conocimiento reflexivo", los "planteamientos múltiples", la dialogicidad y la argumentación, la actitud "metacrítica" y del "metaaprendizaje", el reconocimiento del "bien común" y el dominio de las "normas" regulativas del discurso práctico, inherentes al "mundo de la vida". Pero estas son precisamente las características propias del sujeto competente, tal como se asumen desde la semiótica: la competencia es un "saber-hacer ese algo que posibilita el hacer" (Greimas y Courtés, 1979) y que presupone una estructura modal: "El sujeto de la enunciación modaliza las estructuras semióticas y narrativas dándoles el estatuto del deber-ser (...) y las asume como un saber-hacer, como un proceso virtual." (Greimas y Courtés, 70). Hay una potencialidad humana que puede desarrollarse y afinarse a través de las diversas performances a las que se aboca cotidianamente el sujeto. La escuela aporta en el desarrollo de dicha potencialidad pero no garantiza las performances en la selva de los símbolos que es constitutiva de la vida en la calle.

La definición semiótica de la competencia se acopla tanto en las denominadas acciones académicas como en las demás acciones humanas. Y cada vez que se busca caracterizarlas, las descripciones son distintas. Al menos tres matices se pueden identificar respecto a las competencias en el contexto de la educación:

1. Una perspectiva academicista, unidimensional, que muestra cómo la educación formal es el lugar para "adquirir" las "competencias técnicas" y las "capacidades analíticas" que la sociedad invoca. En esta perspectiva, el contexto académico –Barnett orienta sus reflexiones en torno a la educación superior- no es el lugar propicio para el disenso y las interacciones argumentadas en torno al "conocimiento científico". Si se consideran importantes las "capacidades analíticas" es porque a la educación le atañe el compromiso, por ejemplo, de enseñar a resumir y a trasponer adecuadamente las fuentes que son objeto de trabajo, más allá de considerar un pensamiento divergente que interpela; se considera que el principio de la incertidumbre puede interferir la interpretación "objetiva" de una determinada teoría puesta en juego, de la que se espera una asimilación tal cual es.

Es una característica de la perspectiva academicista el reduccionismo: primero, las teorías en sí, la "capacidad analítica" sobre ellas y luego se podrá proceder con las "competencias técnicas". Se trata entonces de las competencias académicas: el individuo sabe reconocer los códigos de cada profesor y sabe actuar en congruencia con ellos para ir escalando la pirámide sin ningún tropiezo –son los estudiantes catalogados como excelentes- hasta alcanzar la condecoración: un título. Entonces lo analítico se entiende como la habilidad para saber asimilar discursos y controlar sus límites, sin valoración alguna. "Resulta más fácil obtener un título repitiendo lo que un profesor expone que asumir la responsabilidad de comprometerse con esas afirmaciones." (Barnett 53). Gardner llama la atención, al respecto, sobre cómo

En el contexto de la escuela, los educadores han buscado y aceptado de un modo rutinario los resultados memorísticos, ritualistas o convencionales. Tales resultados se producen cuando los estudiantes responden simplemente, en el sistema de símbolos deseado, vomitando de nuevo los hechos, los conceptos o los conjuntos de problemas particulares que se les han enseñado.(1993: 24)

Una cierta asepsia cubre este proceso. Hay una serie de "saberes-mosaico que, en forma de información, circulan por la sociedad" (Martín Barbero, 2003, 18), frente a los cuales la escuela se atrinchera para defender su propio discurso y los estudiantes "disciplinados" se acoplan a tal regulación, haciendo emerger dos mundos contrarios: el de adentro de la escuela y el de afuera. Los estudiantes –los que no pierden asignaturas- se hacen competentes para tener un "buen rendimiento" y cumplir así con las relaciones contractuales de la escuela.

2. Una perspectiva operacionalista, también unidimensional, en el sentido de educar "individuos capaces de operar a partir de sus conocimientos y con la habilidad para desplegarlos en el mundo del trabajo, con el fin de operar con más eficacia" (Barnett, 33). No caben en esta perspectiva la potencialidad intuitiva del individuo, la comprensión y el conocimiento universal, pues se trata de saber hacer cosas tal como la institución





educadora las enseñó a hacer. Se considera aquí que "la regeneración del capital no requiere del conocimiento per se" –o no requiere tanto conocimiento–, "sino de las habilidades necesarias para sacarle provecho y si es necesario para dejarlo de lado. Estamos en una sociedad de lo descartable, también en lo cognitivo." (Barnett, 33). Es en esta perspectiva en donde se corre el riesgo de ubicar la "educación para el trabajo", esta frase clisé que aparece en las preocupaciones de los gobiernos para responder a las demandas de las familias pobres y de las clases medias: que la educación sirva para habilitar a los jóvenes para el trabajo.

En el marco del "intercambio económico global" este modelo de educación es prioritario, pues se trata de educar para producir y para consumir. "La sociedad le transmite a la educación superior que la preparación académica no resulta suficiente para afrontar la vida. Actualmente es necesario impartir 'habilidades transferibles' a los estudiantes a fin de que puedan buscar un lugar en el mercado del trabajo." (Barnett 39). Y ese "mercado del trabajo" espera recibir sujetos diestros, eficaces, que sepan "trabajar en equipo" en aras de la producción de "bienes" con calidad. Así, la sociedad ha comenzado a presionar a la educación para que acoja sus demandas, cuando antes era la educación la que orientaba a la sociedad.

Estas dos acepciones, y sobre todo la segunda, han servido de referente para satanizar el término competencia al asociarlo con la competitividad en las regulaciones del mercado, implicadas en la economía de la globalización. Pero una tercera acepción se deslinda y, al contrario, llama la atención sobre el carácter alienador en que, paradójicamente, cae la educación cuando, de un lado, reduce sus fines a la repetición o, por otro, tiene la pretensión de adiestrar para hacer un trabajo sin nexo alguno con el sentido de comunidad y de proyecto político. Es necesario entonces considerar una perspectiva multidimensional:

3. Una perspectiva multidimensional, que busca romper con un "discurso unificador" para reconocer la pluralidad discursiva inherente a la heterogeneidad de la vida académica y de la vida social. La pregunta que Barnett se plantea contribuye a comprender esta perspectiva: "¿Podemos concebir una educación superior para la vida como algo diferente de una educación para el trabajo?" (Barnett, 48). Más allá de la educación superior cabe también preguntarse si en general la educación escolarizada puede ser orientada hacia un sentido por la vida, de tal modo que los saberes y las acciones escolares logren enlazarse de manera natural con la afectividad y las emociones y, sobre todo, con la actitud crítica frente al mundo de ahora. Esto supone la conjunción y los cruzamientos entre las ciencias naturales y las ciencias sociales y entre estas y las artes. Supone romper con los compartimentos curriculares para apuntar hacia la transversalidad, la que a su vez sólo es posible por "la articulación de conocimientos especializados con aquellos otros que provienen de la experiencia social y de las memorias colectivas." (Martín Barbero 20). La pedagogía de proyectos constituye una estrategia potente para lograrlo.

En la perspectiva multidimensional el sujeto construye conocimiento con un horizonte social, se pregunta constantemente por el sentido de lo que está aprendiendo y sus búsquedas no se constriñen a los tiempos y a los espacios meramente escolares:

El conocimiento y la comprensión van de la mano con la competencia. El conocimiento y la comprensión se deben construir desde el comienzo, forman parte integral de la competencia, siendo constituyentes significativos de ella. No son meros agregados. Algunos conocimientos y comprensiones serán tácitos y difíciles de analizar. Además, cualquier explicación adecuada del ser humano (...) debe contar con un espacio para la intuición, la comprensión y la imaginación, que no surgen de manera evidente de una situación profesional. La acción humana emancipatoria no nace de la decisión de realizar un desempeño que se oponga a un estándar externo, sino que tiene su origen en estándares internos que están sujetos a evaluaciones y autocríticas que dan origen a un proceso de autoaprendizaje y autorenovación. (Barnett, 116)

Se trata del conocimiento, no de la información (que correspondería más a la perspectiva unidimensional del academicismo), y de su dominio a través de la comprensión y del juego con los lenguajes (la intuición y la imaginación); el "conocimiento" requiere ser hablado, representado, pues, en el lenguaje verbal, para aprehenderlo y este acto, que se construye entre al menos dos individuos, da lugar a procesos metacognitivos con los cuales el sujeto descubre lo que ha aprendido, lo que está a punto de aprender y lo que desearía aprender. El individuo aprende a evaluar la voz del otro para introducir luego su propia voz. En esta perspectiva, las explicaciones que hiciera Dell Hymes desde la década de 1970, respecto a lo que llamara "competencia comunicativa", es afín al concepto de competencia que cabe reivindicar:

... el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la inter-relación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa...(Hymes,1996: 22)

Se trata de un proceso aprendido mas no enseñado, pues los niños aprenden sobre el mundo en la interacción. Hymes explica en este sentido la competencia interaccional, en la que incluye las diversas manifestaciones afectivas y emocionales; la lengua no es, nos dice, un mero acto de nombrar las cosas sino también, y sobre todo, el acto por el cual el hombre puede "lamentarse, alegrarse, rogar, prevenir, defender, atacar" en relación con "las diferentes formas de persuasión, dirección, expresión y juegos simbólicos". La lengua no es un sistema neutral; su uso convoca valoraciones y su materia está impregnada de conocimientos, sean estos elaborados o empíricos. Los conocimientos –los que hacen parte de la Enciclopedia de cada individuo- se activan siempre en la interacción y determinan las diversas competencias.

Las competencias están pues determinadas por el uso que del conocimiento hace cada persona. En esta perspectiva, "al hablar de la competencia es muy importante evitar la





separación de los factores cognoscitivos de los afectivos y volitivos, especialmente si se tiene en cuenta el impacto de la teoría en la práctica educativa, como también en lo relacionado con proyectos de investigación y explicación ..." (Hymes 27). En efecto, el acceso al conocimiento está mediado por la afectividad si por conocimiento entendemos la construcción mental que el sujeto realiza para la transformación de lo ya aprendido. Greimas y Fontanille (2003) distinguen tres ámbitos al respecto: lo cognitivo (el saber), la tímico (la afectividad) y lo pragmático (la acción), como tres condiciones propias del desarrollo humano.

A la escuela le compromete persuadir a sus participantes (estudiantes, docentes, directivos y padres) hacia la fusión entre el asombro de conocer y la actitud ética y volitiva que ello implica: al descubrir un determinado saber, ha de acentuarse la sensibilidad hacia la búsqueda de otros saberes siempre en relación con problemas surgidos del entorno y de las múltiples situaciones vividas. Desde la perspectiva multidimensional las competencias se aprenden para poder saber cómo hacer de la vida un permanente asombro. Es el conocimiento enlazado con la cotidianidad, para la comprensión de la universalidad y para la construcción de un proyecto político, si por ello se entiende la construcción de una sociedad deseada. Lo que está en juego aquí es la distinción, insistamos, entre información y conocimiento. La educación puede apuntar hacia la reproducción de información o puede apuntar hacia el juego con el conocimiento. En uno y otro caso las competencias son muy diferentes. Gardner destaca el segundo caso cuando explora e indaga por una educación para la comprensión:

Tales resultados deseables se producen cuando, por ejemplo, los estudiantes de física recurren a las leyes apropiadas de la mecánica al explicar por qué un aparato recientemente inventado, o un juego, funciona de un modo determinado; o cuando los estudiantes de literatura pueden proporcionar un juicio razonado acerca de los méritos respectivos de dos poemas cuyo autor les es desconocido; o cuando los estudiantes de historia que han estudiado la revolución tanto Francesa como Rusa son capaces de discutir los factores que han precipitado un movimiento revolucionario contemporáneo y ofrecer predicciones fundadas de lo que probablemente ocurrirá durante los próximos meses. La comprensión disciplinar cambia continuamente y nunca queda completada; la competencia se hace evidente cuando un individuo incorpora la comprensión cultural que tiene en cada momento del ámbito en que se mueve. (Gardner, 1993: 24)

Dicha comprensión cultural es como un dispositivo que hace mover el pensamiento hacia las intuiciones y las conjeturas, tan necesarias en la actividad humana. Obsérvese que no se trata de repetir lo que literalmente los textos enuncian sino de saber cómo hacer para interpretar críticamente los discursos y producir otros a partir de estos. También Barnett se refiere a este punto:

El concepto de conocimiento representa un desafío importante para la noción de competencia. ¿Cómo es posible, en un campo profesional en el cual el conocimiento cambia, especificar de antemano el conocimiento que se requiere

para lograr la competencia profesional? ¿Quién determinará los contenidos de ese conocimiento? O bien el conocimiento que es útil hoy también será útil mañana, y en este caso nos encontramos frente a un criterio estrecho de profesionalismo, caracterizado por un control estricto, probablemente por parte de un cuerpo profesional, que determina cuáles son las respuestas cognitivas estándar y legítimas para las situaciones... (Barnett 113)

He aquí uno de los dilemas de la evaluación externa cuando pretende identificar las competencias aprendidas de, por ejemplo, los estudiantes que finalizan una determinada carrera profesional (como en el caso de la "Evaluación de la calidad de la educación superior", en Colombia). Con pruebas de lápiz y papel (marcar una respuesta) sólo se podría caracterizar el modo de usar el conocimiento en situaciones simuladas –las académicas– y en este caso se trata de caracterizar las competencias de los sujetos en situaciones simuladas, que no serán las mismas en situaciones reales: en el desempeño profesional.

Dos ejemplos vienen al caso en la experiencia de la evaluación de la calidad de la educación superior (exámenes ECAES) para mostrar estas diferencias: 1. Para la evaluación de las competencias de los estudiantes de último año de la Licenciatura en Educación, con énfasis en Lengua, el grupo que diseñó la prueba propuso a los evaluados tres textos teóricos, los cuales fueron ubicados en una página web; los que serían evaluados leerían dichos textos previamente y podrían usarlos en el desarrollo de la prueba, produciendo un texto según la consigna dada. Esta estrategia se acopla a lo que puede llamarse evaluación de competencias, en tanto que la actividad que se propone no está distante de las actividades que son naturales en la vida profesional de quienes egresan en dicha carrera: la producción de textos. 2. Para la evaluación de las competencias de los estudiantes de último año de la carrera de arquitectura, se propuso el diseño de una maqueta, previa consideración de una convocatoria para el diseño de una obra arquitectónica; las maquetas serían objeto de exposición pública; un comité las evaluaría y asignaría un puntaje. Esta estrategia se acopla también a un enfoque de competencias en tanto la actividad profesional del arquitecto implica siempre el diseño previo de las obras y es ésta una competencia en sí misma, prioritaria en el arquitecto.

La competencia, entonces, implica el esfuerzo por la interpretación y el análisis, la cotejación de hipótesis y el paso hacia la producción. La competencia es posible cada vez que el sujeto participa en un contexto, actualizando y usando los saberes aprendidos, a partir de los cuales deja ver ciertos dominios idóneos, o muestra desempeños con pertinencia; sin embargo, no siempre, el sujeto hace de manera idónea lo que hace en contextos que resultan siendo inhibidores, como ocurre en la escuela. Esto tiene su explicación en el hecho de que "algunas veces los estudiantes que no pueden ser aceptados según las medidas habituales de competencia, manifiestan un dominio y comprensión significativos cuando los mismos se han obtenido de un modo diferente, apropiado." (Gardner, 1993: 29). Es decir, más allá de las regulaciones de la escuela los estudiantes pueden demostrar los dominios que dentro de ella no afloraban. Es que, sin





duda, el sujeto puede ser competente (sabe cómo hacer) pero por diversas circunstancias decide no actuar; en este caso la competencia permanece en la potencialidad.

La experiencia revela que no siempre las competencias afloran cuando se trata de contextos regulados por un tiempo (el del transcurso de una prueba) o por lo que ocurre en el aula. Por eso cuando se trata de identificar lo que han aprendido y están aprendiendo los estudiantes, lo que se alcanza a caracterizar es sólo una aproximación o un acercamiento a las competencias académicas de los estudiantes. Siendo sensatos, las competencias de los estudiantes sólo pueden constatarse en el mundo de afuera de la escuela, este mundo que les demanda actuar según sean las circunstancias.

Para saber afrontar ese mundo de afuera, la escuela puede ayudar, pero para ello se requiere poner el acento en lo que José Antonio Marina ha explicado como lo propio de la inteligencia libre por oposición a la inteligencia cautiva; esta última se corresponde con la visión unidimensional y academicista de la escuela. Dice José Antonio Marina:

No hay paralelo posible entre las presas que construyen el castor y las grandes obras hidráulicas emprendidas por el hombre. El animal repite monótonamente una técnica heredada, mientras que el hombre crea nuevas técnicas y somete su obra a planes elegidos por él mismo. A este modo de obrar, que resuelve problemas nuevos y que permite un ajustamiento flexible a la realidad, lo llamamos inteligencia.

También se la atribuimos al animal, es cierto, pero hay que distinguir entre inteligencias cautivas e inteligencias libres. Aquéllas obedecen a programas establecidos, mientras que éstas inventan sus programas o, al menos, dan esa impresión. El animal tiene una inteligencia cautiva porque una rutina biológica determina sus comportamientos. De ahí su existencia estancada. Un perro será más o menos inteligente que otro, pero siempre repetirá, con gran encanto, sin duda, conductas estereotipadas. (Marina, 2003: 18)

¿Qué hay de nuevo en esta pretensión de cultivar la inteligencia libre desde la escuela? ¿No es esto lo que la escuela ha querido siempre? Pero los docentes pueden leer esta premisa desde distintos ángulos y asociar lo que hacen, por muy rutinario que sea, con la inteligencia libre. Sin embargo la inteligencia libre sólo es posible si la escuela, más allá de los programas estandarizados, trabaja alrededor de problemas puntuales, lo que supone darle un lugar a los proyectos para desplazar los programas. Lo más cercano a una educación que cultiva las competencias para la vida lo constituye la pedagogía por proyectos, en donde tanto estudiantes como profesores y hasta los miembros de la familia indagan, exploran, conjeturan, proponen.

En el libro *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, compilación de Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik (2004), auspiciado por la OCDE, se opta por hablar de "competencias clave", entendidas como aquellas "que van desde constructos como la creatividad, el pensamiento lógico, las habilidades para solucionar problemas, la capacidad para obtener logros y las habilidades de concentración, hasta

las habilidades para las lenguas extranjeras, las comunicativas y las competencias de los medios." (Weinert, 2004: 105). Es decir, los dominios fundamentales para las interacciones sociales y profesionales que se requieren para alcanzar alguna calidad de vida en un periodo de desarrollos vertiginosos de la ciencia y la tecnología. Pero cabe insistir en el carácter holístico de estos propósitos y en su dimensión socio-cultural.

Si al respecto, se considera que la escuela ayuda en estos propósitos –ayuda porque ella no puede por sí sola- entonces el reto es transformar los paradigmas canónicos de la formación docente dando una mayor prelación a dos grandes ámbitos: 1, el dominio del campo disciplinar y 2, su horizonte (el de las disciplinas) en la investigación sobre el fenómeno escolar. Lo que se opone a este paradigma es el excesivo énfasis en las didácticas instrumentales (cómo enseñar) y la artificialidad de las prácticas (demostrar al profesor de práctica que ya se sabe enseñar) como cursos agregados en las carreras para la docencia. Los futuros docentes deben participar de manera temprana en los proyectos de investigación que sobre educación y pedagogía adelantan sus profesores, lo cual implica una participación en grupos y líneas de investigación fuertes. Pero cabe preguntarse en cada país por la existencia de los grupos consolidados de investigación en educación y la incidencia de sus descubrimientos en la formación del profesorado.

Una última observación...

Ser competente no es necesariamente saber-hacer cosas palpables y visibles, como ligeramente se lo ha querido mostrar; la competencia se realiza, emerge, cuando el pensamiento trabaja desde la interpretación y la producción de sentido y ello es posible porque el acto de interpretar apunta hacia un determinado horizonte; sin horizonte no es posible la emergencia de las competencias; el horizonte y el foco tiene que ver con un saber-hacer (competencia cognitiva), un poder-hacer (competencia potestiva), un querer-hacer (competencia volitiva) y un deber-hacer (competencia deóntica) (cfr. Serrano, 2003: 8).

Bibliografía

- Barnett, Ronald (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona. Gedisa. 1994.
- Barrón, Concepción (2000). "La formación en competencias", en: María de los Angeles Valle (comp.). *Formación en competencias y certificación profesional*. México. UNAM.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., et al. (1998). *Saber y relación con el saber*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Bernstein, Basil (1972). "Education cannot compensate for society", on *Lenguaje in Education*. London. Routledge.





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

_____ Competencias y proyecto pedagógico (2000) Edit. Unibiblos, Universidad Nacional, Bogotá.

_____ Trazas y miradas. Evaluación y competencias (2003) Edit. Unibiblos, Universidad Nacional, Bogotá.

Bustamante, Guillermo et. al. (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Bogotá. Universidad Nacional.

_____ (2003). *El concepto de competencia III*. Bogotá. Socolpe.

Eide, Kjell (1992) "El intercambio entre evaluación y autonomía: ¿Quién engaña a quién?". En : Revista de Educación (Madrid), número 299, septiembre a diciembre.

Gardner, Howard (1993) *La mente no escolarizada*. Barcelona. Paidós.

Greimas, A. y J. Courtés (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid. Gredos. 1979.

Jurado, Fabio, et. al. (1998). *Juguemos a interpretar*. Plaza Et Janés-Asociación Colombiana de Semiótica. Bogotá.

_____ et. al. (1999) *Culturas y escolaridad. Lenguaje y matemáticas. Competencias y proyectos de aula*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia-Plaza Et Janés.

_____ (2002). "El enfoque comunicativo y las competencias lecto-escritoras", en: Lenguaje y escuela. Copacabana. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. Medellín.

Marina, José Antonio (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona. Anagrama.

Martín Barbero, Jesús (2003). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". En: revista Iberoamericana de Educación. No. 32.

Paquay, Leopold, et. al. (coords.) (2005). *La formación profesional del maestro*. México. F.C.E., 2001.

Pérez, Niño, Salinas (2001). *Tejiendo textos y realidades*. Bogotá. SED-IDEP.

Rychen Simone, D. y Laura Hersh (coords.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México. F.C.E., 2001.

Rincón, G., Molina, P., Bojacá, B. y Jurado, F. (2001). *La formación docente en América Latina*.

Secretaría de Educación-Alcaldía Mayor de Bogotá (1999). Resultados Evaluación Competencias Básicas en Lenguaje, Matemática y Ciencias. Aplicación Censal. Grados 7º y 9º.

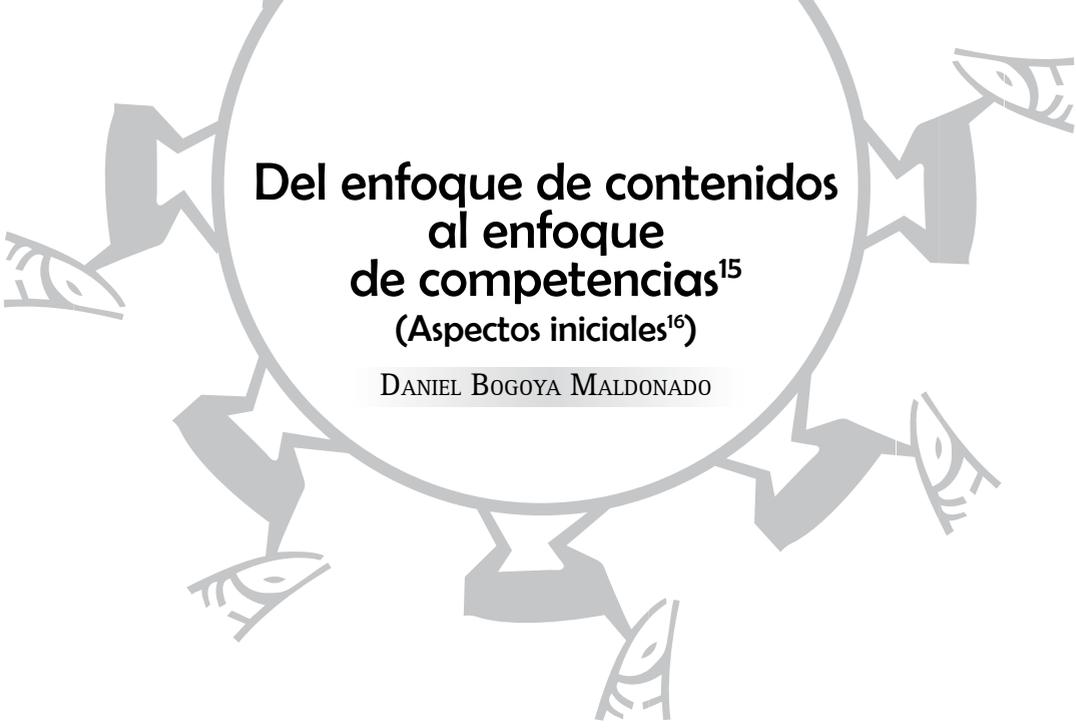
Schmelkes, Sylvia (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México. F.C.E.

Serrano, Eduardo (2003). *El concepto de competencia en la semiótica discursiva*. Cuadernos del Seminario en Educación. N° 2. Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Solé, Isabel (2001). "Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?" (1996). En: Darnés, Antonia: *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Grao

Thélot, Claude (1993). *L'Évaluation du système éducatif*. Paris. Nathan.





Del enfoque de contenidos al enfoque de competencias¹⁵ (Aspectos iniciales¹⁶)

DANIEL BOGOYA MALDONADO



Presentación

Este apretado y liviano resumen presenta algunos elementos y sus relaciones, con el fin de orientar una primera aproximación al enfoque de competencias y generar la discusión respectiva. La propuesta para la educación en todos sus niveles (básica, media y superior) surge de la necesidad de formar ciudadanos capaces de elaborar nuevos conocimientos, construir nuevos espacios y generar nueva riqueza, ciudadanos con el potencial suficiente para poner en acción todo su saber, transformar la sociedad y lograr cada vez estados más dignos y de mayor calidad de vida, es decir, ciudadanos autónomos al servicio del progreso y bienestar de la organización social a la que pertenecen.



15. Documento adaptado de la Conferencia presentada en el I Seminario-Taller: Modelos Evaluativos en América Latina. Universidad de San Buenaventura. Julio 26 de 2007. Cali.

16. Se advierte que este texto es un simple resumen para apoyar una conferencia y no pretende ser un documento elaborado en el campo tratado. Falta desarrollo, unicidad en el uso de términos, ejemplos, conclusiones, referencias, ...

Primera tensión

El enfoque de competencias genera en sí mismo una tensión muy fuerte con el enfoque prevaeciente de contenidos, que implica una desestabilización: ya no basta con poseer *transitoriamente* unas definiciones que se repiten *mecánicamente* y del mismo modo frente a cualquier situación, sino que es necesario *seleccionar, adecuar y actuar el saber*, de manera *flexible*, leyendo e interpretando en forma apropiada cada contexto particular. La tensión se acentúa al tomar conciencia acerca del giro de una posición pasiva de *espectador* (frente al conocimiento) a otra posición activa de *constructor*.

Modelo de imanes

La formación de un ciudadano que vive y participa activamente en la vida escolar o universitaria está sujeta a una combinación de al menos dos grupos de fuerzas que se encuentran en tensión: por una parte, el grupo de fuerzas permanentes generadas por el entorno de la familia y la sociedad, donde prima la selección natural y la costumbre, la ley del más fuerte, donde los hilos invisibles de la cultura gobiernan los movimientos y la vida de las personas; por otra parte, el grupo de fuerzas organizadas y sistemáticas de un sistema formal de educación, apoyadas siempre en el entendimiento del estado del arte de cada campo y en la razón concertada de los argumentos, que provoca una selección artificial y construye comunidad, con unicidad de significados y sentidos, alrededor del saber.

Cada ciudadano estudiante, que vive un sistema formal de educación, resulta entonces atrapado en medio de un campo de fuerza y su movimiento dentro del proceso de formación depende en suma de su localización inicial y del balance logrado entre las fuerzas de los potentes imanes del entorno y el sistema educativo. Cuando el imán del entorno es el más fuerte, la sociedad avanza en conocimientos pero en forma caótica y por tanto aumenta su dispersión y su inequidad; si en cambio el imán del sistema educativo es el más fuerte, si el ejercicio académico se orienta en forma intencionada, la sociedad progresa en conocimientos en mayor proporción y al mismo tiempo en equidad.

Algunas aproximaciones

Con el fin de declarar una postura desde donde se articula un planteamiento y propiciar un debate al respecto, enseguida se refieren propuestas conceptuales alrededor de la calidad de la educación y las formas de evaluarla, los resultados y la equidad logrados en este proceso educativo, los efectos del entorno sobre los resultados y las ecuaciones que pueden emplearse para estimar algunos indicadores.

Calidad

Hay numerosas elaboraciones que definen la calidad de la educación en forma compleja, teniendo en cuenta cada uno de los actores y los diversos factores que pueden agruparse





en insumos, procesos y resultados. La calidad debe valorarse además respecto de los fines y objetivos previstos por el sistema formal respectivo, donde histórica y políticamente la meta ha pasado por diferentes perspectivas y visiones, que van desde formar ciudadanos para la guerra o súbditos para un reino hasta formar intelectuales para la preservación y el avance de la ciencia, la técnica, el arte y la cultura, con cierta perspectiva ideológica, por ejemplo.

Aquí se propone una postura centrada en lo que ocurre con el *estudiante*: la educación que brinda un sistema formal es de buena calidad cuando todos sus estudiantes aprenden lo ofrecido, con dignidad, armonía y respetando sus diferencias con los otros, cuando crece su potencial de desarrollo autónomo y cuando la dispersión entre los aprendizajes logrados por los estudiantes es perfectamente controlada y reducida. En una mirada dinámica, la calidad se manifiesta cuando cada cohorte de estudiantes cumple al mismo tiempo dos condiciones, a lo largo de periodos prolongados de tiempo:

(...)primera, la cohorte logra resultados académicos más destacados que la cohorte anterior, estableciendo una tendencia monótonamente creciente del rendimiento promedio; y segunda, la cohorte arroja una dispersión menor que la cohorte anterior, mostrando una tendencia también monótonamente creciente de la equidad.

Evaluación

Entendiendo también la existencia y tradición de diversas formas de apreciar la evaluación, que recorren enfoques *perceptivos*, auto-referenciados y cualitativos hasta objetivos, estandarizados, cuantitativos y *reproducibles*, que dialogan con el imaginario de calidad que se asume, se toma posición al respecto, colocando el foco en la transformación que evidencia el estudiante. La evaluación de la calidad de la educación implica la observación rigurosa, estandarizada y sistematizada, mediante la utilización de instrumentos debidamente validados y calibrados, seguida de la emisión de juicios de valor respecto de un ideal universal propuesto, alrededor de diferentes aspectos agrupados en tres categorías: la primera, referida a los resultados alcanzados por los estudiantes que *viven* un sistema educativo formal; la segunda, asociada con los procesos involucrados en la oferta del sistema, dentro de los cuales el estudiante debe interactuar; y la tercera, relacionada con la capacidad demostrada del sistema para lograr un cambio significativo entre las condiciones de ingreso y egreso de cada cohorte de estudiantes.

Resultados

Siguiendo con el foco colocado en los estudiantes, la mención de resultados tiene relación con al menos dos *indicadores académicos próximos*: uno, estimado como el promedio de los puntajes que se asignan a los estudiantes evaluados mediante pruebas universales externas, combinadas con pruebas estructuradas internas, al concluir la etapa o ciclo considerado, en cada campo específico del saber, entendiendo que estos indicadores expresan de manera confiable el potencial del estudiante; y el otro, calculado como el porcentaje de estudiantes que supera cada uno de los niveles de comprensión o

desempeño que se establezcan en las pruebas mencionadas, de acuerdo con el enfoque empleado, señalando siempre qué saber demuestran los estudiantes y qué son capaces de hacer con ese saber. Junto con estos indicadores es necesario describir en detalle los procesos cognitivos desplegados por los estudiantes.

También es importante considerar dentro de los resultados al menos un *indicador de trascendencia lejano*, que comprenda la *realización* puesta en escena por parte de los estudiantes, luego de concluir su etapa o ciclo educativo formal, es decir, su capacidad para continuar aprendiendo los campos que determine, de manera autónoma, y diseñar formas genuinas para aplicar aquello que aprende, en los contextos donde deba desempeñarse, poniendo en evidencia la efectividad, pertinencia y trascendencia del proyecto educativo vivido.

Entorno

Hay claras evidencias del efecto que produce el entorno sobre la acción educativa de un sistema formal, bien sea para generar una especial y positiva sinergia entre ambos o para crear dificultades en el aprendizaje, conduciendo los resultados en diversas direcciones, aunque con una tendencia general definida: a mayores potencialidades del entorno corresponden resultados más destacados para los estudiantes. El entorno está estrechamente vinculado con al menos dos grandes potenciales, el de la familia del estudiante y el del contexto social donde vive su cotidianidad, los cuales a su vez también pueden estar en sintonía o en la línea de acentuar las contradicciones.

Entre los dos potenciales, el de la familia puede ser más consistente y determinante, por la multiplicidad y mayor proximidad de vínculos que es posible establecer y por el interés más definido de sus actores. Para estimar un indicador de orden socioeconómico y cultural, que permita apreciar el impacto más probable, derivado del potencial de la familia, sobre el aprendizaje de los estudiantes, se emplean y combinan variables como el tipo y la cantidad de bienes que posee la familia, el nivel educativo y el tipo de ocupación de los padres, tutores o personas responsables de la educación de los estudiantes y las interacciones entre los miembros de la familia, principalmente.

Equidad

De nuevo pensando en el estudiante como actor central del proceso, donde puede trascender el potencial del sistema formal, tiene razón una educación que permite a los ciudadanos crecer intelectualmente, en el sentido de comprender y poder regular cada vez mejor las relaciones sociales, los fenómenos de la naturaleza, la lógica de cada creación imaginada, diseñada y construida por el hombre, a partir de lo que aprenden dentro del sistema formal, *de manera equitativa*. Es decir, la distribución del crecimiento intelectual enunciado debe ser *gobernada* y dirigida hacia la reducción de las brechas existentes en la sociedad. La educación se erige entonces como la posibilidad real para que todos los ciudadanos de una sociedad puedan progresar, pero sobre todo para que los ciudadanos con mayores limitaciones y en contextos más deprimidos puedan acceder





a los códigos y herramientas cognitivas necesarios para superar las barreras impuestas por su entorno de origen.

Un sistema educativo formal es equitativo cuando logra que la varianza de los resultados de los estudiantes de una cierta cohorte, al terminar una etapa o un ciclo específico, sea menor que la varianza observada en el momento de iniciar dicha etapa o ciclo y al mismo tiempo menor que la varianza de la cohorte anterior. En forma paralela, también se requiere que la *varianza relativa* de los resultados de los estudiantes de la cohorte dada, al concluir una etapa o ciclo, sea menor que la *varianza relativa* del índice socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes considerados.

Desde luego, esta propuesta de equidad no sustituye el ideal de apreciar a la vez un avance positivo en el promedio de los resultados sino que lo complementa, pues disminuir varianzas en los resultados sin incrementar el promedio significa instalarse en una incómoda situación homogénea de bajo nivel, con una probabilidad diminuta de aportar positivamente al progreso de la sociedad y con una probabilidad muy alta de vivir condenado a repetir los libretos ajenos confeccionados en otros mundos.

Ecuaciones posibles

Con el fin de estimar un índice de equidad, que relaciona los resultados alcanzados por los estudiantes de un grupo con las varianzas del índice socioeconómico y cultural de las familias, se proponen enseguida tres ecuaciones.

Primera ecuación:

$$I_{AR} = \frac{\partial \left[\sum_{j=1}^N \frac{X_j}{N} \right]}{\partial t}$$

Donde,

I_{AR} : Índice de avance diferencial de los resultados de los estudiantes.

X_j : Resultado asignado al estudiante j mediante la combinación de los puntajes alcanzados tanto en pruebas universales externas como en pruebas estructuradas internas.

N : Número de estudiantes del grupo considerado.

t : Variable tiempo.

Segunda ecuación:

$$IAS = \frac{\partial \left[\sum_{j=1}^N \frac{ISC_j}{N} \right]}{\partial t}$$

Donde,

I_{AS} : Índice de avance diferencial de los indicadores socioeconómicos y culturales de los estudiantes.

ISC_j : Valor del indicador socioeconómico y cultural del estudiante j.

N : Número de estudiantes del grupo considerado.

t : Variable tiempo.

Tercera ecuación:

$$IE = \frac{\partial \left[\frac{1}{\sigma_x} \div \frac{1}{\sigma_{ISC}} \right]}{\partial t} \equiv \frac{\partial \left[\frac{\sigma_{ISC}}{\sigma_x} \right]}{\partial t}$$

Donde,

I_E : Índice diferencial de equidad.

σ_x : Varianza de los resultados de los estudiantes del grupo considerado.

σ_{ISC} : Varianza del indicador socioeconómico y cultural de los estudiantes del grupo considerado.

t : Variable tiempo.





El profesor como “talón de Aquiles” del sistema

El profesor constituye el eslabón fundamental de un sistema educativo formal, pues funge como protagonista directo de la formación de los estudiantes, interpretando una determinada propuesta y viviendo con intensidad su convicción, su saber y su actuación con dicho saber. El profesor representa un mundo complejo de valores, pensamientos, sensibilidades y atributos, entre los cuales pueden destacarse al menos los cuatro que se mencionan enseguida.

Sabiduría en su campo

Todo integrante de una comunidad académica debe reconocer la excelencia, la capacidad y el rigor científico de sus profesores. En concordancia con esta idea, quienes actúen como profesores asumen la responsabilidad de formación al más alto nivel en su campo, a través del ejercicio de investigación, docencia y proyección social, y también el compromiso de fundamentar la sabiduría colectiva que se logra a partir de sabidurías individuales y con base en ejercicios permanentes generadores de sinergias. El profesor es el intérprete más cualificado del estado del arte de un campo y quien puede aportar a su perfeccionamiento.

Sabiduría en la pedagogía de su campo

La sabiduría en un campo es condición indispensable pero no suficiente para formar estudiantes en la dirección propuesta. También es necesario contar con una formación apropiada en la pedagogía específica de cada campo de desempeño de un profesor. Al respecto, hay dos grandes desequilibrios en la educación: sabios en la pedagogía con debilidades en su campo disciplinar y sabios en su campo disciplinar con debilidades en la pedagogía. En esta fatalidad, ambos actores, el sabio sólo en su campo y el sabio sólo en pedagogía, han jugado disminuidos y por separado su papel y han tenido que superar su debilidad a pulso, por ensayo y error. Es indispensable entonces propiciar un equilibrio donde la pedagogía de cada campo constituye un protagonismo capital.

Investigación

El profesor está llamado a ser un actor visionario, capaz de interpelar lo establecido al nivel planetario, de encontrar las fisuras de los discursos conceptuales instalados y constitutivos de la tradición, de formular hipótesis propias que descentren el pensamiento clásico y canónico y de convocar con ellas una audiencia calificada, de imaginar y sustentar sus tesis, de concebir y persuadir, de diseñar y acompañar personalmente el desarrollo de los procesos discursivos o experimentales con los que demuestra sus construcciones teóricas y prácticas y de aplicar los ajustes necesarios. El profesor como *investigador que vive la autonomía intelectual*.

Liderazgo

En la perspectiva de un *Ser* paradigmático, reconocido como tal por toda la comunidad, por sus estudiantes, por sus colegas y por la sociedad civil en su conjunto, que merece y ocupa su espacio, el profesor debe ser un líder, en el sentido de ser capaz de influir ampliamente en el pensamiento y las actuaciones de sus interlocutores, aún a través del tiempo y el espacio, gracias a la fuerza y vitalidad propia de sus hipótesis, sus investigaciones y sus desarrollos. Un líder que encarna su propia historia frente a la comunidad y que trasciende como maestro en razón de la pertinencia, fuerza, validez y consistencia de sus actuaciones, que a la vez son ejemplo de vida. El profesor debe ser un líder visionario y ético que orienta a sus estudiantes para que sean útiles a la sociedad, como profesionales y como seres humanos que aportan al desarrollo y progreso de la sociedad.

Referentes de la competencia

El enfoque de competencias se instala en la educación como un tejido de visiones distintas que conservan la perspectiva gramatical de Chomsky, la mirada comunicativa de Hymes, el discurso semiótico de Greimas y otras que inspiran cada día nuevas tendencias, que abarcan desde planos muy profundos conceptualmente hasta posturas pragmáticas y superficiales. Es claro que cuando la declaración cae en el terreno funcional, en de la lista de algunas actividades desconectadas entre sí y que deben repetirse en forma estándar y mecánica, una y mil veces, se asume un enfoque de *habilidad o destreza pero no de competencia*. También es claro que la competencia evoca una capacidad para poner en escena un saber, de manera flexible y acorde con cada situación, que requiere conocimiento y dominio de los códigos de un campo, de las reglas de uso y de las formas de explicación argumentada de aquello que se hace.

En otro plano, el enfoque de competencias se nutre también con los aportes del aprendizaje significativo de Ausubel, la enseñanza para la comprensión de Gardner, los saberes fundamentales del milenio de Morin y el papel de la educación de Delors, entre otros, en el sentido del diálogo permanente entre los elementos consolidados que constituyen cada campo y situaciones nuevas y en el de la revisión y perfeccionamiento de su estatuto interno, para descubrir o inventar nuevas relaciones. También en el sentido de alcanzar el protagonismo real de los estudiantes en su proceso de formación, en medio de un balance entre la información y la incertidumbre, tomando conciencia de la ubicación temporal en uno u otro mundo, ambos disjuntos, de la realidad o la fantasía. En el segundo mundo para soñar nuevos diseños y en el primero para probar hipótesis.

Igualmente, el enfoque de competencias acude a otro tipo de pensadores como Cini, quien sugiere criterios de escogencia del conocimiento científico y propone fases diferenciadas en el ejercicio de la ciencia, para organizar los elementos de manera estructurada y siguiendo una metodología admitida por una comunidad, y también como Kuhn, quien postula la idea de paradigma y abre así la posibilidad de caracterizar la competencia como





capacidad para re-inventar las formas de representar aspectos de la vida, el mundo y lo que acontece, así como nuevas lógicas y gramáticas para explicar la manera de acometer problemas cotidianos y tangibles o hipotéticos y apenas soñados. Los conceptos de confección de reglas y de juego acorde con dichas reglas, en dos planos epistemológicos diferenciados, para pulir cada construcción, apuntan al enfoque de competencias.

Naturaleza de la competencia

La competencia, que requiere unas ciertas condiciones de posibilidad y se materializa en una acción plausible, a juicio de una comunidad calificada, implica un *equilibrio* entre un saber profundo de un campo conceptual, la lectura crítica de una situación específica donde se actúa y el ensamble de una actuación a la medida, única e irrepetible, especialmente pensada, diseñada e implementada, que emerge en forma novedosa, eficaz y eficiente, que trasciende en el tiempo y el espacio para instalarse como alternativa formal. Enseguida algunos aspectos de la competencia, relativos a sus dimensiones, atributos, tipos de solución y estrategias sugeridas para desarrollarla.

Dimensiones

La competencia es una entidad *compacta* donde convergen varias dimensiones, entre las que al menos sobresalen tres. Son dimensiones que dialogan permanentemente y que se combinan en proporciones diversas, de acuerdo con cada situación específica, sin jerarquía predeterminada.

Por una parte, se aprecia la dimensión del *reconocimiento* de los códigos propios de cada campo y sus reglas de uso, con las restricciones específicas que limitan cada caso de generalización y advirtiendo en forma nítida las fronteras que separan y distinguen estos códigos de los de otros campos. Por otra parte, la dimensión del *uso* teórico (en el caso de la formulación y posterior demostración de un teorema de matemática, por ejemplo) o práctico (en el caso de la construcción de un prototipo físico para probar hipótesis de funcionamiento de un artefacto) de los códigos mencionados, articulando cada uno de los conceptos requeridos, a manera de una cadena de eslabones, en forma flexible y novedosa. Y por otra parte, la dimensión de la *explicación* argumentada de los conceptos empleados y los pasos seguidos en el uso de los códigos, con el fin de organizar y desplegar una solución, consciente del alcance y las limitaciones del uso sugerido y de las posibles extensiones o generalizaciones a otras situaciones semejantes.

Atributos

Múltiples atributos o cualidades caracterizan una competencia, entendida como la capacidad que desencadena una actuación, frente a una situación dada. Los atributos son *señales* mediante las cuales es posible reconocer y distinguir la competencia de otros tipos de capacidad y actuación y valorar una posición relativa dentro de una escala. Entre los atributos de la competencia se destacan los ocho que siguen.

1. **Pertinencia.** Los elementos conceptuales utilizados, la estructura en la que se organizan y la actuación que se desencadena deben ser los apropiados a juicio de la respectiva comunidad que representa y ostenta el campo. No deben faltar ni sobrar elementos sino ser justamente los que corresponden, matizados o modificados, para *fabricar* la solución más idónea en las condiciones previstas y con el estado del arte disponible. Pesa más en este caso el juicio de la comunidad que la visión individual de quien diseña, actúa y ofrece una solución.
2. **Visibilidad.** La actuación misma y sobre todo los elementos que conforman el diseño desplegado deben estar disponibles para cualquier auditorio que lo requiera, siempre con argumentaciones y explicaciones plausibles acerca de lo actuado y del diseño seguido, de sus efectos sobre el contexto de referencia dado y también sobre los mundos próximos posibles, en el momento actual y en ocasiones futuras. Cada pieza del diseño, la estructura en su conjunto y la actuación deben estar *documentadas* en forma comprensible por un interlocutor válido.
3. **Oportunidad.** La materialización de la competencia debe entrar en sintonía y en fase con la expectativa de la situación o contexto donde ocurre la actuación, de tal manera que tenga sentido el despliegue ya mencionado, porque puede trascender y producir un efecto, porque hay un destinatario que recibe en forma efectiva la intensión y la conclusión de un diseño, porque cristaliza un diálogo entre un contexto y quien actúa, en razón a la *coincidencia gobernada* entre dos momentos: uno, cuando el contexto quiere cubrir su expectativa; y otro, cuando quien actúa desencadena el acto. La coincidencia se debe a que quien actúa logra descubrir cuál es ese momento cuando debe actuar.
4. **Flexibilidad.** El diseño de la estructura de los elementos conceptuales y de la actuación correspondiente debe ser el resultado de diversos balances, donde entran en juego distintos tipos de consideraciones, donde se reconoce la novedad y unicidad de cada situación, su especificidad y sus restricciones, su localización en términos de tiempo y espacio. Es posible contar con un manantial de conceptos debidamente identificados con sus campos de uso, que además hayan sido utilizados previamente en situaciones similares, en formas ya estandarizadas. No obstante, cada contexto requiere adaptaciones especiales en el uso de los conceptos, en su organización, acordes con las características de la nueva situación. La validez de cada diseño es relativa a cada situación particular, pues no hay diseños absolutamente perfectos, de validez universal y *perpetua*.
5. **Precisión.** La competencia implica la minimización del error, entendido como la distancia entre el valor que cada variable presenta en el diseño y el valor que alcanza luego de la actuación, es decir, como la lejanía entre lo esperado y lo logrado. El error puede asociarse con el grado de *incertidumbre* que normalmente acompaña cada diseño, pero no puede aceptarse como resultado del desconocimiento de los elementos conceptuales requeridos y disponibles ni por la falta de dominio del campo como tampoco por la ausencia de algunos pasos procedimentales necesarios o por una secuencia equívoca de tales pasos.





6. **Perfectibilidad.** La idea de leer críticamente cada contexto, seleccionar elementos conceptuales y desplegar una actuación genuina, acorde con una situación dada, implica que entre una y otra actuación se produce un momento de balance, de reflexión, de afinamiento de los elementos utilizados, de revisión de las reglas de uso y de cualificación de la actividad de pensar, diseñar y poner en escena procedimientos, que siempre son provisionales. La competencia evoca una convicción acerca de la *transitoriedad* de los diseños desarrollados y seguramente probados, en tanto siempre serán susceptibles de perfeccionarse.
7. **Integración y conexión con otros mundos.** Los diseños que abarca la competencia corresponden a cadenas de varios elementos conceptuales, que se articulan generando sinergias especiales, que abren canales de comunicación para que fluya información entre ellos y se nutran y potencien mutuamente, llegando a otro plano organizacional de un sistema. La posibilidad de integrar conceptos y de pensar en forma compleja un diseño permite actuaciones más comprensivas y coherentes con la diversidad de aspectos y de posibles estados del contexto en cuestión.
8. **Resonancia entre teoría y práctica.** La competencia comprende una resonancia entre la teoría y la práctica y ocurre en la frontera entre los mundos de la abstracción y de la aplicación, constituyendo un devenir entre la lógica de la epistemología de un campo, donde incluso podrían modificarse elementos del estatuto que expresa el estado del arte, y la lógica de la materialización de una actuación, en un contexto, donde se sigue cabalmente el mandato gramatical del estatuto concertado al interior del campo. Ir y venir entre estas dos lógicas conduce a pulir el estatuto mencionado, a partir de la observación cuidadosa de los resultados de una actuación en medio de un contexto, que luego de satisfacerse con los resultados alcanzados puede convertirse en un laboratorio muy refinado, donde se *prueban* diseños, desde luego de manera responsable y controlada. Cada actuación que se aplica en un contexto constituye el eslabón final de un diseño y a la vez fuente de información para el eslabón inicial de otro proceso consecuente, de consolidación y fortalecimiento conceptual del campo respectivo.

Solución

La actuación, como fase conclusiva de un determinado diseño, materializa una solución, en el sentido de lograr una transformación del estado del contexto sobre el que se actúa, de acuerdo con una expectativa y un plan previos. La solución debe trascender el tiempo y el espacio, debe ser perdurable y resistir análisis variados y pruebas de consistencia. La solución que se pone en escena proviene de un protocolo especial, pues es el resultado de un proceso de decisión que surge de pensar, diseñar, evaluar y elegir sobre un conjunto de al menos dos alternativas viables, novedosas y creativas. La elección de una solución está precedida por la discusión y calificación de distintos *ensambles*, que tienen elementos conceptuales en común pero cada uno con su propia singularidad para armar el rompecabezas de cada diseño.

Estrategias

Las formas para desarrollar una capacidad genuina de seleccionar elementos conceptuales, diseñar un plan de acción y desencadenar una actuación, caracterizada con los atributos de la competencia, son variadas y caen en el terreno de la imaginación de cada protagonista, de cada actuante.

No obstante, es posible identificar algunas estrategias útiles en educación, expresadas aquí como cinco giros:

1. **De miradas macro a visión micro**, para apreciar con detalle y precisión las relaciones existentes entre los elementos conceptuales que se utilizan.
2. **De generalizaciones a excepciones**, para facilitar la formulación de nuevas hipótesis que expliquen el no cumplimiento de reglas convencionalmente adoptadas como absolutamente válidas.
3. **De relaciones simples a redes complejas**, para entender la multiplicidad de factores que participan en el funcionamiento y operación de cada contexto bajo consideración.
4. **De técnico a constructor de técnicas**, para colocarse en el nivel epistemológico de elaboración de reglas, desde la lógica teórica de construcción de hipótesis.
5. **De recursos finitos a la creación de nuevos mundos**, para entender la tensión que existe entre la pasividad (otorgada por la posesión y administración temporal y tranquila de elementos tanto conceptuales como materiales que se juzgan acabados, perfectos y suficientes) y la actividad protagónica que busca nuevos elementos, nuevas formas de organizarlos y nuevas actuaciones.

Adicionalmente, hay una estrategia que podría considerarse clave:

El uso genuino de la sub-determinación

Se trata de proponer a los ciudadanos estudiantes situaciones donde el número de grados de libertad es mayor que cero, comenzando tal vez con uno y avanzando en forma progresiva a dos, tres y más. El ejercicio de identificar la ausencia de algunas variables que permitan determinar una situación y llegar a soluciones únicas, tomar una decisión acerca de cuáles variables pueden utilizarse, cuál es el valor más apropiado para ellas y animarse a probar una hipótesis, constituye una herramienta muy *potente* para desarrollar competencias.

Estas estrategias, utilizadas en formas muy variadas y seguramente combinadas con otras alternativas, podrían conducir a que los ciudadanos que viven un sistema formal de educación abandonen poco a poco su *heteronomía* y accedan a la *autonomía*.



Reflexión final

En el giro del enfoque de contenidos al de competencias, como en otros aspectos y giros de la vida, debemos comenzar transformándonos nosotros mismos, desde luego una vez que hayamos adquirido la conciencia necesaria y tomado la decisión respectiva. Para instalar en forma genuina una nueva manera de persuadir a los estudiantes, cabe un pensamiento de Einstein: *"La única vía racional para educar es ser un ejemplo"*.





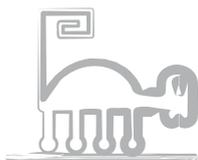
**Educación
y medios masivos
de comunicación**



CAPÍTULO IV

La educación, ¿un asunto de medios?¹

GUILLERMO BUSTAMANTE ZAMUDIO



1. No se puede decir que aprender sea algo exclusivo de los humanos: los animales aprenden en función inversa al peso que tienen sus respuestas instintivas. Pero la idea de enseñar sí es prácticamente humana. En los animales sólo se han verificado incipientes procesos de enseñanza en algunos mamíferos superiores: determinados chimpancés africanos, por ejemplo, que derivan parte de su sustento de frutos que es necesario partir con ayuda de un objeto contundente, "enseñan" a sus crías una conducta que no es instintiva.

En cambio, en las sociedades humanas, todo es construido, no-natural y, en consecuencia, arbitrario: el lenguaje, la alimentación, la sexualidad, las costumbres, las normas... y por eso, si se quiere que la vida social siga existiendo, todas estas prácticas deben ser enseñadas y, en consecuencia, deben ser aprendidas. La sociedad es un gran dispositivo que se reproduce en la medida en que enseña sus maneras de funcionar, desde amarrarse los zapatos hasta codificar mensajes cifrados, dirigidos a culturas extraterrestres que, sin embargo, no sabemos si existen. En este

1. Artículo publicado en: Revista Colombiana de Educación N° 46- p 117. Bogotá - Colombia. 2004. Su publicación es autorizada por el autor quién presentó esta conferencia en el II Seminario-Taller: La evaluación externa en educación: Usos y divulgación de los resultados. 2 y 3 de octubre de 2007. Cali

sentido, y siguiendo a Basil Bernstein, puede afirmarse que las sociedades humanas se basan en el dispositivo pedagógico.

Si esto es así, la educación - no la escuela, que es un mecanismo específico, más o menos reciente, para llevar a cabo alguno de las funciones educativas- ha existido siempre que ha habido sociedad humana, y siempre ha tenido que servirse de los mecanismos necesarios y disponibles para hacerlo.

Si educación es lo que ocurría cuando Sócrates se paseaba discutiendo con sus contertulios sobre lo sagrado y lo profano. Si es lo que ocurre cuando en la maloca un adulto le cuenta, a un muchacho, que ya está candidatizado para ser hombre, la historia de todas las cosas, según lo entiende la cultura... si estos eventos son educativos, allí lo determinante es justamente aquello de lo que se habla, los mecanismos de persuasión o disuasión, las ejemplificaciones, las maneras para verificar si está teniendo lugar la comprensión, las formas de pedir otra explicación, de tratar de interpretar algo con esas herramientas, las aplicaciones, los ritos en los que se inscribe, los saberes a los que se recurre, las autoridades que se traen a cuento, los ejercicios que se estiman convenientes para familiarizar al aprendiz con la habilidad que se espera desarrollar, la clasificación de los temas según la edad, el sexo, etc. Sin asuntos como estos, no hay educación.

En todos los casos, estas interacciones sociales han tenido que recurrir a medios: un fragmento de madera que se recoge del piso para hacer unos trazos; objetos hechos a semejanza de otros que resultan inalcanzables, peligrosos, invisibles o muy grandes; superficies especiales para dibujar o marcar; instrumentos para marcar, tintas; espacios específicos donde cierta actuación se circunscribe y se hace visible...

En este punto, hemos de entender que la educación es versátil: de un lado, a falta de algún recurso, se buscará un reemplazo, y, de otro lado, ante un nuevo recurso, adaptará sus formas. Así, la diferencia entre la tiza y el marcador para tablero acrílico no es educativa; en cambio, sí es educativa la diferencia entre relatar ciertas cosas como historia de la cultura, de manera oral, a cargo de una persona específica, a cierta edad del aprendiz, en un sitio sagrado, y contarla como cuentos en las cartillas destinadas a que los indígenas aprendan a leer.

Por todo esto, es necesario plantear que la educación ha estado ligada de manera indefectible a los medios y que ellos constituyen una condición de posibilidad de la educación (una condición permanente de su realización), pero no algo que la determina. Y, además, que esos medios dependen de la cultura que los utiliza (no necesariamente que los produce).

De manera que si hoy los mass media nos parecen tan importantes para la educación es por efecto de una inversión, muy propia de nuestra época, en la que un medio se eleva al estatuto de especificidad. Medio que se puede comercializar, mientras que la especificidad elude hasta cierto punto ese régimen (comercializar el conocimiento, por ejemplo, produce el efecto de que lo comercializado pueda ya no ser el conocimiento sino la "información").





Si esto es así, podríamos estar dejando escapar lo importante –quizá nos interesa evadirlo- y haciendo esfuerzos e inversiones en lo secundario (lo cual no deja de rendir sus propios dividendos en niveles no propiamente educativos).

El gobierno distrital en Bogotá, por ejemplo, invirtió –a expensas de la investigación educativa- varios miles de millones de pesos en la serie Francisco el matemático. El propósito –inobjetable, como todo buen propósito- era educar a muchas personas, más de lo que podría hacer la escuela, en el tema de los valores, algo que la escuela tal vez no haría mejor que los medios².

Pues bien, al cabo de un tiempo lo único que tenemos con certeza es otra telenovela y un dinero oficial invertido para posicionar un producto cuyos beneficios económicos son para el capital privado. No hay pruebas de que tengamos un país más “educado en valores” gracias a la telenovela, pretensión que parece desconocer la complejidad de cómo se gesta lo que llamamos “valores”³.

Por efecto de la época en que vivimos, al hablar de medios parece que la referencia fueran fundamentalmente los mass media, los medios masivos de comunicación. En relación con los medios audiovisuales en la educación, el asunto apuntaría entonces a la televisión, a las cintas de video y a los aparatos que las graban y reproducen; y, por extensión, también al lenguaje propio en que tales videos son diseñados.

De tal manera, los trozos de piedra pizarra en los que escribían los niños a comienzos del siglo XX en Colombia (y que borbaban con saliva) ya no se nos presentan a la “altura” de los medios, ni siquiera se los consideraría como tales.

En conclusión, se abren dos alternativas:

- a) Si los medios son los mass media, sería forzoso afirmar que antes de su existencia – que es contemporánea –, no hubo educación, pues la educación se hace a través de medios; y entonces los medios serían determinantes en lo educativo. Y
- b) Si los medios son mecanismos usados para comunicarse –en todas las épocas-, y si siempre hubo educación, sería forzoso afirmar que la educación siempre ha estado relacionada con los medios, pero que no son ellos los que definen su especificidad.

2. ¿Qué compromete la educación?

Las diversas miradas sobre la educación intentan, en todas las épocas y con los sesgos de sus perspectivas históricas y conceptuales, responder esa pregunta que continúa abierta.

2. Álvarez (2003) muestra que esta es una de las formas como en educación se asumió la afrenta de la aparición de la radio a comienzos del siglo XX en Colombia, de manera que no sólo no se trata de algo novedoso, sino que se trata de una posición que no ha visto cumplidos sus objetivos.
3. De nuevo, Álvarez (2003) muestra cómo la relación entre medios y educación siempre se ha producido independientemente de los propósitos.

De tal manera, aquí no pretendemos responderla de manera definitiva, sino plantear tres asuntos – el conocimiento, la interacción y la comunicación– que hoy, al tenor de ciertos modelos explicativos, nos parecen comprometidos en los actos educativos.

El conocimiento

Cuando un adulto bosquimano actúa delante de los niños, mostrando las maneras como las diferentes especies de animales se comportan, estamos ante un proceso educativo. Los medios, a lo sumo, son algunos objetos como ramas o paja.

En la misma época, pero en otro sitio, se les muestra a los alumnos, en una grabación de video, el comportamiento animal, mediante imágenes entre las cuales hay algunas que el bosquimano está imposibilitado de representar (lo que ocurre dentro de la madriguera, animales microscópicos, etc.). A partir de esta diferencia, cualquiera podría apresurarse a decir que nuestra educación es mejor que la que se dispensa en el desierto de Kalahari.

Pero no: cada una obedece a sus propias determinaciones, a sus propias necesidades, se ha ido acomodando en relación con una cultura (allá, más le vale a un niño saber cómo aparecer más alto delante de una hiena, que saberse la tabla del 9). Las formas de educación mencionadas son incomparables de cara a un valor transcultural. Es decir, no dan lugar a un juicio en el que se diga que una es mejor que la otra.

No sabemos si los niños en ese desierto, durante la representación, ven los animales que el adulto imita; no sabemos si también ven la representación como tal. Pero en nuestro caso, por ser nuestra cultura, sabemos qué los medios tocan otro tipo de emociones, además del conocimiento, que es a lo que supuestamente apuntarían en última instancia. Si la educación compromete el conocimiento, como solemos pretender, es necesario pensar los medios en relación con esa especificidad: ¿es indiferente el conocimiento a los medios empleados para su "transmisión"⁴ ?

Desde esta perspectiva, la bondad de los medios ya no parece indefectible. Y no solamente por los límites que ellos puedan tener, sino por la utilización que de ellos se hace. Si está en juego el conocimiento, la pregunta no es cuál es el mejor medio para lograrlo, sino cuál es la posición en la que está quien usa el medio, quien diseña la unidad instruccional a través de un medio. En este punto, resulta muy iluminativo Gastón Bachelard, para quien la posibilidad de representar algo es uno de los obstáculos para su comprensión⁵. Muchas instituciones educativas tienen una maqueta de alambre y pelotas de icopor que "representa" el átomo.

Pues bien, este epistemólogo francés dice que el átomo en la física es una lucha contra la representación. Según él, el átomo es más bien un puñado de argumentos. Quien

4. Los medios parecen más cercanos a una idea de "transmisión" del conocimiento que a una de "construcción" del conocimiento.
5. Los intentos de representar las abstracciones materializan un estado previo a aquel que permite al espíritu sustraerse de la intuición, de la experiencia inmediata, que polemiza abiertamente con la realidad (Bachelard, 1948: 11)





entiende el átomo con ayuda de dibujos y maquetas, no ha entendido el átomo de la física, sino el "átomo escolar", el que sirve para responder exámenes, pero que en la física es justamente un obstáculo, algo que no representa un conocimiento.

Si en la escuela se trata de "hacer fácil lo difícil", en el ámbito del conocimiento "lo que es fácil de enseñar es inexacto", como dice Bachelard [1940: 24]. Esto nos muestra la escuela ya no como un ámbito neutral en el que casi todo vale ante el encomiable propósito de enseñar a las nuevas generaciones lo que nos legaron las anteriores, sino como un ámbito en el que se puede ir a favor o en contra de la especificidad del conocimiento, dependiendo de la posición del enseñante.

Excelentes medios se pueden utilizar, por ejemplo, para mostrar que la naturaleza está organizada según los principios humanos. Ciertos programas sobre animales, que son de una factura insuperable, hechos con las últimas tecnologías y con un manejo excelente del lenguaje visual, muestran, sin embargo, una naturaleza antropomorfa, distinta de la naturaleza como objeto de conocimiento de la ciencia⁶.

Es igual de oscurantista poner la Tierra o el Sol en el centro del sistema solar, pues ninguna de las dos opciones objeta la idea de "centro". De manera que con ayuda de nuestras maquetas escolares sobre el sistema solar, los niños recitan la posición de los planetas, se los representan imaginariamente, pero, acto seguido (independientemente de que pongan el Sol en el centro), si se les pregunta para dónde se va el sol cuando anochece, perfectamente responden: "se esconde detrás de las montañas"⁷.

Ya Kepler había verificado, contra la evidencia de los siglos anteriores, que el Sol está en uno de los focos de la elipse que describe el movimiento de la tierra, planeta que no tiene dos movimientos, como dice la escuela, sino 17. Y no se trata de informar bien o mal, de cambiar 2 por 17, o de sacar al Sol del centro de la maqueta hacia un foco de la elipse, sino de la forma como en cada caso nos relacionamos con el conocimiento.

Ernesto Sábato fue invitado, durante las preguntas posteriores a una conferencia, a explicar la teoría de la relatividad a un auditorio de no especialistas. Hizo una demostración matemática ante su público, pero éste le manifestó no haber comprendido. Entonces se apoyó en unos ejemplos para resumir un poco el procedimiento matemático.

No obstante, el público siguió manifestando su incompreensión. El escritor prescindió, pues, de fórmulas y utilizó sólo ejemplos. Ahora sí, el público dijo haber comprendido. Entonces, Sábato les hizo saber que habían comprendido algo diferente de la teoría de

6. En la contracarátula de una videograbación, perteneciente a los programas a que nos estamos refiriendo, está escrita la siguiente curiosidad: "Esta excepcional colección de videos domésticos forma parte del continuo esfuerzo de National Geographic Society por incorporar la tecnología más avanzada a su misión educativa".
7. Se trata de un ejemplo tomado de una investigación del llamado "Grupo Federici", de la Universidad Nacional, en el marco de un trabajo sobre la relación Escuela-Universidad.

la relatividad, que estaba realmente en la primera explicación, pues era irreductible a ejemplos⁸.

La educación puede enseñar los programas llamados "procesadores de palabras". Son efectivamente herramientas muy importantes. El problema es que resulta imprescindible tener algo que decir para que esa importancia se materialice. Luego nos quejamos de que los estudiantes copian, del que "bajan" la información de Internet, etc.; pero, eso sí, la presentan impecablemente en Word, versión milenium, impreso a color.

El medio se rellena con cualquier cosa. Mientras el conocimiento estaría en aquello que se dice, independientemente de que sea impreso en láser o escrito a mano. En este aspecto, la escuela se puede pensar en función del trabajo conducente a que la gente tenga algo que decir; o en función de garantizar que, no importa lo que se diga, hay que decirlo "a la moda" (y entonces se convierte en un agente de ventas de Microsoft, pero que no gana comisión).

Recordaremos a ciertas administraciones educativas por el uso del PowerPoint, mecanismo para mostrar, de manera impecable, una serie de imprecisiones, para mostrar con el rigor de las barras y las curvas, una serie de datos de cuyo origen y procesamiento a veces ni siquiera el presentador sabe.

En ausencia de esa herramienta, se puede ser más riguroso, aunque se sea menos "efectivo", que no es una preocupación del conocimiento, sino de la publicidad... Tal vez juzgamos la escuela con el rasero de la propaganda. Queremos ser tan efectivos como un videoclip musical, sin saber qué parte de esa forma estética es la que atrae al público.

El software, la innumerable información de Internet, sirven si hay algo que decir, que calcular, que organizar. De resto es una seducción a un interés que no es propiamente cognitivo. Los medios no producen por sí mismos el deseo de conocimiento. La naturaleza del conocimiento no se juega en los medios, sino en la problematización que bien se puede servir de los medios o que bien se puede ver subordinada o aplastada por ellos. El supuesto de que "hay muchas maneras de conocer" confunde el conocimiento con el hecho de que hay muchas fuentes de información⁹.

Y con esa confusión muchas veces se sustenta la necesidad de los medios en educación, lo que no nos permite aprender gran cosa sobre el conocimiento, del que sin embargo decimos que es el objetivo primordial de la escuela. Para el hombre que empuña un

-
8. Freud se expresa de una manera similar. En El malestar en la cultura, después de intentar una comparación para que se entienda su teoría, dice: "Nuestro intento parece ser un juego ocioso; su única justificación es que nos muestra cuán lejos estamos de dominar las peculiaridades de la vida anímica mediante una figuración intuible".
 9. En efecto, la información, rigurosamente hablando, está constituida sólo por señales, por unidades físicas, por tanto manipulantes y transmisibles según los medios disponibles. Una de sus formas, sólo una, es la imagen, pero no la única [Eco, 1995: 41-42]. La información sirve, entre otras cosas, para intercambiar y difundir conocimiento, pero no necesariamente [Garassini y Gasparini, 1995: 127].





garrote y para el que manipula un teclado de computador el asunto del conocimiento es idéntico, no así el de los recursos.

Lo que está en juego para comprender puede ocultarse detrás del medio. En ese sentido, Piaget [1971:88] dice que los procedimientos audiovisuales "cuyas virtudes han sido celebradas por demasiados educadores, y que pueden conducir a una especie de verbalismo de la imagen, en realidad lo único que favorecen es las asociaciones, sin impulsar actividades auténticas". En una dirección similar se pronuncia Zuleta (1985:20-22):

La educación hoy se hace lenguas con los avances de la tecnología educativa y los métodos audiovisuales. La educación está siendo pensada cada vez más con los métodos y los modelos de la industria. Ofrece una cantidad cada vez mayor de información, en el mínimo de tiempo y con el mínimo de esfuerzo [...] El que educa con estos sistemas no sabe lo que está haciendo, pero lo hace en el mínimo de tiempo, de la manera más rápida y menos costosa [...] confundiendo educación con información.

La ideología de la información ha producido una revolución en el campo educativo que es prácticamente una peste. Es allí donde queda más radicalmente reprimido el pensamiento como actividad. [...] Si el maestro aceptara que el niño o el joven es inteligente, y que puede enfrentarse con problemas complejos, entonces, en lugar de tanta figurita, tendría que exponer el concepto [de célula]; no presentarla imagen, porque la imagen no es el concepto, así se apoye o no en un dibujo, lo cual es secundario.

[...] Los métodos audiovisuales, o las imágenes, crean en el estudiante la ilusión de que sabe [qué es una célula], pero lo que ve es una raya en el tablero y un conjunto de nombres.

O sea, las ayudas didácticas pueden dirigirse hacia lo que satisface un gusto que no tiene que ver con el conocimiento. Querer ver imágenes en movimiento (seguir viendo TV en la escuela) no es necesariamente querer aprender. Satisfacer ese gusto no conduce forzosamente a alguien hacia el conocimiento. Puede incluso ser contraproducente para desarrollar conocimiento.

En este sentido, los medios constituyen un caso de la llamada "motivación", pero el comentario se cumple para otras motivaciones que no implican tan claramente a los medios, como el premio y el castigo. O sea que mientras la escuela cree que "el fin justifica los medios", o peor, que "los medios ya son el fin", los estudiantes aplican la máxima de "los medios, no importa el fin".

Los saberes que maneja la cultura occidental son, en gran medida, producto de una época en la que no había los medios que están hoy a nuestro alcance. Acelerar la velocidad de tratamiento de los datos no modifica el conocimiento, modifica otras cosas que son importantes, pero que ya se mueven en un orden que no es el cognitivo. En su momento,

el llamado "grupo Federici" se preguntaba lo que significaba introducir la informática a la escuela colombiana, siendo que en ella se podría echar de menos la introducción de la cultura escrita (Mockus et al., 1985).

La queja de que alguien "no logró llamar nuestra atención", o el propósito de llamar la atención de nuestros alumnos, no son del orden del conocimiento, sino del entretenimiento. Haciendo una comparación con el conocimiento, Platón decía que médico y cocinero operan de manera contraria: mientras el cocinero debe hacer aparecer como atractivos los alimentos, incluso a riesgo de producir daños a largo plazo, el médico hace ingerir drogas de mal sabor, pero que producen la salud.

Si el profesor busca producir efectos del lado del conocimiento, es como el médico. Si busca atraer la atención de los estudiantes, hacer agradable la enseñanza, está del lado del cocinero¹⁰. Así como el buen sabor no da lugar a la pregunta por las propiedades de lo ingerido, el formato medial se usa como ocultamiento e, incluso, como intimidación: ¿por qué dudar, qué preguntar, cuando nos dan tanta belleza?

Cuando aprendemos algo a partir de la imagen (no un simple hábito, sino un conocimiento), es gracias a los conceptos que se ponen en juego, y no por las imágenes mismas. Basta con tratar de explicar la Crítica de la razón pura, de Kant con imágenes, para entender que no es cierto - a nivel del conocimiento - que una imagen valga más que mil palabras.

El hecho de que ese lema sí valga para la publicidad debería llamar nuestra atención en el sentido de qué está en juego allí. Hasta cierto punto, los lenguajes son irreductibles, de manera que tampoco es posible convertir una imagen en un discurso verbal. No se trata, entonces, de "lenguajes complementarios" -como decimos para justificar la introducción de los medios sin mayor discusión-, sino hasta cierto punto irreductibles. La unidad, si es que existe, estaría a nivel de un sujeto, más o menos evanescente, que hará algo con la información obtenida a través de esa diversidad de medios.

En todo caso, no se trata de niveles de significación, sino posiblemente de jerarquías, en tanto somos fundamentalmente seres hablantes, seres que pueden producir y manipular imágenes, pero no al contrario: no se puede hacer un ser humano con imágenes, sin palabras, y luego montar las palabras. El semáforo, en el que aparentemente sólo median las imágenes, fue inventado y funciona gracias a las palabras.

Así mismo, para que sólo mediante un icono sea posible realizar una operación en el computador, sin tener que aprender comandos complejos en lengua escrita, es necesario que haya una programación, un diseño... cosas que ocurren fundamentalmente en la palabra escrita, así el usuario no las vea; que el usuario se las ahorre, no indica que no existan. Si hay imágenes funcionales, las palabras están en algún lado, en algún momento, aunque no sean visibles.

La interacción

La educación está en relación con el conocimiento, pero en el marco de una interacción específica. Podemos decir que se conoce en el campo de la problematización del otro.





El conocimiento sólo es demandado en un contexto cultural. Es un desafío del otro. De tal manera, podemos afirmar con Jerome Bruner [1971] que "aprendemos para no tener que aprender más". Esto quiere decir, al menos, un par de cosas que no tenemos en cuenta cuando confundimos la educación con medios:

De un lado, no es cierta nuestra supuesta apertura permanente al conocimiento, no es cierto que aprendamos de manera constante. Al contrario, Bruner explica que el conocimiento es una herramienta para dar lugar a otra cosa, para desocupar la atención. Si aprendiera algo cada vez que tengo que relacionarme con ello, no tendría tiempo para otra cosa. Aprendo eso y ahora puedo ocuparme de otra cosa, por ejemplo, del ocio. El aprendizaje es como una búsqueda que ha quedado condensada y que no tengo que volver a repetir en toda su extensión (aunque la haya construido), sino en la parte conclusiva que me interesa.

Y, de otro lado, la interacción con el otro muchas veces hace que esa explicación ya no sea del todo satisfactoria; ese contexto me obliga ("tener que") en el sentido de necesitar aprender de otra forma u otra cosa, para poderme liberar. Entonces, según esta idea de Bruner, un maestro preocupado por el conocimiento no es alguien que hace atractivo el aprendizaje, no es alguien que motiva, que da información.

Más bien es alguien que causa el deseo en la medida en que incomoda la explicación existente, la que permite no hacerse una pregunta. El resultado es alguien causado por una interrogación, que puede dar sentido a la información, que puede seleccionarla con un criterio más allá del "gusto" o del "impacto" de su formato de presentación.

En este sentido, la información otorgada con los atractivos de los medios puede ser lo más lejano al conocimiento, en tanto no causa una pregunta, sino que se inscribe en lo sabido, por ejemplo, la rutina de las evaluaciones a la cual se le sabe sacar el cuerpo, o a la cual se sabe cómo responder sin conmovir la posición del sujeto.

Los textos escolares, para citar un caso, pueden ser usados para dispensar una educación gradual, con ejercicios, en fin, con todos los elementos supuestamente necesarios al alcance. En cambio, maestros que problematizan su área, los usan para mostrar las distintas versiones sobre los mismos hechos e, incluso, para mostrar cómo no entender algo, como no tratar los textos.

La comunicación

En las versiones actuales sobre la relación entre educación y comunicación, se suele esgrimir la idea de que hoy somos receptores y productores de información (input/output), condición que le da un lugar destacado a los medios, pues ante todo son instrumentos que hacen circular información. Tal idea, sin embargo, no solamente luce etnocentrista -es decir, como si Occidente fuera el mundo¹¹ -, sino también "sincronocentrista", es

11. Es el caso de creer que nuestro año 2000 era el cambio de milenio para la humanidad, cuando más de la mitad de ella tiene una contabilidad distinta del tiempo histórico.

decir, como si el mundo fuera comprensible siempre bajo las condiciones de hoy, como si las condiciones de hoy fueran permanentes. En realidad, no ha habido ni puede haber sociedad sin circulación de información, independientemente de la cantidad de información.

Por eso, si la cantidad de información circulante es muy poca, ¡eso no es un déficit! El hecho de que circule esa cantidad de información tiene relación con la cultura de la que se trata, con sus posibilidades. Y ese mundo estará organizado con esos datos. Si nosotros necesitamos más información, pues la producimos, la buscamos, la acumulamos, y eso no es mejor. Sencillamente es distinto, adecuado a condiciones diferentes.

De otro lado, si en una sociedad la velocidad de circulación de la información es baja (comparada con la nuestra, por supuesto), pues tampoco se trata de una carencia. El hecho de que la información circule a esa velocidad se explica a partir de la cultura de la que se trata, que se las arregla con esa velocidad de movimiento informativo. Si nosotros necesitamos más velocidad, pues la producimos, la buscamos. Y eso tampoco es mejor, solamente es distinto, relativo a condiciones diferentes. Freud hablaba de esto en El malestar en la cultura:

Hoy podemos escuchar la voz de un hijo que vive a cientos de kilómetros; saber- apenas desembarcado- que un amigo pasó sin contratiempos un largo y azaroso viaje; disminuir la mortalidad de los recién nacidos. Pero, si no hubiera ferrocarriles que vencieran las distancias, el hijo no habría partido, y no haría falta teléfono alguno para escuchar su voz. De no haberse organizado los viajes transoceánicos, el amigo no habría emprendido ese viaje por mar y no necesitaríamos el telégrafo para calmar la inquietud por su suerte. Y haber limitado la mortalidad infantil, nos obliga a la reserva en la concepción de hijos, de suerte que en el conjunto no criamos más niños que en las épocas anteriores al reinado de la higiene.

Los medios disponibles son para una sociedad que los ha creado para responder a sus propias exigencias, de manera que lo interesante es entender esa cultura que ha requerido y producido los medios que más o menos obedecen a sus necesidades, y no obnubilarnos por las propiedades de unos medios que no pueden hacer más que aquello que es posible en esa cultura. La cantidad de información y la velocidad no son valores en sí mismos. De un lado, la cantidad nos tiene en este momento en una especie de nueva edad media: se trata del hecho de que si leyéramos durante 80 años continuos, 24 horas al día, sin interrupciones, alcanzaríamos a abordar el 3% de lo que está escrito.

Cualquiera puede verificarlo fácilmente cuando introduce una palabra en un buscador de Internet: generalmente hay millones de referencias, que ningún ser humano sería capaz de aprehender. Tenemos mucha información, pero inalcanzable. Y, por su parte, la velocidad está amarrada a una sociedad para la que el tiempo expresa la múltiple conectividad existente entre sus sistemas, la dependencia que se da entre ellos. No obstante, no somos capaces de aprender más rápido.





Aumentar la velocidad de la transmisión de datos no aumenta la velocidad para aprender. Quizá nos haga esperar menos ciertos datos que están en función de nuestro conocimiento, pero ese tiempo de supuesta espera era antes un tiempo productivo alterno.

Nuestras clases de hoy no son cualitativamente superiores al paseo de Sócrates con Hippias para conversar sobre lo bello. Quizá nuestros alumnos ni siquiera aprendan, no obstante disponer de medios. En todo caso no aprenderán más, porque la problematización propia al conocimiento no es cuantificable, se mide como cambio de posición que, entre otras, requiere para cada uno un tiempo propio.

Así, la comunicación no es un componente pedagógico. Eso se dice para curricularizar la comunicación, para aplicarle la motivación, etc. Más bien habría que plantear que la pedagogía es comunicación por definición, y usa para ello lo que esté disponible.

3. Los medios, ¿mejoran la calidad de la educación?

Para que resulte indiscutible cierta política educativa que comprometa los medios, hoy se hace necesario mencionar su positiva relación con la "calidad de la educación". En el ámbito educativo, generalmente las palabras circulan como nociones que no se interdefinen, que se amontonan, que puedan estar de moda, dejar de estar, volver a estar.

Pero no es ésta una condición necesaria de la educación. Los maestros que la entienden como un espacio con una relación posible con el conocimiento trabajan en su seno con la idea de que las palabras sean categorías, es decir, que dependan de un orden conceptual, que se definan entre sí, que no basta con yuxtaponerlas. Así, la palabra "calidad" pertenece a las nociones y no a las categorías.

Cuando se la usa, no se demuestra qué es, porque al público a quien se le dirige se le supone ese saber y él, a su vez, no quiere poner en consideración si sabe o no el asunto. En consecuencia, se forma el más extraño consenso. Extraño porque proviene justamente de la ausencia de discusión, de explicitación de criterios.

Tal como en las propagandas de televisión, parecen producirse mágicamente ciertos efectos: así como un cigarrillo te da felicidad, los medios producen calidad educativa. Nada más improductivo, si de entender la educación se tratara. Nada más vacío si la política educativa en realidad fuera un intento de cualificar la educación y no la aplicación, en el orden político, de ciertas medidas que no son acordadas en función de bondades educativas, cognitivas, pedagógicas o epistemológicas, sino más bien en función de planes de reducción de costos, de eficiencia, de reducción de planta de personal, etc.

¿Qué es "calidad de la educación"?

En primera instancia, es una palabra. Una expresión que viene desde hace 20 años, acompañada de una serie de medidas adjuntas: evaluación y medición, planes de

"mejoramiento", introducción de un lenguaje de "eficiencia y eficacia", supuesta demostración de que lo oficial no funciona, transformación de las funciones del Estado, privatización, disminución de las ventajas contractuales que han ganado los docentes, etc.

Si de cuenta de los agentes educativos preocupados por el conocimiento hubiera estado la idea de calidad, seguramente no habría estado lejana de "aquello que se pone como problematización". Sí, como dijimos atrás, se aprende para no tener que aprender más, el papel del maestro está en no dar consistencia a lo sabido, para lo cual él mismo debe estar en esa posición, única que daría lugar a desear el saber.

"Calidad", en tal condición, es poner lo mejor de uno para que el saber tenga que ser discutido, ensayado, replanteado, entendido en su dimensión histórica. En cuyo caso, el mejor regalo que se le puede hacer a una escuela no es un buen aparato, sino un buen maestro... claro que si, además, hay buenos aparatos, no hay problema.

Podemos darnos por bien servidos si hay buenos profesores, aunque no haya buenos medios, pero no a revés: no podemos darnos por bien servidos si hay buenos aparatos, a pesar de que no haya buenos profesores. No se trata de una negativa a los medios, sino de su real aprovechamiento, en dirección a una finalidad cognitiva. A quien le parece que no habría que perderse los aparatos, pese a que no haya una buena condición docente, no le interesa el sentido de la educación, sino su apariencia.

Claro que aquí se forma una tautología, pues se puede decir: "los niños formados con ayuda de estos aparatos tuvieron mejores resultados en la evaluación de la calidad". Pero, las pruebas autodenominadas "evaluación de la calidad", ¿acaso miden el conocimiento? Toda forma educativa impondrá una manera de entender la escuela y después la medirá con arreglo a esos mismos criterios. Por ejemplo: quien cree que la calidad es cantidad de información, evalúa eso y obtiene comparaciones bajo ese criterio.

Para salir del círculo, entonces, no nos sirve mucho presuponer lo que es "calidad", sino más bien discutirlo. Es más: si no podemos prescindir de esa palabra para pensar la educación¹², al menos es necesario crear un ámbito para discutir permanentemente lo que entendemos por una educación de calidad. Mantener abierta la discusión, no llegar a definiciones terminantes.

Ahora bien, si de algo carecen este tipo de evaluaciones es de una definición de "calidad". Y, si la dieran, sería: "puntaje obtenido en las pruebas para medir la calidad", es decir, otra tautología: ¿qué es calidad?: lo que miden las pruebas; ¿qué miden las pruebas?: calidad. También habría respuestas del lado de la eficiencia y la eficacia, del costo per capita, etc.,

12. Sabemos que la noción de "calidad" pasa a la educación proveniente de una dinámica empresarial que se quiere imprimir a la escuela. Pero esa no es razón suficiente para sacarla del ámbito educativo -que introduce y saca palabras sin tener en cuenta criterios académicos-. Lo interesante es saber por qué una palabra que viene de la fábrica ha entrado con tanto éxito (frecuencia de uso) en la educación.





que ya resultan inservibles para pensar la especificidad de la educación¹³, y sobre todo para pensarla en contextos históricamente determinados.

Un ejemplo de cómo la evaluación, más que medir, produce una nueva realidad educativa es el hecho que se presentó con ocasión de los resultados en la evaluación de "competencias básicas" en el DC. Los investigadores que se mueven alrededor de los resultados de las pruebas, afanados por saber sobre las prácticas de una maestra oficial que, contra la tendencia promedio, tuvo excelentes resultados en una escuela ubicada en una zona económicamente deprimida, fueron a interrogarla. Las "prácticas exitosas" -como se dice en la jerga de la política educativa - de la maestra, según su propia declaración, eran conseguir pruebas y entrenar a los estudiantes en su resolución.

En conclusión, si el peso de la educación recae sobre los maestros, en tanto que con su posición estructuran las posibilidades del sentido circulante en la educación, la preocupación fundamental debería estar en su formación. Formación inicial, en ejercicio, etc., que también depende de las condiciones que el gobierno ha puesto y que delimitan la constitución del rol de maestro.

Por supuesto que, nadie se va a negar a que haya los mejores medios posibles, juzgados a partir del sentido construido en ese contexto, pero lo cierto es que en muchos casos cierto énfasis en los medios coincide con una desconfianza en los maestros. En pocas palabras: como no tienen una buena formación y como es muy dispendioso, lento y costoso capacitarlos, entonces grabemos la educación y que ellos ayuden a tramitar los pasos diseñados en otra parte y a servir de tutores, de auxiliares del material. Esta situación no es desconocida en nuestro país: la época del "diseño instruccional" se basó exactamente en los mismos presupuestos.

Los medios, como en el caso de educación por televisión, se prestan para ideas de ampliación de cobertura sin ampliación de la nómina docente (en un contexto de ajuste fiscal), a nombre de una calidad indefinida y medida con el mismo mecanismo que la supone constituida por cierto tipo de información.

4. Hacemos lo que podemos

La historia de la relación entre medios y educación es muy interesante. De acuerdo con la investigación de Alejandro Álvarez (2003):

a) Algunas de las ideas actuales en relación con los medios se vienen planteando desde hace un siglo, b) el efecto de los medios en la educación siempre ha sido independiente de los propósitos educativos, c) la escuela ha terminado transformada en un sentido no

13. Evidentemente, los costos, el buen uso de los recursos, etc., son necesarios para pensar la educación por parte de quienes determinan la política, de quienes tienen que destinar recursos, etc., pero esa dimensión no es toda la educación. Es más, esa dimensión -administrativa, digamos - del asunto supuestamente está al servicio de la especificidad educativa.

previsto, d) lo ocurrido ha tomado a la escuela sin quién la piense, y e) paradójicamente, siempre ha quedado algo que la hace todavía vigente.

Durante el siglo pasado,

- a) Se pensó que el hombre tipográfico, con una imagen lineal y fragmentada de la realidad, producto de caracteres separados y fatigantes, cedería su papel al hombre audiovisual, con una visión integral, multifacética y sensitiva, usuario de iconos atractivos y económicos... Sin embargo, de esto sólo sucedió lo que históricamente era posible, y un siglo después creemos que la idea es una innovación en educación,
- b) Se pensó que ya no habría maestro transmisor, sino creador de climas socioafectivos, diseñador, conocedor del aprendizaje, experto en utilizar las máquinas y que el alumno dejaría de ser receptor y pasaría a relacionar, analizar, sintetizar, hipotetizar, interpretar, escoger, decidir... Sin embargo, esto no sucedió y la impresión de lo que la escuela es no ha cambiado, así como el sentido de la transformación que supuestamente requiere,
- c) Se pensó que con los medios, se enseñaría fuera del aula, sin maestro, se complementaría y hasta reemplazaría la educación formal, y con más cobertura... Sin haberlo logrado, estas siguen siendo las pretensiones de utilizar los medios para ahorrar costos,
- d) Se pensó que una masificación con individualización exigía actuar pedagógicamente: programar, organizar, coordinar, hacer progresión... Algo que se sigue pidiendo hoy al uso de los medios con fines educativos.

De otro lado, se habla de los medios como si su materialidad implicara un solo sentido. Sin embargo, dependiendo de la concepción de escuela-según el sentido de la actividad se centre en cierto aspecto -, la utilización de los medios les otorga un sentido variable:

- Cuando se concibe que la acción educativa se aplica principalmente a objetos o con objetos (visión instrumental de la escuela), los medios son muy importantes, tal vez la razón fundamental, y su llegada parece dar soporte a esa concepción. Los medios tendrían un sentido per se, no lo ganarían. Bajo esta perspectiva, se justifica la idea de que los medios mejoran la calidad educativa, de que a más y mejores medios, mejor educación.

Es lo que cierta publicidad oficial maneja en la campaña de donación de computadores para la educación. Por su parte, la investigación oficial sobre "factores asociados" da consistencia a esta postura de la objetividad de ciertos factores (entre ellos los medios), independientemente de su inserción particular en un contexto históricamente determinado.

- Cuando se concibe que la acción educativa se aplica principalmente a personas (visión estratégica de la escuela), la importancia de los medios radica en su utilidad para que los otros -que no saben, no pueden, no quieren - lleguen a los propósitos que unos -que saben, pueden, quieren- se han trazado y que ya han superado. El fin justifica los mass





media. Se usan porque, de otra manera, la educación no resultaría atractiva, o sería muy lenta, o le faltaría información (es lo que maneja otra publicidad oficial) etc. Es decir, no se cumplirían ciertos objetivos previos, generales, que alguien se traza para otro.

- Y cuando se concibe que la acción educativa se aplica principalmente al sentido (visión comunicativa de la escuela), los medios se convierten en un mecanismo para tramitar las inquietudes cognitivas, para hacer posible la conversación permanente sobre la manera como los conocimientos han devenido dignos de estar en la escuela, como las relaciones se han ido tejiendo y legitimando, etc. En este caso, se busca explicitar el sentido que adquieren los medios mismos, no el sentido que tendrían per se.

De esta manera, si el valor de los medios emerge en función del sistema de pensamiento históricamente determinado que vienen a apuntalar, entonces no sólo los medios no tendrían un sentido único, derivado de un valor intrínseco, sino que los propósitos en relación con los medios caen en el vacío cuando se promulgan para una escuela homogénea, en la que todos piensan igual y en la que no hay diversos intereses. Requerimos los medios, pero también requerimos los análisis que muestren -desde la perspectiva que sea- una escuela diversa, heterogénea, permeable a las diferencias e intereses sociales.

Requerimos una vida escolar que problematice su relación con el saber, con la interacción, con la comunicación, con la sociedad de la que hace parte, que utilice los medios para lograrlo, y que someta esos medios a la misma mirada que haría posible una escuela de tal naturaleza.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Alejandro. (2003). Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela? Bogotá: Magisterio-UPN.

Bachelard, Gastón. La filosofía del no (1948). Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

_____, La formación del espíritu científico (1948). México: Siglo XXI, 1979.

Bernstein, Basil. (1983). La educación no puede suplir las fallas de la sociedad, en Lenguaje y sociedad (varios autores). Cali: Univalle.

_____, (1990). La estructura del discurso pedagógico Madrid: Morata, 1993.

Bruner, Jerome. Aprendizaje y pensamiento, en (varios Autores) Aprendizaje escolar y evaluación (1971). Buenos Aires: Paidós, 1984.

_____, La importancia de la educación (1971). Barcelona: Paidós, 1987.

Elkana, Yehuda. (1977). La ciencia como sistema cultural. Una aproximación antropológica. en Boletín de la sociedad colombiana de epistemología. Bogotá, Vol. III, No. 10-11, enero-diciembre, 1983.

Federicci, Carlo et al. (1987) Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación, en Revista Educación y Cultura, No. 12. Bogotá: FECODE.

_____, (1984) Límites del cientificismo en educación en Revista colombiana de educación. Bogotá: UPN-CIUP, No. 14, II semestre de.

Freud, Sigmund. (1932) El malestar en la cultura, en Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu, Tomo XXI, 1990.

Mockus, Antanas et al. (1985) ¿Informática sin escritura? El problema para la educación, en Los procesos de la escritura. Jurado, Fabio, y Bustamante, Guillermo, comp. Bogotá: Magisterio, 1996.

_____, (1994). Las fronteras de la escuela. Bogotá: SOCOLPE.

Otálora, Blanca et al. El uso de materiales educativos en la educación secundaria. Bogotá: Instituto Ser de investigación, s. p., 1993.

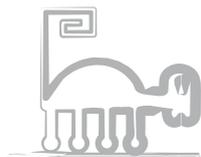
Sábato, Ernesto. (1984). Uno y el universo. Buenos Aires: Sudamericana, Sagan, Cari. Cosmos.

Zuleta, Estanislao. (1985). La educación: un campo de combate. En Educación y democracia. Medellín: Hombre Nuevo, 1995. Lógica y crítica (1976). Medellín: Hombre Nuevo, 2003.



Comunicación y Educación: Relaciones e intersecciones¹⁴

MÓNICA MARIÓN CATAÑO O.



1. Preguntas orientadoras

Este documento surge a partir de múltiples interrogantes entre la relación comunicación y educación que si bien ha sido una relación compleja y distante, se avizora como una relación necesaria en aras de mejorar los procesos formativos de los sujetos.

Algunas preguntas orientadoras son:

¿Cuál es la relación entre comunicación y educación, en especial entre los sistemas que facilitan unos y otros procesos, es decir sistema de información y sistema escolar?

¿Cuál es la percepción que maestros tienen de un medio de información como la televisión en relación con los procesos de enseñanza?

¿Cuáles son los campos emergentes de la comunicación en los cuales la educación tiene cabida?

14. Documento preparado y presentado en el II Seminario-Taller: La evaluación externa en educación: Usos y divulgación de los resultados. Universidad de San Buenaventura, Octubre 2 y 3 de 2007, Cali.

¿Cuáles son las estrategias desde la educación para propiciar acercamientos a los sistemas de información y comunicación?

¿Cuáles podrían ser las formas, otras, de diálogo entre sistema escolar y sociedad en la sociedad de la información?

Son más las preguntas que las respuestas, sin embargo un acercamiento a las disciplinas tanto de la comunicación como a la educación podría ayudar a encontrar pistas para la comprensión de un problema que sin duda se ve reflejado en la manera como los medios de comunicación presentan informaciones relacionadas con el sistema educativo y en concordancia con la manera como la prensa presenta información relacionada con los procesos de evaluación de la educación.

Esta charla tiene dos momentos:

En el primero se ubican las intersecciones entre comunicación y educación a partir del reconocimiento de las disciplinas, de allí la relación comunicación/educación como campo emergente de la comunicación, y un segundo momento en el que se presenta los avances de una investigación que se ubica en esta relación y da cuenta de la correlación entre un medio de comunicación como la televisión y su uso en el ámbito escolar por maestros de escuelas oficiales de la ciudad de Cali. Finalmente se sugieren pistas para repensar el papel de los medios en relación con el sistema escolar y de los maestros con los medios, en esta sociedad denominada por Castells, como la sociedad de la información.

2. La comunicación como disciplina social

Hablar de comunicación significa hablar no sólo del proceso a través del cual se establecen relaciones entre unos y otros sino que implica mencionar aquellos dispositivos y herramientas tecnológicas que han posibilitado la circulación y recepción de mensajes. Desde la invención de la imprenta hasta las TIC se ha transitado por numerosos medios de comunicación que se han insertado en la vida social generando flujos de información y de comunicación lo que ha permitido ampliar el horizonte del mundo al estar conectados con otras latitudes del universo.

Los primeros estudios empíricos de la comunicación se realizaron en Estados Unidos y en Europa. Estos estudios provenientes de la sociología, de la antropología y de la lingüística permitieron la generación de la comunicación social como disciplina social encargada de investigar los procesos de comunicación así como los distintos componentes que intervienen en ellos: emisor, mensaje, receptor y canales.

En Norteamérica los positivistas permitieron abordar los estudios de la comunicación revisando sus funciones y estructuras.

La tradición norteamericana se caracteriza por buscar las bases empíricas que configuraron las ciencias sociales. Es por ello que la comunicación, desde las teorías originarias de la ciencia social norteamericana, ha sido históricamente construida a partir del trabajo experimental sobre fenómenos comunicacionales.





La Escuela de Chicago, con su mirada de la ciudad como "laboratorio social", permitió el estudio de la migración, de la integración de los inmigrantes en la sociedad norteamericana así como el estudio de la función asimiladora de la prensa, la naturaleza de la información y la profesión del periodismo a diferencia de la propaganda. Park y Burgess denomina esta problemática como "ecología humana" (Mattelart A. y Mattelart M, 1997).

Posteriormente H. Laswell inauguró los estudios funcionalistas de los medios. Su diseño para indagar las funciones y los efectos de los medios -las 5W de Laswell ¿Quién dice? ¿Qué? ¿A quién? ¿Por qué canal? Y ¿con qué efecto?- permitió la identificación de funciones atribuidas a los medios: 1. la función de vigilancia del entorno, 2. la puesta en relación de los componentes de la sociedad para producir una respuesta al entorno y 3. la transmisión de la herencia social y cultural (Laswell, 1985).

P. Lazarsfeld y R. Merton (1985) plantearon una función adicional, que le resultaría vital al funcionalismo para comprender el crecimiento y auge de los medios de comunicación: el entretenimiento.

Desde Europa y bajo el paradigma hermenéutico surgen las corrientes críticas e interpretativas. Específicamente en Alemania se creó el Centro de Investigación Social adscrito a Escuela de Frankfurt que surgió como una consecuencia lógica a los movimientos de extrema derecha que desde la década de los años 20 se iniciaba en Europa. La Escuela se planteó la necesidad de desarrollar una reflexión global sobre los procesos que consolidaron la sociedad burguesa-capitalista y el significado de la teoría ante tal consolidación. De este modo, el Instituto devuelve a la Filosofía y a la Ciencia Social su carácter de análisis crítico.

En la Escuela de Frankfurt, T. Adorno junto a M. Horkheimer crearon la noción de Industria cultural y analizaron cómo la industria de la cultura y de la comunicación permitieron el estudio de las bases materiales de la ideología. La ideología se transformó en industria, pero industria de la conciencia puesto que eran las psicologías sociales las que entraron como productos en el mercado del ocio y del consumo. En esta industria y siguiendo con los autores en mención, el "arte se convierte en mercancía", la industria cultural desvirtúa y debilita los procesos educativos y culturales, como consecuencia de la tecnologización, con métodos de persuasión y manipulación de las masas.

Otro enfoque que permitió explicar los estudios de comunicación desde los mensajes serían los estudios estructurales en los cuales Ferdinand de Saussure se ubicó como uno de los fundadores. Para Saussure (1988), la lengua es un sistema organizado de signos que expresan ideas y la tarea de la lingüística sería la de estudiar las reglas del sistema organizado a través del cual se construye sentido. Se precisaba, a su vez, de una ciencia que estudiara la vida de los signos en el seno de la vida social (Mattelart et al., 1997:60), la semiótica.

Posteriormente y a finales de la década del 60, investigadores latinoamericanos empezaron a preocuparse por el estudio de los medios y los mensajes. Las interpretaciones e investigaciones de las realidades norteamericanas y europeas no eran suficientes para

comprender el fenómeno comunicacional en América Latina y esta ausencia teórica sumada a la coyuntura histórica y política de la mayoría de países latinoamericanos, se materializó en la generación de las primeras Escuelas Latinoamericanas de Comunicación (Elacom), herederas del estudio y la producción periodística. Los golpes militares latinoamericanos, obligaron a varios investigadores de la comunicación a tomar el rumbo del exilio porque en sus propuestas teóricas y modelos de investigación explicaron las dificultades de los países latinoamericanos para el despegue y el "desarrollo económico", desde las transferencias tecnológicas y los préstamos económicos, lo que generó la llamada teoría de la dependencia económica y cultural.

Centrados en la tríada comunicación, ideología y poder, los investigadores exploraron problemáticas vitales para el auto conocimiento de las sociedades latinoamericanas. Los medios y los procesos de comunicación empezaron entonces a ser definidos, no por las posibilidades tecnológicas, sino por su forma de uso en relación con la búsqueda opciones, de situaciones de participación activa de los sectores populares mayoritarios (Bello et al., 2001). Se contextualizó el problema de la comunicación dentro de espacios más dilatados de interpretación, sobre todo a partir de la política y la economía. Así mismo se reinterpretó el problema del desarrollo, superando su reducción tradicional a esquemas de crecimiento económico, se realizó un exhaustivo diagnóstico del flujo internacional de la información noticiosa, se estudió el impacto y la potencialidad de las políticas y estrategias de planificación del Estado frente a la comunicación y la cultura. Esta propuesta tuvo por argumento fundamental la idea de que los recursos de comunicación social no se estaban aprovechando como era debido, por lo que era necesario organizar sistemas de comunicación a través de mecanismos o instituciones coordinadoras en el ámbito nacional, a partir de las características y necesidades propias de cada país. Los aportes de Mattelart, Pasquali, Schmucler, Beltrán y Fox serían decisivos para alimentar esta corriente.

Como reacción a las corrientes funcionalistas y estructurales se gestaron otras unidades de análisis como las personas, la familia, las relaciones en la experiencia de la vida cotidiana. Estos estudios se realizaron bajo los postulados de la etnometodología y el interaccionismo que tiene sus fundamentos en los trabajos de G. Mead y G. Simmel. Se construyeron, superando la sociología de la acción propuesta por Parsons, en la sociología objetivista donde la acción del actor es el resultado de las normas impuestas por la sociedad.

Cambio de paradigma: de las teorías funcional estructuralista a los estudios culturales

Realizado el recorrido por los paradigmas para la comprensión de los fenómenos sociales asociados a la comunicación, se observa que no existía una mirada investigativa científica de lo cultural de allí que en 1964 en la Universidad de Birmingham se funda el Center of Contemporary Cultural Studies con el propósito de indagar sobre las formas, las prácticas y las instituciones culturales y sus relaciones con la sociedad y el cambio social.

S. Hall, R. Williams, R. Hoggart, Richards y E. Thompson, se ubican como los pioneros de dichos estudios





Para Reynoso los estudios culturales "son el nombre en que ha decantado, plasmada en ensayos, la actividad interpretativa y crítica de los intelectuales. Los estudios culturales se han estandarizado como una alternativa a las disciplinas académicas de la sociología, la antropología, las ciencias de la comunicación y la crítica literaria, en el marco general de la condición posmoderna. El ámbito preferencial de los estudios culturales es la cultura popular" (Reynoso, 2000:19). A pesar de la crítica que Reynoso hace de los estudios culturales por no constituir un proyecto articulado capaz de inspirar una nueva ciencia social o de suplantarse los saberes dominantes, no desconoce que son "el último gran movimiento intelectual del segundo milenio".

El eje central de los estudios es el proceso de construcción identitaria de los sujetos sociales pertenecientes a los sectores populares. Se estudia el papel de la comunicación y la cultura en la construcción de identidades colectivas como modelos reproductores de lo transnacional. Se buscan las diferencias entre lo nacional y lo regional, así como el consumo pero no como proceso de adquisición y compra de bienes disponibles en un mercado sino como un proceso configurador de sentido donde las "mercancías sirven para pensar, para establecer y mantener relaciones sociales, y para... hacer visibles y estables las categorías de la cultura" (Douglas y Isherwood, 1979: 74-75).

Se indaga sobre las transformaciones que producen las tecnologías de comunicación en la vida cotidiana, en el trabajo de la gente y en la recepción de medios de comunicación efectuada en el ámbito doméstico.

Resulta relevante el estudio de D. Morley (1996) sobre Televisión y Familia. Este autor establece que la actividad individual de ver televisión se realiza en el marco de las relaciones familiares y que el uso del televisor compite con actividades que puede desarrollar el sujeto en el tiempo libre. "Mirar televisión no se realiza de igual manera en todas las personas existen diferencias de atención y comprensión en la recepción de un producto televisivo" (p.201). Este estudio de televisión así como los trabajos de R. Silverstone, apoyados en los trabajos de Hall y J. Lull serán determinantes para el estudio de la recepción televisiva.

En América Latina los investigadores J. Martín Barbero y García Canclini venían abordando el estudio de la cultura popular¹⁵ y el consumo coincidiendo en algunos abordajes y construyendo de manera individual otros. Los investigadores convergen en el estudio de los consumos culturales, sin embargo Martín Barbero se centró en los procesos de construcción de lo popular y de lo masivo, en las dinámicas urbanas en las que se produce la cultura y revisa la relación entre la comunicación y la crisis cultural por el descentramiento de la modernidad; García Canclini, por su parte, se dedicó a indagar por los procesos de consumo, siguiendo la propuesta de Douglas, determinando seis modelos para pensar el consumo y en el estudio de los procesos de consumo cultural donde prevalece el consumo mediático que produce hibridaciones culturales y genera lógicas de construcción de sentido entre los jóvenes.

15. Martín Barbero sostiene que en América Latina ya se hacían estudios de la cultura antes del etiquetaje de los llamados estudios culturales en Inglaterra.

Para Martín Barbero (1996) la comunicación es un campo de estudio que se ha movido en dos tendencias o paradigmas que él las designa como "practicista" y "fundamentalista". El primero porque liga el estudio e la comunicación a los procesos de mercado orientado desde el pensamiento instrumental y al segundo lo domina una tendencia de denuncia signada por lo ideológico, esta brecha en el estudio ha sido reformulada por el divorcio entre la información y la comunicación.

La idea de información se ha asociado a las tecnologías de sobre todo en los últimos años donde ha encontrado legitimidad científica y teórica mientras que la idea de comunicación se ha ubicado en lo que Martín denomina "las incertidumbres de lo social" por la vinculación de la comunicación a la crisis paradigmática, a la crisis de las utopías políticas. La idea de comunicación subyace en la incertidumbre de los saberes (Martín, 1996:146) de allí que la comunicación requiera de otros campos para lograr su explicación en la sociedad de la información que no es distinta a la sociedad postindustrial donde los medios de comunicación ocupan un lugar destacado.

Los medios de comunicación social, desde su surgimiento, se insertaron en la vida social generando cambios y transformaciones en la manera como los seres humanos nos relacionábamos y percibíamos el mundo y a su vez produjeron nuevas formas de socialización del conocimiento y del saber. No obstante, su incidencia en la sociedad ha sido preocupación y motivo de indagación de pensadores, investigadores que han reflexionado. La tarea continúa.

3. La Educación: Ciencia y Campo

La palabra educación, según el diccionario de Raíces Latinas, proviene de *educatio*, *educatoris*: de *educare* que significa criar, cuidar, alimentar; de *edúcere*; extraer, de dentro y *ducere*, conducir, llevar, guiar. Definida como la acción de desarrollar facultades físicas intelectuales y morales (Serna, 1996).

Esto implica que la educación se configura como un proceso realizado por los seres humanos a través del cual se prodiga cuidado y orientación para el desarrollo individual y para la convivencia con los demás. El término educación es usado en un sentido amplio teniendo en cuenta que son múltiples fuerzas externas, conocidas como mediaciones, las que actúan en el proceso formativo del ser humano y que moldean tanto la personalidad como el comportamiento del individuo. Es justamente la educación la que diferencia la condición humana de los animales pues mientras estos últimos actúan rápidamente en el mundo siguiendo sus tendencias o instintos y con unas cuantas instrucciones recibidas poco después de nacer, el ser humano requiere para su actuación llevar a cabo un proceso que construye a lo largo de toda su vida y que tiene que ver con el aprendizaje para actuar y desenvolverse en el mundo, con la apropiación de la herencia social que se realiza desde los primeros años de la infancia a través del lenguaje.

La educación hizo posible el proceso civilizatorio que permitió diferenciar los pueblos primitivos con los pueblos civilizados y no es que en los primitivos hubiese ausencia de





conocimiento, mas bien este se multiplicaba sin presencia de instituciones especializadas. De allí que la familia, la comunidad eran las organizaciones encargadas de la reproducción. Pero, en las llamadas sociedades civilizadas, aquellas organizadas como Estados y con una clara división social, la socialización del conocimiento se realiza a través de la escuela como institución especializada.

En occidente, los primeros en preocuparse por la educación fueron los griegos. Para ellos, la educación debía cumplir con una función central cual era la formación del carácter y la personalidad. Antes de la era cristiana, la educación griega debía formar guerreros para conquistar territorios vecinos. Fuerza, valor, astucia, resistencia y lealtad al Estado eran el eje de la instrucción, sin embargo este predominio pasaría rápidamente a un segundo plano para dar paso a la formación espiritual que permitiría a los individuos ser buenos servidores del Estado. La ciudad se ubicaría en el centro de la vida cultural por tanto la educación, que se iniciaba a los 7 años de edad, se dividió en dos: en la gimnástica y en la musical como una combinación de lo que para ellos era la educación estética y moral. Hacia el siglo V, la educación griega sufre profundas modificaciones y la educación toma otro rumbo, los griegos establecerían una conexión entre educación y política de allí que el objetivo griego era preparar a los jóvenes intelectualmente para asumir posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y la sociedad. Las ideas de Platón serían decisivas para el planteamiento del sistema escolar. Su reflexión consistió en examinar los tipos de hombres que existen y los que el Estado requiere, de tal forma que para los trabajadores, los soldados y los dirigentes debería existir una educación distinta. Para los primeros conocimiento del alfabeto e instrucción moral; para los segundos, instrucción militar y espiritual y para los dirigentes, la parte racional y reflexiva que incluía el mundo de las ideas y la filosofía.

Desde el Siglo XVIII se inició un fuerte movimiento a favor de la educación estatal como resultado de los cambios políticos. La declaración de los derechos del hombre, en los que la educación surge como un derecho inalienable de igualdad, y la conformación de los Estados-nacionales, hace que la educación se considere como una obligación del Estado lo que a su vez favorecería la conformación de una identidad nacional. Esto posibilitó la creación de los diferentes sistemas educativos entendidos como la organización de instituciones formales a través de las cuales se socializa el conocimiento y se trasmite la herencia cultural de una sociedad.

Las transformaciones que traería la revolución industrial en las formas de producción, en la organización del trabajo y en las relaciones sociales también traerían cambios en las formas tradicionales de transmisión del conocimiento debido a que para el desempeño en las nuevas ocupaciones y para participar del nuevo sistema económico se requería de técnicas distintas. Por tanto, los sistemas escolares en las sociedades capitalistas se organizaron con base en dos sistemas: la educación básica elemental para las clases trabajadoras que en sociedades desarrolladas llegaría a tener conexiones con la educación media y las escuelas técnicas y el otro, de educación superior para las clases dirigentes. Estos sistemas llevarían a la educación a plantear propuestas instruccionales para responder a las demandas de la sociedad industrial pero olvidando al hombre como eje central de la educación para la convivencia en sociedad.

En las sociedades contemporáneas, los retos de la educación se orientan hacia la construcción de un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Pero, ¿cómo aprender a vivir juntos en la aldea planetaria sino podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos?...El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad, teniendo en cuenta que los cuatro pilares que soportan la educación son aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser (Delors, 1996).

¿Ciencias de la educación o la educación como campo de estudio?

Los fenómenos educacionales fueron observados y a su vez se constituyeron en objeto de estudio para la sociología lo que daría paso a plantear la educación desde otra mirada, desde la sociología de la educación, en la que los estudiosos no verían la educación como una práctica sino como campo¹⁶ en el que participan instituciones, educadores, educandos y agentes externos a través de una serie de relaciones en las cuales se presentan tensiones, disputas y diferenciales de poder. La sociología de la educación ha centrado su estudio a nivel macro social y el trabajo realizado bajo esta óptica, ha permitido profundizar en la relación entre educación y sociedad, los contenidos que se transmiten y las instituciones.

El análisis recae en el propio proceso educativo, haciendo énfasis en la gestión, la transmisión de conocimientos y las relaciones de poder que subyacen. La educación participa en la forma como las sociedades determinan, asignan, seleccionan, evalúan y transmiten conocimientos, el conocimiento está sometido al poder de las clases hegemónicas y al control social de mecanismos establecidos por la sociedad (Hernández, 2004). No obstante, cabe preguntar ¿la educación se constituye como una ciencia? y ¿quiénes son los científicos de la educación? Esta pregunta conduce a revisar la noción de ciencia, porque los límites en los cuales podría moverse la educación podrían oscilar entre las ciencias humanas y las ciencias sociales o en la mixtura de las ciencias.

Como se ha planteado, la historia permitió apreciar y valorar la importancia de la filosofía y de los filósofos en la educación, sin embargo a comienzos del Siglo XIX se establece una ruptura por la búsqueda de la verdad científica y la filosofía comenzó a ser vista por los científicos naturales como un sustituto de la teología que planteaba afirmaciones a priori como verdades imposibles de poner a prueba¹⁷. La división entre ciencia y

16. Se retoma la noción de campo propuesta por Bourdieu y que recoge Téllez G. en el libro Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa en el que se define campo como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, definidas en su existencia por las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, las situaciones actuales y potenciales en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder, cuya posesión determina el acceso a los beneficios específicos que constituyen su razón de ser. (Téllez, 2002.)

17. La división del conocimiento se hizo en dos esferas: un conocimiento cierto sometido a verificación llamado ciencia y otro conocimiento imaginado que no era ciencia. El término ciencia pasó a ser identificado como ciencia natural. (Wallerstein, 2001).





filosofía fue proclamada como un divorcio por A. Comte quien promulgó que la ciencia era el descubrimiento de la realidad objetiva a través de la utilización de métodos que permitieran explorar por fuera de la mente a diferencia de los filósofos que meditaban y escribían sobre sus meditaciones. Las ciencias empezaban a ubicarse alrededor de hechos y verdades probadas con las que se construiría el conocimiento científico y la vida social y los hechos sociales, como los llamó Durkheim, serían objeto de estudio de las Ciencias Sociales.

Según Wallerstein, tan sólo hasta después de la II Guerra Mundial las Ciencias Sociales se reconocerían como tal. Este proceso que se gestó entre 1892 y 1945 y que posibilitó a una serie de disciplinas llegar a convertirse en campo de conocimiento asumió el nombre de "Ciencia Social" (Wallerstein, 2001). Esta denominación que se realizaría en universidades a través de cátedras y cursos que ofrecían títulos sobre esa "nueva" disciplina y a través de publicaciones especializadas realizadas por estudiosos e investigadores permitieron la institucionalización de las Ciencias Sociales.

Pero, paralelo al establecimiento y reconocimiento diferencial de las Ciencias, se empezaron a desdibujar los bordes unían y delimitaban a cada una de las disciplinas.

Las ciencias nomotéticas, como la sociología, la economía y la política se configuraron y fueron reconocidas en las Ciencias Sociales, rápidamente se convirtieron en constitutivas y constituyentes de otros campos de estudio y de otras disciplinas que se establecieron como disciplinas de segundo y tercer orden. Algunos exponentes de las Ciencias Sociales plantearon la necesidad de ubicar linderos en las diferentes disciplinas para delimitar las fronteras disciplinares, mientras que para otros autores, las ciencias iban buscando intersticios por los cuales entrar a otros campos del saber para ofrecer lecturas e interpretaciones distintas y complementarias a los hechos sociales. Al respecto Elias N. nos dice "si encasillamos los problemas sociológicos en tipologías estáticas de estructura y función, (propias del estudio disciplinar sociológico¹⁸), ignoramos la dinámica intrínseca de las sociedades" (Elias, 1998).

Para Foucault (1970) las disciplinas constituyen un sistema de control en la producción de discursos, fijando sus límites por medio de la acción de una identidad que adopta la forma de una permanente reactivación de las reglas. Pero los discursos que se organizan alrededor de las disciplinas van adquiriendo matices y recogiendo elementos que a su vez, han sido analizados y producidos por otros campos o sub campos y es lo que Dogan ha llamado hibridación del saber. "Distintas disciplinas pueden partir de diferentes perspectivas para estudiar un mismo fenómeno, lo cual acarrea una división de territorios entre las disciplinas. La hibridación, en cambio, entraña un solapamiento de segmentos de disciplinas, la recombinación del saber en nuevos campos especializados. La innovación dentro de cada disciplina depende en gran medida de intercambios con otros campos pertenecientes a otras disciplinas" (Dogan, s.f).

18. El subrayado es de la autora del texto.

Para Durkheim (1956), uno de los pioneros en indagar sobre la relación entre educación y sociedad, la educación era la forma como el individuo se integraba a la vida social y un medio para lograr la cohesión social. Este sociólogo se preocupó por la naturaleza de la solidaridad social como un elemento que, según él, mantiene unida a la sociedad y clasificó la solidaridad social en dos tipos: la mecánica donde el comportamiento del individuo está determinado por la conciencia colectiva, por la autoridad de la tradición y las creencias de la sociedad; solidaridad propia de las sociedades primitivas, y, la solidaridad orgánica que se fundamenta en la dependencia de unos y otros miembros de la sociedad. Este tipo de solidaridad es característico de las sociedades complejas. Sin embargo para el sociólogo, la solidaridad mecánica no puede desaparecer a riesgo de que la sociedad se desintegre. En ese sentido la educación es el medio idóneo para su preservación por lo tanto, la educación deberá reforzar los aspectos rituales y simbólicos del orden social, destacando la autoridad del maestro, la lealtad de las instituciones, las formas tradicionales del orden y difundir los valores morales y sociales (Guevara, 1990). La educación es desde este punto de vista un medio de socialización. Durkheim sentó las bases para que otros autores identificados desde el paradigma del funcionalismo tales como Coleman (1966) y Collins (1970) examinaran la relación entre educación y movilidad social y la escuela como espacio de lucha para la diferenciación social, respectivamente.

Más adelante y desde el llamado enfoque de la nueva sociología de la educación, Bourdieu, Passeron y Berstein, abordan la relación entre educación y reproducción cultural. Este último realiza esfuerzos por integrar el nivel estructural de la educación y el nivel interactivo y propone dos investigaciones: una sobre la reproducción de las clases sociales y otra sobre la transmisión cultural que destaca el efecto de las relaciones de clase en la institucionalización del código escolar, lo que le permite proponer la Teoría sociolingüística de los códigos en la que aduce que existían diferencias debidas a la clase social en los códigos de comunicación de los hijos de la clase trabajadora y los de la clase media; diferencias que reflejaban las relaciones de clase y de poder en la división social del trabajo, la familia y las escuelas.¹⁹

4. Educar hoy

La era de la información surgida a partir de la revolución tecnológica centrada en las tecnologías de la información sentaría las bases para un cambio de sociedad que se mueve a un ritmo más acelerado (Castells, 1999) donde las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una forma de relación entre economía, Estado y sociedad. El capitalismo ha sufrido un proceso de reestructuración caracterizado por una mayor flexibilidad, la mujer se ha incorporado de forma masiva al trabajo remunerado, se ha intensificado la competencia económica

19. Para Berstein, el código se refiere a los principios que regulan los sistemas de significados. EN: BERSTEIN B. Material de apoyo. Maestría en educación. Universidad San Buenaventura. Cali, 2004.





global en un contexto de diferencias geográficas y culturales, se han incorporado las economías de todo el mundo a un sistema interdependiente que funciona como unidad en tiempo real. Ha surgido un nuevo sistema de comunicación que habla de un lenguaje digital universal que está integrando la producción y distribución de palabras, sonidos e imágenes de nuestra cultura y está acomodándolas a los gustos de las identidades de los individuos; las redes informáticas e interactivas crecen, creando nuevas formas y canales de comunicación.

Los cambios sociales han sido plausibles: se ha debilitado el patriarcado, cambiando así la condición de la mujer en algunos lugares; las relaciones han cambiado y de este modo las de la familia, la sexualidad y la personalidad. La conciencia medioambiental ha tenido eco en las instituciones y la revolución tecnológica se ha insertado en el campo de las tecnologías de la vida.

Los sistemas políticos están sumidos en crisis de legitimidad y son dependientes de los medios de comunicación. Los movimientos sociales tienden a ser fragmentados, localistas y efímeros. La gente tiende a agruparse en torno a identidades primarias como la religión, lo étnico, por el territorio; el fundamentalismo religioso se constituye en una fuerza de seguridad personal y como movilización colectiva.

Sin duda la sociedad de la información ha planteado un gran reto a la educación: ¿Cómo educar en la era de la información? ¿Cuál es el rol del maestro y cuál es su actitud frente el reto que imponen los medios y las nuevas tecnologías? ¿Cuál es el rol de la escuela? ¿Qué estamos haciendo ante las nuevas subjetividades que están proponiendo los medios?

Estos interrogantes están presentes y aún no hay respuestas claras, lo que si se sabe es que es educar hoy es desafío que exige repensar los procesos educativos dentro y fuera de los ámbitos escolares y hacer una reflexión transdisciplinar que oriente el rumbo hacia el cual conducir la formación.

En el documento "La educación encierra un tesoro", la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI plantea como pilares de la educación el aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996) indicando que la educación actual debe ser un proceso a lo largo de la vida. Estos planteamientos coinciden con los objetivos de formación planteados en Colombia por el Director del ICFES: lector autónomo, un analista simbólico, con capacidad de interpretar éticamente al mundo y con capacidad para intervenir y transformar su entorno (Bogoya, 2005). Estas dimensiones formativas son requeridas para pensar en la formación del ciudadano colombiano y en la formación del sujeto entendido como el ser humano en construcción que se está transformando con otros y que juntos construyen realidades distintas a las que pueden eventualmente surgir en otros contextos culturales (Zemelman, 2004) de la Sociedad de la Información.

Educar en la sociedad de la información implica reconocer los cambios y mutaciones que se han producido en la sociedad y reconocer que en ese tránsito se han configurado

nuevos saberes y se han creado nuevos dispositivos para acceder al conocimiento. De la escuela como lugar de disciplinamiento social y como espacio propicio para la apropiación del conocimiento hemos pasado a identificar otros espacios desde los cuales se aprende; de ubicar el tiempo de escolarización como el momento en el que el ser humano asiste a su desarrollo cognitivo a reubicarlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos de formación a lo largo de la vida. Y en ese tránsito, muchas discusiones se han tejido alrededor de la educación, discusiones que han generado interrogantes que a su vez se han constituido en pistas para encausar la reflexión y la investigación en un eje central para encontrar caminos hacia los cuales construir sociedades más justas y democráticas en el complejo entramado de la sociedad actual.

Mientras la escuela y la familia fueron los principales aparatos para la transmisión/reproducción del saber en las sociedades preindustriales, los procesos de industrialización trajeron consigo a los medios de comunicación que pronto se convertirían en agentes que remodelaron procesos de formación/reproducción, de las estructuras dominantes, de la cultura, del saber (Esteinou, 1985). Desde este momento se inició un proceso de reflexión sobre la participación de los medios de comunicación en la vida social, debate que produjo reflexiones múltiples planteadas desde diversos enfoques que evidenciaron un proceso de tensión entre la relación medios/sociedad, tensión que aún continúa y que hoy se hace más compleja por las características de la sociedad de la información signada por las incertidumbres y por la presencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación que están configurando nuevas sensibilidades, nuevos modos de ver y nuevas formas de leer la realidad.

5. Comunicación/educación

Es en estas tensiones en las que se ha ido configurando un nuevo campo²⁰, el de la Comunicación/Educación y es desde las reflexiones de este campo cómo se está aportando para el trazado de rutas para dar respuesta a los interrogantes mencionados.

Esta relación significa, siguiendo a Huergo, la recuperación de procesos de vinculación/expresión/liberación entre la comunicación y la educación a costa de una posible ruptura de las disciplinas, el reconocimiento de los contextos históricos donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas y, la recuperación de algunas bases para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario con un carácter ético y político en el campo naciente. De igual manera, la reflexión desde la relación implica estar atentos a las miradas reduccionistas que tienden a concebir a la comunicación como medios, a la educación como escuela y el campo a los proyectos. Si bien es cierto que la reflexión de los medios es abordada desde la comunicación, que la escuela es una de las principales

20. Se retoma la noción de campo propuesta por Bourdieu y que se define como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, definidas en su existencia por las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, las situaciones actuales y potenciales en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder, cuya posesión determina el acceso a los beneficios específicos que constituyen su razón de ser. EN: Tellez, 2002.





instituciones donde se aprende y que los proyectos contribuyen en la conformación de los campos, no se pueden reducir las disciplinas a instituciones ni es posible hablar de una teoría fundada desde la cual se planteen la epistemología de la relación.

Las líneas de análisis que traza la relación entre Comunicación/Educación pueden observarse en tres sentidos: la línea que investiga sobre la comunicación en educación, la línea que indaga sobre los procesos de recepción televisiva y que propone una educación para la recepción y finalmente la línea que traza las intersecciones entre educación y nuevas tecnologías. Estas líneas se han constituido desde lo que Huergo denomina tradiciones estratégicas que han permitido la comprensión de los recorridos de la relación.

Las tradiciones, representaciones y trayectorias desde las instituciones escolares y los horizontes culturales ubican dos estrategias: la liberal que concibe la educación como elemento para la emancipación, organización nacional y la estrategia comunal, de reconocimiento entre educación, cultura y política. Para la primera la educación significa un proceso moralizador y de habilitación para el trabajo, la segunda introduce la reflexión sobre las mediaciones desde una mirada pedagógica generando una interpretación y reconstrucción del sujeto que aprende

Las trayectorias de esta tradición se han planteado desde las negaciones de la cultura mediática hasta la comprensión de las alfabetizaciones postmodernas. Las primeras trayectorias calificaron a los medios como deformadores y fueron cuestionados por la degradación política y cultural. Un segundo trayecto es el de la disyunción entre cultura escolar y cultura mediática que centró la mirada en el conflicto entre las dos culturas. Se conciben los medios como una "escuela paralela" y como desplazadores de la escuela por el tiempo que dedican los niños al consumo de medios, diferente y menor al que dedican a las actividades académicas; el tercero es el constituido por los modelos semióticos de la educación que han contribuido a entender los procesos comunicacionales desde la teoría del discurso y la semiótica textual y finalmente, está el trayecto de la comprensión de las alfabetizaciones posmodernas en el que se señalan las nuevas formas de conocer o de percibir los fenómenos sociales y culturales a partir de los nuevos modos de conocer.

Las tradiciones estratégicas en la educación y medios de comunicación tienen que ver con el uso instrumental que le han dado los maestros a los medios, lo que desde la educación se ha denominado Tecnología educativa. Esta tradición surge de la confrontación entre la pedagogía con los desarrollos de ciencia y tecnología y cobra importancia cuando se liga a las exigencias de eficiencia y efectividad que la sociedad o el mercado, demanda de la educación.

La representación que se produce es la de comunicación para la educación, aquella que propicia la construcción de una comunidad ideal de comunicación, se posibilita el feedback y la interacción macroeconómica de mercado en la cual se actúa.

En esta tradición se ha ubicado el problema desde los medios de enseñanza y se destacan propuestas como la de Freinet y la comunicación educativa para la liberación de Freire.

Las primeras trayectorias partieron de la mirada culturalista que vieron a la comunicación como un hecho cultural posteriormente las trayectorias recorrieron el uso socioeducativo de los medios como el propuesto por Kaplún. Un tercer recorrido es el de la educación para la recepción en el que se destacan los trabajos de Orozco, Fuenzalida; el recorrido de la educación a distancia donde las mediaciones constituyen una alternativa pedagógica y finalmente el de las alfabetizaciones pedagógicas posmodernas que proponen aprender a leer los medios y sus lenguajes.

Y las tradiciones desde la educación y nuevas tecnologías están relacionadas con la hegemonía de lo tecnológico informacional en la que representa la comunicación para la educación como tecnoutopías y la tradición de las redes de comunicación que dibujan una alternativa de educación democrática mediada tecnológicamente.

Los trayectos surgieron debates que tienen que ver con la introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación e información en ambientes educativos en los que se perciben dos vertientes: una que ven en ellas la solución para superar las dificultades en los procesos de enseñanza – aprendizaje y otra que las rechazan. Entre ellos subyace el debate relacionado con el uso instrumental de las TIC desde el cual se fomenta el conocimiento tecnológico pero no su reflexión y otro trayecto es el recorrido entre la relación hombre y tecnología que ha despertado reflexiones alrededor del sujeto cyborg.

6. La investigación entre usos de la TV y prácticas de enseñanza

Dentro de la relación comunicación/educación se continúa realizando investigaciones que permitan comprender la complejidad de las relaciones entre procesos de comunicación y procesos de educación y es desde esta relación como se ha planteado la investigación por los usos de la televisión en las prácticas de enseñanza de maestros de escuelas oficiales en la ciudad de Cali.

En una primera fase de la investigación se indagó por el equipamiento mediático - televisivo en una muestra de 65 escuelas y en un segundo momento se investigó por el uso del medio en las prácticas de enseñanza de 13 maestros en dos escuelas.

La televisión en Colombia

La televisión se introdujo en Colombia en 1953 y fue inaugurada el 13 de julio de 1954. Al igual que el ferrocarril, la apertura de la carretera Panamericana y la masificación del fluido eléctrico, la televisión contribuyó al ingreso a los procesos de modernización del país, pero no sólo eso, junto con la radio y el cine significó para la gran masa campesina que alimentaba las empresas y fábricas urbanas, la apertura al sentido ciudadano, indicando derechos, mostrando representaciones en torno a qué era la ciudad, los ciudadanos, la ciudadanía; en palabras del maestro Barbero "...el dial de los receptores de radio se saturará de emisoras en ciudades sin agua corriente y los barrios de invasión se poblarán de antenas de televisión. Sobre todo de eso, de antenas de televisión porque ella representa la síntesis de los cambios que se producen en lo





masivo" (Martín; 1998:249). En las décadas posteriores Colombia vivió la transformación de la caja mágica, así como del sentido y orientación en torno a las políticas educativas en el país. En cuanto a la televisión, de un canal televisivo con fines educativos, se abrió paso la televisión comercial, se transitó por la privatización de la televisión, por la explosión de antenas parabólicas, TV por cable, por satélite y próximos a la TV digital y a la gran oferta mediático-tecnológica resultado de la revolución tecnológica, la televisión continúa siendo uno de los principales medios de comunicación con mayor incidencia en la población colombiana.

Respecto a las políticas educativas, la década del 50 marcó un importante cambio en la educación del país, pues el objetivo era extender y masificar la educación. Esta era la función que debía cumplir la televisión ya que la radio lo estaba haciendo a través de Radio Sutatenza²¹, iniciativa que emprendió el sacerdote Joaquín Salcedo y que permitió la alfabetización de cerca de 8 millones de personas con una estrategia de educación no formal, sin embargo la televisión se apartó de sus objetivos iniciales y primó en ella la función de entretenimiento y se erigió como una potente industria cultural propiedad de los principales grupos económicos del país, creando así la televisión abierta con canales privados.

Programación, recepción de televisión y formación

La oferta televisiva se organiza en las parrillas de programación y según la Comisión Nacional de Televisión²², la televisión es un servicio público al cual se accede mediante diferentes formas: la televisión abierta o pública, la televisión comunitaria, la televisión por cable y la televisión satelital. Estas dos últimas operan bajo el sistema compra del servicio por suscripción. La televisión colombiana abierta cuenta con dos canales privados, que producen y comercializan los programas televisivos siguiendo la lógica comercial de las industrias culturales; un canal educativo y cultural, Señal Colombia que funciona con recursos del Estado; un canal institucional a través del cual se transmite información sobre la gestión del gobierno y dos canales independientes que organizan su programación a partir de la venta de espacios a programadoras pequeñas. Las regiones de Antioquia, Caribe, Suroccidente, Eje cafetero, Islas del Caribe cuentan a su vez con los canales regionales de televisión. Igualmente hay los canales locales y comunitarios.

Según el Estudio General de Medios²³, los canales más vistos por los colombianos son los canales privados, encargados de emitir programación comercial, es decir la televisión

21. La experiencia de educación no formal promovida en Radio Sutatenza-Escuelas Radiofónicas (1947) se realizó teniendo la radio como soporte principal acompañado de medios impresos. La emisora fue pionera en promover los ideales de lo que se llamó "educación integral fundamental", un concepto que subraya la necesidad de ayudar a la gente a asumir la responsabilidad sobre su desarrollo, reconocer su potencial para progresar.
22. Entidad creada en 1995 para dirigir la política de televisión, regular el servicio, e intervenir, gestionar y controlar el uso del espectro electromagnético utilizado para la prestación del servicio. Ley 182, Título II, artículo 4.
23. Informe sobre el EGM – ACIM en www.cntv.gov.co

que define sus contenidos a partir de los índices de audiencia teniendo como indicador el rating, cifra que garantiza la pauta publicitaria. Según las mediciones de rating realizadas por el IBOPE, los programas más vistos por los colombianos son los realizados y transmitidos por los canales privados de televisión, programas que son producidos bajo criterios netamente comerciales. Los géneros más vistos son los realitys shows y las telenovelas después y ubicados en entre el sexto y octavo lugar de la medición aparecen los noticieros²⁴. El canal educativo y cultural hace parte de la televisión pública y su interés se centra en el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos. Pese a la ausencia de mediciones se puede afirmar que la audiencia de la programación de la televisión comercial supera con creces la audiencia de la programación educativa y cultural.

Algunos estudios sobre audiencias infantiles (López, 1998) señalan que una de las actividades preferidas por los niños para ocupar su tiempo libre es ver televisión, el consumo televisivo aumenta durante los fines de semana y en periodos de vacaciones. El proceso de recepción que inicia antes de la vinculación del niño al sistema escolar, sumado a la presencia del aparato receptor en el hogar desde su nacimiento, hace de la televisión un dispositivo doméstico y una actividad que participa de la vida cotidiana del niño lo que supone que cuando un niño entra al sistema escolar ha convivido con el aparato y ha permanecido un gran número de horas frente a la pantalla por lo tanto su capacidad y disposición para la recepción televisiva es mucho mayor que la disposición, adaptación e inserción en la vida escolar, especialmente a partir del primer año de básica primaria donde el niño inicia el proceso de adquisición de competencias para la "comprensión de textos" a través de un proceso disciplinado, lineal, formal como lo es la educación escolar.

Para el Ministerio de Educación, el uso de la televisión es uno de los pilares estratégicos para el mejoramiento de la calidad docente, no obstante la propuesta contenida en el Plan sectorial se enfoca en la televisión educativa. En este sentido es pertinente preguntarse por la recepción de los programas base que comprende la franja educativa, pues los estudios de recepción infantil han arrojado que los niños ven televisión comercial y los que acceden a televisión cerrada, sintonizan canales por cable a partir de sus preferencias televisivas. Desde la perspectiva de los maestros y en general de la institución escolar, cabe la pregunta por el acceso a la oferta televisiva de las escuelas, por la disposición o no de los maestros a insertar en sus actividades pedagógicas el visionado de programas televisivos y por los usos que le dan al aparato receptor o a la televisión los maestros en sus prácticas de enseñanza.

Sistema escolar nacional

En Colombia hay 30.442 establecimientos educativos, de los cuales 19.946 son oficiales y 10.496 son privados. Los establecimientos oficiales están distribuidos en 44.533

24. Fuente: IBOPE Colombia





sedes oficiales y hay matriculados 8.161.802 estudiantes²⁵. En Cali hay 90 instituciones educativas oficiales de las cuales 75 están ubicadas en la zona urbana de la ciudad y 15 en los corregimientos. Las 75 instituciones educativas agrupan a 277 sedes escolares entre escuelas y colegios oficiales en 21 comunas. El índice de cobertura educativa a mayo del 2005 era del 57% lo que indica que el 43% de niños y jóvenes en edad escolar estaban por fuera del sistema educativo²⁶. El plan nacional de educación o Revolución Educativa 2002-2006 tuvo como propósitos la ampliación de cobertura, el mejoramiento de la calidad de la educación y el mejoramiento de la eficiencia del sector. Como estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación se prevé mejorar los esquemas de aprendizaje y la motivación de los niños por el conocimiento fomentando el uso de los medios electrónicos, la televisión, la radio, el cine, el video y el impreso en el aula de clase; el objetivo de la política de calidad es lograr que los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de su vida (Revolución educativa, Ministerio de Educación, p. 24), el interrogante es si se están propiciando las condiciones para trabajar en las estrategias y cumplir los objetivos propuestos, lo que significaría hacer partícipe al maestro en esta tarea y brindar las condiciones de acondicionamiento escolar y formación docente.

La televisión en la escuela, pistas teóricas

La televisión, que desde sus inicios ha sido –y sigue siendo– objeto de estudio, se ha abordado como medio de entretenimiento, como industria cultural, como dispositivo para promover el consumo, como lugar para acceder a la información, como escenario propagandístico y ahora como configuradora de nuevas sensibilidades; como espacio desde donde se construyen realidades colectivas y muy poco como potencial para dinamizar los procesos de enseñanza, a excepción de los estudios sobre tecnología educativa que considera al medio como un recurso técnico. Estos estudios han sido abordados desde diversas perspectivas teóricas. Desde los paradigmas clásicos funcionalistas pasando por las críticas de la Escuela de Frankfurt y ahora, mucho más centrados en los procesos de apropiación de mensajes y asumiendo la presencia de los medios de comunicación como parte de la vida cotidiana, los estudios culturales están posibilitando nuevas miradas a la relación medios – sociedad y cultura.

Los estudios actuales de TV dan cuenta de las objetivaciones y convergencias tecnológicas, de procesos complejos de recepción, de la poderosa industria cultural en la que se ha convertido la televisión y de nuevos lenguajes digitales. Producción, discurso, emisión y recepción siguen siendo los ejes centrales en el estudio del medio televisivo. Sin embargo la preocupación por la televisión en relación con lo educativo y con los procesos de formación, se está abordando desde la relación Comunicación/Educación. En la configuración de este campo de estudio, han venido trabajando importantes investigadores iberoamericanos como D. Prieto Castillo, J. Martín Barbero, F. Gutiérrez,

25. Fuente: Ministerio de Educación, resolución 1 de 2004

26. Datos suministrado por el Secretario de Educación municipal del momento.

J. Huergo, I. Soares de Oliveira, J. Ferrés, Pérez Tornero, R. Morduchowicz sin dejar de mencionar a pioneros como P. Freire.

Morduchowicz (2001) ha indagado en la relación medios/escuela explorando por la representación que los maestros hacen de los medios, señala que la prensa es leída y utilizada por maestros como herramientas en sus prácticas pedagógicas pero la TV es vista con desdén. Para los maestros lo único rescatable de ella es la información noticiosa porque 'no aporta nada'. La representación que hacen del medio es negativa y aducen, además, no tener tiempo para su consumo.

En la misma investigación²⁷, la autora sostiene que para las familias la escuela sigue siendo el espacio institucional para acceder a formas más complejas y elaboradas del saber y es la manera para acceder no sólo a recompensas de tipo económico como un mejor trabajo, posibilidades de ascenso social, sino simbólicas como reconocimiento y prestigio. Para los chicos el saber es el que se adquiere en la escuela a diferencia de otros aprendizajes relacionados con lo doméstico o lo cotidiano, que son aprendidos por sus padres o por la televisión. Los niños dicen que van a la escuela para tener un buen trabajo en el futuro.

La educación ha estado a espaldas de la televisión y ha visto en ella a la intrusa que obstaculiza los procesos de enseñanza de los maestros, al dispositivo seductor que conquista el tiempo libre de los niños impidiendo la realización de las tareas y de otras actividades lúdicas.

Ferrés (1999) sostiene que la televisión se ha convertido en instrumento privilegiado de penetración cultural, de socialización, de formación de las conciencias, de transmisión de ideologías y valores y manifiesta con sorpresa que la institución escolar no sólo se ha dejado arrebatar la hegemonía de la educación, sino que asiste impasible al proceso de penetración de la cultura audiovisual, sin ofrecer siquiera a las nuevas generaciones pautas de interpretación y de análisis crítico.

Infraestructura y equipamiento mediático en escuelas

El muestreo de 65 escuelas ubicadas en 21 comunas de Cali, se encontró que el número promedio de estudiantes de preescolar a quinto oscila entre los 31 y 40 estudiantes, aunque hay grupos con más de 41 alumnos de básica primaria. La propuesta con el Plan Revolución educativa y la ampliación de cobertura es que cada grupo tenga 50 niños. En cuanto a la infraestructura de las escuelas el estudio arrojó que el 58.5% de las escuelas tiene biblioteca; el 83.1% cuenta con restaurante (requisito para ofrecer a los niños el desayuno escolar); el 52.3% tiene sala de profesores; el 41.5% de las escuelas cuenta con salón de audiovisuales o ha destinado un aula de clase para tal fin; el 58.5% de las escuelas cuenta con sala de cómputo y el 69.2% cuenta con zonas deportivas destinadas al juego y prácticas deportivas de los niños.

27. El libro "A mi la tele me enseña muchas cosas" recoge algunos de los hallazgos de la investigación de R. Morduchowicz.





El equipamiento tecnológico y mediático de las escuelas está constituido por televisores, VHS, DVD, video beam y computadores. El estudio arrojó que el 64.6% de las escuelas tiene entre 1 y 2 televisores; el 16.9% cuenta con 3; el 7.7% con 4; el 4.6% con 5, el 3.1% no tiene televisor y el 1.5% tiene 6 y 9 televisores. Esta última cifra corresponde a dos escuelas que adquirieron los televisores debido a que una escuela es muy pequeña y no cuenta con zona para el recreo de los niños por tanto el aparato es una opción de entretenimiento en el recreo y la otra escuela recibió una donación internacional consistente en ayuda para el equipamiento tecnológico lo que la hizo acreedora a 9 televisores y 52 computadores.

Respecto al número de VHS, el 55.4% cuenta con 1, el 15.4% no tiene; el 23.1 cuenta con 3 VHS. El 50.8 no tiene DVD, el 44.6% cuenta con 1 y el 3.1% con 2. El 89.2% no tiene video-beam. En el 29.2% de las escuelas hay 1 grabadora; en el 27.7% hay 2; ninguna en el 13.8% y en el 12.3% hay 3. La cartelera es un recurso constante en las todas las escuelas.

Este balance realizado en 65 escuelas de la ciudad de Cali permite hacer un panorama de las condiciones de infraestructura tanto física como de los soportes tecnológicos con que cuenta el sistema de educación básica en las escuelas oficiales de la ciudad.

Son evidentes las asimetrías entre unos planteles educativos y otros en la infraestructura, los espacios físicos, el equipamiento mediático-tecnológico. No todas las escuelas están acondicionadas para la realización de las actividades académicas, recreativas y sociales propias del mundo escolar. La actividad docente requiere unas condiciones mínimas –exigidas incluso por el Ministerio de Educación incluidas en los estándares de calidad– para asegurar la prestación del servicio de educación en condiciones favorables que garanticen, para los maestros sus procesos de enseñanza y para los niños sus procesos de aprendizaje. Pareciera que algunas escuelas oficiales se hubiesen detenido en el tiempo, que la sola existencia de aulas de clase con sillas y tablero y la presencia de maestros fueran suficientes para llevar a cabo la tarea educativa. Si bien es primordial la presencia del profesor, porque como sostiene Savater (2005), la lección de humanizar se realiza a través de las personas, es importante tener en cuenta los cambios y requerimientos de la enseñanza hoy, donde los dispositivos y mecanismos de aprendizaje son múltiples y la escuela como parte del sistema educativos no puede estar ajena a ellos.

Las cifras que indican la tenencia o ausencia de equipos mediáticos en las escuelas demuestran que si bien hay un reconocimiento de la existencia de estos recursos tecnológicos en la sociedad actual, son dispositivos mediáticos propios del ámbito doméstico, su incursión en las escuelas como recurso tecnológico es apenas una intención. Las escuelas seguramente han visto la necesidad de contar con los dispositivos sin embargo no hay estrategias municipales ni iniciativas desde las Instituciones Educativas que posibiliten, al menos, la tenencia de estos equipos en las escuelas. Ahora bien, la ausencia de los recursos también se puede interpretar desde la poca importancia que pueden tener en los procesos de enseñanza. Tradicionalmente la enseñanza se ha "impartido" con recursos que no requieren artefactos o dispositivos técnicos distintos

a la voz del profesor, el tablero y el libro. Aquí es posible hablar, en términos de Martín Barbero, de la centralidad que ha ocupado el libro impreso en los procesos educativos, aunque la ausencia de biblioteca en casi la mitad de las escuelas da cuenta de que ni siquiera el libro como recurso tradicional para la enseñanza está presente en la totalidad de las escuelas. ¿Cómo dar proponer el mejoramiento de la calidad de la educación con propuestas que desconocen la realidad escolar? Este debe ser el punto de partida para la generación de políticas públicas y no diseñar objetivos y estrategias para imponer de manera unidireccional y vertical acciones que seguramente no podrán ponerse en marcha por que la falta de condiciones.

Los usos de la TV

Para efectos del trabajo cualitativo en la indagación por los usos didácticos de la TV en las prácticas de enseñanza de los maestros de básica primaria en escuelas oficiales de la zona urbana de Cali, se tomaron dos escuelas utilizando como criterios la ubicación geográfica de las escuelas (zona centro y zona sur, comunas 3 y 10) el número de televisores en las escuelas (criterio de extremos 6 y 1) y ubicación del aparato receptor (en las aulas y en la biblioteca).

El trabajo cualitativo permitió la recolección de datos a partir de observaciones, se realizaron 28 observaciones en aulas de clase contenidas en fichas; entrevistas con cuestionario semi-estructurado realizadas a 13 maestras de las escuelas seleccionadas y la información da cuenta de que en ambas escuelas, tanto en la que tiene 6 televisores como en la que tiene uno sólo, la televisión es usada con fines complementarios a los procesos de enseñanza y para ofrecer distracción sin embargo la escuela y las maestras siguen ubicando en lugar de la TV en el ámbito doméstico y no en el contexto escolar.

Son los niños los que insertan la TV y el video en el mundo escolar porque sus conversaciones, desde la llegada a la escuela así como en los momentos del recreo, se refieren a los programas televisivos vistos con antelación y en sus procesos de comprensión conceptual o de apropiación del conocimiento hacen constante alusión por vía de analogía a lo que sucede en la pantalla televisiva.

Los maestros, herederos del modelo pedagógico tradicional y conductista, realizan sus practicas de enseñanza desde didácticas tradicionales haciendo uso de materiales impresos y del tablero como principales recursos didácticos por lo tanto la televisión con su oferta programática no tiene cabida en el mundo escolar exceptuando lo concerniente a medios de comunicación como contenidos programáticos y curriculares incluidos en los planes de aula de los grados 4 y 5 de primaria.

Algunas razones que permiten entender el no-uso didáctico del la televisión en el espacio escolar tienen que ver con aspectos como: la formación del maestro, centrada en el libro y en didácticas tradicionales y en la ausencia de capacitación para enfrentar los retos de la educación para los maestros de ayer frente a los niños de hoy; la relación que sostuvo el maestro con el medio en su infancia que en algunas de las entrevistadas fue nula o mínima en tanto el aparato no era de tenencia masiva y la función que se le atribuye





a la televisión como posibilidad para el entretenimiento más que para la educación. Lo anterior no significa que al aparato receptor no se use sino que su uso es instrumental.

Sin duda las maestras usan la televisión con cuatro fines: el recreativo, el referencial, el complementario y el sustituto.

Se entiende por uso **recreativo** cuando las maestras prenden el aparato receptor para que los niños vean algún programa en el tiempo destinado al recreo o cuando después de una jornada ardua de trabajo encienden el aparato como distensionante en el aula de clase:

"Cuando están cansaditos y han trabajado, copiado bastante, se les coloca la televisión"²⁸

"En la recreación mas que todo es a la hora del recreo o pasando el recreo me gusta porque llegan tan acalorados de su recreo, pero no lo veíamos sino 10 minutos"²⁹

El uso **referencial** corresponde a alusiones de programas televisivos que hacen los maestros sin tener el soporte físico del programa sólo se nombra. El maestro parte de un programa conocido por los estudiantes y lo menciona para explicar un contenido:

"como comentario únicamente no profundizo mucho, Por ejemplo yo te hablaba ahorita del Chavo del 8, he querido utilizar la torpeza de él pero para bien. No seamos como el Chavo del 8 que es un niño que es muy inteligente pero que a veces se hace el bobito, yo les digo así, ese sería un ejemplo o cuando estaban los Reyes ¡hay que leer!, ¡hay que leer!"³⁰

Por uso **complementario** de la televisión se entiende al uso de la televisión con fines de refuerzo de contenidos o conceptos trabajados en clase. En esta modalidad de uso, el maestro identifica programas que le permitan ejemplificar y complementar su explicación verbal con el lenguaje audiovisual.

"Yo les coloco los programas de los animales cuando estamos viendo el proyecto de animales salvajes y domésticos les coloco el canal de Animal Planet"³¹

"Para complementarlas. De complementar que es que estamos viendo un tema y por medio de la TV van a afianzar ese conocimiento que se dio como en una teoría y se va a afianzar viéndolo como en directo, para complementar el tema visto y como que saquen más fácilmente sus conclusiones"³²

El uso de la televisión como **sustituto** del maestro es cuando la televisión supe la función del maestro en el aula de clase bien sea por la no asistencia del maestro o porque se tuvo que ausentar de manera momentánea:

28. Licenciada en Filología e idiomas, docente de primero de primaria.

29. Licenciada en Religiosas, docente de cuarto de primaria.

30. Licenciada en Educación básica con énfasis en Tecnología, docente de segundo.

31. Licenciada en Educación preescolar y promoción de la familia, docente de preescolar.

32. Docente de tercero de primaria

*"Por ejemplo nos llamaron a una reunión a los profesores como suele ocurrir entonces qué pasa entonces vamos a ver este programa y cuando yo regrese a clase vamos a sacar una conclusión a ver si estuvimos atentos o no"*³³

Tensión en la relación entre televisión y escuela

En las maestras se evidencia una tensión permanente entre la aceptación del medio como potencial educativo pero a su vez un profundo rechazo por los pocos programas con contenidos educativos que ofrece. Las maestras se debaten entre la aceptación y el uso del medio y la negación del mismo tanto en las prácticas de enseñanza como en los procesos de recepción de los niños. Lo anterior se vislumbra en las respuestas de las maestras ante la pregunta por la relación entre televisión y escuela hoy:

*"es como una especie de rival, porque el niño le da mucha prioridad a la TV, le dedica mucho a la TV, de pronto en la casa no hay la colaboración del padre de familia, de pronto porque la mayoría de los padres trabajan papa y mamá, entonces es un reto estar como docentes frente a la educación y frente a la televisión, nos toca como que ayudar como a encauzar, a formar sobre la TV"*³⁴

Otra maestra de la misma escuela sostiene que la relación entre Escuela y Televisión es una relación

*"distante, muy distante sobretodo porque los maestros estamos viendo hoy a la TV como un enemigo grandísimo de la educación. Lo que nosotros hacemos aquí en clase, la TV y todos los medios de comunicación en sí nos lo están desbaratando"*³⁵

Para Erausquin (1998) el ritmo de desarrollo e interconexión de los medios, así como el de su influencia social, es más rápido y más dinámico que el ritmo de incorporación de su presencia y su consideración en los centros de enseñanza. Y, en dramática conexión con ello, parece indiscutible que tanto el campo de acción de las atracciones del mundo audiovisual y sus entornos sobre la práctica educativa, como el de las exigencias curriculares y extracurriculares hacia esa práctica son crecientes. Crecimiento incesante de la oferta de programas, canales y soportes, exigencias de la Informática, despliegue de "Internet", culto creciente a la multimedia..., son elementos protagonistas de la complicación del panorama.

Jacquinet (1996) afirma que la televisión todavía no había entrado en la escuela francesa y ya había que prepararse para asimilar las nuevas tecnologías y Mariet (1993) menciona que en una época, como la actual, marcada por los satélites de telecomunicación y la telemática, la escuela va a ritmo de la máquina a vapor.

Estos desencuentros entre la comunicación, tecnologías y escuela hoy se avizoran como una necesidad de engranaje y articulación para enfrentar las dinámicas del mundo actual.

33. Licenciada en Literatura e idiomas, docente de tercero de primaria

34. Docente de primero de primaria

35. Docente de segundo de primaria.





Ante la urgencia de propiciar cambios y generar rupturas, es preciso reconocer cómo se están realizando los procesos educativos, cuál es la disposición de los maestros, cuáles son sus capacidades, potencialidades como sujetos de cambio, cuáles las condiciones laborales, de infraestructura en las instituciones escolares y de acompañamiento para la apropiación de los medios y tecnologías que facilitarán el mejoramiento de la calidad educativa, para desde ellos y con ellos construir y acercar los saberes, las tecnologías y el conocimiento que circula por fuera de las aulas al ámbito escolar, pues los dispositivos de aprendizaje se han salido de las escuelas y están instalados en los escenarios de la ciudad.

Superar la visión instrumental que el maestro da a la televisión como aparato que permite junto con otros aparatos como el VHS o el DVD es urgente puesto que sin duda los estudiantes están aprendiendo de la televisión sus discursos fragmentarios, su lenguaje no lineal, la temporalidad rápida o fugaz, los contenidos diversos y múltiples y están aprendiendo con la televisión a ubicarse en un contexto local-global que les permite referentes supranacionales, construir imaginarios que sin duda pueden ser discutidos con el apoyo del maestro.

La propuesta es hacer un uso didáctico de la televisión, para educar con la televisión, acudiendo a los programas televisivos que los niños y niñas ven. Un uso que conduzca y posibilite lecturas críticas frente a lo que la pantalla exhibe. Así mismo, construir conocimiento desde las posibilidades expresivas del medio audiovisual (guiones, juegos con imágenes, puestas en escena) otras formas que dinamicen el proceso de enseñanza, dado que el mundo de la vida cotidiana en la que se mueven los niños y las niñas, dista del mundo cerrado del conocimiento científico que constituye la escuela.

Para los niños de los sectores populares, que en su mayoría acuden a la escuela oficial, es urgente comprender la lógica mediática en tanto sus visiones de mundo y su capital cultural se están configurando desde ese lugar. Si la escuela sigue siendo el espacio para acceder al conocimiento y a la reflexión, es urgente que los maestros vean en la TV una oportunidad de diálogo con los estudiantes, para poner en discusión la fascinación de los niños por las imágenes y los necesarios cuestionamientos de representación social que emite el medio. En esta tarea de comprensión, decodificación, acercamiento a otros modos de lectura de la televisión es urgente la participación del maestro.

La apuesta sin duda en la relación entre televisión y escuela consiste en brindar elementos para que el maestro coadyuve a los niños en los procesos de recepción de los mensajes que circulan por el medio, de esta forma es posible una recepción crítica que sin desconocer el gusto por el medio posibilite otras lecturas de los mensajes, que tenga en cuenta la distancia entre los contextos desde los cuales son producidos y aquellos desde los cuales los mensajes son leídos.

7. Acercamiento entre agentes de formación

Si bien la distancia entre procesos de comunicación y procesos de educación tiende a acortarse, es preciso que tanto maestros como sujetos que participan en forma directa

con los procesos de educación formal se aproximen a los medios de comunicación y de igual forma los profesionales que intervienen en la producción mediática conozcan las realidades educativas por las que transitan niños y jóvenes colombianos.

Los maestros no pueden permanecer ajenos a iniciativas, propuestas y apuestas educadoras de transformación que realizan en sus micro escenarios y que generalmente son desconocidas por el desinterés de los medios o porque no constituyen hechos noticiosos. La propuesta es no permanecer impasible e inerte ante el desinterés de los medios y generar acercamientos para hacer visible el trabajo pedagógico y no esperar a que algún suceso que empañe la gestión del maestro o del sistema educativo para que tenga cabida en los espacios periodísticos.

Igualmente, productores, guionistas, periodistas y en especial, propietarios de medios, requieren una toma de conciencia del trabajo mediático que realizan y del impacto que generan sus mensajes y programas en las audiencias, para matizar sus contenidos de cara a la diversidad de públicos y de conocimientos con los que niños y jóvenes se enfrentan a la recepción de mensajes.

Bibliografía

Aguaded, Ignacio (2002) EN: Pérez Tornero. Comunicación y educación en la sociedad de la información. Barcelona: Paidós.

Autores Varios (2000) Educación/comunicación. Coordinadas, abordajes y travesías. Bogotá: DIUC-Universidad Central, Siglo del Hombre editores.

Bello, Gilberto y otros. (2001) Concepción de la comunicación y crisis teóricas en América Latina. Documento de discusión elaborados en el diseño de la Maestría en Comunicación. Bogotá, PUJ

Beuchot, Mauricio. (2004) La Semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia. México: Fondo de Cultura Económica

Bogoya, José Daniel (2005). ICFES Conferencia pronunciada en el 1 Congreso Nacional de Educación. Bogotá.

Briones, Guillermo (1996) Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Módulo 3, Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. ICFES. Bogotá

Castell, Manuel (1999) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. V.1. México: Siglo XXI editores

Cataño, Mónica Marión. (2006) Trayectos urgentes: de la recepción en el ámbito doméstico a la TV en el ámbito escolar. Ponencia enviada para la Celebración de los 10 años de la cátedra UNESCO. Universidad Metodista de Sao Paulo. Brasil.





- Delors, Jaquesc. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI.
- Douglas, Mary; Isherwood Baron (1979) El mundo de los bienes: hacia una antropología del consumo. México: Ed. Grijalbo.
- Durkeim, Emilio (1956) Educación y sociología. Traducido por Cataño Gonzalo. Bogotá: Editorial Linotipo
- Eco, Umberto (1985) Apocalípticos e integrados. Lúmen. Barcelona
- Elias, Norbert (1998) La civilización de los padres y otros ensayos. Bogotá: Ed. Norma.
- Esteinou, Francisco (1985) Tendencias del Estado en la creación de aparatos culturales. EN: Los medios de comunicación y la construcción de hegemonía. México: Editorial Nuevaomar
- Foucault, Michel (1970) EN: Wallerstein, Immanuel. Abrir las ciencias sociales. México: Ed. Siglo XXI editores, 2001
- Ferrés, Joan (1999) Televisión y educación. Barcelona: Paidós. Papeles de comunicación.
- Freire, Paulo (1970) Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI editores.
- Galindo Cáceres, Jesús (1998) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Pearson ed.
- Guevara, Gilberto (1990) Introducción a la Teoría de la Educación. México: Ed. Trillas
- Gumucio, Alfonso (2001) Haciendo Olas. Fundación Rockefeller. La Paz
- Gutiérrez, Francisco; Prieto Castillo, D. (1999) La Mediación Pedagógica. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- Hernández de Dolara Ana. (2004) Educación y Sociedad. Material de apoyo. Maestría en educación. Cali: Universidad San Buenaventura.
- Huergo, Jorge (1999) Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Jacquinet, Geneive (1996) La escuela frente a las pantallas. Buenos Aires: Aique grupo editor.
- Kaplún, Mario (1985) El comunicador Popular. Ediciones CIESPAL. Quito
- Laswell Harold (1985) Estructura y función de la comunicación en la sociedad. EN: Moragas, Miguel (1985) Sociología de la comunicación de masas V. 2. Barcelona: Editorial Gustavo Gili
- Lazarsfeld Paul y Merton Robert (1985) Comunicación de masas, gustos populares y acción social organizada. EN: Moragas, Miguel. Sociología de la comunicación de masas V. 2. Barcelona: Editorial Gustavo Gili

López de la Roche, Maritza (2000) Los niños como audiencia. Proyecto de comunicación para la infancia. Bogotá

Mariet, Francois (1993) Déjenlos ver la televisión...porque la televisión npo es culpable de todos los males que le atribuyen. Barcelona: Ediciones Urano

Martín Barbero, Jesús. (1996) Pretextos. Cali: ed. Universidad del Valle.

----- (1998) De los medios a las mediaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

----- (2003) La educación desde la comunicación. Bogotá: Editorial Norma.

Mattelart, Armand y Mattelart, Michele (1997) Historias de las teorías de la comunicación de masas. Barcelona: Editorial Paidós.

Moragas, Miguel (1985) Sociología de la comunicación de masas V. 2. Barcelona: Editorial Gustavo Gili

Morduchowicz, Roxana (2001) A mi la tele me enseña muchas cosas. Buenos Aires: Paidós.

----- (2000) La escuela y los medios. Buenos Aires: Aique.

Morley, David (1996) Televisión, audiencias y estudios culturales. Amorrortu. Buenos Aires

Orozco, Guillermo (2001) Televisión, audiencias y educación. Bogotá: Editorial Norma.

Plan Sectorial 2002 – 2006 La Revolución educativa, Ministerio de Educación.

Reynoso Carlos (2000) Apogeo y decadencia de los estudios culturales. Barcelona: Editorial Gedisa.

Sacristán Gimeno. (2002) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Savater, Fernando (2005) Conferencia. Primer Congreso nacional de educación. Memorias. Colegio Abraham Lincoln School. Bogotá

Serna, Alberto. (1996) Cómo enriquecer nuestro vocabulario mediante el empleo de las raíces latinas. Serie de Lexicografía, ortografía y redacción. Bogotá: Editorial Idioma.

Silverstone, Roger. (2004) ¿Por qué estudiar los medios?. Buenos Aires: Amorrortu.

Télliz G. (2002) Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Bogotá: Ed. Universidad Pedagógica Nacional.

Wallerstein Immanuel (2001) Abrir las ciencias sociales. México: Ed. Siglo XXI.

Zemelman, Hugo (2004) En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. EN: Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Laverde MC y otras. Bogotá: Siglo del Hombre Editores



Webgrafía

Dogan, Mattei. Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas en: www.unesco.org/issj/rics153/doganspa.html

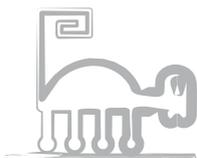
Erausquín, Manuel (1998) Televisión, escuela y familia en: www.cnice.mecd.es/tv

Revista Dissens No. 3. (1996) Fragmento de una entrevista con Jesús Martín Barbero, en <http://www.javeriana.edu.co/pensar/dissens.htm>



Institución escolar: De la norma a las competencias*

GISELA DAZA NAVARRETE



El propósito aquí es el de trazar y componer algunos de los elementos de la analítica del poder Foucaultiana que, a mi juicio, resultan provechosos para situar a la institución escolar en la dinámica general de las relaciones de poder y comprender así, desde este punto de vista, lo que constituiría el campo social específico en el cual se le hacen demandas, se le fijan fines, se le prescriben procedimientos y también lo que la escuela agencia dentro de esta dinámica.

Para pensar la institución escolar desde el poder, para vislumbrar lo que se le pide, lo que se espera de ella, pero también lo que hace, las relaciones que permite y suscita, podemos situarnos en un análisis que tome en consideración las técnicas de gobernabilidad, es decir los medios por los cuales las prácticas definen y organizan relaciones estratégicas, fijándolas en posiciones asimétricas o dejándolas fluir.

* Texto presentado por la autora en el II Seminario - Taller: La Evaluación externa en educación: Usos y divulgación de los resultados. Universidad de San Buenaventura, Octubre 2 y 3 de 2007, Cali, en el que participó en calidad de conferencista.





Podemos entonces referir la manera como en diferentes momentos socio históricos se han generalizado determinadas estrategias de gobernabilidad. Foucault define la disciplina como perteneciente al orden de la norma, en su emergencia y su efectucción, y Deleuze (1995) atribuye a Foucault la definición del control como perteneciente al orden de la regulación y de la competencia. Dos estrategias de gobernabilidad que podríamos diferenciar en dos momentos socio históricos: la modernidad y la contemporaneidad. Sin embargo, no es posible hacer una tajante diferenciación de épocas a partir de las estrategias de gobernabilidad, pues muchos de sus elementos y de su mecánica emergen mucho antes de volverse generales y caracterizar un período, a la vez que muchas de esas estrategias se mantienen operando en más de una época. Es el caso del paso de la sociedad disciplinar a la sociedad de control, que es la transición que aquí nos interesa porque es finalmente el momento que estamos viviendo. Pensamos que la transición entre un modo de gobernabilidad y otro es un dinamismo de largo aliento. Sin embargo, es necesario admitir que el análisis se hace siguiendo el filón de las variaciones socio capitalistas, desde un capitalismo fabril, fordista, hacia un capitalismo empresarial neoliberal, pues, como ya Guattari nos lo había mostrado: « el capitalismo remodela lo social en sus mínimos detalles, desde los aparatos de estado, los equipamientos colectivos, hasta los comportamientos y los afectos individuales ». Tenemos así una relación de imbricación mutua entre producción económica y sociedad, relación que se encuentra engarzada en las estrategias de poder.

Tránsito entonces entre la sociedad moderna caracterizada por el aumento y la generalización de las libertades y por la instalación de la disciplina como estrategia de gobernabilidad generalizada y la sociedad contemporánea, que podemos definir como globalizada y neoliberal, caracterizada por la instalación, cada vez más extendida, de una estrategia de poder que captura al sujeto en su propia producción como capital humano y lo somete a la regulación, al igual que como se regula el mercado, por modulación.

Qué ocurre entonces en ese tránsito de la sociedad disciplinar a la sociedad de control?. La disciplina se caracteriza porque su producción es normativa, mas que de prescripción. Mientras que la prescripción, ordena o manda algo y es, por tanto externa a la relación y a los términos de la relación, la norma, por el contrario, como principio que determina cómo debe hacerse o ser algo, es inmanente a su dominio, no tiene sujetos u objetos exteriores.

El modo de operación de la norma, su ejercicio, consiste en individualizar a cada persona, a cada acción, para luego producir una medida común que resulta de comparar unas acciones con otras, unos individuos con otros. La disciplina origina así, por una parte individualidades, el individuo diferenciado, especializado, caracterizado, calificado y por otra parte, un espacio de comparación que permite estimar las distancias entre los individuos, las distancias con relación a la "media", su distribución en una población, la distribución normal.

Las técnicas de poder y las formaciones discursivas que atraviesan a la institución y dan forma al individuo son el medio a través del cual se interiorizan las pautas de normalidad,

pues, de hecho, la disciplina normaliza los comportamientos sociales. Tenemos así la formación del individuo en función de las normas, o lo que es lo mismo, la producción de un sujeto normal.

La institución se encarga de esta formación. Aparato de poder que despliega sus técnicas de gobierno, la institución en su acción normalizadora ejerce una vigilancia continua sobre las acciones, sobre los individuos, produciendo un saber sobre esos individuos, sobre su "evolución", un saber sobre los individuos que proviene de ellos mismos, un saber preciso que se forma a partir de la observación y de la comparación y gracias al cual van a ser también clasificados, comparados. Esta operación requiere que los individuos desplieguen sus acciones en espacios circunscritos y en tiempos continuos, pues es solo a partir de una vigilancia constante, una observación asidua, que se puede producir un saber respecto de ellos y a la vez aplicar en ellos las técnicas que los llevarán a ajustarse a la media, a la normalidad. Por ello la disciplina divide, separa y especializa las actividades, las acciones en el tiempo y el espacio. En la disciplina el individuo es, de un lado, fuente de saber, del otro sujeto de poder.

Esa vigilancia tiene por corolario lo que Foucault denominó la sanción normalizadora (1990), una forma de castigo, de reprensión, que evalúa sistemáticamente la conformidad de la acción con la norma, cada acción, todas las acciones compradas con la norma y todas las distancias respecto de la norma sancionadas. Aquello que es del orden de la no conformidad, de la no observancia, es eso lo que se evalúa en la sociedad disciplinar. La falta, cometer faltas es hacer lo que no corresponde, lo que no está o no es conforme con la norma que rige cada momento, cada espacio.

La sanción tiene pues una finalidad correctiva y consiste en una intensificación de la disciplina, repetir las acciones hasta adquirir la destreza requerida, pero también en una gratificación del logro, la acción repartida en un espectro de lo negativo a lo positivo, de lo discordante a lo concordante, un adiestramiento que conduce a la formación de un individuo dócil que integra o interioriza paulatinamente la serie de normas que hacen de él un sujeto normal.

Si bien la vigilancia opera este sistema gigantesco de comparación y de distribución, es necesario que todo lo que se inscribe en su campo sea visible, no sólo el cuerpo analizado en su desarrollo y en su acción, también el saber y el sentir del individuo. La técnica de visibilización del saber y del sentir es el examen, por medio de éste se extrae la verdad del cuerpo, a la vez que se establece un saber. "La superposición de las relaciones de saber y de las relaciones de poder adquieren en el examen todo su esplendor visible" (1990, p. 217) porque el examen tiene esa doble característica de, por una parte sancionar, respecto del parámetro de normalidad, lo que el examinado sabe o puede y, por otra, de producir un saber sobre el examinado, objetivarlo para luego saber como intervenirlo, como mantenerlo dentro de la norma.

Aunque muy diferente de aquella institución que fue la escuela del siglo XVIII y XIX que Foucault tomó como "caso", junto con las otras instituciones llamadas de encierro, la prisión, el hospital, la fábrica, la institución escolar en la sociedad disciplinar es una de





las instituciones donde ciertas prácticas y un cierto modo de producción de saber se anudan, con su conjunto de instrumentos, técnicas, procedimientos, en el ejercicio de esta estrategia de poder que se orienta a la formación de individuos normales.

En esa sociedad, que opera con sujetos normales y en la expansión de la normalización, en el seguimiento de los momentos cumbres en los que se produce el saber que fija una norma y luego la tecnología por medio de la cual se la pone en la vía de ser interiorizada, es allí donde podemos hacernos la pregunta por lo que ese tipo de sociedad puede demandarle a la institución escolar, puede exigirle que haga o esperar que haga, fijar en ella una serie específica de expectativas y a la vez sancionarla, reconducirla, reorientarla, reformarla en razón de tales propósitos.

De las sociedades disciplinares lo que se extiende hacia las sociedades de control es la vigilancia, pero se trata de una vigilancia que requiere, cada vez menos, de los espacios cerrados para ejercer precisamente un control sobre las acciones de los individuos, es más bien la vigilancia lo que va a ser interiorizado y ya no la norma, cada quién vigilándose a sí mismo. Es de notar que el control no es una nueva invención de poder, ni siquiera es, en sentido estricto, una nueva estrategia de poder, es más bien la generalización del control que en la sociedad disciplinar se ejerce bajo condiciones de encierro, la generalización del control a los espacios abiertos, a las fuerzas libres, liberadas del neoliberalismo, generalización que invade al individuo mismo haciéndolo un individuo autónomo y autocontrolado.

Pues ocurre que, mientras en el capitalismo fordista la disciplina era la estrategia de poder no sólo para crear cuerpos dóciles, sino también para componer las fuerzas de manera que el individuo en su lugar y los individuos en un conjunto ordenado, jerarquizado, combinaran sus fuerzas para aumentar la utilidad, con el neoliberalismo va a ocurrir todo lo contrario, liberarlo todo, librarlo todo a la lógica del mercado, porque es el mercado, la regulación por el mercado lo que va a dar forma, no sólo a la economía, sino también a la sociedad.

De manera más precisa, una sociedad regulada por la lógica del mercado es una sociedad regulada por la competencia y quien la integra, quien hace la competencia, no es la fábrica con su producción de mercancías, sino la empresa con sus productos y servicios, con su control de un segmento de mercado, entonces, dice Foucault, todas las organizaciones sociales tienden a adquirir la forma empresa y el sujeto requerido, la forma de ese sujeto, es el hombre de empresa (2004, p.152), el empresario.

Dos temas mayores se desarrollan a partir de este sistema social basado en la competencia y en la forma empresarial de las organizaciones: a) ¿quién es ese individuo de empresa, el empresario, cómo se forma? y b) de qué orden es esa regulación en el libre mercado?

Ya no normalizar sino regular. Decíamos anteriormente que la regulación, al contrario de la norma, opera desde fuera, no es intrínseca a los términos de la relación, sino que actúa desde un afuera, su acción es de constreñimiento, de imposición, pero es una imposición

liviana, porque es la observancia de un código, por ejemplo el código del tránsito, algo como una libertad regulada, usted puede transitar pero respete las señales, o como jugar cualquier juego, hay que seguir las reglas del juego, un juego de sociedad.

Ahora bien, el individuo que puede jugar el juego neoliberal regulado por la competencia, este individuo apto para la sociedad empresarial, es alguien que para poder circular y poder competir debe hacer un cálculo de los recursos que posee, de los recursos que puede invertir y de los que espera un rendimiento, un ingreso, una ganancia. Se trata de un capitalista, ciertamente.

Pero, ¿qué posee un trabajador que pueda invertir? La posesión de un trabajador, su capital, dice Foucault, es "el conjunto de factores físicos y psicológicos que hacen a alguien capaz de obtener un ingreso" (2004, p.230), lo que el trabajador posee como capital es una aptitud, una competencia y es esa competencia, su grado, lo que va a permitir que el trabajador pueda adquirir mayores o menores ingresos, dependiendo de la escasez o de la abundancia de oferta de esa competencia en el mercado.

El individuo deviene así alguien que gerencia, gestiona su capital, tanto para valorizarlo, incrementarlo, como para colocarlo en el mercado en las condiciones de la libre competencia. Por eso el trabajador es una especie de empresa, el empresario de su capital que es su competencia, que es él mismo. Ya lo sabemos, en las empresas no hay obreros que vendan su fuerza de trabajo, como es el caso de las fábricas cada vez más escasas en el mundo desarrollado, sino trabajadores competentes que modulan el ingreso en función de su capacidad para conquistar una franja de mercado o para fidelizar a una clientela, en fin, la gestión empresarial.

Ese capital que es la competencia que un individuo tiene corresponde a lo que se ha denominado el "capital humano". Fue Gary Becker (1964) quien lo definió como un cúmulo de conocimientos que posee o tiene un individuo, que se obtiene formándolo a través de inversiones en educación y en formación. El capitalismo empresarial va a dar entonces a la educación una nueva posición porque requiere un capital humano competente, y no ya un cuerpo dócil con el que componer las fuerzas de la producción material.

Laval y Weber (2002) muestran que organismos tales como la Organización Mundial del Comercio, el Banco Mundial, buscan presionar los sistemas educativos para que sean más flexibles y se adapten mejor a la lógica empresarial aceptando entender que la educación y el saber son productos y servicios y, en tanto tales, se requiere que hagan parte de un mercado mundial de educación regido por las reglas de la libre competencia. La institución escolar se está viendo así convertida en una empresa prestadora de servicios y sus usuarios, en clientes más o menos solventes.

Vemos como emerge este término de competencia que se hace común a la empresa y a la escuela, y junto con él un tipo de saber, un conjunto de acciones, unas regulaciones, una estrategia de poder, que invaden la misión educativa y axiológica que solía ser la escuela, para convertirla en algo eficiente y competitivo, para integrarla en un régimen empresarial.





La educación en su conjunto debe, de manera activa, formar o dotar a los individuos de las competencias que les permitirán competir en un juego abierto. Pero los términos de las competencias empujan un poco más allá la noción del capital humano, pues no se trata solamente de tener un capital, de forjarse como un capital, sino también de saber hacer un uso estratégico en el sentido de tener la capacidad de responder de manera sistemática a las variaciones, a las transformaciones, a los cambios en el medio en que se desenvuelve.

Sin pretender aquí un análisis exhaustivo respecto de la manera como se define una competencia, podemos hacer un poco más de claridad sobre esta capacidad de responder a los cambios apelando a lo que De Munck, define como una metacompetencia bajo la operación de "aprender a aprender". De Munck (1999) refiriéndose a la extensión de la noción de competencia por todo el campo social, dice : « No se trata ya de determinar o de definir las competencias a partir de actos técnicos. Se trata de integrarlas en una dimensión más amplia en la que representan, especialmente, la dimensión personal de la competencia, los saber hacer individuales, los saber situarse en el mundo, los saber responder a las incertidumbres, a lo imprevisto".

Las competencias involucrarían entonces no sólo un saber general, sino un saber hacer específico y también un saber ser o estar en el mundo. Pero además un individuo debe ser doblemente competente en el sentido de ser capaz de transformar las competencias que ya tiene, que ya adquirió, en razón de los cambios incesantes del medio. No sólo la formación continua, sino aprender a aprender, un proceso de capitalización que no tiene fin, siempre se requieren nuevas competencias.

Esta estrategia de poder, el control, que opera por regulación, obliga a saber las reglas del juego, pero el medio, que es en definitiva el juego que jugamos en relaciones de competencia, es permanentemente cambiante. La estrategia de poder va a localizarse entonces en esas reglas de juego adecuadas para un medio cambiante, pareciendo no ejercerse directamente sobre el individuo o sobre su cuerpo, sino sobre las reglas del juego. Por eso el control, aunque parece una estrategia de poder más liviana, pues se tendería a pensar que no se ejerce sobre el sujeto como una prohibición o como un "enderezamiento", ni siquiera como una normalización, es, en definitiva una estrategia tan eficaz como las otras. Es el medio el que va a determinar cuáles y qué tipos de competencias deben ser parte o deben constituir el capital del sujeto, es el medio el que va a dotar de valor, o no, la competencia que posee el sujeto.

Se producen entonces los códigos que estipulan los haces de competencias, las transversales y las disciplinares, las del ser y las del hacer, las del estar consigo mismo y el estar con otros, proliferación de códigos que regulan la acción, el saber, el tener, como capital: Cuál es el mínimo y el tipo de competencias que un escolar debe haber acumulado al terminar la primaria para ser competitivo y no quedar por fuera del juego social, es decir, poder continuar su formación, su acumulación de capital? Cuál es el conjunto de competencias que un individuo debe tener para mantener de manera apropiada las relaciones con su grupo de trabajo, cuyos miembros son sus competidores, y con sus clientes? Cuál es

el conjunto de competencias que un individuo debe tener para tener una buena salud física y psíquica? Y la lista de las regulaciones puede hacerse verdaderamente larga en la sociedad contemporánea.

Respecto de esos haces de competencias, el sistema de codificación tiende a universalizarse, se espera que un día se haya sistematizado lo suficiente como para juzgar el nivel de formación más por las competencias que por cualquiera de los otros medios de comparación. El control se ejerce por medio de la evaluación continua de las competencias contrastada con índices y estándares que permite saber qué, en cada sistema, es cada institución, es cada individuo.

La sociedad mundial se globaliza precisamente por esta imposición general de códigos comunes que ya no requiere de una gama diferencial sobre la cual establecer equivalencias, sino de índices e indicadores con los cuales definir, a los cuales ajustar las acciones, no solo las acciones, el saber y el ser, de todo el mundo. Por ello el individuo es cifrado, identificado. El número que lo identifica, o la señal que lo identifica lo hace compatible con el código, pero también hace que esté registrado, identificado. Piénsese en las bases de datos de toda índole, las bancarias, las de servicios domiciliarios, el taxi, pero también la carta electrónica que lo deja ingresar a algún circuito espacial o virtual, la huella digital electrónica y un gran excétera.

Pero ese ajuste a los códigos, que en primera instancia parece como una enorme operación de homogenización, y lo es, sólo que opera por modulación, no hay una meta, un final al recorrido de la formación de capital, no hay un término para la formación, nunca se han adquirido las competencias suficientes. Porque el código que regula a un medio cambiante está necesariamente sujeto a variación, se varía el parámetro de una señal por la acción de otra señal, la bolsa, el mercado. El individuo tendrá entonces que tener la capacidad de adecuarse, cada vez, a las variaciones del código, tiene que modular los medios de adquisición de las nuevas competencias y las estrategias de gestión de su capital acumulado.

El individuo, entonces, se basta a sí mismo, es autónomo, es capaz de movilizar su propio capital, su propia fuerza que es necesariamente limitada, que ya no puede componer con otros para hacerla potente, como ocurría por ejemplo con las formas de resistencia obreriles. En la sociedad de control el sujeto se hace cargo de sí mismo, abandonado por las fuerzas sociales, por las fuerzas de lo común, para ser dicho y formado como responsable de sí, como el que racionalmente y con su propia capacidad se traza un proyecto de vida, y con lo que logra por sí mismo se enfrenta a la competencia como si no hubiese diferencias en el punto de partida. Lo cual es, por supuesto, una falacia. El punto de partida es el origen social y económico de cada uno y admitiremos que provenimos de orígenes que nos han legado mucho o casi nada.

El hecho de estar en un mundo donde el conocimiento se operacionaliza en competencias y se convierte en la principal fuerza productiva, a la vez que el sujeto, en tanto que portador de ese conocimiento, en tanto que conocimiento en sí mismo, deba producirse a sí mismo como un capital, hacen del saber, de la posesión y de la producción del saber, el lugar donde se despliegan y actúan las estrategias de poder.





Por ello la institución escolar, cuyo asunto va reduciéndose cada vez más a esta formación de competencias, como hemos dicho, por efecto de la presión de los organismos mundiales para formar un mercado, se ve sujeta, como mínimo, a desplegar las estrategias necesarias para formar un capital básico de las competencias en cada nivel de formación y, en el mejor de los casos para esta lógica neoliberal, a garantizar la formación de competencias más elaboradas, más sofisticadas, más apropiadas, más rentables. En cualquiera de los dos casos las demandas que se le hacen son del orden del mercado, del capital y de la competencia y a esas demandas ha de ajustarse para jugar respetando las reglas del juego.

Aclaremos que estas técnicas de gobernabilidad, que estas estrategias de poder no son absolutas, ni únicas. Por una parte, muchas de las prácticas disciplinares persisten en la sociedad de control y, por otra, la generalización de la regulación por el control integra paulatinamente cada vez, más ámbitos de lo social. Seguramente esta puja entre una y otra estrategia de poder, entre una y otra formación social, debe, por una parte, someter a la escuela a desplegar estrategias en los dos sentidos, el disciplinar y el de control y, debe, por otra parte, dejar intersticios no controlados y no normalizados, en donde sea posible alguna novedad, alguna singularidad.

En conclusión, esta transitar de una formación social a otra, de un régimen de poder a otro, no es, por supuesto una analítica completa, sólo escogí uno de los aspectos, el de la producción de sometimiento y he dejado por fuera el otro lado productivo del poder, el de las resistencias, las opciones siempre presentes de torcer el rumbo y crear condiciones de posibilidad para una existencia de lo singular, de lo diverso.

Termino con una frase de Deleuze: "no tiene sentido preguntarse cuál régimen es más duro o más tolerable, porque es al interior de cada uno donde uno enfrenta los sometimientos y las liberaciones" (1995, p 228).

Bibliografía

Becker, G. (1964). Human capital. Chicago: University of Chicago Press.

Deleuze, G. (1995) Conversaciones 1972-1990. Valencia: Pre-Textos.

De Mounck, J. (1999). L'institution sociale de l'esprit. Paris : PUF.

Foucault, M. (2004) Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979. Paris : Gallimard-Seuil.

Foucault, M. (1975) Surveiller et punir. Paris : Gallimard.

Laval, Ch., Webwer, L. (2002) Le nouvel ordre éducatif mondial. Paris : Edition Syllepse.

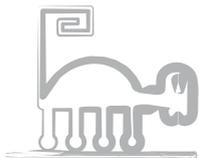
Lazzarato, M. (2007) La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor. Cátedra inaugural de la Maestría en Investigación en problemas Sociales Contemporáneos. Bogotá: Universidad Central-IESCO y Fundación Comunidad.

La escuela sí es un asunto de medios³⁶.

Lo que se revela³⁷ del sujeto
del aprendizaje a través
de los resultados de la evaluación
externa³⁸

MARISTELA CARDONA ABREGO

*Bienvenida la evaluación que estimule
la creatividad cultural y la relevancia social de lo que se aprende,
por encima de una competitividad lograda a base de estandarizar y subvalorar
las diferencias en todos los niveles y modos del saber y del pensar.*
(Jesús Martín Barbero. González 2006:268)



36. Alude a medios de comunicación como la prensa, a través del cual se divulga información, se reflexiona y por lo tanto se genera información pública a través de los mismos. Éste medio es cada vez más utilizado como estrategia didáctica en educación haciendo una eficaz herramienta de mediación entre la sociedad y la escuela.
37. Por efectos de la intención comunicativa central del texto se entiende por revelar como el acto mediante el cual se expresa lo no manifiesto, lo que es ignorado, lo que se oculta y tiende a ser omitido o guardado en secreto. En este caso, tal como se expresa en la frase, la pretensión de revelar es alrededor del sujeto del aprendizaje.
38. Éste artículo fue publicado en el libro *La evaluación externa en seis países de América Latina: balances y retos*. 2008. Editorial Universidad de San Buenaventura. Esta versión presenta algunos ajustes tendiendo a mejorar el primer texto.





Este artículo de reflexión hace una contextualización de las evaluaciones externas que actualmente se aplican en Colombia para centrar la atención en el sujeto del aprendizaje que está presente en ellas. Así, se presenta una revisión general de los tipos de resultados que emiten las evaluaciones externas y centra la atención en qué dicen esos resultados de los sujetos del aprendizaje, posteriormente analiza el tratamiento que los medios de comunicación hacen de los resultados, especialmente en lo que dicen y dejan de decir para generar opinión pública al respecto. Hacia el final se presentan unos interrogantes y reflexiones desde la Psicología para abordar la mediación entre educación y comunicación como disciplinas que están llamadas a atender el sujeto del aprendizaje.

Ideas iniciales ...

En Colombia, la evaluación externa hace presencia en la educación desde hace más de 30 años. Desde el ente gubernamental inició con el examen de admisión para el nivel educativo que sucede a la educación media y luego se transformó en exámenes de Estado para el ingreso a la Educación Superior. Pasadas tres décadas, las evaluaciones que se han creado y que se aplican son conocidas como: prueba SABER para la educación básica, prueba de Estado-ICFES para el ingreso a la Educación Superior y prueba ECAES para estudiantes de último año de todas las carreras profesionales, aunque desde el 2006 igualmente se aplica futuros egresados de carreras técnicas y tecnológicas. Estas evaluaciones se realizan mediante exámenes estandarizados aplicados a nivel censal, compuestos por preguntas de selección múltiple y única respuesta y por un 5% de preguntas abiertas en el caso de las pruebas SABER. La expectativa social de esas pruebas es certificar socialmente que todos los estudiantes adquieran y desarrollen las competencias necesarias para desenvolverse en sociedad en igualdad de condiciones y poder continuar aprendiendo a lo largo de la vida (Guzmán, 2008).

La institución responsable de la evaluación externa en Colombia, de acuerdo a lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, es el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES. Este proceso de evaluación externa ha sufrido considerables transformaciones en los últimos años, evidenciados en cambios en las funciones habituales de inspección, vigilancia y fomento, para pasar a centrarse en la evaluación como monitoreo de procesos educativos en Colombia (Restrepo, 2004). En 1991 el ICFES inició una nueva etapa de trabajo con respecto a la evaluación, definiéndola como "un medio o instrumento de medición de la calidad educativa, para el cumplimiento de los fines de la educación y del mejoramiento de la formación moral, intelectual y física de los educandos" (Guzmán, 2008:51).

Este cambio, consecuente con lo establecido en la Ley General de Educación, acompasa a Colombia con lo que está sucediendo en algunos países de América Latina como Chile, México, Uruguay, entre otros, donde la evaluación externa es un mecanismo para hacer seguimiento al cumplimiento de los propósitos educativos del país y una herramienta para tomar decisiones informadas en cuanto a políticas, inversión y distribución de recursos. Así entonces, la evaluación externa aporta importantes insumos en la aspiración de la

equidad y calidad en educación, pero no lo hace sola, pues sus efectos, pese a las altas inversiones económicas, no son lo suficientemente contundentes a nivel pedagógico³⁹. De la mano con los medios masivos de comunicación, fundamentalmente con la prensa, la evaluación externa genera opinión pública, crea un halo comunicativo generalizado en los diferentes estamentos sociales en algunos períodos del año y suscita preocupaciones -entendidas aunque poco atendidas- sobre las condiciones en que se educa a los ciudadanos de cada país.

La evaluación entonces da cuenta del estado de los procesos educativos y a través de sus resultados refleja aquello que se pretende con respecto a la calidad de los mismos procesos, pero los efectos sociales y el impacto que en materia de opinión pública genera, en gran medida, por lo divulgado en los medios masivos de comunicación (básicamente la prensa), se hace un uso e interpretación particular de los resultados y se muestra un sujeto del aprendizaje reducido a la lógica del éxito o del fracaso educativo, de acuerdo con el puntaje obtenido y con el lugar ocupado en el ranking.

De acuerdo con lo anterior, el lector encontrará una controvertible reflexión sobre el impacto que generan los medios en la creación de opinión pública sobre la evaluación externa en educación, la relación que establece la educación con los medios a partir de lo que se dice de ella mediante una particular interpretación de los resultados y finalmente, el sujeto del aprendizaje que se "moldea" y revela con esta particular, aunque no intencional, alianza medios - escuela. Así entonces, si los medios generan una particular mediación entre la sociedad y la educación por la vía de lo que se divulga de los resultados de la evaluación, ¿qué tipo de mediación posterior se genera entre el maestro y el estudiante a partir de la lógica de resultado de la evaluación que se hace visible desde los medios? Todo esto revela la concepción de sujeto del aprendizaje en juego y muestra el tipo de relación que tiene la educación con los medios de comunicación. La escuela entonces, sí es un asunto de medios, no sólo por lo que se dice de ella, sino por la mediación que se genera con quien usa y aplica el aprendizaje al construirse y fortalecerse como sujeto. Este último aspecto lo encontrará el lector con detalle hacia el final del texto.

¿Cómo se presentan los resultados de las evaluaciones externas?

Los resultados de las evaluaciones externas se presentan en Colombia mediante diferentes tipos de informes: en el caso de las pruebas SABER se presentan informes nacionales, departamentales e institucionales, indicando entre otras cosas, el puntaje promedio y la desviación estándar por área de conocimiento. En estos tres tipos de informe se da cuenta del nivel de competencia en cada área evaluada, Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y es expresado en términos de puntaje en una escala de 0 a 100 en relación con

39. Al respecto, el lector podrá encontrar mayores detalles en el reciente estudio Los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina y el Caribe: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional? Jurado y otros. Universidad Nacional Bogotá 2008.





los diferentes niveles de dificultad que existen en la prueba, el cual indica, de acuerdo con el puntaje promedio, el desempeño global de los estudiantes⁴⁰. En el caso de las pruebas de Estado-ICFES se entrega un informe individual al estudiante, al plantel educativo y a las instituciones que participaron en la prueba. El informe del estudiante esta expresado en una escala de 0-100 puntos que da cuenta de puntaje obtenido en cada área disciplinar, ellas son, biología, química, física, matemáticas, filosofía, ciencias sociales, lenguaje, y la prueba interdisciplinaria como idiomas, y con respecto a las recientes pruebas externas ECAES (Examen de Calidad de la Educación Superior), se presentan informes individuales al estudiante, informes institucionales y una tabla de acceso público que contiene los mejores puntajes por carrera. El informe entregado al estudiante está representado en una escala de de 0 a 100 puntos.

En el caso de la prueba SABER, que se aplica a estudiantes que terminan quinto de primaria y noveno de bachillerato, pretende medir el desarrollo y avance de las competencias en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas. En el caso de la prueba ECAES, está orientada al mejoramiento de la calidad y la transparencia de la educación superior, el objetivo es comprobar las competencias de los estudiantes de último año de pregrado universitario.

A continuación, se presenta un ejemplo de resultados, en el que se muestra la manera en que se emite el análisis numérico en cada prueba, según un tipo de informe:

Resultados Prueba SABER⁴¹

Entidad	No Alumnos	Promedio	Desviación Estándar
NACIONAL	714,323	56.20	10.56
AMAZONAS	1,112	50.36	7.84
LETICIA	833	51.37	7.85
ESC NORMAL SUPERIOR MARCELIANO CANYES SANTACANA - ESC NORMAL SUPERIOR SECCION C	33	52.13	5.82

40. Alcaldía de Bogotá. Documento Síntesis de Coyuntura. Dirección de Políticas Sectoriales. No. 24. Noviembre 2007. Tomado de:

www.sdp.gov.co/www/resources/ifs_no_24_calidad_educacion_basicaymedia.pdf

41. Año 2005 - 2006. Resultado de matemáticas, nacional, departamental, municipal e institucional en promedio y desviación estándar. Tomado <http://menweb.mineduacion.gov.co>

Resultados Prueba ICFES⁴²

		EXAMEN DE ESTADO PARA INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR				INFORME DE RESULTADOS					
NÚMERO DE REGISTRO AC200310793489		CIUDAD DEL COLEGIO CALI			CÓDIGO DEL COLEGIO 017368						
FECHA DE EXAMEN 15 Y 16 de Marzo del 2003									PUESTO 570		
N C O M P L E N O	PRUEBAS		BIOLOGÍA	MATEMÁTICAS	FILOSOFÍA	FÍSICA	HISTORIA	QUÍMICA	LENGUAJE	GEOGRAFÍA	INGLES
	PUNTAJE		44	38	43	43	46	48	54	50	42
	GRUPOS DE PREGUNTAS	G1	SB	SA	SA	SA	SB	SB	SB	SB	SB
		G2	SA	SB	SA	SB	SA	SA	B	A	SA
		G3	SA	SB	SA	SB	SA	SB	SA	SB	SB
		G4		SA	SB	SB	SB	SA		SB	SA
		G5			B					SA	SA
NIVEL DE COMPETENCIA	C1	B	B	B	A	B	B	B	B	B	
	C2	B	A	B	B	B	B	B	B	B	
	C3	B	B	B	B	B	B	B	B	B	

Resultados Prueba ECAES⁴³

		EXAMEN DE ESTADO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTUDIANTES QUE OBTUBIERON LOS MEJORES PUNTAJES SEGÚN PROGRAMA ACADÉMICO					
MEJORES RESULTADOS ECAES - PSICOLOGÍA							
REGISTRO	DOCUMENTO	NOMBRE	PUNTAJE	INSTITUCIÓN	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	
EK200720224428	80772549	BURITICA BURITICA JONATHAN JAVIER	133.5	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	BOGOTA	BOGOTÁ D.C.	
EK200720106005	80813883	DELGADO MARTÍNEZ HERY ARMANDO	133.0	FUNDACIÓN UNIERSITARIA KONRAD LORENZ	BOGOTA	BOGOTÁ D.C.	
EK200720391870	1022324166	GAVIRIA MARTÍNEZ CHRISTIAN DAVID	131.7	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	BOGOTA	BOGOTÁ D.C.	
EK200720385609	55304345	MARTÍNEZ GONZÁLEZ MARINA	130.6	FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE	ATLANTICO	BARRANQUILLA	
EK200720198929	52868051	GUITERREZ FONSECA LUPE ISABEL	129.1	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	BOGOTA	BOGOTÁ D.C.	
EK200720011106	80076015	GAMBA COLLAZOS HÉCTOR ALFREDO	129.1	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	BOGOTA	BOGOTÁ D.C.	
EK200720138214	63547347	GUTIÉRREZ HERRERA MARIA FERNANDA	128.5	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	BOGOTA	BOGOTÁ D.C.	
EK200720384842	1045666237	MANRIQUE PALACIO KISSY PAOLA	127.9	FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE	ATLANTICO	BARRANQUILLA	
EK200720223883	80865573	PUNTES ESCAMILLA MIGUEL ANDRES	127.8	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	BOGOTA	BOGOTÁ D.C.	
EK200720023474	53155480	MENDOZA DUARTE MYRIAM LORENA	127.8	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	BOGOTA	BOGOTÁ D.C.	
EK200720382358	85070531114	VILLALOBOS JIMENEZ KAREN ELENA	127.2	FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE	ATLANTICO	BARRANQUILLA	

Este tipo de resultado es entregado a las instituciones educativas evaluadas, en forma de reportes, utilizando porcentajes, los cuales son divulgados en documentos propios del Ministerio de Educación Nacional y del ICFES que exponen los resultados en informes de gestión de la Revolución Educativa y son publicados en medios de comunicación como

42. Año 2003. Resultado individual. Tomado de www.icfes.gov.co/

43. Año 2007 programa de Psicología Resultado los mejores ECAES. Tomado de www.icfes.gov.co





la prensa, y expuestos en la página web del ICFES y del MEN, donde además divulgan algunas reflexiones o comentarios acerca de los retos que tiene el país y la comunidad en materia de mejoramiento de la calidad educativa.

Los resultados que arroja la evaluación externa son números que funcionan como códigos organizados en tablas, que intentan decir cuánto sabe el estudiante, pero concretamente es un número aislado del proceso de construcción de conocimiento, así se intente cualquier explicación o justificación. Son números reducidos a porcentajes o promedios, ello supone que lo que interesa es el saber acumulado que se comprueba en la evaluación, pero ¿qué tanto interesa lo que ese sujeto sabe hacer con ese conocimiento, cómo lo aplica, de qué estrategias se vale para poner en práctica su conocimiento? Los reportes también presentan números divididos por áreas disciplinares, lo que lleva a pensar que el conocimiento es divisible por temas y "estancos" en los que se va guardando en cada una el saber que corresponde. Primero se evalúa matemática, después español, posteriormente ciencias, entre otros, desconociendo que los saberes se usan de forma integral en la vida cotidiana para resolver problemas en la práctica misma.

Se suma a lo anterior, que para el lector poder acercarse a una interpretación de los resultados, previamente debe conocer algunos datos como: qué significa cada nivel evaluado, qué contiene cada competencia y lo que se espera de ella en la vida práctica, entre otros, sin embargo, esta información no es suficiente, pues se necesitan conocimientos estadísticos para comprenderlos, por ejemplo, qué es la desviación estándar, qué permite leer, para qué sirve, y qué relación tiene con el puntaje promedio.

La educación en éste país, pretende lograr una formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de sus estudiantes, pero ¿qué sucede con la evaluación externa cuando centra la significación del aprendizaje en el número que arroja la prueba? ¿Realmente el resultado de la evaluación da cuenta de los propósitos y los objetivos planteados en la educación y en la evaluación?

Por ello, se espera que la evaluación tenga un marco de referencia que no deje lugar a vacíos o interpretaciones al libre albedrío sobre lo que supuestamente dicen los resultados del sujeto de aprendizaje, que pueden derivar en una saturación de interpretaciones contradictorias o con falta de información sobre lo que traduce el resultado. Así entonces, pese a la diversidad de reportes de resultados, hay un reduccionismo desde el número, pues se pretende dar cuenta del sujeto del aprendizaje, pero se desconoce lo que es capaz de dar hacer con el conocimiento. Ante esta situación pareciera que los medios de comunicación no tienen más remedio que construir opinión pública a partir de aquello que prevalece. Los resultados son realizados por expertos, quienes suponen un saber previo de quien los interpreta y de quien se enfrenta a un número, que supuestamente se espera conozca no sólo cuánto tiene en aprendizaje, sino que se espera use esos aprendizajes en contextos específicos.

¿Qué muestra la prensa de los resultados de las evaluaciones externas?

Los medios de comunicación no han sido ajenos a este proceso de evaluación externa que viven las instituciones educativas para dar cuenta de la calidad, por el contrario, los

medios han incursionado en la escuela para divulgar información sobre los resultados de las evaluaciones y para posicionar a una u a otra institución educativa indicando cuál tiene mejores o peores resultados. Este tipo de tratamiento sobre el tema genera comparaciones entre instituciones por medio del ranking, el cual sesga la información que contextualiza y debate sobre el tema, y por el contrario, exalta información que categoriza tanto a los estudiantes como a las instituciones educativas.

El posicionamiento de los resultados de las evaluaciones ha ganado fuerza en medios de comunicación como la prensa, donde aparece como principal información el resultado numérico que indica cuál institución estuvo en los mejores lugares, conllevando a una clasificación, estigmatización y ranking a partir de los efectos interpretativos de la opinión pública. Algunos ejemplos de titulares de prensa así lo demuestran *"El top 10 de las pruebas Ecaes"* (El Tiempo) *"Sólo paró bolas en clase y listo"* (El Tiempo) *"Con los ECAES 2007, la UIS reafirma su calidad académica nacional"* *"Universidad de Caldas sacó la cara en los Ecaes"* (monitoreo de prensa MEN) *"Primeros en los Ecaes de la región"* (El País). Sin embargo, no hay una divulgación de la información que esté mediada por la trascendencia del dato, que haga un estudio sobre el para qué de la evaluación, sus propósitos y las tensiones en juego que están presentes en los principales actores, especialmente sobre el cual recae la acción de la evaluación.

La siguiente tabla es un ejemplo del ranking entre instituciones educativas de nivel superior:

Tabla de ranking

Resultados de Excelencia en ECAES 2007 en Derecho			
Puesto Regional	Puesto Nacional	Universidad	Puntaje
1	12	Universidad Icesi	115
2	20	Pontificia Universidad Javeriana Cali	113,4
3	31	Universidad de San Buenaventura (N)	111,2
4	37	Universidad de San Buenaventura (D)	110,5
5	39	Universidad Cooperativa de Colombia	110,2
6	41	Universidad Libre	110,1

Fuente: Agencia de prensa Icesi. <http://www.icesi.edu.co/agenciadeprensa/boletines/2008/ecaes-icesi-2007.html>

La inmediatez de la noticia, la información que se privilegia de los resultados y la fijación en el número, deja de lado las condiciones y particularidades de cada escuela, invisibiliza el capital cultural y económico, las necesidades educativas y el enfoque pedagógico que cada escuela utiliza para propiciar el aprendizaje en sus estudiantes. En este sentido, Ávila de Pinilla (2004) refiere "Las diferencias socioculturales y económicas de los estudiantes del país son tan marcadas que, aun en las mismas ciudades, mientras unos estudiantes en sus actividades extracurriculares o en sus ratos libres recorren los museos,





el Planetario, Ingeominas, Maloka, o navegan por Internet, otros trabajan de cotereros, vendedores ambulantes o malabaristas en los semáforos rebuscándose el sustento diario y en los municipios y zonas rurales más apartadas están en las huertas familiares cultivando sus productos, sin embargo el Icfes aplica las mismas pruebas para todos los estudiantes" (p.57). Lo anterior, invita a preguntarse si los periodistas están al tanto de lo que sucede con las evaluaciones masivas en términos académicos y políticos, para brindar información integral al público, o si por el contrario, el tratamiento noticiable al tema se da por el desconocimiento y la falta de indagación sobre el sistema de evaluación educativo. El despliegue que la prensa hace a la noticia muestra, como lo plantea el profesor Fabio Jurado (2008) que, "Las implicaciones de los resultados cobran tal dimensión que las controversias y las opiniones a favor y en contra del sistema no se hacen esperar. Así mismo, los diarios del país y los diarios regionales, así como también revistas de distinto perfil registran estos hechos e incluso asumen posturas frente a ellos. Como hemos planteado, son los resultados presentados a manera de ranking y el manejo de dicha información –y en este caso los medios ocupan un papel central- lo que genera polémica y posiciones encontradas"

En una reciente investigación⁴⁴ se demostró cómo la noticia sobre el tema de evaluación tiene unos tiempos de divulgación, existe un auge de la noticia antes de la presentación del examen y en mayor medida cuando se emiten los resultados; esta situación evidencia como el tema es rápidamente olvidado cuando el efecto inmediato pre y post a la evaluación ha pasado, pues los juicios a partir del ranking sitúan en el lugar de exitosos a algunos y en el lugar de fracasados a otros, generado impacto emocional sobre la evaluación poco se vuelve a hablar.

¿Cuál es el objetivo real de la prensa al informar como informa sobre los resultados? ¿Qué es lo que se lee de la noticia y cómo se lee? ¿Acaso sería necesario pensar en la necesidad de crear encuentros entre los actores educativos, quienes agencian la evaluación y quienes producen la noticia? Quizás ello ayudaría a fortalecer una propuesta de periodismo investigativo respecto al tema, y con ello propiciar en la sociedad información completa, con diversas posiciones y matices sobre el tema. Es muy difícil que esto lo haga de manera natural el periodismo, le compete a la escuela hacerse dueña de esta particular mediación y le compete a una opinión pública trascender el hecho noticioso para observar con detenimiento tanto lo que se dice como lo que se deja de decir. Quizás es más trascendente lo que no se dice, que aquello que al ser expresado termina reduciendo a impactos emocionales de rápida elaboración.

La rendición y culto que se da al resultado, desconoce el sujeto de aprendizaje que está siendo evaluado y que es el que padece la evaluación misma y sólo se toma de él sus resultados para una divulgación chauvinista del tema, para crear sensacionalismo y para volver los resultados una especie de vitrina donde se muestran los mejores de acuerdo con el lugar ocupado en el ranking. La evaluación pareciera, desde esta perspectiva, un acto de narcisos, en el que los buenos resultados son halagados, mostrados en la prensa, y los bajos puntajes, guardados en secreto, invisibilizados y silenciados, si el puntaje

44. González, Dulfay Astrid y otros. (2006) La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia. Representaciones y efectos académicos.

permite que la institución se mercadee, se lo divulga y se lo ubica socialmente como un ejemplo a seguir y el estudiante se vuelve protagonista independientemente de su proceso de aprendizaje y, mucho menos de aquello que le espera en lo laboral. Para ilustrar esta situación se presenta una noticia de prensa que exalta el mejor resultado de la prueba ECAES.

EL TIEMPO.COM / EDUCACION
 Cuenca, Miércoles 16 de Abril de 2008

Noticias | Deportes | Tecnología | Entretenimiento | Editorial | Clasificados | El Tiempo Impreso
 Bogotá | Ciencia/Ecología | Conflicto armado | Economía | Internacional | Justicia | Nación | Política
 Educación | Gente | Viajar

eltiempo.com / vidadehoy / educacion

Febrero 16 de 2008
'Solo paro bolas en clase y listo'

Augusto Santiago Torres dice ser un muchacho normal de los que va a cine o a cenar con su novia y de vez en cuando se va de rumba con vallenatos y merengues y no precisamente es de los que vive entre libros.

Sin embargo, los 152 puntos que obtuvo en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior (Ecaes II 2007), el mejor puntaje del país entre 49 mil estudiantes, lo hacen diferente.



Foto: Adhro Olaz / EL TIEMPO

Augusto Torres, que sacó 152 puntos, dijo que no estudió para la prueba, pero quería saber qué se le había quedado de la universidad.

Esta vez el examen evaluó los programas de Ciencias de la Salud, Ciencias de la Educación, Arquitectura, Ingeniería, urbanismo, Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas, Agronomía, Veterinaria, además de programas técnicos y tecnológicos.

A sus 22 años, Torres reparte su tiempo entre dos carreras, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial. Además acaba de comenzar una maestría y para completar su agitada agenda participa en maratones nacionales de programación.

Este cartagenero, que vive en Bogotá con un amigo, cuenta que no se preparó especialmente para el examen, pues no tenía como meta sacar algún puntaje: "Yo no estudié para la prueba. Preferí ver qué sabía en realidad, qué se me había quedado de la universidad y aproveché la preparación que había hecho para la maratón de programación".

Lo anterior, llevaría a pensar la necesidad fundamental de trascender la lectura simplista que se produce de los resultados de la evaluación, de los buenos o los malos, para comprender los propósitos de la evaluación, para qué sirve, qué le aporta al país y que es lo que realmente está evaluando y sobre todo para tener presente el sujeto que está en juego.

¿Qué dicen los resultados de las evaluaciones externas de los sujetos de aprendizaje?

Al presentar los resultados de las evaluaciones en tablas de posición según el número obtenido, hace pensar que ese código numérico define cuánto sabe el estudiante, ello reduce el sujeto del aprendizaje a un valor cuantitativo y determinista, dejando de lado el sujeto que está ahí, sus condiciones y realidades sociales, lo cual es vital en la formación del ser humano, si se entiende que el conocimiento es un fruto de la interacción social y de la cultura como lo define el constructivismo.

El número desconoce los recorridos particulares que realizó el estudiante para comprender un tema y lo que está en juego al momento de resolver una evaluación, las percepciones significativas que tiene el sujeto respecto a un tema, el proceso que realizó para llegar a una conclusión, los pasos que efectuó para despejar una operación, y hasta las mismas dudas que le generó resolverlo, pues cada persona tiene una forma particular de aprender y de relacionarse, según sus expectativas e intereses con el aprendizaje. Existen diferentes métodos para llegar a un resultado y cada sujeto puede relacionarse con uno o con otro según su forma de aprendizaje, lo particular sería comprender el tipo de recorrido, las





herramientas que utiliza, las preguntas que se formula, las dudas que persisten cuando se enfrenta a la solución de una cuestión.

Lo anterior implica pensar que la evaluación externa valora una parte del aprendizaje, dejando de lado saberes que adquiere el sujeto en su proceso de formación, y que son importantes para su desarrollo personal y para desenvolverse en sociedad, saberes que son de la vida misma. Saberes que tienen que ver con toma de decisiones ante un problema, de argumentación de una idea, interpretación de la realidad, lectura crítica, toma de posición, elección, entre otros. El examen se centra en un proceso particular del estudiante, fragmentando el proceso de aprendizaje para fijarse únicamente en lo que puede responder ante unas preguntas de selección múltiple sobre temas específicos de las áreas a evaluar, dejando de lado el sistema integral de aprendizaje del estudiante, si se tiene en cuenta que no sólo en la escuela se desarrollan conocimientos, pues el sujeto de aprendizaje está en constante búsqueda de nuevos saberes y ellos los encuentra en el contexto donde se desenvuelve, en la relación que establece con la tecnología, con lo audiovisual, con los medios comunicativos entre otros. Corroborando lo anterior, Chadwick (1998) señala que "el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe", lo cual llevaría a pensar que el examen estandarizado (de lápiz y papel) difícilmente tenga en cuenta esta dimensión que está presente cuando se construye conocimiento.

La siguiente noticia, muestra qué se puede decir a partir del resultado del sujeto del aprendizaje e incluso de las instituciones educativas.

Título: Pruebas Saber Vs Icfes
Sección: Educación
Nombre del periódico: El Universal
Ciudad y fecha: Cartagena, Julio 2006

Pruebas Saber Vs Icfes

Las pruebas Saber son aplicadas a todos los estudiantes de 5° y 9° grado.

Pruebas Saber: Matemáticas aumentó, pasando de 14,1% en 2002 a 31,5% en 2005.

Ciencias naturales se incrementó, al pasar de 25,6% a 38,2%.

Lenguaje: la proporción de niños en el nivel más alto disminuyó de 42,1% en 2002 a 27,7% en 2005.

Disminuyó el número de niños que presentaron las pruebas: en matemáticas pasó de 17,7% a 9%, en ciencias naturales de 12,8% a 1,5%, y en lenguaje de 14,3% a 5,6%.

Deterioro en el Icfes

Los resultados de las pruebas Icfes que fueron aplicadas a 11.297 estudiantes de último año de educación media, presentaron un aumento del porcentaje de estudiantes en nivel bajo: en 2004 fue 1,8% y en 2005 de 4,9%.

El porcentaje de estudiantes en Cartagena en nivel bajo del Icfes fue superior a la media nacional.

Pese a los resultados, la percepción de la ciudadanía sobre la calidad de la educación fue 4,14, sobre un puntaje máximo de 5, dato que contrasta con algunos resultados de las pruebas de calidad.

En la noticia anterior se ve un uso del puntaje de los resultados, pero ¿qué tratamiento se hace? Se usa el número para establecer comparaciones entre el más alto y el más bajo según fechas de presentación, pero ¿qué interpretación se puede asimilar de la evaluación educativa externa con esos datos?

Adicionalmente, el resultado de la evaluación no está acompañado de una explicación que intente acercarse a una traducción de lo que significa, sino que el número es el resultado final de la evaluación que indaga el conocimiento adquirido en un proceso de aprendizaje, que sin más remedio, está definido en un dato numérico, pero el cual no dice más que el dato arrojado, no hay una justificación del resultado, ni la posibilidad de revisar las respuestas, ni de volver a mirar las preguntas, ni de conocer cómo se obtiene finalmente el resultado.

Cabe preguntarse, ¿hasta dónde sería oportuno afirmar que el saber de un sujeto está expresado en el número que arroja una evaluación?; o preguntarse, ¿la evaluación realmente alcanza a evaluar el conocimiento de una persona? Acaso sería necesario pensar en una evaluación que tenga en cuenta las dimensiones en juego del sujeto que aprende; en una evaluación que se fije en el proceso, en una evaluación externa que estableciera un diálogo con la evaluación interna, donde se pueda tener en cuenta el proceso de aprendizaje del sujeto de forma integral, para no fijar la mirada en un momento específico del aprendizaje, donde la evaluación se vuelve un fin.

Así entonces, las evaluaciones externas pretenden "el mejoramiento de la calidad educativa, la obtención de información para la toma de decisiones, el desarrollo de estrategias para la formulación de planes de mejoramiento institucional" (Guzmán, 2008:59) pero éstas revelan del sujeto del aprendizaje, que hay una falta de indagación por lo que está pendiente alcanzar el estudiante, por las condiciones socioafectivas y físicas que están en juego cuando se aprende, por reconocer en qué etapa del aprendizaje está, además de reconocer todo lo que cuesta aprender, pues no se debe desconocer que "el aprendizaje requiere una intensa actividad por parte del alumno" (Chadwick, 1998).

Si los puntajes de las evaluaciones externas son el único indicador de la calidad educativa, entonces valdría la pena preguntarse, ¿qué pasa con las apuestas en términos de la dimensión social que hay en juego en el proceso educativo, en el proceso pedagógico, en la relación entre el maestro y el estudiante? ¿Acaso esto no da cuenta también de una calidad educativa?

Las evaluaciones externas arrojan unos resultados que en términos generales tienen impacto social, pues no sólo compromete al evaluado sino que está comprometida la institución educativa, la familia y la sociedad. El evaluado se siente examinado, vigilado, supervisado y además comprometido a responder asertivamente en la evaluación, no sólo porque el resultado arroja un valor sobre cuánto ha aprendido, sino porque de eso depende el juicio de ser el mejor o peor estudiante, lo que pone en cuestión los conocimientos y logros que ha sido capaz de alcanzar en un período particular de tiempo; además, el evaluado está representando el nombre de una institución educativa, lo que determinará si responde o no a las condiciones de calidad exigidas por el Estado.





En el caso de la escuela, el compromiso es por ser la institución de educación responsable de responder con óptimos resultados, entre otras para no estar ranqueada como una de las últimas escuelas con peores resultados, lo cual no dice nada bueno de la calidad educativa que se espera tengan las instituciones de educación.

El impacto de la evaluación externa en la familia se da por todas las apuestas que hacen en el estudiante, por la tensión que genera conocer en términos numéricos lo que el estudiante ha alcanzado en el aprendizaje y por verificar si la escuela cumple con responsabilidad de educación.

Y finalmente la sociedad en general porque está interesada en conocer el estado actual y la calidad de la educación que se brinda y cómo están las instituciones de educación respecto a la educación que imparten. Además de ser la evaluación un método de seguimiento para las propuestas que se establecen desde el gobierno para mejorar la calidad.

Si la evaluación es una responsabilidad de todos, y por ello social, habría que analizar cuál ha sido el verdadero efecto que ha tenido la implementación de evaluación externa en todos los actores involucrados, o si por el contrario la evaluación se ha convertido en un proceso totalmente ajeno a las entidades educativas, que sólo cumplen la tarea de evaluar, pero que posterior a ello no hay un trabajo de reflexión interno en el aula y la evaluación se convierte finalmente en una clasificación de buenos y malos, de los mejores y los peores, que permiten y fortalecen en renqueo para comparación y clasificación de los estudiantes y las instituciones.

La opinión pública niega el sujeto del aprendizaje

La prensa construye opinión pública a través de lo que divulga, tanto por aquello que dice y como lo dice, como por aquello que deja de decir a un público específico al cual se orienta la noticia. Igualmente el impacto que causa lo que publica y cómo lo publica, lo logra gracias a la periodicidad, las fuentes utilizadas, el espacio asignado y lo que se dice del tema. Esta construcción de opinión, que se genera a partir de la lectura de la prensa, desencadena en el lector interpretaciones y representaciones sociales que en muchas ocasiones son plataforma de acciones específicas y más aun de toma de decisiones, elecciones y juicios que, expresados como verdad, construyen realidades e imaginarios sociales que justifican acciones colectivas. Así lo expresa Juan Carlos Tedesco (2003): "los medios definen un sistema de relevancia y de focalización de la actualidad, que de algún modo ofrece al lector un código de lectura muy estructurado por lo repetitivo, y que le permite organizar cognitivamente su percepción del mundo" (p. 16). Específicamente el tratamiento que la prensa hace a la información sobre los resultados de las evaluaciones externas, para volverlo un hecho noticioso, evidencia que no se profundiza en la información necesaria para comprender los resultados, relativizarlos desde las condiciones y características de la prueba, propósitos, la estructura y los fundamentos de la prueba, las condiciones sociales y económicas de las instituciones educativas, el capital cultural de los estudiantes, las características socio familiares, entre otras.

Las evaluaciones pueden sustraer al sujeto del aprendizaje de sus contextos para privilegiar una mirada específica a su mundo cognitivo y desde allí intentar predicciones sobre los usos de ese conocimiento en los distintos ámbitos en los que se mueve, pero en lo que respecta a los resultados no sólo es arbitrario, riesgoso e injusto que esta sustracción se dé, sino que es absolutamente erróneo considerar que la equidad en la educación bajo el supuesto de la homogeneidad.

La prensa al privilegiar el ranking permite instaurar en la opinión pública las comparaciones entre instituciones educativas y entre los estudiantes a partir del puntaje obtenido que arroja la prueba; dicha comparación estaría negando las condiciones particulares de cada institución y de cada sujeto, que van desde los entornos educativos, los aspectos sociales y culturales, presupuestos económicos, que no son tenidos en cuenta a la hora de publicar la noticia sobre los resultados y de crear opinión pública.

A lo anterior se suma que la opinión pública desconoce las interpretaciones y opiniones de los evaluados, las percepciones que tienen de la evaluación y especialmente de los resultados, contribuyendo adicionalmente a una negación del sujeto del aprendizaje presente en la evaluación. En últimas ¿qué información es la que se tiene en cuenta a la hora de establecer juicios sobre los sujetos evaluados?

Otro aspecto a considerar, es el auge que ha tenido la evaluación, lo que lleva a pensar que se está en la era de la evaluación, ya que se observa que todo es susceptible a evaluar. Los actores educativos están siendo constantemente evaluados, por ello se habla de la evaluación docente, sin embargo no es la única manera de evaluarlos, se les evalúa también su buen desempeño de acuerdo al éxito de los resultados de las evaluaciones externas en el área que se desempeña. Los estudiantes deben responder a las evaluaciones de aula o interna, que se realizan por materias en áreas de conocimiento y se realizan varias veces en el período académico. También cuentan con la evaluación externa que se aplica una vez en el período académico. Todas estas evaluaciones traen consecuencias de una nota o valor que determina al estudiante. Ante esta extensión de evaluaciones en la educación, se genera la pregunta ¿es necesario evaluar tanto? ¿Cuál es la necesidad de evaluar y de legitimar la evaluación como un examen final, que pareciera que tiene la verdad? Pero ante este panorama de evaluaciones tras evaluaciones, también valdría la pena preguntarse si acaso un estudiante sometido a tantas evaluaciones se le estaría negando, desconociendo como sujeto con diversos aprendizajes, por la necesidad de obtener resultados inmediatistas, que son necesarios para la rendición de cuentas, pero que en últimas no está valorando las diferentes dimensiones del sujeto de aprendizaje.

Los desafíos y retos de psicología: una relación entre comunicación y educación

Ante la relación que se establece entre la comunicación y la educación, la Psicología está llamada a tejer una mediación que permita un reconocimiento de las oportunidades que hay en juego entre esas disciplinas. Las oportunidades son diversas, desde aprovechar que la comunicación está dentro de la escuela y hay medios que la facilitan, hasta aquello que se teje desde la relación sociedad-escuela a través de lo que se divulga. Por ello, la





psicología podría jugar un papel activo en la escuela para empoderarla en la construcción de una voz propia, de autoreconocimiento y de dialogo crítico con verdades que reducen al sujeto en un código de resultado, comprometiéndola con reconocer y afianzar las otras dimensiones que hay en el sujeto de aprendizaje: socioafectiva, corporal, comunicativa, entre otras.

Si los medios están en la escuela, la psicología podría valerse de ellos para hacer de los mismos, una herramienta de práctica y de vivencia de los estudiantes y de la escuela, para divulgar su propia posición y su opinión pública sobre la evaluación. Las herramientas comunicativas como el periódico y la emisora estudiantil se pueden utilizar para generar y divulgar las propias discusiones y posiciones al respecto. Éstos medios, que están al servicio de la escuela y que van ganando más apropiación de los estudiantes, pueden propiciar un espacio de encuentro donde la Psicología puede intervenir para reconocer y empoderar a los sujetos de esos medios y desde allí forjar actividades donde se gane coherencia y reconocimiento de la labor pedagógica de la escuela, lo que no aparece por ningún lado en un examen que tiende a juzgar a las instituciones y a los sujetos al tildarlos como buenos o malos por los resultados.

Éste tipo de acciones y de empoderamiento derivaría también en que la psicología abogue, propicie y fomente relaciones comunicativas, horizontales, entre el maestro y el estudiante, entre los compañeros de clase, desde relaciones más cercanas al otro, más tolerantes y no se niegue al otro por la competencia a ultranza desde el puesto ocupado en el pódium a partir de la evaluación y que se privilegien los saberes construidos en conjunto, valorando por supuesto las diversas formas de pensar.

Un desafío de la psicología es que piense, valore y defienda una evaluación integral, una evaluación que trascienda el cumplimiento de las exigencias externas, que trascienda el ámbito de responder a la evaluación externa por ser un pedido de del Ministerio de Educación para pasar a establecer relaciones que beneficien el propio sistema evaluativo de la institución.

Desde la Psicología habría un llamado a reflexionar y cuestionar si la evaluación está cumpliendo con lo que realmente significa, "la evaluación es un proceso continuo e integral mediante el cual se manifiesta en informes cualitativos descriptivos, el avance de los educandos en la adquisición de logros atribuibles al proceso pedagógico" (Nieves, 2001), o si se entiende por evaluación la presentación de un examen tipo test donde no hay una mirada hacia el proceso de aprendizaje sino que es un fin que se calcula en un momento específico, determinado por un valor cuantitativo, que evalúa el resultado y no el proceso.

Un reto de la Psicología es que sea capaz de dialogar con la comunicación y la educación para reconocer las diferencias sociales, económicas y el capital cultural del sujeto del aprendizaje, cuidando de no reducirlo en un producto de la evaluación o a un número que representa el conocimiento, tal vez ello se superaría si se apuesta por reconocer los diversos contextos sociales y culturales desde donde se aprende y sobre todo desde donde se piensa aplicar el conocimiento.

La educación tendría que darse cuenta que la comunicación además de ser un asunto de medios, es un asunto de comprender las nuevas formas de comunicarse que tienen los estudiantes, las gestualidades, oralidades, las formas de explorar el conocimiento y de relacionarse con el mundo. La escuela es entonces donde se dan estas formas de comunicación y es en los ambientes educativos donde se permite las formas de expresarse de comunicarse con el exterior. Entonces la educación, la comunicación y la psicología son campos llamados a establecer mediaciones que beneficien las relaciones sociales.

La Psicología también está llamada a trascender el lugar tradicional de los enfoques psicológicos y los campos de acción anclados en una tradición reduccionista y que se cree poseedora de la verdad absoluta, para comprender la educación, la escuela y los sujetos de aprendizaje desde una dimensión social más amplia, entendiendo las nuevas formas de aprendizaje y relación con el conocimiento, que se alejan cada vez más de la tecnicidad de un examen que privilegia la memoria repetitiva e inercial. Necesariamente el rol del psicólogo en procesos educativos no sólo está en la labor clínica de consulta y de atención a problemas académicos de los estudiantes, también está en la comprensión del sistema educativo, las tensiones e ideales; los retos de los procesos pedagógicos; la reflexión sobre lo que significa evaluar y lo que se compromete del estudiante cuando se enfrenta a la evaluación, para no anular o dejar por fuera otros saberes. Es posible que esto aporte a que el psicólogo incursione desde su labor en otros ámbitos de la psicología, ojalá cada vez menos convencionales y que pareciera insisten en quedarse anclados a lo tradicional.

Entonces, la escuela sí es un asunto de medios, pero se necesitan medios que piensen y reflexionen en la educación, para mostrar las diversas formas del pensar, del crear, del aprender. La escuela sí es un asunto de medios, para evidenciar y dar a conocer a la sociedad la multiculturalidad de los contextos que convergen en el mismo espacio educativo, la diversidad de aprendizajes que se generan en la escuela y sus amplios campos de conocimiento.

La escuela requiere medios que desde las relaciones comunicativas, educativas y psicológicas problematicen la escuela, las relaciones que se generan en ella, las relaciones con el saber, con sociedad, y por ello con los mismos medios. Se requieren medios que retomen al sujeto del aprendizaje, que muestren y divulguen su palabra, sus percepciones sus críticas y posiciones sobre lo que él es principal protagonista, para que no sea privilegio del ente gubernamental o de instituciones, pues se corre el riesgo socialmente de anular o invisibilizar el sujeto del aprendizaje.

Para finalizar, si la escuela entonces es un asunto de medios, la primera que se espera esté abierta a mediaciones de otro tipo en la escuela, es la Psicología, para ello debe escuchar de otra forma a los sujetos del aprendizaje de tal manera que más allá de la evaluación convencional, el sujeto tenga oportunidades para mostrar que los fragmentos cognitivos propios de la evaluación, están lejos de las aplicaciones cotidianas en las que más allá del saber que contiene, lo más importante es el saber que usa y aplica para dar sentido al mundo que le rodea. Los silencios y las elocuciones de la Psicología frente a



los usos de la evaluación finalmente también revelan al sujeto que hace y ejerce de la disciplina un instrumento para a veces no ver.

Bibliografía

Ávila de Pinilla, Mary Nelcy. (2004) ¿Mide el Icfes la calidad de la educación de un plantel educativo? En: Revista Educación y Cultura No. 65. Colombia. pp. 55-59

Chadwick, Clifton B. (1998) La Psicología de Aprendizaje del Enfoque Constructivista. Consultado en abril del 2008 en:

<http://www.nefrouruguay.com/content/Aprendizaje%20Chadwick.PDF>

González Jiménez, Dulfay Astrid; Ramírez Pérez, Martha Lucía y otros. (2006). La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia. Representaciones y efectos académicos. Editorial Bonaventuriana.

Guzmán, Claudia y otros. (2008) Evaluaciones externas en seis países de América Latina. Caracterización de los procesos logísticos utilizados para la aplicación de pruebas censales y muestrales en Argentina, Cuba, Chile, México, Uruguay y Colombia. Estudios sobre evaluación educativa. El caso Colombia. Editorial Bonaventuriana.

Nieves Herrera, Juvenal. (2001) Interrogar o examinar. Un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo. Editorial Magisterio.

Tedesco, Juan Carlos, Morduchowicz, Roxana. (2003) El papel de los medios de comunicación en la construcción de opinión pública en educación. IIPE UNESCO.

Jurado Valencia, Fabio y otros. (2008) Los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina y el Caribe: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional? Universidad Nacional Bogotá – ICFES.





Datos de los autores

MARTHA LUCÍA RAMÍREZ PÉREZ
mlramire@usbcali.edu.co

Psicóloga de la Universidad del Valle. Con estudios de Maestría en Educación y Desarrollo Humano (tesis en proceso) Universidad de San Buenaventura Cali.

Actualmente se desempeña como docente tiempo completo de la facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali.

Entre sus publicaciones se encuentran títulos como:

La evaluación externa en seis países de América Latina: balances y retos, co-autora, Editorial Bonaventuriana, 2008; Necesidad y pertinencia de una Red Regional de Evaluación y Calidad de la Educación Superior, el caso del Valle del Cauca, en revista Científica Guillermo de Ockham, 2007; Educación y comunicación masiva: Los ECAES según la prensa escrita, en revista Científica Guillermo de Ockham, 2006; Representaciones y efectos académicos el caso de ocho universidades del Valle del Cauca, co-autora Editorial Bonaventuriana, 2006; La evaluación de la calidad de la educación superior ECAES, co-autora Editorial Magisterio, 2006.

MAGDALIDA MURGUEITIO
mmurguei@usbcali.edu.co

Licenciada en educación con énfasis en comercio y contabilidad de la Universidad de San Buenaventura de Cali. Magíster en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura Cali.





Actualmente se desempeña como docente de medio tiempo en la Universidad de San Buenaventura Cali en la facultad de Contaduría y docente hora cátedra en la Institución Universitaria Antonio José Camacho.

Entre sus artículos publicados se encuentra, Necesidad y pertinencia de una Red Regional de Evaluación y Calidad de la Educación Superior. El caso del Valle del Cauca, en revista Científica Guillermo de Ockham, 2007.

HUGO HERNÁN VILLEGAS MORENO
hhvwm@hotmail.com

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Especialista en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia. Especialista en Pedagogía y docencia de la Fundación Universitaria de Monserrate.

Actualmente se desempeña como Coordinador del área de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Cali.

NERSA LUISA CABALLERO VELOSO
nersaluisa@yahoo.com

De nacionalidad cubana.

Comunicadora, con postgrados en Historia de África, e Historia del Islamismo. Magister en Historia de las Relaciones Internacionales Contemporáneas. Investigadora sobre temas de África y Medio Oriente, así como Afroamericanos.

Durante su ejercicio como periodista, trabajó 32 años en una agencia de noticias internacional, Prensa Latina, motivo por el cual desempeñó funciones como jefa de corresponsalía en los siguientes países: Argelia, Angola, Zimbabwe y fue enviada especial (como corresponsal de guerra) en: Iraq y Sahara Occidental. Por motivos de su trabajo realizó numerosas entrevistas a personalidades, entre las cuales se destacan: José Eduardo Dos Santos (presidente de Angola); Nelson Mandela (presidente de Sudáfrica); Sam Nujoma (presidente de Namibia); Doudou Dien (Relator Especial de la ONU contra el racismo); Olabiyi Babalola Yai (Presidente de la Asamblea de Cultura de la UNESCO).

En la Universidad de La Habana es profesora adjunta de la Facultad de Comunicaciones y ha sido profesora invitada en la Universidad de Verona, Italia; La Universidad Complutense y la Universidad de Alcalá de Henares, en España. En Colombia, ha sido invitada por las Universidades Distrital (Bogotá), del Cauca (en Popayán) y la del Valle (en Cali).

Actualmente se desempeña como Directora Académica (E) en la Universidad del Pacífico, donde se encuentra trabajando como docente desde el 2003.

Algunas de sus publicaciones son:

Racismo y globalización, La Habana, Editorial: Fundación Fernando Ortiz, 2002; Culturas de la resistencia, Madrid, Editorial IEPALA (1998); Procesos de identidad en Afroamérica, Paris, Revista UNESCO, 1996; Religiones afroamericanas, (ensayos varios, aún sin imprimir) 2007; Pensamiento sociológico contemporáneo en América Latina y el Caribe (Libro en preparación, 2008).

FABIO JURADO VALENCIA
fdjuradov@unal.edu.co

Licenciado en Literatura. Magister en Letras Iberoamericanas. Doctor en Literatura con estudios literarios semiótica, educación y literatura. Docente tiempo completo de la Facultad de Ciencias Humanas del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Bogotá, integrante del Grupo de Investigación en Evaluación de la Universidad Nacional.

Es miembro de Asociación Colombiana de Semiótica, de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, de ASOLECTURA y del Grupo de Trabajo en Lectura y Escritura en el proyecto SERCE-LLECE-UNESCO. Actualmente es director del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Bogotá.

Entre sus más recientes publicaciones se encuentran textos como:

Entre números y letras: la evaluación, co-autor, editorial Unilibros 2005; Pedro Páramo de Juan Rulfo: murmullos, susurros y silencios, Colección los Conjurados, Común Presencia Editores 2005; Interacción y competencia comunicativa, co-autor, Bogotá: Programa Red Universidad Nacional de Colombia, 2000.

SILVIA REY GONZÁLEZ
alejalu@yaho.com

Licenciada en Filología e Idiomas (Inglés). Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de la Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Colombia.

Actualmente es asistente académica y de investigación en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Bogotá y es integrante del Grupo de Investigación en Evaluación de la misma Universidad.





Entre sus publicaciones se encuentran títulos como:

Hacia un sistema integral de la evaluación de la calidad de la educación en Bogotá, 2007, libro resultado de un proyecto de investigación en coautoría: Bogoya, Daniel; Jurado, Fabio; Restrepo, Gabriel; Rodríguez, Luis Alejandro; Barriga, Carlos; Barrera, Jairo; Torres, Juan Carlos; García, Gloria, Jaimes; Gladys; Rey, Silvia Alejandra. Las meninas: una lectura posible de la imagen, en: Revista Hojas y Hablas No. 3. Págs. 29-36. Bogotá: Fundación Universidad Monserrate, 2006. El poder de la palabra en la escuela, en Revista Magisterio. No. 23, págs.: 52-55, 2006. Entre números. Entre letras: la evaluación, Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia, 2005, coautoría con: Fabio Jurado Valencia, Myriam Margarita Acevedo, Enrique Rodríguez Pérez, Carlos Eduardo Barriga. Algunas reflexiones sobre los Estándares para la Excelencia en la Educación, en: Frente a los estándares curriculares: el caso de lenguaje y literatura. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Redes, Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje. 2003. (pp. 13-32), coautoría con Nicna Camargo Salazar, Natalia Arandia, Eduardo Lemus y Diego Fernando Pérez.

ENRIQUE RODRÍGUEZ PÉREZ
jerodriguezp@unal.edu.co

Licenciado en Español y Literatura de la Universidad Pedagógica Nacional. Filósofo y Magíster en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia.

Actualmente es Profesor asociado del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Algunas de sus publicaciones son:

Poesía y posmodernidad. En Memorias de los Encuentros Nacionales de Filosofía. Bogotá: UNAD, 2002.

Fundamentación filosófica de la lectura de poesía como acto interpretativo. En Revista Enunciación No. 7. Bogotá, Universidad Distrital, 2002.

SIDNEY GUEVARA VALENCIA
sidneygv@hotmail.com

Abogado. Especializado en Derecho Comercial. Administrador de Empresas. Especializado en Gerencia Social. Especialista en Docencia Universitaria. Estudiante Maestría de Políticas Públicas en la Universidad del Valle.

Actualmente se desempeña como jefe de Proyección Social de la Universidad Cooperativa de Colombia, Cali.

JUAN CARLOS CRUZ ARDILA
jccruz@usbcali.edu.co

Ingeniero Electricista de la Universidad del Valle, con estudios de Maestría en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura. Cursante de la Maestría de Ingeniería de la Universidad del Valle.

Actualmente se desempeña en la Universidad de San Buenaventura como docente tiempo completo en la Facultad de Ingeniería.

Entre sus publicaciones se encuentran títulos como:

Necesidad y Pertinencia de una Red Regional de Evaluación y Calidad de la Educación Superior, el caso del Valle del Cauca, en revista Científica Guillermo de Ockham, 2007; Formación Pedagógica para Ingenieros Usando E-Learning, en Encuentro Iberoamericano de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería; 2007. Circuitos Eléctricos, editorial Bonaventuriana, 2005.

DANIEL BOGOYA MALDONADO
dbogoya@unesco.cl

Ingeniero Químico. Magíster en Ingeniería de Sistemas.

Ex director del ICFES. Ex candidato a la rectoría de la Universidad Nacional de Bogotá en el período 2007 - 2011. Es docente titular de la Universidad Nacional de Bogotá en los programas de pregrado y posgrado de Ingeniería Química.

Entre sus publicaciones más destacadas sobre Educación:

La evaluación censal de competencias en Bogotá, en revista Educación y Cultura N.56, 2001; Evaluación de competencias, en revista Javeriana, v.134, N.633, 2000; La evaluación: un acto permanente de reflexión. Memoria No. 12, Editorial: Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), 2003; Primer Reporte Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE In: Primer Reporte Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, en co-autoría con: Valdés Héctor, Treviño Ernesto, Acevedo Carmen, Costilla Roy, Castro Mauricio, Murillo Javier, 2008; Evaluación Educativa en Colombia. In: Senderos y Horizontes de la Evaluación Educativa.1 ed. Bogotá: Grupo de Procesos Editoriales del ICFES, 2006



GUILLERMO BUSTAMANTE ZAMUDIO
bustama@colnodo.apc.org

Doctor en Educación de la Universidad del Valle. Magister en Lingüística de la Universidad del Valle. Licenciado en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali.

Actualmente se desempeña como investigador y docente titular en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Algunas de sus publicaciones recientes son:

Convicciones y otras debilidades mentales. Secretaría de cultura y turismo del Valle del Cauca, 2003. El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar III. Un caso de recontextualización. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2003. Factores asociables al desempeño de los estudiantes. Ilustrado para la evaluación de impacto del plan de universalización de la educación, en el área del lenguaje. Co-autor, Bogotá: Universidad nacional, 2003.

MÓNICA MARIÓN CATAÑO
mmarion@javerianacali.edu.co

Comunicadora Social. Especialista en Marketing Estratégico. Magíster en Educación: Desarrollo Humano. Docente universitaria e investigadora. Miembro de ALAIC, Asociación latinoamericana de investigadores de la comunicación

Actualmente se desempeña como docente tiempo completo en el Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana de Cali.

Algunas de sus publicaciones son:

Los jóvenes hablan de sexualidad a calzón quitao. Co-autora, Universidad Santiago de Cali, 2007; Los niños y la televisión, Programa sobre investigaciones académicas en televisión. Co-autora, Comisión Nacional de Televisión, 2006; Análisis crítico de medios y observatorio de medos. Papeles de comunicación. Co-autora, Universidad Santiago de Cali, 2005.

GISELA DAZA NAVARRETE
gidaza2000@yahoo.com

Psicóloga de la Universidad de Paris VIII. Especialista en Traducción. Magíster en Psicología Social.



Docente e investigadora. Actualmente se desempeña como directora del Departamento de Investigaciones de la Fundación Universitaria los Libertadores

Entre sus publicaciones se encuentran títulos como:

Debates sobre el sujeto: Perspectivas contemporáneas. Co-editora, Siglo del Hombre Editores, 2004. El Particular Desorden de la Periferia. Co-autora, Siglo del Hombre Editores, 2002. Del sujeto de la norma al individuo del control. Co-autora, Nómadas, p.52 - 63, 2002.

Datos de los editores

MARISTELA CARDONA ABREGO
maristela85@hotmail.com

Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura - Cali.

Actualmente es integrante del Grupo de Investigación en Evaluación y Educación - GIECE.

Algunas de sus publicaciones son:

La escuela sí es un asunto de medios. Lo que se revela del sujeto del aprendizaje a través de los resultados de la evaluación externa. En revista Educación y Cultura No 81, 2008; La evaluación externa en seis países de América Latina: balances y retos. Co-autora, Editorial Bonaventuriana, 2008; Evaluaciones externas en América Latina. Procesos logísticos el caso de Argentina, Colombia, Chile, Cuba, México y Uruguay. Co-autora, Editorial Bonaventuriana, 2008; La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia. Representaciones y efectos académicos. Co-autora, Editorial Bonaventuriana, 2006.

HAROLD GARCÍA GARZÓN
hg111@hotmail.com

Estudiante de tercer semestre de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. Participó como compilador del texto en la primera parte del mismo. Fue integrante del Semillero de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación hasta abril del 2008.



