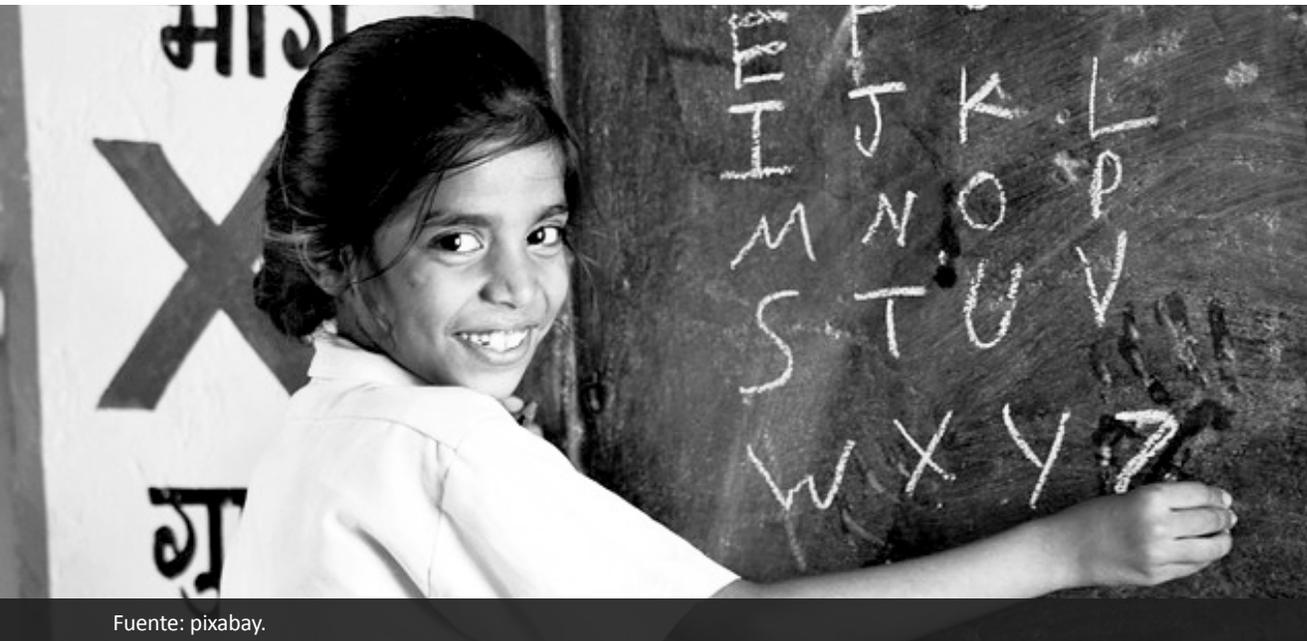


Enfoques curriculares y calidad de la educación

Diego Rodríguez¹

Coordinador del Departamento de Humanidades



Fuente: pixabay.

“Muchas cosas que hoy son verdad no lo serán mañana. Quizás, la lógica formal quede degradada a un método escolar para que los niños entiendan cómo era la antigua y abolida costumbre de equivocarse”.

Gabriel García Márquez (1990)

Introducción

El doctor Carlos Eduardo Vasco, en una conferencia realizada en Medellín el 10 de marzo de 2006 titulada “Siete Retos para la Educación Colombiana para el año 2006 – 2019”, realiza una aseveración crítica a la hora de tratar el segundo reto “Articular la cobertura con la calidad”. Claro está que dicha conferencia la realizó hace 9 años, en la época de la exministra de educación María Cecilia Vélez White (del gabinete de gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez en su segundo periodo presidencial), preocupada, como principal objetivo de su plan estratégico, por la política de la cobertura en materia de educación. En la actualidad, iniciando el segundo periodo presidencial de Juan Manuel Santos, el Ministerio de Educación Nacional cambió, desde el 2010, dicha política por otra que ha sido y es objeto de críticas, algunas loables y otras desobligantes. Una política que muchas instituciones educativas y/o escuelas, públicas y/o privadas de educación preescolar, básica, media y de estudios superiores, han decidido cumplir, independientemente de la estrategia utilizada y el impacto ocasionado en sus respectivas comunidades educativas. Una política llamada

“Calidad en la Educación”. Citando a Carlos Eduardo Vasco, dice lo siguiente:

(...) sin colegios amplios, limpios y bien mantenidos, y sin apoyos externos al cupo escolar mismo... no sirve para nada el cupo adicional por maniobra de racionalización. ¿Por qué? Porque quien llegue a ocuparlo no encuentra suficiente calidad en la educación para que él mismo no quiera salirse y para que sus padres y otros familiares hagan todos los esfuerzos posibles para mantenerlo en un estudio que aprecian por sus frutos, por el aumento de la probabilidad de empleo digno y por la satisfacción que ellos perciben en los jóvenes mismos que permanecen estudiando. Sin mucha calidad adicional no es pues posible ni siquiera lograr las metas de cobertura, y por ello las cifras en secundaria y media no han aumentado.

Casualmente en el tiempo que remonta este escrito se da inicio al nuevo Plan Decenal de Educación 2006 – 2016, donde el concepto de calidad se trabaja implícita y explícitamente. La primera forma como algo que subyace en todos y cada uno de los propósitos planteados por el Ministerio de Educación Nacional, en otras palabras, como una exigencia en el cumplimiento de los mismos puesto, que no se trata simple-

¹ Licenciado en Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá; Magíster en Pedagogía de la Universidad Mariana; profesor de Humanismo Cristiano, Pensamiento Filosófico, Ética General y Bioética de la Universidad Mariana. La mayor parte de su experiencia es dedicada a la pedagogía, la didáctica y los procesos evaluativos y de calidad en las instituciones educativas, lo cual motivaron la recopilación de estas experiencias en diferentes documentos escritos, y a asumir roles de directivo docente y líder de excelencia.

mente de alcanzar las metas, sino hacerlo con eficiencia, eficacia y efectividad.

No obstante se encuentra el papel que juega el currículo frente a las necesidades y retos de la educación colombiana. Existe actualmente mucho descontento con el tipo de educación que se está ofreciendo y, lo que es peor, pese al descontento, sigue predominando el sistema tradicional, con obsoletos y paquidérmicos currículos que apuntan a todo menos a la formación integral.

De ahí que el propósito del presente artículo es realizar una mirada crítica al tema de currículo y su incidencia en el porvenir de las instituciones educativas en Colombia, a fin de que el lector, indistinto de su punto de vista educativo, pedagógico, administrativo o político, asuma una actitud orientada por dos virtudes que a menudo pasan desapercibidas en el actual contexto educativo colombiano: la prudencia y el equilibrio. Lo anterior debido a que, frente a lo planteado hasta el momento, existen variedad de posiciones: unas caracterizadas por el escepticismo y la oposición frente a los nuevos enfoques curriculares, vistos como una estrategia diseñada por un sistema neoliberal y globalizador que, desde el ángulo que se contemple, es calificado como opresor e injusto; otros, caracterizados por una tendencia obsesiva hacia su implementación hasta el extremo de constituir dichos conceptos en el fin mismo de toda misión educativa; otros caracterizados por la indiferencia ante el hecho y, finalmente, el porcentaje muy pequeño de agentes cuyas acciones demuestran las dos virtudes que se intenta cultivar en el presente constructo.

Cabe decir que el presente esfuerzo argumentativo y conceptual es también el resultado de la experiencia y el trabajo que el autor ha realizado en este campo como coordinador académico, líder de excelencia, docente y asesor en temas relacionados con lo que se intenta discutir, así como también de la experiencia formativa vivida en el espacio académico titulado: "Evaluación de la Gestión Curricular" del último semestre de la Maestría en Pedagogía, a cargo de la Magíster Aura Rosa Rosero.

Para el propósito expuesto, se ha decidido contemplar tres momentos claves dentro de la estructura del texto: en primer lugar se realizará un abordaje general de los conceptos de currículo, acompañados de los diferentes enfoques y modelos curriculares más comunes en el contexto educativo colombiano. En segundo lugar se ofrecerán dos posturas críticas frente al tema del papel del currículo en la calidad de la educación colombiana. Finalmente, en tercer lugar, a modo de conclusión, se dará a conocer algunas posiciones personales que puedan servir para la práctica reflexiva en materia de educación.

Currículo, perspectivas y modelos

Actualmente existen muchos conceptos asociados a la palabra currículo (López, 2009, pp. 25-28): Caswell y Campbell (1935) lo define como el conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela. Para Bester (1958) es el programa de conocimientos válidos y esenciales que se transmiten sistemáticamente en la escuela para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia. Para Johnson (1967) es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. El currículo prescribe -o por lo menos anticipa- los resultados de la instrucción. Para Wheeler (1967) son las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela. Para Taba (1974) es en esencia un plan de aprendizaje. Para Stenhouse (1981) es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Para Zabalza (1987) es el conjunto

de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas: El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela. Para Coll (1987) es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para Gimeno (1988) es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría -ideas, supuestos y aspiraciones- y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. Para Gil y López (1999) es un escenario de negociación cultural entre sentidos, búsquedas, prácticas, contenidos, recursos, de la comunidad educativa, para la configuración de proyectos significativos pedagógica, social y epistemológicamente. Para Grundy (1987), no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. Ferrada (2001), al igual que el anterior, lo concibe como una construcción social que surge de las interrelaciones de los sujetos que conforman una comunidad. Ortiz (2009), lo asume como el medio a través del cual la sociedad lleva a cabo sus propósitos educativos; como una herramienta donde la pedagogía, con su fin formativo, y la didáctica, con su fin educativo institucionalizado, se conjugan en sus dimensiones estática y dinámica y con una estructura macro-curricular (expuestos en el Proyecto Educativo Institucional [PEI], el Modelo Pedagógico y el Plan de Estudios), meso-curricular (a través de los programas de las áreas, asignaturas o disciplinas) y micro-curricular (a través de las prácticas específicas de aula o planes de clase) sobre las cuales están en juego los procesos de enseñanza y aprendizaje. En fin, son muchos los conceptos, sin contar con los expuestos por Heubner (1983), Lundgren (1981), Young (1980), Whitty (1985), Apple (1986), Bernstein (1980), Walker (1973) y Llinás (2003), que excederían el propósito del ensayo si se contemplan todos.

Sin embargo, para enfocar eficazmente la crítica que se realizará posteriormente, es pertinente añadir a lo expuesto, el concepto que ofrece el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, cuando en el artículo 76 de la Ley 115, lo considera como:

(...) el conjunto de criterios, planes de estudio, programas metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994, p. 13).

Si se mira con detenimiento en todo lo conceptualizado hasta el momento entran en juego las siguientes categorías:

Proceso: Diseño (estructura, organización, planificación y procedimientos), práctica educativa (elementos, saberes, experiencias, programas) y metodología (herramienta, procedimientos e instrumentos).

Estructura: (Saberes, criterios), diseño (objetivos, contenidos, herramientas e instrumentos, conjuntos de programas) y proceso (planeación, organización y evaluación).

Es evidente que la recurrencia se orienta a mirar el currículo como un proceso y una estructura, claro está, con las particularidades que cada uno tiene respecto de las prácticas educativas, la metodología y el diseño, y asumiendo que las

visiones que actualmente se tienen del mismo, por parte de la mayoría de quienes se encuentran al frente de la empresa educativa, están relacionados con los contenidos disciplinares, el conjunto de experiencias en la escuela, la construcción sociocultural y el contexto determinado en donde se lleva a cabo.

Por otro lado, a lo largo de la historia, específicamente desde que en la época moderna surge la pedagogía como la ciencia encargada del hecho educativo, y cuyo objeto de estudio todavía se encuentra en discusión con el resto de las ciencias de la educación, se ha presentado desde la perspectiva de Habermas (1972), Vasco (1989) y Grundy (1994), de forma paralela al proceso evolutivo que han vivido los modelos pedagógicos, tres perspectivas curriculares:

Técnica: Caracterizada por actividades destinadas a transmitir contenidos ya definidos y con una racionalidad academicista (el contenido es el núcleo del currículo), cognitiva (sólo se evalúa la capacidad cognitiva) y tecnológica (aprehendizaje del medio tecnológico).

Praxiológica: Centrado en procesos que permite construcción de significados y de interpretaciones. En segundo lugar centra el proceso en las personas, sus necesidades y el contexto. Finalmente sus enfoques son: personalizado (parte de las necesidades de las personas), reconstrucción social (privilegia las necesidades sociales antes que las individuales) y socio-cognitivo (desarrollo de las capacidades, destrezas, habilidades, valores y actividades para la cultura social).

Crítica: El cual comprende el currículo como un acto de construir de manera reflexiva el mundo social, permeado por el mundo cultural y con un enfoque liberador (permite actividades reflexivas sobre un cambio social), orientado a la praxis (pues plantea que el currículo lleve consigo una crítica ideológica que media entre la teoría y la práctica).

A pesar de los ajustes y desajustes en el campo de la educación, al parecer los tres enfoques no se dan de forma aislada, pues son

etapas que necesariamente se deben dar, esta evolución debe suscitarse. No es una simple realidad ecléctica o yuxtaposición de enfoques o perspectivas curriculares, sino una posibilidad de evolución en materia de educación. Muchos dirán que no se ha evolucionado en este campo, no obstante es necesario que ello no le corresponde a la comunidad científica, dado que ella sigue y seguirán haciendo teoría, pero la praxis les corresponde a los actores educativos.

Finalmente, a partir de lo anterior y desde la perspectiva de Flórez (1989) y Gonzáles (1999), se han derivado algunos modelos curriculares, cada uno con una identidad, objetivo, justificación, diseño, metodología, evaluación y recursos, entre los cuales se encuentran:

Técnico: Identidad (curso), objetivo (tecnocrático), justificación (inducida), diseño (contenidos), metodología (notas del profesor – clase magistral), evaluación (memorística), recursos (bibliografía única).

Práctico: Identidad (proyecto microcurricular), objetivo (interpretación y evaluación integral), justificación (descripción), diseño (temática con la participación del profesor), metodología (conversación didáctica), evaluación (participativa), recursos (bibliografía múltiple).

Crítico - Problemizador: Identidad (proyecto microcurricular), objetivo (transformación crítica integral), justificación (proyección), diseño (objeto de conocimiento), metodología (conversación didáctica), evaluación (aprendizaje autónomo integral) y recursos (bibliografía básica y complementaria).

Desde esta fuente también han surgido una serie de estructuras curriculares que responden a los diversos escenarios educativos, dado que, dependiendo de las necesidades del contexto se puede diseñar o, en su defecto, establecer el que mejor se ajuste. Muchos de esos modelos curriculares tienen aspectos en común y diferenciales, tal y como se muestra en la siguiente Tabla:

Tabla 1. Análisis Comparativo de Modelo Curriculares

Elementos	Por contenidos	Práctico	Problemizador	Investigativo	Fundamentos del currículo
1. Identificación	X	X		X	Objeto de estudio y estatuto epistemológico
2. Justificación	X				Tendencias de formación
3. Objetivos y/o Propósitos	X	X			Propósitos de formación
4. Contenidos	X			X	Campo de conocimiento
5. Metodología	X		X	X	Campo de formación y campo de ejercicio profesional
6. Evaluación	X	X	X	X	Campo de formación y campo de ejercicio profesional
7. Recursos	X	X		X	Campo de formación y campo de ejercicio profesional
8. Diagnóstico		X	X	X	Contexto, problemas y necesidades
9. Contextualización		X			Contexto, problemas y necesidades
10. Planteamiento del problema		X		X	Contexto, problemas y necesidades
12. Estructura curricular	X	X	X	X	Enfoque, Contexto, problemas y necesidades y propósitos de formación
14. Desarrollo de la propuesta			X		Perfil del egresado
16. Referentes teóricos y conceptuales				X	Campo de conocimiento
17. Síntesis y alternativas de solución				X	Tendencia de desempeño profesional y campo de ejercicio profesional

Fuente: Ortega, Rodríguez J. y Rodríguez D. (2015).



Fuente: pixabay.

La distancia entre teoría y práctica pedagógica puede tener muchas connotaciones. Desde los esfuerzos de algunos maestros por realizar innovaciones educativas y pedagógicas a pesar de ir en contra de los objetivos institucionales de una escuela cuyo currículo, en muchos de sus componentes, no responden a las necesidades y expectativas educativas vigentes, hasta las acciones de otros cuya práctica pedagógica, por ignorancia o negligencia, se encuentra desarticulada con los fundamentos, principios, enfoques, procedimientos, métodos y estrategias de un modelo pedagógico vanguardista, cons-

truido por una representación de la comunidad educativa y que puede o no estar sustentada en una investigación pedagógica que aporte el carácter objetividad, anticipación, pronosticación, sistematización y corroboración propias de su naturaleza.

El mismo Rafael Flórez Ochoa (1994), anteriormente citado, comprende que, en pedagogía, una escuela y un maestro deben, si se puede utilizar la categoría que caracteriza el trabajo de Reuven Fuenstein, vivir contantemente la "Modificabilidad", a fin de lograr la mediación que las presentes y futuras generaciones necesitan en su proceso formativo. Vale la pena citar a Rafael Flórez Ochoa para conocer lo que al respecto dice:

La interacción teoría – praxis necesita replantearse y cuestionarse permanentemente en pedagogía, porque esta es una disciplina que sufre cuando una acción pedagógica fracasa. Sufrir teóricamente cuando las acciones que diseña no tienen éxito... Me refiero más bien a la acción pedagógica diseñada y configurada por estrategias y conceptos pedagógicos. Estos en efecto resultan inválidos y refutados si, en la praxis que configuran, fracasan en contribuir de manera efectiva al desarrollo y formación humana de los alumnos... Esta inestable interacción teoría – práctica permitirá incluso extraer hermenéuticamente consecuencias que le resten validez, ya no al modelo pedagógico particular que está experimentando, sino incluso al principio o categoría general que lo inspiró. (p. 121).

Currículo frente a la calidad de la educación colombiana

Rafael Flórez Ochoa en su obra *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*, muestra una postura crítica que puede constituirse en el referente precatégorial del problema que se intenta dilucidar en este documento. Lo hace en los siguientes términos:

Por esta razón habría que diferenciar entre la historia de la pedagogía de la historia acerca de lo que han hecho tradicionalmente los maestros en las escuelas. Sus prácticas ni ayer ni hoy reflejan ni aplican necesariamente la teoría pedagógica vigente. Si la disciplina de la pedagogía contemporánea se fuese a determinar por las prácticas actuales de los maestros en la mayoría de las escuelas, podríamos asombrarnos ante la eventualidad de no encontrar diferencias sustanciales con la pedagogía desarrollada desde el siglo XVII. Pero es que no hay por qué juzgar el avance de la disciplina pedagógica por la calidad del ejercicio de los funcionarios nombrados para desempeñarse como maestros, independientemente de la teoría o modelo pedagógico que sepan o profesen. (p. 38).

Si bien es cierto que la historia de la pedagogía está determinada, no solamente por el ejercicio y la praxis de quienes se encuentran al frente de la formación integral de las personas, sino particularmente de quienes lo apuestan todo por buscar, con inteligencia y creatividad, nuevas formas de ejercer la actividad pedagógica, mejorando e innovando en los procesos, también es cierto que existe una distancia insuperable entre la teoría y la praxis pedagógica. Distancia que se evidencia desde los procesos estratégicos o de direccionamiento, contemplados, en su mayoría, en documentos que, desde el parecer de Alexander Ortiz Ocaña (2009), constituyen el macrocurrículo (Modelo Pedagógico, PEI y Plan de Estudios), hasta los procesos más simples de apoyo de toda empresa educativa, considerando el más importante: las prácticas de aula.

Pese a los esfuerzos que las instituciones educativas hacen por mejorar e innovar en sus prácticas pedagógicas, de conformidad con su PEI y las tendencias de antaño, sólo pocas están exentas de la brecha azarosa entre los propósitos educativos, fundamentados pedagógicamente con teorías, modelos, tendencias y enfoques pedagógicos ideales para las necesidades y expectativas de la comunidad educativa, y por otro lado, las prácticas de aula con resultados preocupantes a nivel curricular.

Lo anterior se encuentra respaldado por dos razones: el primero se toma de una investigación titulada "Factores Asociados al Aprehendizaje" que se llevó a cabo en el 2002 en la ciudad de Bogotá por un equipo liderado por Julián de Zubiría Samper (De Zubiría, Acero y Calentura, 2002). Esta investigación fue utilizada en varias conferencias a nivel nacional para enseñar a los colegios y universidades lo que caracteriza y diferencia una institución educativa bogotana de calidad, con buenos resultados en las pruebas SABER de otra que no lo es. Dicha investigación realizada con 100 instituciones educativas (50 con buenos resultados en las pruebas SABER y 50 con los más bajo), en síntesis, está compuesta por una hipótesis acompañada de nueve argumentos y, por su puesto, cinco derivadas al respecto (De Zubiría, Acero y Calentura, 2002).

La hipótesis que se infiere de dicho trabajo de investigación podría ser la siguiente: “Los 50 mejores y los 50 peores colegios bogotanos según el ICFES – o según las pruebas SABER en la actualidad – tienen características comunes y características que los diferencian”, características que, quiérase o no, influyen en los procesos formativos y/o de aprendizaje de los estudiantes. Llama mucho la atención los argumentos y derivadas que surgen de la hipótesis antes mencionada, dado que se encuentran relacionados con los componentes curriculares por demás teóricos que apoyan este artículo. Los argumentos que se expone son los siguientes:

1. Claridad de las metas institucionales y la identificación de la comunidad educativa con ellas. Es decir, que el tener un PEI, construido, leído y discutido por toda la comunidad, lo mismo que la identificación de directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia con ellos, es lo que distingue a los colegios de los mejores y peores balances.
2. El liderazgo pedagógico del director o rector, es decir, cuando el director o rector no se comporta simplemente como un administrador, sino como un líder que impulsa pedagógicamente al colegio, puede lograr la diferencia entre un colegio de calidad de otro que no lo es. El equipo investigador, inspirados en un pensamiento de Fred Hechinger, sustenta que no hay buenas escuelas con malos directores y malas escuelas con buenos directores, hay buenas escuelas que caen en el declive y malas escuelas que mejoran gracias a la labor del director. Es importante por lo tanto que el director, fuera de ser un buen pedagogo, tenga elevadas expectativas respecto de los maestros y alumnos y seguimiento permanente con retroalimentación, pues, como dice Lou Marinoff (2003) en su obra *Más Platón y Menos Prozac*, que dio origen a la APPA, “quien no haya sido un buen conductor de tren no puede ser un buen jefe de ferrocarril”, tenga elevadas expectativas respecto de los maestros y alumnos y seguimiento permanente con retroalimentación.
3. Los vínculos alcanzados con la sociedad a nivel académico, social, deportivo. Con el sector empresarial, con otros niveles educativos, con el gobierno, los centros investigativos y los medios de comunicación. Vínculos a nivel local, regional y nacional.
4. El énfasis en habilidades básicas, es decir, concentrarse en lo esencial, realizar una profunda selección de los propósitos y contenidos educativos. Lo anterior debido a que unos de los aspectos críticos de la educación latinoamericana es el predominio dado al conocimiento específico de un área particular, sin darle la importancia al desarrollo de pensamiento, la lectura, la escritura y los valores, entre otros. En su obra *Las Competencias Argumentativas*, Julián de Zubiría Samper (2006) señala dos ejemplos de lo que requieren la sociedad a nivel internacional (con la Universidad de Harvard) y nacional (con Corpoeducación). Por un lado, la Universidad de Harvard exige un buen nivel de comprensión lectora, desarrollo de problemas semiestructurados, habilidad para formular y probar hipótesis, comunicación oral y escrita y manejo básico de un computador. Por otro lado, Corpoeducación requiere habilidades para escuchar, ética y autodisciplina, orientación al servicio, trabajo en equipo e inteligencia emocional (Samper, 2006, pp. 83-87). Al respecto basta solamente con mirar los resultados para darnos cuenta que no se están cumpliendo dichos cometidos. Estudios realizados por el ICFES

demuestran que el 2 % de los estudiantes que terminan la media alcanzan un buen desarrollo en las competencias interpretativas, un 4 % en las competencias argumentativas y un 3 % en las competencias propositivas. Y si pasamos a ética, autodisciplina, inteligencia emocional y valores, son dramáticos los índices de violencia escolar que actualmente se están presentando en las instituciones y que, además de ser objeto de múltiples investigaciones, obligaron a que el Congreso de la República de Colombia sancionará la Ley 1620 del 2013 y el Ministerio de Educación Nacional el decreto reglamentario 1965 del mismo año.

5. La cohesión, colegiabilidad y trabajo en equipo. Potenciando el trabajo en equipo, logrando un clima institucional favorable, altas expectativas y efecto pigmalión entre directivos – docentes y docentes – estudiantes y, finalmente, la cantidad y calidad de las reuniones de docentes (especialmente por áreas), se puede demostrar la calidad en la propuesta educativa implementada.
6. La cantidad e intensidad en el uso del tiempo, que se mide, no solamente en el aumento de días a la educación, como sucede en otras partes del mundo, sino en el buen uso de ese tiempo, renunciando a acciones que, como dicen los grandes empresarios, son los vampiros del tiempo, es decir, situaciones que gastan tiempo y esfuerzo, sin traer buenos resultados.
7. Estabilidad relativa, capacitación y estímulos a docentes y estudiantes. El papel positivo de las capacitaciones de docentes, el seguimiento a los resultados de su implementación dentro de las prácticas de aula y la variación de los cargos, evitando que los mismos sean asumidos por personas en un periodo superior a diez años, especialmente lo relacionado con la asignación académica, pueden lograr cambios significativos en la calidad de la educación.
8. Mayor delimitación curricular, es decir, tener un currículo definido, escrito y seguido por los profesores, lo cual es preocupante en muchos colegios a nivel latinoamericano en la última década.
9. Claridad, periodicidad y retroalimentación en la evaluación de la institución, de los maestros y de los alumnos.

Las conclusiones, a partir de lo anterior, son evidentes: en primer lugar, el aprehendizaje no es un resultado directo de la asistencia a la escuela, por lo tanto, la calidad hay que buscarla. Las variables más importantes de una institución educativa que logra altos niveles de aprehendizaje tienen que ver con la claridad en los propósitos, la capacitación de docentes, el trabajo colectivo, las evaluaciones que realice y los nexos alcanzados con la sociedad. Finalmente, hoy en día es menor la asociación del aprehendizaje con el estrato socioeconómico de los encontrados años atrás. Las consecuencias y enseñanzas de todo esto son, por lo tanto, las siguientes: hay que reivindicar el papel positivo del PEI, con planes a corto, mediano y largo plazo, lo mismo que socializado y asumido por la comunidad educativa. Hay que priorizar el trabajo en habilidades básicas, especialmente lo relacionado al desarrollo de pensamiento, comprensión lectora y valores, restando importancia al conocimiento específico de las áreas y asignaturas. Hay que cualificar la cohesión y el trabajo en equipo. Hay que cualificar los sistemas y la periodicidad en la evaluación de los docentes y estudiantes, teniendo en cuenta el nivel de aprehendizaje alcanzado por los estudiantes y reconociendo el trabajo de los docentes y estudiantes que se destacan.

Como segunda razón, para añadir leña al fuego, se pueden acotar tres elementos que pueden ser interesantes: en primer lugar está el Plan Decenal de Educación que, en la sección de la “Calidad en la educación” da a conocer el fin que se pretende lograr al 2016:

El 100 % de las instituciones educativas cuentan con programas adecuados de formación integral, para que los estudiantes logren altos estándares de calidad en todos los niveles educativos que aseguren su acceso, pertinencia, permanencia y calidad. (MEN, 2006, p. 203).

En segundo lugar se encuentra el anteriormente citado Julián de Zubiría donde asevera lo siguiente:

Mientras que hasta los ochenta, el MEN dirigía la escuela prescribiendo sus propósitos y contenidos y verificando policívicamente su cumplimiento, en la década del noventa, la manera de dirigir la educación es a través de los sistemas de evaluación. Como claramente lo expresa la Organización de Estados Iberoamericanos, la evaluación no es sino una forma distinta y nueva de hacer política. Y, en este contexto, hacer política es una nueva forma de dirigir la educación. De allí la generalización de evaluaciones muestrales y censales en nuestro medio en las últimas décadas. (De Zubiría, 2006, p. 17).

Finalmente, en tercer lugar, está una indagación respaldada teóricamente por De Zubiría (2006), en la que muestra una profunda y generalizada insatisfacción por el tipo de educación en la mayoría de las instituciones educativas del país: estudiantes que afirman que si bien es cierto que les gusta la escuela, lo que les desagrada son las clases; investigadores que encuentran muy bajo impacto de la escuela en las diversas competencias cognitivas y socioafectivas; una sociedad que demanda mayor trabajo sobre competencias de carácter general; una familia que demanda mayor énfasis en los aspectos valorativos y que la replacen en las funciones de socialización que históricamente asumió; empresarios insatisfechos con la oferta de trabajadores; y, finalmente, pedagogos que demandan mayor énfasis en las competencias cognitivas, socioafectivas y en la creatividad. Lo más triste de todo esto es que, pese a la insatisfacción, sigue predominando el sistema traicional.

Conclusiones

Cuando se habla de formación integral, la Asociación Colombiana de Colegios de las Compañía de Jesús (ACODESI), a partir de una interpretación de lo expuesto en la Ley 115 del MEN, se entiende como:

(...) un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio - política, a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Es decir, se ve al ser humano como uno y a la vez pluridimensional, bien diverso como cuerpo y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad. (ACODESI, 1999, p. 14).

Sin embargo, se observa la gran mentira cuando los pesados y paquidérmicos currículos se resisten a cambiar. Su inercia condena a las futuras generaciones, y a las actuales, a la pobreza, con ministerios de educación obsesionados con la calidad de áreas curriculares que lo único que hacen es mutilar lo complejo, sistémico y holístico de sus esencias. Una educación voraz de ciencia, en su dimensión positiva aún no superada todavía, peor, fortalecida con el pragmatismo de la globalización y la actual sociedad del conocimiento. Una educación que no involucra afectivamente al individuo, en tanto le atribuyen un grado de responsabilidad ética y social sobre sus acciones, haceres, decires y pensares.

Independiente de las posiciones que se tenga al respecto, exis-

ten fuertes razones, rechazadas por unos, ingoradas por otros y enfrentadas por pocos que obligan a cambiar de cultura en materia curricular. Marco Raúl Mejía dice que hoy se viven tiempos de cambios profundos, un cambio de época y no sólo una época de cambios, que trastoca la composición de lo humano en sus maneras de ver, sentir, interactuar, amar, especialmente en las culturas juveniles (Mejía, 2001, p. 1). Una realidad caracterizada por la globalización y su forma de financiación neoliberal, el advenimiento de lo digital, recurso tecnológico, como otros, que a futuro, construirán el reemplazo artificial de todas y cada una de las funciones humanas vitales, incluso aquélla que nos ha hecho del ser humano la especie más poderosa sobre otras especies: los vínculos. Miguel de Zubiría, en su obra *Psicología de la Felicidad*, respetando las posiciones de los lectores, afirma que en los vínculos o talentos interpersonales se encuentra el 75 % de la felicidad, el resto del 25 % se encuentra en el talento intrapersonal, es decir, en la capacidad de autoconocerse, autovalorarse y autoadministrarse.

Lo que más preocupa de dicho contexto globalizado es lo que se conoce, desde la perspectiva del economista Alvin Toffler, como la “Sociedad del Conocimiento”, según la interpretación que hace Germán Darío Silva Giraldo, coordinador académico del Instituto Internacional de Pedagogía Conceptual, Alberto Merani, en un artículo muy incisivo sobre “El concepto de competencia en pedagogía conceptual”:

(...) una sociedad en la cual los individuos, comunidades y naciones exitosas son aquellas que manejen la información, que innoven en los procesos, que sean de mente flexible y altamente adaptable, que muestren un elevado nivel de creatividad en la resolución de problemas, incluso que sean capaces de anticiparse a los acontecimientos y planeen y ejecuten con alta calidad y eficiencia las formas en como enfrentarán dichos acontecimientos, serán quienes competirán mejor y podrán mostrar un mejor nivel de desarrollo social, económico, político y cultural. El éxito de las naciones desarrolladas – según Toffler - se debe a que sus estructuras sociales y culturales trabajan de forma eficiente, con alta calidad, mucha flexibilidad, pero sobre todo, que la mayoría de su población económicamente activa se dedica al sector terciario de la economía: los servicios, la publicidad, las tecnologías de información, la creatividad. (Silva, 2014, pp. 2-3).

Preocupante situación, pensar que sólo el conocimiento reducido a información es el principal indicador de felicidad de las personas. Hecho que el capitalismo a ultranza defiende camuflándose de todo lo que suene, en apariencia, a bienestar individual. Craso error es creer que la felicidad individual traerá felicidad colectiva.

A partir de ello, Silva (2014), contempla algo que ha incidido en todo, incluso los procesos educativos, desde el desempeño de los estudiantes hasta las acciones estructurales e institucionales: Las Competencias. No las competencias entendidas como capacidad o pertinencia, sino, y es lo que complica el cuadro, las competencias entendidas como competitividad. Al respecto dice lo siguiente:

En cuanto a la competencia entendida como *COMPETITIVIDAD*, tenemos una de las acepciones más odiosas – para una mayoría de docentes e instituciones, sobre todo en Latinoamérica – pero también más evidentes del concepto de competencia. La competitividad implica la capacidad – vuelve esta acepción – que tiene el individuo de hacer valer sus *haceres* en una comunidad, pero más que de hacerlos valer, de demostrar que son los mejores, los más adecuados, los más eficientes, los de mayor calidad – otra relación odiosa para muchos docentes y pedagogos -. Pero bien ¿tiene algún sentido hablar de competitividad cuando nos referimos a la competencia o hay alguna forma de librarnos de tan incómoda acepción? Actualmente creemos que, por más odiosa, molesta o incómoda que resulte, no es más que el reflejo de las

condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del mundo contemporáneo... la nuestra es una sociedad terriblemente competitiva, no tanto entre individuos – error craso de los capitalistas a ultranza, creer que la felicidad individual traerá felicidad colectiva – sino entre sociedades, naciones, empresas, compañías multinacionales. Si nuestros jóvenes no están preparados para hacer frente a las enormes y complejas exigencias del mundo del siglo XXI – un mundo cambiante, en revolución, un mundo en un momento histórico crucial – caerán rápida e irremediamente en la ardua lucha. Ya hoy en día no hay empleos estables, no hay claridades sobre si algún día nos pensionaremos, y las mejores hojas de vida son aquellas que muestran flexibilidad de ideas, creatividad, dinamismo, trabajo en proyectos y alta rotación laboral. De este modo, no podemos más que decir que, por odiosa que parezca, la COMPETENCIA en educación, entendida como el aprendizaje de la competitividad en una sociedad hiper-exigente y diversa, es un mal necesario. (Silva Giraldo, 2014, pp. 2-3).

Sea lo que sea, de alguna manera u otra, el afecto es necesario. Sólo se espera que, a través de este ejercicio irreverente, propio de los filósofos, se pueda comprender que el meollo de la “Misión Educativa” consiste en “perder poder para ganar en afecto” (Sánchez, 2004, p. 83), “dejar que el otro crezca” (Sánchez, 2004, p. 83), y lograr, desde la postura de Herder, el “Bildung”, es decir, el “ascenso a la humanidad” (Sánchez, 2004, p. 22).

El currículo educativo de nuestra sociedad está formando futuros Edipos, es decir, seres preparados para todo menos para la incertidumbre. Tal vez por eso se debe tanto fracaso, tanta soledad, depresión y sufrimiento. Hay que volver al punto de discusión en donde Marco Raúl Mejía ve con mucho sentido la siguiente frase de un grafiti: “Cuando tenía todas las respuestas, me cambiaron las preguntas”. De pronto es hora para tomar consciencia que la sociedad y sus instituciones educativas no se ha preocupado por dar una formación en su verdadero sentido filosófico, una formación filosófica porque, y razón tiene Mathew Lipman, la educación, desprovista de la reflexión (filosófica por supuesto), deja de ser significativa. Bueno sería, para quienes están al frente de la misión de educar, tener en cuenta las palabras de José Antonio Marina, cuando dice: “Tengo por cierto que enseñar a preguntar es el más perfecto empeño educativo y que si fuera posible enseñar este arte a una estatua, le habríamos conferido la más completa sabiduría” (Marina, 1993, p. 40).

Se necesita una educación que, como lo intuía Edgar Morín, invite a rescatar la cotidianidad poética, porque vivir poéticamente es vivir para vivir. Una educación que haga soñar el futuro viviendo intensa y prácticamente el presente, con la confianza en el otro, dado que en esta embarcada no se puede caminar solo. Una educación que invita a la esperanza como memoria del porvenir, como el “arma de los desarmados”, según Gabriel Marcel, una esperanza que exige actividad, osadía, magnanimidad, colaborar en el orden de la creación, en el orden viviente, en el amor como fuente de vida, como la firme convicción y asentimiento hacia la existencia del otro, como la fuerza que nos impulsa a decir a ese otro: “tú no morirás”, “es bueno que existas”, amor que invita a la alegría y bienestar del ser amado, a la gratitud como la memoria del corazón, a la actitud de la mirada crítica y también embellecedora. Se requiere de una reforma educativa no programática sino paradigmática. Una educación con afecto y conciencia ecológica, además de talento y creatividad, no faltaba más.

Bibliografía

- ACODESI. (1999). *La Formación Integral y sus Dimensiones*. Bogotá: Documentos Corporativos de la Compañía de Jesús.
- Baugartner, A. (2014). Monografías.com. recuperado de http://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=0ZpbVLtrq7Dz-B4bDggg#
- De Zubiría, J. (2006). *Las Competencias Argumentativas*. Bogotá: Magisterio.
- De Zubiría, J., Acero, H. y Calentura, L. (2002). *Factores que Intervienen en la Calidad de las Instituciones Educativas de Bogotá*. Bogotá: Instituto Alberto Merani.
- Díaz, C. (2003). Gabriel Marcel. Un Maestro de Humanidad. *Revista Vida Nueva*, 2(378).
- Flórez, R. (1989). Modelos Pedagógicos en la enseñanza de las ciencias. En: *Pedagogía y Verdad*. Capítulo V. Medellín: Seduca.
- _____. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.
- González, E. (1999). Entre los modelos pedagógicos, las mediaciones curriculares y las estrategias didácticas. En: *Corrientes pedagógicas*. Medellín: Aula abierta.
- López, S. (2009). *Teoría y Diseños Curriculares*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigo.
- Marina, J. (1993). *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marinoff, L. (2003). *Más Platón y Menos Prozac*. Buenos Aires: Encuentro.
- Mejía, M. (2001). La Globalización Reconstruye Culturas Juveniles. Apartes del documento presentado en el Encuentro Lallista de Hermanos Acompañantes de Hermanos Jóvenes. Medellín: Congregación de Hermanos Lasallistas.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Guías. Recuperado de <http://mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-177745.html>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. New York, USA: ONU.
- Pérez de Guzmán, V. y Amador, L. (2014). Investigación-Acción, Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación acción. SIPS - Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 111-112. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/116254>
- Pilonieta, G. (2010). *Modificabilidad Estructural Coognitiva y Educación*. Bogotá: Magisterio.
- Rosero, A. (2015). Evaluación de la gestión curricular. Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
- Sánchez, S. (2004). *Diálogos Imperfectos*. Pasto: Ediciones Universidad de Nariño.
- Silva, G. (2014). Monografías.com. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos23/competencia-pedagogia/competencia-pedagogia.shtml>
- Vasco, U. y Carlos, E. (2006). *Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019*. Documento en Magnético. Bogotá.