

SED
301

CÁTEDRA de PEDAGOGÍA

Educación de calidad para vivir mejor



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de la Ciudadanía



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

MARÍA INÉS AGUERRONDO

Es socióloga de la Universidad Católica Argentina y post graduada en la Especialización sobre Políticas Sociales; por más de treinta y cinco años ha ejercido su carrera profesional nacional e internacional en asuntos educativos, que incluye gestión directa del sector público en cargos de alta responsabilidad, en investigación, docencia y consultoría a gobiernos e instituciones. Posee una amplia experiencia en planificación educativa y reformas de la educación, especialmente en los temas de mejoramiento de la organización y la administración.

Se ha desempeñado en el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPE/UNESCO) como Coordinadora de la Unidad de Formación; en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, como Subsecretaria de Programación Educativa; y como Directora de Enseñanza Media y Técnica de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina; en la Fundación Grupo Unidos del Sud como asesora del Área Educación, y Consultora UNESCO en diversos temas.

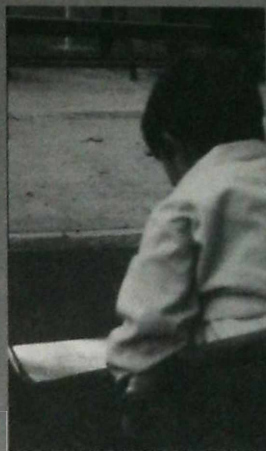
CLAUDE THÉLOT

Claude Thélot es un prestigioso ingeniero politécnico, Consejero Jefe del Tribunal de Cuentas de Francia y gran conocedor del mundo educativo. Por esta razón, el ex-presidente Jacques Chirac le encomendó monitorear la Comisión Nacional sobre el futuro de la escuela francesa. Desde la presidencia de la Comisión, diagnosticó los males de la institución educativa y propuso fórmulas para remediarlos.

El informe Thélot "Sobre el futuro de la escuela" propone ocho programas de acción con cuatro objetivos prioritarios: educar, instruir, integrar y promover, que pasan "por la necesidad de redefinir el oficio de profesor".

El señor Thélot ha sido un líder en el diseño de las nuevas políticas públicas educativas francesas, desde las cuales ha impulsado la organización del sistema escolar por ciclos y realizado innovadoras propuestas de evaluación.

CÁTEDRA de PEDAGOGÍA



CÁTEDRA de PEDAGOGÍA

Educación de calidad para vivir mejor



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Administración de educadores



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Gobierno de la Ciudad

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Cátedra de pedagogía
Educación de calidad para vivir mejor
ISBN: 978-958-8316-81-9

Alcalde Mayor de Bogotá
Samuel Moreno Rojas

Secretario de Educación
Abel Rodríguez Céspedes

Subsecretario Académico
Jaime Naranjo Rodríguez

Directora de Evaluación y acompañamiento
Cecilia Rincón Berdugo

Subdirectora de Evaluación y Análisis
Luz Maribel Páez Mendieta

Coordinación editorial
José Ignacio Curcio Penen

Corrección de estilo
Lina Rojas Camargo

Diseño y diagramación
D.G. Leonardo Cuéllar V.

Impresión
Editorial Kimpres Ltda.
Distribución Gratuita
Derechos reservados

Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización escrita de la Secretaría de Educación del Distrito.

Avenida El dorado N° 66-63 Bogotá, D.C.
Colombia
PBX: 3241000 Exts. 2140, 2149
www.sedbogota.edu.co
www.Redacademica.edu.co

Bogotá, D.C. noviembre de 2009

Contenido

Presentación	9
Calidad de la educación Ejes para su definición y evaluación	11
MARÍA INÉS AGUERRONDO 26 DE AGOSTO DE 2008	
El aprendizaje de todos los estudiantes, principal compromiso de la escuela	47
CLAUDE THÉLOT 1 DE SEPTIEMBRE DE 2008	
La reforma del Sistema Educativo Francés	65
CLAUDE THÉLOT 3 DE SEPTIEMBRE DE 2008	
La educación Media Especializada	79
CLAUDE THÉLOT 4 DE SEPTIEMBRE DE 2008	
El sistema educativo cubano y su evaluación	99
PAUL TORRES FERNÁNDEZ 22 DE SEPTIEMBRE DE 2008	

Presentación

En el marco del Plan de Desarrollo Distrital y del Plan Sectorial de Educación 2008-2012 “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”, se creó el programa “Transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación”, con el propósito de avanzar en una política ya iniciada por la Secretaría de Educación en el 2004, que permita disminuir las inequidades sociales y garantizar el acceso a una educación de calidad de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá.

En este sentido, y mediante la promoción de escenarios de reflexión y participación, la Secretaría de Educación Distrital organizó durante el año 2008 la *Cátedra de Pedagogía: Educación de calidad para vivir mejor*, como un escenario que busca difundir conocimiento especializado en temas de interés para la política distrital y como una actividad académica que fortalece conceptual y metodológicamente a los docentes que asumen el reto de la calidad como un ejercicio permanente en su actividad laboral.

La Cátedra de Pedagogía entiende y asume la educación de calidad como aquella en la cual se realizan los fines y propósitos de la educación produciendo un ser profundamente humano y solidario; un ciudadano responsable con la sociedad en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus deberes sociales, que sea productivo, creador e innovador en el mundo de la producción de tipo intelectual, cultural u operaria; es para ello que existen el colegio y los maestros.

Cuando los anteriores fines se realicen día a día en las aulas, los estudiantes verán mejoradas sus condiciones de ser y vivir; estarán en mejores condiciones para enfrentar los conflictos propios de su existencia; sabrán posicionarse de manera más asertiva en el globalizado mundo actual y entender, por tanto, las complejidades y retos de la revolución del conocimiento y del formidable desarrollo técnico-científico de hoy.

Si los fines de la educación colombiana son una realidad de la calidad de la educación que impartimos, los niños, niñas y jóvenes contarán con los medios materiales, espirituales y pecuniarios necesarios para asegurar su ingreso, permanencia y culminación exitosa de su proceso de formación escolar. A esto es a lo que le llamamos educación de calidad para una mejor calidad de vida; ésta es la preocupación central del gobierno de la ciudad, de las autoridades educativas y del cuerpo docente distrital.

La Universidad Pedagógica Nacional participó en las actividades de la Cátedra de Pedagogía por cuanto se trata igualmente de una oportunidad de formación y reflexión para sus estudiantes y profesores y porque se constituye en una oportunidad valiosa de intercambio de saberes y puntos de vista con docentes de educación Básica y Media, quienes poseen referentes pertinentes, en el tema de la calidad, derivados de su saber y experiencia.


La presente publicación contiene los textos de las cinco conferencias que sirvieron de fundamento para las sesiones de la Cátedra de Pedagogía: a. Calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. María Inés Aguerrondo; b. El aprendizaje de todos los estudiantes, principal compromiso de la escuela. Claude Thelot; c. Reforma del sistema educativo francés. Claude Thelot; d. Diversificación de la Educación Media. Claude Thelot; e. El sistema educativo cubano y su evaluación. Paul Torres Fernández.

Calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación

María Inés Aguerrondo
26 de agosto de 2008

El tema de mi conferencia va a ser la calidad de la educación y cómo podemos generar algunos parámetros, algunos ejes para evaluarla y darnos cuenta si estamos en la línea de la calidad. Es un tema muy complejo porque hay mucha bibliografía, y cuando uno hace una revisión de la bibliografía, lo que encuentra es que los puntos de vista que existen son muy diversos, es muy difícil poder hacer una revisión general y tiene una serie de profundidades que hay que poder compatibilizar para poder entender y avanzar de manera mancomunada hacia la calidad de la educación.

Como ustedes ven, acá voy a tratar cuatro puntos. El primero, referido a las características de la calidad de la educación; el segundo, la calidad educativa y el cambio estructural como el compromiso de la calidad que nos pone frente a la necesidad de pensar la educación desde una profundidad hasta ahora inédita, pero la complejidad que significa poder hacer un cambio estructural por todos los elementos que están en torno a la calidad y, finalmente, vamos a trabajar en detalle y de manera bastante extendida cómo podemos pensar parámetros para evaluar la calidad de la innovación en cada uno de los niveles de cambio.



El primer tema es, entonces, qué es la calidad de la educación. Ahí, en la primera consideración en la cual hay un acuerdo realmente unánime es que la calidad de la educación es la posibilidad de hacer un juicio sobre algo. La calidad como tal no es un concepto concreto, único y unívoco, sino que hace referencia a algún parámetro y esto lleva a que, según desde qué parámetro se mira, la calidad puede tener distintas definiciones y que, además, estas definiciones van cambiando según el público del que se trate, según la época, según para quién uno lo aplica. La misma educación llevada a cabo hace cien años tenía un juicio de calidad distinto que si la mantenemos durante cien años y la seguimos ahora. Es decir, es un concepto que está sucio históricamente determinado, cada época determina qué tipo de elementos entran en el concepto de calidad, ahora estamos hablando de calidad de la educación.


Pero es un concepto muy útil, porque por su complejidad acepta que se pueda aplicar a todas las dimensiones de la educación y este es un tema muy importante, porque cuando nos enfrentamos con la necesidad de ver qué hacemos para mejorar la calidad de la educación, a todos ustedes les habrá pasado que se encuentran con que hay muchas cosas que se pueden hacer. No se podrán hacer todas juntas, pero siempre hay algún espacio en el que uno puede trabajar y a ese espacio seguro que se le puede aplicar algún parámetro de calidad.

De manera que trabajar para la calidad, decir que uno trabaja para la calidad, permite posicionarse en el espacio concreto que uno tiene en el sistema y desde ahí plantear qué cosa puede hacer para mejorar ese lugar donde uno está trabajando, porque se aplica a cada una de las dimensiones y estas dimensiones están interrelacionadas.

La otra cuestión interesante del concepto es que es un horizonte de llegada, no es un espacio de logros concretos. Lo que definimos como calidad en

un momento, si lo logramos, abre el espacio para poder pensar un poco más de mejoramiento y una nueva calidad. De manera que como concepto de trabajo está siempre renovándose, siempre permitiendo que uno vaya encontrando nuevas maneras de lograrlo y, por otro lado, también permite que si uno no logra la meta final, pero camina hacia ella también puede decir que avanzó hacia la calidad. Entonces esta idea de que es un camino, es una dirección y no es solamente una meta permite posicionarse también en una postura interesante para poder trabajar acerca de la calidad.

Hablando de calidad en educación, y esto me parece importante, porque ustedes habrán oído y habrán llegado hasta aquí como han llegado a muchas partes de América Latina posturas que plantean por qué ahora hablamos de calidad cuando calidad viene de intereses de otros sectores y que hablar del término calidad nos está poniendo en una postura de aceptar otras miradas que no son las miradas pedagógicas. Yo disiento con esta postura, yo creo que uno puede definir la calidad desde el parámetro pedagógico, claro, si yo defino que la mejor calidad es la más cara, estoy poniendo un parámetro que no es el parámetro pedagógico. Si yo defino que la mejor calidad es la que produce mejores aprendizajes, estoy poniendo un parámetro pedagógico. Entonces, el problema de hablar de la calidad no es tanto de si hablo o no hablo de calidad, más bien es de con qué parámetros estoy planteando la mirada de la calidad y el cambio en la mirada pedagógica supone, ya vamos avanzando en algunos de los temas, redefinir los tres pilares en los que lo pedagógico se apoya, que es el triángulo didáctico, qué conocimiento, qué enseñanza, qué aprendizaje. Por estas tres líneas, si redefinimos estas tres línea, podemos ir avanzando hacia la calidad de la educación. Pero por todo esto que hemos dicho, vemos que cada sociedad define qué entiende por calidad de la educación desde sus propias necesidades, y por esto de que la calidad es un concepto relativo yo me voy a permitir compartir con ustedes la idea de que en cada sociedad, en cada momento histórico la educación de calidad es aquella que responde de manera adecuada a las necesidades de la sociedad que la contiene.



O sea, en esta lógica de la calidad como concepto relacional, propongo que relacionemos la calidad de la educación con la función que tiene ésta de responder a las demandas de contexto de la sociedad. Y creo que de ahí es el espacio desde donde se piensa que hoy la educación perdió calidad porque ha cambiado mucho el entorno de la sociedad, han cambiado mucho las necesidades de afuera y no han sido tan grandes, aunque ha habido, pero no han sido tan grandes los cambios internos del sistema educativo.

Les decía entonces que uno de los grandes temas y que en esto también hay mucha investigación, hay mucha bibliografía, hay mucha discusión, y hay mucho conocimiento de aceptación de parte de los que estamos en el sistema educativo, de que en realidad uno de los problemas que tenemos en la educación es que a pesar de haber intentado muchos cambios, en realidad nuestra educación no ha sabido cambiar como para enfrentar los desafíos que hoy nos presenta la sociedad en que vivimos. Para esto, me voy a permitir hacer un pequeño rodeo y tomar esta conceptualización que presenta José Joaquín Bruner, que es un académico chileno, en un artículo que se llama "Educación y escenarios de futuro". Él mira toda esta cuestión desde los aspectos del cambio tecnológico. Este artículo se los recomiendo, es muy interesante, se puede bajar de la página de Preal (www.preal.cl), entran a documentos, Bruner, y ahí lo van a encontrar. Bueno, es un artículo muy interesante, denso, pero en una de sus partes, en la introducción hace esta reflexión y dice: "hoy en día nos encontramos frente a la cuarta revolución educativa". La primera revolución educativa, según él, es la existencia de la escuela. Ustedes saben muy bien que la escuela es una institución que se genera en la modernidad, no existía en las antiguas sociedades, aunque siempre ha existido algún modo de socializar. Él sitúa el surgimiento de la escuela en los orígenes de las escuelas conventuales, allá por el siglo XII o XIII y a mí me parece que podemos considerar una fecha, que sería la aparición de la Didáctica Magna de Comenio en 1536-1537 como el lugar histórico de esta primera revolución.

¿Por qué es una revolución según Bruner? Es una revolución porque un saber de experiencia se explicita en la didáctica magna y puede ser transmitido como oficio, puede ser compartido por un conjunto de gente y esto hace que aparezcan muchas escuelas en distintas sociedades, en distintos lugares de Europa como un modelo, un mecanismo, un desarrollo de la sociedad útil para poder transmitir conocimiento. En este momento, las reglas de Comenio establecen cómo se va a enseñar, establece el método, por tanto, Comenio sienta las bases del triángulo didáctico, sienta las bases de qué enseñar, cuál es la definición de docente, de enseñanza y cuál es la definición de alumno.

La segunda revolución es la aparición de la educación pública, allí estamos en mitad del siglo XIX, finales del siglo XIX, estas mismas escuelas con el método de Comenio son tomadas por los estados para constituir la nación. Esto es lo que nos pasa en América Latina, y el surgimiento de los estados escolares marca una necesidad de secularización de la sociedad, de transmisión de un conjunto de conocimientos a toda la población. Establece la obligatoriedad de la educación. De manera que la gran revolución es que un bien privado se transforma en un bien público, pero lo interesante de esta revolución es que no es una revolución pedagógica, no hay un replanteo del triángulo didáctico, es el mismo planteo de Comenio que toma un papel político, la educación se transforma en un arma política y de constitución de Estado, pero en términos estrictamente educativos, a mediados del siglo XIX la tecnología de enseñanza, el método, la forma de enseñar sigue con las características establecidas en 1536 por Comenio.

La tercera revolución es la revolución de la enseñanza masiva, después de la Segunda Guerra Mundial, cuando acceden a los sistemas escolares aquellos grupos de población que no habían accedido hasta ese momento, situación que pone en crisis a los sistemas escolares y genera el incremento de los grandes problemas que no hemos resuelto hasta hoy como los



que tienen que ver con la repetición, el abandono, los problemas de aprendizaje centrados básicamente en ciertos sectores, etc. De nuevo, se trata de una revolución que tiene que ver con la expansión, tiene que ver con la inclusión, no tiene que ver con el replanteo pedagógico. Hoy en día sabemos, gracias a mucha de la investigación que tenemos, que parte de estos problemas de repetición, parte de los problemas de aprendizaje o de aprendizajes diferentes tiene que ver con que estamos utilizando un método que no contiene y no atiende las características de estos sectores que entraron en la tercera revolución. Porque la tercera revolución, fíjense que se produce a mediados de siglo XX, todavía sigue definiendo el triángulo didáctico como lo definió Comenio en 1536.


Los avances que aparecen en el siglo XX con la escuela activa, con Montessori y con un montón de pedagogos, que justamente lo que hacen es replantear el triángulo didáctico, no llegan a ser lo suficientemente fuertes como para transformar los sistemas escolares. Generan algunos movimientos, existen algunas escuelas con algunas tendencias de este tipo, pero no transforman los sistemas escolares y el gran problema, dice Bruner, en esta cuarta revolución, es que hemos agotado el método de Comenio. La gran dificultad que tenemos es que ahora ya no arreglamos las cosas con expandir o con hacer pequeños cambios.

La sociedad ha cambiado de tal manera y todo lo que rodea a la educación ha cambiado de tal manera que hoy lo que se necesita es una innovación estructural, lo que se dice realmente, un cambio de paradigma. Replantear qué se entiende por conocimiento, qué se entiende por aprendizaje, qué se entiende por enseñanza y desde ahí, entonces, redefinir qué educación de calidad vamos a empezar a introducir en nuestros sistemas escolares para poder contener las distintas dificultades que nos encontramos en la educación de hoy.

Entonces, estamos frente a la necesidad de un cambio estructural, que no es fácil. Ustedes saben que hace treinta años que se están produciendo distintos procesos de reforma en el mundo, desde los países centrales hasta todos los países de América Latina, y el común denominador de estas reformas es que siempre hay una queja: no se logran los objetivos que se han planteado, porque realmente los objetivos que necesitamos poner en la práctica son tan diferentes de lo que estamos tan acostumbrados a nuestra rutina escolar que nos resulta muy extraño poder repensar nuestra práctica, nuestros modelos de organización, nuestras teorías, todo lo que realmente se hace.

Entonces, necesitamos innovaciones estructurales, es decir, cambiar totalmente de manera innovadora, totalmente transformadora las dimensiones de triángulo didáctico. Pero esto, que no es fácil, tiene además otra dificultad, y es que lo tenemos que hacer en el marco de una situación de creciente complejidad, porque la educación como todo sistema social es un sistema complejo, el avance de la teoría sistémica, de la teoría de la complejidad, el avance de la teoría del caos hoy nos muestra, hoy nos dice que un sistema complejo es un sistema que tiene muchos elementos vinculados y estos elementos están vinculados con una dinámica que los interrelaciona, pero esa dinámica, si bien tiene características comunes, hay puntos que están regulados por el azar.

Nosotros miramos procesos de cambio educativo y decimos quisimos hacer esto y pasó lo otro. ¿Por qué fue eso? Bueno, hoy sabemos que hay un punto en el cual los procesos complejos, los sistemas complejos generan acción y reacción y en esa acción y reacción hay un punto en el cual hay un margen de azar. Quiere decir que comprende aspectos conocidos y aspectos desconocidos, aunque quisiéramos y tuviéramos todos los estudios necesarios en estos procesos complejos siempre hay un punto de elementos desconocidos con los cuales hay que trabajar.



Otro tema es que la complejidad se da no solamente en la cantidad de elementos, en su interrelación, en los distintos tipos de fuerzas que juegan entre estos elementos, fuerzas que juegan para que las situaciones cambien coexistiendo con fuerza que juegan para que las situaciones se mantengan. Además de todo esto, los sistemas complejos se caracterizan porque tienen distintos niveles de profundidad, son como si pensáramos en una cebolla en donde lo que vemos, lo aparente, lo que aparece a la vista, los fenómenos los estudiamos y los vemos, pero en realidad estos fenómenos obedecen a reglas que están por debajo de ellos, a procesos, y estos procesos obedecen, a su vez, a leyes de funcionamiento.

Entonces, los cambios, cuando los hacemos solamente en la superficie, no alcanzan para producir realmente cambios que se sostengan y a veces nos pasa en las escuelas que hay un director, hay un docente que tiene una propuesta muy interesante, que la lleva a la práctica, que le va muy bien y en un momento determinado lo trasladan a otra escuela o se jubila y uno va a los tres años y dice, y aquello tan bueno que pasaba en esta escuela ¿qué pasó? Lo que pasó es que ese cambio estaba en la superficie, en el sentido de que lo llevaba adelante una sola persona, sin llegar a influir los procesos internos de regulación de la escuela, sin llegar a redefinir los objetivos propios de la escuela y, por tanto, cuando quien está tensionando, impulsando por ese cambio desaparece, también desaparecen los cambios, esto es otra complejidad que se agrega cuando uno quiere pensar los cambios y las innovaciones. Pero quizá lo que a mí me ha impactado de manera más fundamental cuando me he puesto a estudiar esto de los sistemas complejos y el estudio del cambio en la educación es esta cuestión de que el eslabón entre la causa y el efecto es difícil de determinar.

Estos sistemas complejos tienen tantos elementos que juegan en una situación que cuando pasa algo uno puede tener la hipótesis de que eso ocurrió por tal cosa, y en realidad no sabe si en realidad fue eso o fue algún otro elemento

que está jugando en la situación. Esto hoy se formula en estas discusiones diciendo que nosotros estamos acostumbrados a pensar con lo que se llama la causalidad lineal, a nosotros nos han enseñado que si ponemos a 100° el agua se evapora y si la ponemos a 0° se pone dura, hielo. Estamos acostumbrados a que una causa produce un efecto, esta es la lógica del pensamiento científico. Fijense que también nos hemos acostumbrado a escuchar por la radio cuando dicen mañana 30% de probabilidad de lluvia, no dicen mañana seguro llueve o seguro no llueve, porque en la meteorología es uno de los ámbitos en los que las ciencias más duras han empezado a estudiar estos sistemas complejos y se han dado cuenta que cuando una situación tiene muchos elementos que pueden jugar de muchas maneras uno ya no puede estar seguro de qué produce qué. Uno puede decir que hay una probabilidad de que se produzca algo pero no está seguro. ¿Y por qué lo traigo acá con relación a la calidad de la educación? Porque muchas veces hacemos cosas para cambiar y las cosas no salen como pensamos, entonces nos descorazonamos y nos parece que todo fue inútil porque tenemos en la cabeza la idea que a tal causa tal efecto. Pero si nosotros sabemos que cuando uno hace algo está trabajando con una probabilidad, que uno quisiera que fuera lo más grande posible para que pasen las cosas que uno está planteando, pero puede ser que no pasen. Uno podría empezar a estar más alerta para poder darse cuenta y poder monitorear lo que uno está haciendo y poder reorientarlo para ir llevándolo hacia el camino que a nosotros nos interesa, porque también lo que se sabe estudiando sistemas complejos es que uno lo que necesita hacer es un seguimiento de los procesos y que este seguimiento de los procesos me permita ir teniendo una dirección para seguir e ir reorientando de a poco lo que estoy haciendo. Pasado al lenguaje del tema calidad, esto quiere decir qué importante es tener bien definido el norte de la calidad, porque si no lo tenemos bien definido, cómo nos damos cuenta si estamos o no yendo hacia donde queremos ir. Cómo sabemos cuál es el lugar y el momento en el que tenemos que producir otro empuje, otra decisión para mejorar los procesos, de esto vamos a seguir hablando todo el tiempo.



Cómo definimos hacia dónde ir y de qué manera podemos ir mirando en cada uno de los espacios de la educación si nos acercamos o no nos acercamos a la decisión de calidad, la concepción de calidad que nos hemos planteado para seguir adelante. Bueno, supone una dimensión estructural y otra fenoménica, esto quiere decir lo que hablábamos de los niveles, el ejemplo de la cebolla, lo que está afuera serían los fenómenos, lo que está más adentro sería lo estructural. Entonces, un sistema complejo supone que hay un elemento externo, un elemento fenoménico y un elemento estructural y esto nos hace pensar que muchos de los cambios que ocurren no llegan a ser innovaciones, si definimos la innovación como un cambio estructural.

Yo aquí traigo una manera de clasificar las innovaciones o los cambios, mejor dicho, en cuatro tipos de cambios, cambios que son para la totalidad del sistema o cambios que son para una escuela o un conjunto de escuelas, macro y micro. Y en cada uno de estos dos espacios hay cambios que son de los aspectos externos o fenoménicos y cambios que son de lo estructural. Los cuatro nombres que figuran allí son para que nos entendamos nosotros.

La bibliografía sobre el tema de la innovación no tiene un acuerdo claro de cómo se define qué es una reforma, qué es una innovación, etc. A mí me parece que aclara si uno dice, bueno, en el nivel macro, cuando yo hago cosas para mejorar este sistema, estoy hablando de reforma; cuando hago cosas para dar un salto hacia otro paradigma, estoy hablando de una transformación, y en el nivel de la escuela, cuando hago cambios buenos para mejorar, lo que estoy haciendo en esta misma definición de triángulo didáctico es incluir novedades, y cuando hago cambios estructurales, estoy planteando innovaciones. Vuelvo a decir esto es una terminología para que nosotros nos entendamos.

En este nivel, diríamos que los cambios fenoménicos mejoran el paradigma y el cambio estructural transforma, le da otra forma al paradigma. De

manera que nosotros vamos a estar comparando cambios fenoménicos con cambios estructurales y cómo podemos reconocer cuándo hay un cambio estructural. Porque innovar es realmente muy complejo, porque requiere romper las reglas con que la situación viene funcionando, porque uno quiere pegar un salto de paradigma, porque uno quiere hacer algo diferente y esto hace que siempre existan rupturas, que siempre existan conflictos. Pero a mí me parece que no tenemos que desvalorizar los cambios que no son estructurales, lo que llamamos acá reforma o novedad sirve para ayudarnos a ejercitarnos en lo que significa poder cambiar, ya que sabemos que el cambio siempre lleva conflicto a nuestras instituciones en dificultad de cambio. Entonces, producir cambios es interesante, aunque sepamos que estos cambios no son estructurales, pero nos prepara el camino, nos pone en situación de sacarnos algunos fantasmas que en estas situaciones siempre aparecen, de manera que a mí me parece que aun cuando uno no esté produciendo cambios estructurales, siempre es interesante mejorar lo que estamos haciendo, lo que sí me parece importante es que estemos conscientes de que el cambio que estamos haciendo es un mejoramiento o realmente es una transformación.

Para trabajar un poco la idea de la profundidad que decíamos de los sistemas complejos, les voy a proponer que pensemos tres niveles de profundidad en los sistemas educativos. Este triángulo pretende ser un recorte de lo que podría ser la cebolla, si quieren, o un sistema pensado, conceptualizado como un círculo al que le hacemos un recorte y nos queda un triángulo. En realidad lo de arriba debió ser un arco, imaginemos que estamos tratando de graficar una sección de lo que sería un corte geológico del sistema educativo. Pensando entonces que la punta de abajo, lo más profundo, y lo que está arriba, lo que se ve, lo fenoménico, lo que ocurre en la realidad. Entonces distinguimos tres planos, lo que llamamos la dirección, hacia dónde va, los fines y objetivos de la educación, que es lo que orienta todo el planteo, lo que nos genera los parámetros fundamentales de determinación de la



calidad. Un segundo nivel, en el cual estos fines y objetivos se expresan en teorías que nos dicen qué es lo que tenemos que hacer para lograr esos fines y objetivos; esas teorías son las que definen las patas de triángulo didáctico.

Las teorías pedagógicas nos dicen qué enseñanza, qué conocimiento, qué aprendizaje son consistentes con los fines y objetivos o debieran ser consistentes con los fines y objetivos y, finalmente, esas definiciones técnico-pedagógicas nos van a dar dimensiones de la organización. Cómo organizamos el aula, cómo organizamos la escuela, qué normativa tenemos, qué criterios administrativos, pensando entonces que en cada uno de estos niveles uno puede plantear parámetros acerca de la calidad. Esto lo puede hacer en términos de que estos niveles también son instancias que se deben recorrer si uno quiere cambiar el paradigma.

Para cambiar el paradigma, lo primero que se tiene que saber es para dónde voy, cuáles son los nuevos fines y objetivos. El Secretario comentaba acá la explicitación claramente hecha en la Ley de Educación y en la política educativa de la Secretaría en la cual el fin y el objetivo es una calidad de la educación que permita una serie de características, sobre todo orientadas a poder vivir mejor. Entonces, esta primera definición es lo que orienta los demás elementos para poder trabajar hacia la calidad. A partir de esta definición, se empiezan a definir cuáles son las decisiones técnico-pedagógicas en esta visión, cómo tengo que concebir el currículo. En esta visión, cómo tengo que concebir la enseñanza, qué conjunto de elementos teóricos me sirven para después llevar a la práctica esta visión y, en tercer lugar, la visión tiene que servir para introducir cambios a nivel concreto de las aulas, las escuelas y el sistema educativo consistente con esas decisiones técnico-pedagógicas. De manera que del centro, de los fines y objetivos, voy a las decisiones técnico-pedagógicas, y de éstas voy a la organización del sistema.

Pero, como ven, también desde las aulas puedo reconocer qué decisiones técnico-pedagógicas están implicadas en lo que hago en el aula y desde las decisiones técnico-pedagógicas puedo reconocer también si éstas son consistentes con los fines y objetivos que estoy planteando. De manera que es como una ida y vuelta permanente entre las distintas instancias y los distintos niveles del sistema educativo para poder establecer algunos elementos, los parámetros que tienen que ver con la calidad de la educación.

Vamos a ver un poco en detalle cómo, en cada uno de los niveles, podemos desarrollar criterios que sean parámetros para medir la calidad de la educación y para poder pensar en parámetros que me fijen los cambios estructurales, los cambios profundos.

El primer nivel son las definiciones político-ideológicas, en este nivel es en el que mejor se da la relación con la sociedad. En este nivel, la sociedad dice lo que requiere de la educación y es la base sobre la cual hay que pensar la nueva educación. Y hay una serie de otros sistemas de la sociedad que están demandando al sistema educativo algunos resultados, creo que podemos sintetizarlos en tres grandes ámbitos: el ámbito de la cultura, el ámbito de la política y el ámbito de la economía. En cada uno de ellos tenemos algunos elementos que ellos le piden a la educación. Por ejemplo, desde la cultura se pide a la educación que enseñe a la sociedad a poder vivir juntos, la integración, la identidad nacional, el conjunto de valores. Esto quiere decir que uno puede juzgar si el sistema educativo genera identidad nacional, si genera integración. La política está pidiéndonos que el alumno pueda aprender la democracia, que enseñemos a los alumnos a poder discutir en un nivel de discurso, es decir, que puedan defender sus ideas, que puedan aceptar que los otros alumnos tienen ideas diferentes a las suyas y que esto no implique violencia, sino posibilidad de discusión. Que aprenda a producir obras de arte, que aprenda a producir, no estamos hablando solamente de la producción

económica, que por supuesto es importante, pero acá estamos hablando de la dimensión de producción en general.


De manera que cada uno de estos elementos me va a dar una base para plantearme si el sistema educativo es de calidad. Pero estos criterios son demasiado amplios, todos los compartimos, en estos criterios hay bastante consenso, el problema es cómo hacemos para enseñar a vivir juntos, cómo hacemos para generar ciudadanos participativos, qué conductas tenemos que modificar, qué elementos tenemos que hacer y allí es donde se juega cuáles son las decisiones de segundo nivel, qué teorías pedagógicas tenemos que reformular para después, en la práctica de la enseñanza, que va a ser el tercer nivel, lo que se ve, lo que hacemos, poder tener criterios para evaluar la calidad de la educación.

Estamos en el segundo nivel ahora, está bien, estamos de acuerdo con los objetivos que la sociedad nos plantea, estamos de acuerdo con que tenemos que dar a nuestros alumnos ciertas capacidades de participación, de integración, de competencia económica, de ciudadanía, etc. Pero, ¿cómo lo hacemos? Y aquí es donde entramos estrictamente en el campo de lo pedagógico. El primer nivel no es un campo estrictamente de lo pedagógico, es el campo de qué me demanda la sociedad, desde afuera. En el segundo nivel, ya entramos en el campo de lo estrictamente pedagógico. Cómo redefinimos las tres patas del triángulo didáctico para lograr los fines y objetivos que hoy nos pide la sociedad, cómo hacemos para poder tener una educación de calidad para poder vivir mejor. Qué quiere decir eso en términos específicos en el aula, en la escuela y en el sistema educativo. Redefinir el triángulo didáctico quiere decir ver qué dice la nueva teoría, qué dice la nueva pedagogía acerca de estas cosas y allí nos vamos a encontrar que para cada una de estas cosas, para la enseñanza, para el aprendizaje, para el conocimiento, vamos a reconocer que hay un paradigma clásico, hay una manera en que está definida la tradición del sistema escolar y a

eso le vamos a llamar el paradigma clásico. Eso lo podemos mejorar, pero va a haber también una manera de redefinirla en torno a un paradigma nuevo, podemos llamarle un paradigma de tercer milenio, en términos de lo que decía Bruner, y que entonces me va a permitir el logro de una transformación. De manera que en cada una de estas redefiniciones del aprendizaje, del conocimiento, de la enseñanza vamos a poder hacer cosas que mejoren o que transformen, y vuelvo a decir, no está mal mejorar el paradigma existente, pero sí que nos demos cuenta que estamos mejorando en ese paradigma y que esto lo deberíamos pensar como un paso para producir transformaciones en el otro nivel y, por tanto, es útil también tener en claro en ese aspecto del triángulo didáctico cuál sería la redefinición, cuál sería el salto para el nuevo paradigma.

Resumiendo, entonces, hasta ahora vimos las demandas de la cultura, la política y la economía, o sea, el aspecto de más profundidad. Ahora vamos a ver cómo redefinimos el enfoque de conocimiento, cómo redefinimos el enfoque de aprendizaje, que sería el enfoque de lo pedagógico, y cómo redefinimos el enfoque de la enseñanza, que sería el enfoque didáctico para ver, en términos del avance teórico sobre estos elementos que aparecen, qué elementos nos dan para poder darnos cuenta hacia dónde tenemos que producir los nuevos cambios. El tema es complejo, por eso trato de volver al esquema general.

Entonces, ahora vamos a ver esta parte naranja, las opciones técnico-pedagógicas, que sería el punto intermedio. Todavía esto no tiene nada que ver con lo que vamos a hacer en la escuela, esto tiene que ver con los fundamentos de lo que deberíamos hacer. Sobre qué tenemos que ponernos a pensar para poder repensar qué hacemos en la escuela. Cuando lleguemos a la parte fenoménica, vamos a estar planteando qué cosas podríamos hacer concretamente para poder hacer el salto de paradigma. En el segundo nivel, las opciones definen los ejes para definir la calidad.




Empezamos entonces con qué enseñar, que lo vamos a llamar el eje epistemológico, y empiezo por este eje porque me parece que de los tres ejes que están incluidos en este nivel es el que está, si quieren, a nivel más profundo, es el más fundante. Creo que los sistemas educativos tienen como función distribuir conocimiento y, por tanto, todo el resto de los elementos en torno al sistema educativo se basa en que definamos primero qué es esto que queremos distribuir; después vamos a ver qué características tiene aquel al que se lo queremos distribuir, los alumnos. Entonces el eje epistemológico, el tema de qué conocimiento me parece que es una de las grandes cuestiones poco trabajadas en torno a las reformas escolares, porque implica mucho más de lo que hemos planteado nosotros hasta ahora, que es lo que llamamos normalmente el cambio curricular.

El cambio curricular lo definimos normalmente como un ayornamiento de los contenidos, y creo que es mucho más que eso lo que se necesita para poder pegar este salto de paradigma, empezando por una definición de los conocimientos que tenemos que decidir. Porque fíjense, el sistema educativo se arma, y hemos dicho que se arma entre la primera y la segunda revolución, surge porque la sociedad industrial necesita transmitir al conjunto de los individuos que conformaban la sociedad un saber un conocimiento mucho más basado en la razón y basado en lo que hasta ese momento se planteaba que era la verdadera fe, la teología, o sea de la Edad Media, en la que habían valores organizados desde lo teológico, se salta a la modernidad, en la cual los valores fundamentales son la razón. Y el sistema escolar lo que hace es eso, lo que hace es transmitir a toda la sociedad una manera de ver el mundo mucho más racional, esto que hablamos de la causa y el efecto, etcétera, etcétera.

Entonces, nosotros tenemos en el currículo escolar no solamente la lectoescritura, sino el conjunto de disciplinas que permiten comprender el mundo desde la racionalidad. Ahora, desde que se formaron los sistemas

escolares hasta la actualidad ha habido una redefinición de lo que en el mundo académico se entiende por conocimiento, y este es uno de los temas que habitualmente en nuestras reformas educativas, en nuestra reflexión sobre la educación no lo tenemos mucho en cuenta y, para ser corta, voy a decirlo a partir de dos caricaturas. Imaginemos un científico clásico, pongámonos en la cabeza un cuadrado de cómo dibujaríamos un científico clásico. Un hombre, y yo siempre digo un hombre porque en esa época se pensaba que las mujeres no pensaban, entonces el científico siempre tenía que ser un hombre, así con los pelos parados y una bombita, cuáles son las ideas que se le iban produciendo. Este científico está sentado en una gran mesa con muchos libros, escribiendo y con una biblioteca atrás, porque ha leído mucho y sigue produciendo libros. Esta es la imagen de científico clásico. Ahora, hoy cuando en la televisión nos ponen científicos ¿esa es la imagen del científico? O veos dos o tres personas jóvenes con un delantal, manejando computadores o probetas o algún tipo de cosa. La forma de generar conocimiento y la definición de lo que es conocimiento ha cambiado radicalmente. Nosotros seguimos en el sistema escolar con el niño, con la biblioteca atrás, que es la maestra que le cuenta los libros haciéndolo trabajar solo en el modelo de científico clásico y no nos damos cuenta de que hoy la forma de producir conocimiento, la manera de generar y trabajar el conocimiento ha cambiado radicalmente.

Eso que nosotros tenemos en nuestras lecturas académicas, en las que dice que la calidad de la educación consiste en que el sistema educativo, que es la escuela, transmita el conocimiento socialmente válido, ¿se acuerdan? ¿Qué quiere decir socialmente válido? Por ejemplo, que tenga esta forma de organizarlo en términos de lo que hoy se vive cuando se trabaja en los ambientes científicos y académicos, porque hoy el conocimiento es sumamente importante. Todos sabemos que la sociedad del conocimiento es sociedad del conocimiento porque el crecimiento está metido como un motor del crecimiento y el desarrollo. De manera que hoy transmitir el



conocimiento socialmente válido es muy importante y, además de tener estas características, que hoy el conocimiento socialmente válido se construye de manera no individual, se construye con la experimentación y con la prueba y con la actividad, se construye con este tipo de cosas, hay una característica que es la que construye la diferencia sideral entre el conocimiento del paradigma clásico y el conocimiento de paradigma de tercer milenio, que es que el conocimiento clásico se define, como todos hemos aprendido en la escuela, por una realidad humana que describe y explica la realidad y descubre leyes de funcionamiento de la realidad para genera teoría, punto, para generar teoría, punto.

Pero en la moderna definición de conocimiento, también dice que el conocimiento es la ciencia, es la actividad humana que descubre leyes para generar teoría, pero descubre leyes para generar teoría para resolver los grandes problemas de la humanidad. Tanto así, que si uno mira las fronteras del conocimiento e los últimos cincuenta años, aquellas áreas del conocimiento que han tenido los avances más grandes son las que han respondido a la gran problemática de la humanidad, y el desarrollo de las energías alternativas surge porque en los años setenta la Opep controla el mercado de petróleo y el desarrollo de la informática, de los computadores y de Internet, esto surge por la necesidad de los Estados Unidos y de los militares de producir una manera de parar los misiles que venían y el desarrollo del genoma humano y de todas estas cuestiones viene el tema del cáncer, del sida, etc. Es decir, no es que no exista conocimiento teórico, no es que no haya avance teórico lo que estamos diciendo es que hoy el avance teórico no es solamente para generar teoría, es para hacer cosas que modifiquen la realidad.

De manera que una escuela y un sistema educativo que siga pensando que en el currículo escolar lo que tiene que existir es el ciclo del agua en lugar de pensar que enseñemos el ciclo de agua para que después nuestros niños

en un mismo acto en esa misma escuela tengan una actividad que digan el agua de mi comunidad es salubre o no. Esta sería la diferencia.

Una educación de calidad hoy, en términos de este enfoque, me estaría diciendo que lo que necesito para tener una educación de calidad es incluir en el currículo actividades que tengan que ver con modos de hacer cosas, modos de utilizar el conocimiento para llevar a la práctica y fíjense, oh casualidad, desde los fines y objetivos habíamos dicho que una de las demandas es enseñar la participación. Entonces, respondiendo a la redefinición de una de las patas del triángulo didáctico en una de sus dimensiones, qué es definición de conocimiento, estoy dándole contenido a uno de los fines y objetivos que me están pidiendo de lo que la sociedad hoy me pide. Esto por supuesto tiene muchos más elementos para comentar, pero lo que quiero plantear es el criterio de cómo pensar en cada una de estas definiciones, las opciones de dos paradigmas me van a dar posibilidades de entender si los cambios que estoy haciendo son solamente novedades o si tiende también a la transformación.

Segunda definición del eje epistemológico, cómo defino lo que enseño en términos de áreas disciplinarias. Sigo pensando que la realidad se puede cortar en pedacitos y lo que es física no es química y lo que es química no es biología, o entiendo cómo entienden hoy los que hacen esas cosas de nivel de mundo académico, que lo que existe son problemas a resolver, no recortes de la realidad a describir. Hoy ningún licenciado en física recibe el título de licenciado sin haber estudiado algo de química, algo de biología y algo de matemáticas. No existe el estudio de la física como un área separada de todo lo demás. Lo mismo con cualquiera de las otras disciplinas, y esto lo tenemos que repensar porque, por ejemplo, en nuestra formación docente, ah yo soy profesor de física no doy química, sin entender que son campos disciplinarios que se retroalimentan y que en realidad lo que estamos planteando es de entender la realidad como problema.

Por eso existe la biotecnología, por eso existe la psicología social, por eso existe la ingeniería médica. Porque justamente hoy las áreas disciplinarias se definen no en términos de disciplinas, de recortes, de pedacitos de la realidad, sino en términos de problema, y qué solución hemos inventado para hacer que el sistema educativo pueda “deglutir”, digo yo, la innovación. El sistema educativo es muy hábil en incluir cosas nuevas sin cambiar estas cosas profundas. Nosotros hemos encontrado, ¿conocen los transversales?, los transversales son la solución que hemos encontrado para definir los problemas, metidos un poquito en cada cosa, en lugar de repensar que lo que tenemos que hacer es redefinir el currículo, armándolo en torno a problemas y que los pedacitos son de las disciplinas, no que el problema esté metido en cada disciplina. Se dan cuenta cómo hemos dado vuelta a la conceptualización, porque nos es muy difícil movernos del paradigma tradicional y entender esto en toda la profundidad que tiene.

Definición de contenidos de enseñanza. Bueno, la definición clásica define los contenidos como contenidos cognitivos conceptuales. La definición, aquí tenemos maneras en que lo define el paradigma tradicional y lo que sería el paradigma del tercer milenio. Define que los contenidos de la enseñanza son las competencias. Esto no quiere decir que no damos contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y que lo que hacemos es de nuevo que conocer el ciclo de agua me sirva para hacer algo concreto, para mejorar mi comunidad o para mejorar mis decisiones prácticas, etc. Las competencias son eso, las competencias son operar con los conceptos teóricos para lograr resultados. Es un saber hacer, no me quedo solamente en el saber, que sería el paradigma clásico. El paradigma clásico diría que el contenido enseña a saber y a saber bien teoría, y el paradigma de tercer milenio dice lo que necesitamos es saber bien y saber bien teoría para hacer.

Estoy planteando que pensar el contenido de la educación en el marco de las competencias no es caer en el activismo, no es vaciar el contenido académico

a la educación, no es sacar el contenido. Es repensar el contenido en otro marco, porque hoy, si queremos en serio tener competencias para mejorar nuestro mundo, si queremos en serio tener competencias para tener mejor calidad de vida, necesitamos mucho conocimiento porque los problemas son cada vez más complejos. Es muy difícil poder operar sobre la realidad si no tenemos un conocimiento muy complejo.

Entonces de nuevo, cada una de las cosas que nos aparece en la columna de la izquierda nos dan elementos y uno puede a la vez desglosarlos mucho más, esto es una pincelada, pero de ahí se pueden ir desglosando muchos más elementos para saber, cuando yo estoy trabajando en mi escuela, cuando en el PEI de mi escuela estoy poniendo que voy a hacer una adecuación de los contenidos de tal materia ¿cómo estoy definiendo los contenidos? Si defino los contenidos agregando nuevos elementos conceptuales para ayornarlo, bienvenido sea, es un mejoramiento, estoy haciendo un cambio. Pero ojalá pudiera, además, definir los contenidos para que eso nuevo que estoy poniendo me sirva para poder generar competencias para poder organizar desempeños de acción para los chicos y entonces sí estaría, aunque sea en este pequeño rubro, entrando en el otro paradigma.

Vuelvo a resumir, acá estamos en el segundo nivel, en el nivel del medio, empezando desde abajo, el eje epistemológico, definimos qué enseñar. Ahora, vamos a definir qué aprendizaje, la otra pata del triángulo didáctico. A aquel aprendizaje lo llamamos el eje pedagógico. Por ejemplo, acá tenemos qué teoría de desarrollo evolutivo. Bueno, en el paradigma clásico, pobre Comenio, no se sabía nada de todo esto. Entonces, lo que aparece en el modelo clásico es lo que yo puse acá, de las potencias en las que se consideraba que la memoria iba por un lado, la percepción iba por el otro ¿se acuerdan? Entonces decíamos cuando hacíamos nuestra planificación didáctica, la motivación, que era lo primero que hacíamos, después el

desarrollo, etc., considerando la teoría no como una teoría de desarrollo evolutivo, sino como una cuestión solamente de las potencias.

Hoy en día, gracias a todos los avances que ha habido en el estudio de la psicología, sabemos que el ser humano pasa por diferentes etapas evolutivas y que estas etapas evolutivas tienen características específicas, sabemos que varían de persona a persona, sabemos también que hay un entorno social que condiciona todo esto, pero que se puede hablar de una secuencia, de edades evolutivas que están reflejadas no solamente en lo cognitivo, sino también en otros ámbitos, en lo afectivo, en lo motriz, en distintas cosas. Entonces, de nuevo, considerar, y ahora vamos a ver cómo el tema de los ciclos redefine, es uno de los elementos muy potentes a nivel de la organización, que lo vamos a ver como tercer nivel porque la potencia de los ciclos es que en vez de tener al alumno como se tenía hasta ahora sin considerar sus etapas evolutivas, dividir un sistema educativo en ciclos se apoya en que hay etapas madurativas distintas y que las etapas madurativas distintas requieren modelos organizativos distintos, propuestas didácticas distintas, actividades distintas, etc., acordes con las distintas etapas evolutivas. También necesitamos definir qué teoría de aprendizaje, de nuevo pobre Comenio, ¿qué iba a hablar de teoría del aprendizaje? Si en ese momento todavía no sabíamos nada. Yo puse ahí una caja negra. Se sabía que algo pasaba dentro del sujeto que aprendía, que al final aprendía y si no aprendía, bueno, había dos soluciones reforcemos con más ejercitación o démosle más tiempo. Pero estas dos eran soluciones de experiencia, no soluciones fundadas en algún conocimiento teórico.

Hoy, en cambio, sabemos que el ser humano construye los objetos de conocimiento a partir de hipótesis que va construyendo, y que estas hipótesis se construyen de manera mucho más completa y con mucha más facilidad en relación con los estímulos que se tienen con el medio, que cuanto más variados sean estos estímulos mejor. Estímulos que tienen que

ver con relacionarse con individuos de la misma edad, con individuos más grandes, más chicos. Ahora, nosotros todavía en la escuela, como la viñeta del científico tradicional, no dejamos que nadie hable con nadie, cuando la teoría que todos estudiamos en nuestro profesorado dice que para construir el objeto de aprendizaje necesitamos tener estimulaciones de distinto tipo.

Qué es definición del papel docente, también en términos de qué aprendizaje, y en esto también tenemos mucho conocimiento académico, en el que decimos, bueno, en el paradigma clásico sería el docente como transmisor y en el paradigma de tercer milenio el docente como organizador de experiencias de aprendizaje, que de nuevo en la práctica tampoco sabemos muy bien qué quiere decir, en términos prácticos, porque este es uno de los temas que ahora vamos a ver. Una de las trampas que nos hacemos para producir el cambio y para mejorar la calidad es que en este segundo nivel, que es el nivel de la teoría, todos estamos de acuerdo, pero cuando tenemos que pasar la teoría a la práctica, al tercer nivel, ahí se nos queman todos los papeles y las cosas quedan muy bien en el discurso, pero no llegan a la práctica.

Nuevamente, entonces, cómo voy a reconocer si una experiencia que me estoy planteando, si un cambio que estoy planteando es estructural o no, bueno, si tengo en cuenta las citas pasmadurativas, si trabajo para que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje, si el docente es un organizador de las experiencias de aprendizaje de los alumnos y no es un mero transmisor de lo que está haciendo.

Vamos al tercer eje de la redefinición de triángulo didáctico que es qué enseñanza. Esto, imagínense que esto que tenemos en el triángulo ese que hicimos, en este del medio, tenemos abajo qué conocimiento, qué aprendizaje. Ahora estamos en qué enseñanza, cómo organizamos los distintos aspectos de la didáctica. En primer lugar, bueno, la selección

y organización de contenidos en el modelo clásico tenemos el plan de estudio que me decía qué materias había que enseñar, con qué horarios, con qué contenidos específicos. En el paradigma del tercer milenio, si en serio estamos planteando adecuarnos a la diversidad, si en serio estamos planteando la necesidad de que la comunidad escolar pueda hacer las adecuaciones que corresponden para adecuarlos a las necesidades de su población, etc., el plan de estudio nos fija una rigidez que no nos permite hacer esas adecuaciones, lo que necesitamos es un marco o una estructura curricular que dé ciertas reglas, que garantice ciertos elementos, ciertos contenidos, ciertas características, pero que no nos ate como el plan de estudio, que permita desde lo didáctico tener la flexibilidad suficiente para que cada escuela pueda responder a las necesidades de su entorno y adecuarse a las características que cada uno necesita. Respecto a las actividades de enseñanza, cómo organizamos las actividades de enseñanza. En el planeamiento curricular clásico, se trabajaba con asignaturas, era un único modelo, en el cual el docente básicamente era el transmisor de información, el que manejaba el aspecto de la clase sin tener en cuenta los distintos tipos de actividades que se hacen.

Si ahora lo que vamos a plantear es que para la enseñanza de las competencias deberíamos tener en el marco de la estructura curricular algunas enseñanzas de elementos del hacer, es decir, a lo que quiero llegar es a que, por ejemplo, en términos de cantidad y de tiempo no es lo mismo una actividad de desarrollo de contenidos de la tradicional con una clase frontal a una actividad en la que uno trabaja con los alumnos indagando con experiencias en grupo, o tampoco al mismo tiempo si uno necesita hacer una actividad de evaluación específica y concreta y si uno necesita llevar adelante un grupo de trabajo para el desarrollo de competencias o desempeños en ciertas cosas. Es decir, las actividades deberíamos poder diferenciarlas en términos de los distintos objetivos de aprendizaje que tienen los distintos elementos o cosas que vamos haciendo en el currículo.

Entonces en vez de hablar de asignatura, hablamos de espacios curriculares que tengan tiempos diferentes, que contemplen actividades, cosas que se hacen distintas, en algunas estará como hasta ahora el docente hablando, porque tampoco vamos a decir que nunca haya una clase magistral. Hay actividades que requieren una clase magistral, pero muchas otras en las cuales tendremos alumnos trabajando con los propios alumnos, o alumnos trabajando con materiales diversos, o alumnos trabajando con adultos que no son el docente de aula, sino adultos que vinieron de afuera o alumnos trabajando con otros alumnos más adultos que ellos o menos. Ustedes saben bien que no hay mejor manera de que alguien aprenda algo que cuando tiene que enseñarlo y que, además, para los alumnos el tema de poder enseñarle a otro alumno no solamente le clarifica sus propias ideas, sino que también los alumnos se enseñan entre sí con tipos de discurso y modos de relación, que son distintos a los que tiene el adulto y que al adolescente le facilita el tema.

Ahora, por supuesto, estas actividades de enseñanza distinta no podrán ser las mismas para los chicos que tienen cinco años que para los que tienen doce o para los que tienen catorce, porque nosotros ya habíamos hecho la toma de conciencia cuando hicimos en el eje anterior, cuando vimos qué definición de aprendizaje que habíamos determinado que hoy en día sabemos que hay etapas evolutivas. Entonces, todas estas cosas también tienen que cruzarse con las definiciones anteriores, variar las actividades, pero teniendo en cuenta qué modelo de conocimiento, qué tipo de contenido, qué definición de aprendizaje, etc. Como ustedes ven, por algo les hablé de la complejidad al principio, pero también me parece que pensarlo así me permite recortar un espacio, puedo plantearme, bueno, en la misma escuela que tengo hoy, en la misma situación que estoy hoy voy a tratar de diversificar las actividades de aprendizaje y si trabajo en ese tipo de área y realmente puedo imaginarme distintos desempeños de los alumnos, distintas maneras del uso de tiempo, distintos estímulos, de alguna manera estoy

empezando a trabajar para el paradigma nuevo, para una calidad distinta. Esto es lo que me parece útil poder diseccionar, el concepto de calidad, y ponerle estos ejes operacionales para ayudarlos a decidir en el aquí y ahora de trabajo del aula y del trabajo institucional.

Bueno, sobre la planificación didáctica, puse sobre la sábana, se acuerdan, la sábana con las actividades de Blue, en la que poníamos los contenidos, las actividades, en la que nos matábamos por hacerlo, pero al segundo día ya no nos servía porque todo estaba superado por la realidad, entonces este era el paradigma tradicional de la planificación, hoy sabemos que eso no sirve; si sirve hacer un acuerdo sobre hacia dónde quiero ir que sería el modelo del PEI, si sirve que entre todos nos pongamos de acuerdo en qué priorizamos de todas estas cosas que queremos hacer, entonces también a nivel de la planificación didáctica uno puede estar en el paradigma tradicional o en el paradigma del tercer milenio.

En relación con la evaluación del aprendizaje, en el paradigma tradicional, la evaluación del aprendizaje es el instrumento de poder del docente, muchas veces hasta para manejar la conducta de alumno. Bueno, en el paradigma del tercer milenio, la evaluación de aprendizaje es un monitor para hacer el monitoreo permanente, no solamente del proceso de enseñanza, no solamente un monitoreo para el docente, más que nada un monitoreo para el alumno. El alumno debiera ser quien puede ir autoevaluándose, y para eso, en este paradigma, y si habláramos de los aspectos didácticos de este paradigma, había mucho para conversar al respecto.

Les recomiendo las propuestas del modelo de enseñanza para la comprensión de proyecto cero de Harvard, que dirige David Perkins, que tiene dos libros que me parecen maravillosos, uno es *La escuela inteligente* y el otro es *Una obra para pensar*, y allí hay una serie de elementos interesantes para plantearnos que hoy en día es imposible un aprendizaje de calidad sin la

metacognición, sin un trabajo que permita que cada uno pueda dirigir su propio aprendizaje. Esto de cómo se hace el aprender a aprender, bueno, con metacognición, y la metacognición fundamentalmente es una de las líneas de un modelo de evaluación que permite el monitoreo, pero básicamente el monitoreo del alumno de su propio proceso. El monitoreo del alumno que sea capaz de darse cuenta cómo aprende mejor, cuál es su estrategia más óptima. Del alumno que se dé cuenta cuáles son sus baches y cuáles son sus elementos para seguir adelante. La evaluación es de todos los elementos del eje didáctico el más potente para poder empezar a pensar modelos de calidad de la enseñanza y modelos en los que empezemos a dar o tengamos elementos para cambiar el paradigma. De nuevo, este es el paradigma tradicional, el otro es el del tercer milenio y en la línea de la izquierda vamos a encontrar que estos los podemos usar como parámetros para evaluar la calidad de la educación.

Resumiendo, vimos hasta acá dos niveles de profundidad, el más profundo de todos y el que le sigue, los fines y objetivos y los fundamentos o las teorías que nos enseñan cómo tenemos que hacer, nos queda ver el más difícil, el del cambio real, el que compromete nuestras rutinas, el que produce los conflictos. Hemos visto que los fines y objetivos modifican los fundamentos, pero también ahora tenemos que ser conscientes de que todo esto que hemos hablado, y que todos estamos de acuerdo en las nuevas teorías, tiene que modificar la realidad de los sistemas educativos, si no nos quedamos en hablar y nada más que hablar, el reto de la calidad es incidir en este tercer lugar, en este tercer nivel.

Fijense, mi interpretación de esto es que como hay una ruptura entre el discurso de lo que debe ser, que es lo que hemos visto hasta ahora, y lo que en realidad es, esto es lo que hoy se percibe como falta de calidad y lo más terrible de todo es que en el discurso de lo que deberíamos hacer todos estamos de acuerdo y nos tenemos que preguntar porqué entonces no somos

capaces de llevarlo a la práctica, ya sé, no me digan, el supervisor no me deja, ya sé, el director está acostumbrado a esto, los papás no quieren no se qué, el secretario no decide como tiene que decidir, los gremios hacen cosas que no. Ya sabemos, eso es lo que nos pasa en todos los sistemas, pero aún así, nos tenemos que preguntar como comunidad pedagógica responsable, para dar la mejor educación para nuestros chicos y para nuestra sociedad, qué es lo que nos está trabando para poder producir este salto. Mi intención con toda esta charla es poder abrir algunos espacios, como vimos hoy recién y ahora vamos a ver más en la realidad, abrir algunos espacios desde donde podamos ir resquebrajando de a poquito este espacio que nos resulta tan difícil para producir cambios que es el sistema escolar, porque de lo que sí estoy segura es que una revolución no podemos producir, porque todos saldríamos mal de eso, porque los costos que tendría serían tan grandes que no le servirían a nadie. Entonces, cómo pensamos la transición. Primera condición para la transición, tener bien en claro qué definimos por calidad, porque si todos no hacemos nuestro pequeño aporte ni en la misma línea logramos una base, por eso es tan importante acordar sobre los ejes. Entonces, acá de nuevo vamos a ver el tercer estamento, que son las decisiones sobre el aula, la escuela y el sistema educativo, que son los tres grandes elementos de organización de nuestros sistemas escolares.

Primero, vamos a ver estos nuevos modelos de organización. Vimos ya cómo reorganizar la propuesta didáctica, el eje didáctico nos dio todos los elementos para pensar el aula nueva, entonces creo que lo que tenemos que lograr es un aula para pensar y para hacer, éste sería el objetivo, la visión de la calidad, un aula que se transforme en un aula que era un aula, para instruir ahora en un aula que sea un aula para formar, y pongo ahí como acotación que podríamos tomar como referente el marco de la enseñanza para la comprensión para poder pensar un aula para pensar y para hacer, también necesitamos reorganizar la escuela, una escuela que antes era burocrática, para hacerla una escuela inteligente y definir qué quiere decir una escuela inteligente.

A mí me gusta definir una escuela inteligente como una escuela que es capaz de ignorar, pero acuérdense que innovación yo la defino como cambio estructural, o sea, una escuela que no solamente puede mejorar, sino que puede abrir elementos, abrir resquicios, abrir espacios para este salto de paradigma para este avance en las transformaciones. Entre paréntesis hay un lindo artículo de Joaquín Gairín, no sé si lo conocen, se puede bajar por Internet, que se llama los estadios del desarrollo institucional y que trabaja de manera muy linda las distintas formas en que una escuela puede colocar la innovación para no autoerigirse desde el inicio, para poder llegar en un proceso tranquilo de una escuela que empieza a hacer pequeñas cosas a una escuela que no es realmente una escuela inteligente. El artículo se llama "Los estadios del desarrollo institucional".

En tercer lugar, un cambio de modelo institucional del sistema educativo, y conste que cuando preparé esta presentación todavía no sabía de la política de la secretaría con respecto a los ciclos. Este texto lo tengo escrito desde hace mucho antes, así es que no vengo acá a decir cosas que puedan resultar, pero yo creo firmemente que un sistema educativo, y ahora vamos a hablar un poquito de cuál es la diferencia central que yo veo entre organizar un sistema educativo por niveles a organizarlo por ciclos, pero básicamente la organización por ciclos lo que hace es organizar el sistema en términos de las características de quienes aprenden, cosa que los sistemas escolares no lo habían hecho hasta ahora porque su desarrollo fue de otra manera con razones históricas, etc.

Entonces, pensar un sistema educativo desde los ciclos es pensar un sistema educativo capaz de incluir, en contra de los actuales sistemas educativos que tienen muchas fallas por las cuales producen procesos de exclusión. De nuevo, tendríamos un paradigma tradicional y en el paradigma del tercer milenio el aula para pensar, la escuela para innovar, el sistema para incluir. A nivel de aula, ¿cómo avanza para llevar a la práctica un

paradigma nuevo?, yo humildemente propongo que hagamos lo que sabemos, porque sabemos que se aprende haciendo, me pregunto y nos podemos preguntar: qué espacios organizo en mi aula para que los alumnos hagan. Hacer, y esto ya lo dice Perkins, es hacer material, pero también por hacer se entiende operaciones de pensamiento, hay que diferenciar de lo que nosotros llamamos hacer problemas en el aula. Lo que nosotros llamamos hacer problemas en el aula es ejercitación, no es problematizar. Problematizar es hacer que se generen situaciones con dificultades y que haya que reorganizarlas para lograr las soluciones, a veces hasta definir el problema. Entonces no confundir con lo que nosotros llamamos en nuestra habitualidad de las escuelas los problemas, que es mera ejercitación, con lo que es realmente un problema en otras metodologías. Bueno, lo que sé es que a mayor variedad de estímulos, más aprendizaje. En las actividades de todos los días en el aula en la escuela que yo dirijo ¿vario las oportunidades y los estímulos de los alumnos?


Me encanta una experiencia que viví una vez en Francia, que la llamaban los delfines, y era que una vez por semana, durante media hora, los niños de séptimo grado iban y leían en voz alta cuentos a los chicos de primer grado y de jardín y con eso qué se lograba, bueno, que la lectura en voz alta estuviera en una situación real y si quien leía, alumno de séptimo, no estaba respondiendo, no le estaba dando la entonación a la pregunta, el niño que escuchaba no entendía que era una pregunta y entonces tenía que repetir, pero no porque la maestra le decía que estaba mal, sino porque en la situación real de lectura hay que entonar de manera distinta si uno lee, si uno hace una pregunta. Entonces, encontrar este tipo de actividades diferentes que varía las oportunidades y diferencia los estímulos. Lo que sé es que hay que incorporar la diversidad.

Qué oferta equivalente, pero heterogénea, hago en el aula, en la escuela, en el conjunto de escuelas que yo superviso para poder encontrar elementos de

diversidad. Sabemos que objetivos diferentes reclaman actividades diferentes ¿propongo actividades diferentes? O todos los días, toda la semana, cada unidad, año a año, las voy repitiendo de la misma manera. ¿Pregunto a mis compañeros cómo hacen alguna actividad? ¿Me nutro de las experiencias de otros? Ese es otro tema. O sea, la idea es pasar de aula frontal al aula para pensar y para hacer, o sea, al aula que genera competencias y de nuevo estas preguntas podrían ser algunos parámetros que me sirvieran para orientarme en procesos de calidad concreta a nivel del aula.

En la escuela, cómo pasar de la escuela burocrática a una escuela inteligente, bueno, replanteando lo que yo llamo las condiciones básicas institucionales, la organización del tiempo, la organización de espacio, la organización de los agrupamientos y la presencialidad. En la organización del tiempo, bueno, del damero cerrado al horario flexible, ya sé que es complicado, sobre todo en las escuelas secundarias, ya sé que es complicado y que todo no se puede hacer. Quizá esto no es con lo que tendríamos que empezar, quizás se puede empezar más a nivel del aula, pero cuando empecemos a nivel de aula y algún profesor proponga una estimulación distinta con alumnos de otro curso, incluso en la secundaria, quizá entre los dos profesores se puede poner de acuerdo para armar un horario más flexible. Entonces pensar también que hay posibilidades, no de empezar con todos juntos, no de empezar por lo más difícil, pero sí tenerlo en la mira, como decíamos antes, para que cuando empiezo con una novedad en algún momento pueda hacerme la propuesta de pegar el salto para poder avanzar en niveles de mayor calidad.

La organización de espacio del aula como único espacio de aprendizaje a toda la escuela y a la comunidad como espacio de aprendizaje. Ustedes tienen un programa muy interesante que se puede capitalizar muy bien, pero que se podría poner también como uno de los elementos para potenciar otras cosas, otras experiencias en otros niveles que complementarían también estos aspectos.



La organización de los agrupamientos. Los agrupamientos homogéneos y permanentes a agrupamientos mezclados y variados, pongo de alumnos y de docentes porque nosotros tenemos una única forma de agrupar los alumnos, pero también una manera muy individual de trabajar con los docentes y no nos imaginamos ni hacemos esfuerzos para poder hacer trabajos en conjunto.

De nuevo, entiendo las dificultades de la vida cotidiana y de la rutina, pero también, y ustedes lo saben muy bien, siempre en esta misma lógica y en esta misma rutina hay espacios para hacer cosas distintas y en la medida en que esos espacios se utilicen, de nuevo, todos en la misma dirección, de manera mancomunada para que se produzcan movimientos. En la medida en que se empiece a ver que en muchas escuelas se hacen cosas que tienen que ver con cosas diferentes, también tenemos más chances de que después se produzcan las decisiones para que la rutina del sistema vaya cambiando y que el cambio no sea tan extraño como es hoy en estas rutinas inflexibles que tenemos en los sistemas escolares. Y también el tema de la presencialidad, y acá hay toda una gran cantidad de elementos para pensar que tienen que ver con que en el modelo tradicional, estaba pensada la oferta educativa como un horario de clase diaria durante todo un ciclo lectivo con una permanencia del profesor en cualquier espacio que tuviera el alumno, etc.

Fijense, no importa la edad que tenga el alumno cuando hoy en nuestra vida cotidiana los chicos de trece, catorce y quince años afuera de la escuela hacen un montón de cosas solos y se organizan para hacer cosas solos y nosotros no hemos empezado a pensar cómo hacemos para que en ese proceso madurativo que se corresponde con entender que hay ciclos en la vida del alumno que tenemos que ir monitoreando durante todo el proceso de los ciclos para llevarlo a un alumno que sea maduro. Cómo hacemos para trabajarle por lo menos su responsabilidad, por ejemplo, y cómo haríamos para que en ciertos momentos, hay algunas experiencias de esas interesantes.

hay ciertas edades para ciertas actividades, los alumnos pudieran trabajar solos o pudieran entre ellos organizarse para aprender o pudieran tener algún tipo de trabajo externo a la escuela que después pudieran traer, sin dejar de lado todo lo rico que se puede hacer en esto de la presencialidad y no presencialidad con las nuevas tecnologías, en las que por supuesto se usa desde Internet hasta la inclusión de la televisión, o poner materias optativas por medio de videos con espacios en las escuelas para aspectos vocacionales de los chicos, bueno hay montones de cosas que se pueden hacer y que no aprovechamos en la medida en que pudiéramos aprovechar justamente para atender, por ejemplo, la diversidad, o para atender las necesidades específicas de algunos chicos con los elementos que hoy tenemos.


Y con respecto a lo que sería un sistema educativo de calidad, en términos de estructura general, los sistemas educativos clásicos eran súper homogéneos, necesitamos un sistema educativo que sea capaz de responder a la diversidad. Por qué todas las escuelas tienen que empezar en todos los lugares del país y en todos los ciclos escolares de todas las maneras a la misma hora y terminar a la misma hora. Hay sistemas como el holandés, por ejemplo, en el cual el nivel de autonomía de la escuela supone que puede fijar el horario tiene por supuesto marcadas una cantidad de clases anuales que tienen que dar obligatoriamente, que no puede bajar, y tiene por supuesto contenidos de enseñanza, contenidos curriculares que tiene que cumplir y tiene además exámenes nacionales que los alumnos tienen que pasar, no es que entonces hago cualquier cosa, pero sí pueden adecuar los horarios a las distintas necesidades. Tampoco hay necesidad de tener el mismo horario todos los días, o que les tenemos que dar espacios para que hagan sus exámenes de ingreso a la universidad o a otros lugares, por qué no les damos a esos grupos algunas tardes libres y se las compensamos con una hora que entren antes en la mañana, no sé. Digo, por qué hay que sacralizar las rutinas que hoy tenemos sacralizadas, cuando con responsabilidad se pueden pensar otros modelos más diversos.

Bueno, el tema de la articulación, sistemas educativos articulados, nuestros sistemas educativos son armados con niveles yuxtapuestos que no tienen nada que ver el uno con el otro. La primaria, que fue el primer nivel que se creó, su objetivo era enseñar a leer y escribir, o sea, tiene una lógica de conocimientos instrumentales que después le agregó un poco de un barniz cultural con las ciencias sociales y las ciencias naturales. El segundo nivel que surgió fue el nivel medio, pero su objetivo era la entrada a la universidad, por tanto su lógica es una lógica disciplinar, no es una lógica instrumental ni una lógica de desarrollo cultural.

Después, con el paso del tiempo, aparece el jardín de infantes, aparece a principios de siglo XX, ahí ya se sabía más de psicología y su objetivo es el desarrollo mediante el juego, bueno, y parece que el alumno cuando cumplió siete años y entró a la escuela primaria ya no tiene que jugar más porque la escuela primaria viene de la segunda revolución de 1850, y cuando pusimos el jardín de infantes no reformulamos la escuela primaria con lo que se sabía en ese momento.

Entonces, los ciclos lo que permiten es eso, en lugar de tener una yuxtaposición de lógicas en las distintas etapas del sistema educativo. Lógicas que se corresponden con las circunstancias cuando se fueron generando los niveles.

Lo que necesitamos es un sistema educativo que esté lo suficientemente articulado para responder a las necesidades de los educandos. En últimas, la razón de ser del sistema educativo es que los chicos aprendan, y para un sistema educativo cuyo objetivo es que los chicos aprendan, no tenemos en cuenta cuales son las características de los chicos cuando los organizamos por niveles. Entonces, el ciclo permite dar vuelta a la cosa y empezar a pensar que la articulación no es una responsabilidad del chico. Ustedes vieran lo que hacemos para articular, llevamos a los chicos del fin de la



primaria a que miren un poquito la secundaria a ver si así se adecúan a tener muchos profesores. Por qué el chico tiene que tomarse ese trabajo si lo que deberíamos hacer es armar un sistema por ciclos que fuera teniendo en cuenta cuales son las características y adecúe la organización del sistema a sus características, entendiendo que esta articulación debe tener una línea de articulación cognitiva, una línea de articulación socio-afectiva, una línea de articulación interactiva, de interacción con los demás, que además esa línea de articulación interactiva se va a corresponder con aquello de enseñar la democracia, de reconocer a otro, de poder trabajar en equipo, volvemos entonces al nivel más profundo en cómo todo esto se va interrelacionando.

Un sistema educativo también tiene que entender que hoy ya todos los docentes tienen la misma carga de trabajo y la misma responsabilidad, hoy en día existen muchos papeles en la escuela, y deberíamos pensar papeles complementarios y perfiles diferentes y, sobre todo, perfiles que permitieran el trabajo en equipo, el trabajo en conjunto. La educación es demasiado compleja para que esté en los hombros de una sola persona y nosotros trabajamos como si cada uno de nosotros tuviera la totalidad de la responsabilidad en el tema e instituciones de enseñanza que en lugar de pensar que solamente la escuela enseña a pensar múltiples entornos de aprendizaje, se aprende en la escuela, se aprende afuera de la escuela, cómo hacemos para que el sistema educativo que ahora, además, tiene que comprender todas las etapas de individuo porque el compromiso es enseñar para toda la vida, entonces cómo armamos entornos de aprendizaje alternativos a la escuela que lo complementen y que redefinan su papel, etc. Esto entonces nos dará parámetros para evaluar la calidad.

Terminando entonces, ya hemos visto las tres instancias, y para terminar mirando para adelante, creo que innovar, que es el compromiso que me parece más interesante frente a la calidad de la educación, implica tratar de superar más de lo mismo, es importante avanzar y mejorar lo que hacemos,

pero es más importante redefinir lo que hacemos en términos de estos nuevos ejes que hemos pensado como formas de operacionalizar lo que sería el paradigma del tercer milenio. También me parece que es importante, no vamos a lograr de una sola vez lo que estamos buscando, lo importante es ir acercándose al objetivo. Esta idea de la calidad de la educación como un proceso y que su gran ventaja es que siempre me permite ir redefiniéndola y que entonces no necesito hacer una súper gran definición; hay que dar un gran paso como primer paso, lo que tengo que pensar es cuál es el paso posible y cómo me voy encaminando en ese paso posible para ir encadenándolo con otros que me permitan hacer una acumulación en este tránsito hacia la calidad.


Tampoco abarcar más de lo posible y ser capaz de priorizar en función de las opciones que tengo, ver qué cosas son posibles para yo poder avanzar y, sobre todo, para que mi comunidad, mi escuela, los padres, el conjunto de alumnos que tengo no se frustren con objetivos que no son logrables. El pequeño objetivo que conseguimos debe tener el sello de una calidad mejor y de una calidad más profunda y, finalmente, ampliar el límite de lo posible. Ya dijimos que de mejoramiento pasar a la transformación y, por tanto, trabajar para que lo que hoy vemos como imposible mañana con el conjunto de pequeños cambios que todos hagamos se transforme en algo realmente posible para que podamos tener una calidad como la que ustedes tienen como objetivo sirva para poder vivir mejor y todos logremos sociedades más inclusivas con educación de mejor calidad.

El aprendizaje de todos los estudiantes, principal compromiso de la escuela.

Claude Thélot
1 de septiembre de 2008

Muchas gracias señor Alcalde, señor Secretario de Educación, señoras y señores.

Me siento muy honrado con esta invitación, en esta tarde en la que vamos a reflexionar sobre la educación. Todos en esta sala consideramos que el asunto educativo se convirtió en un elemento fundamental en todas partes; y es más importante ahora que en el pasado, porque creo que en todos nuestros países, tanto aquí en Colombia como en América Latina o en Europa, es esencial haber logrado una buena educación para luego tener éxito en la vida; es decir, hoy la educación es más importante que anteriormente y lo es, considerada en forma individual, pero también en forma colectiva. Esto lo dijo el Alcalde muy bien, puesto que en el vínculo social en una ciudad o en un país hay un ciudadano educado, ilustrado, formado, capacitado; se trata de una persona que puede vivir con los demás en una sociedad, tan tranquila y apacible como sea posible construir, y en ello no se da únicamente un vínculo social que depende de la calidad de la



educación, sino también se requiere una competitividad económica, ya que todos los países entramos en una era en la que es fundamental la calidad de los trabajadores.

Ya no es sólo el capital, ya no es ni siquiera la energía, sino la capacidad de los trabajadores para desarrollar competencias. Ahora bien; estos conocimientos no se pueden adquirir únicamente en la escuela y, aunque la educación se convirtió en el punto focal más importante –el Secretario de Educación lo dijo muy bien– se trata de los alumnos, naturalmente también de los profesores y de los padres de familia, pero también se trata de los empresarios, del Estado, y de las colectividades sociales. Por consiguiente, al considerar este asunto que es fundamental y tan difícil de resolver, se ve la necesidad de crear espacios como éste para poder tratar de encontrar tal vez no un consenso, como lo dijo el señor Secretario, sino unos acuerdos sobre lo que queremos todos de este sistema educativo. Cuando preparamos este asunto, lógicamente con la Secretaría de Educación de Bogotá, elegimos en este tema tan vasto, tan grande, insistir en dos puntos, que son los que voy a exponer.

Primer punto: si queremos tomar en serio esta idea de una educación para todos, ¿qué debemos hacer para enseñarles a todos? Se trata de una base común, de una cultura común. Segundo punto: ¿cómo debe la escuela educar para la convivencia? Si el colegio es tan fundamental para establecer estos vínculos sociales, esta cohesión social que es tan fuerte en las democracias, ello quiere decir que la educación debe contribuir a enseñarles a los jóvenes a coexistir, a convivir como miembros de una sociedad, como ciudadanos. Se trata entonces de construir la base común, la cultura común y luego mirar cómo aprender a vivir conjuntamente. En estos dos puntos quisiera insistirles, y para ello quiero citar cuatro principios fundamentales de los sistemas educativos. Sé que ustedes quieren llegar ya al tema de la calidad, puesto que es la inspiración de su política; personalmente, considero

que un sistema educativo que quiera llegar a una educación de calidad, tiene razón en quererlo, puesto que esa es la gran política de la educación, pero creo que también debe respetar unos principios, y yo veo cuatro principios fundamentales que voy a presentar ya para terminar esta introducción.



El primero, creo que nuestros sistemas educativos deben educar y no simplemente instruir. Este es un punto esencial. Cuando tenemos a la juventud en los colegios, en las salas de clase, no es suficiente transmitirles conocimientos; se debe educar, es decir, además de los conocimientos impartidos, debemos hacerles adquirir las capacidades necesarias. Por ejemplo, que se sepan expresar, que sepan trabajar en equipo, que sepan apreciar una obra de arte; o sea, capacidades además de conocimientos, porque ese es el sentido de la educación; también debemos crear en estos jóvenes actitudes y comportamientos que harán que luego puedan tener éxito en su vida en una comunidad, en el seno de una ciudad y de una sociedad. Por eso, los profesores, la organización del sistema, los establecimientos escolares deben preocuparse por educar y no simplemente por transmitir conocimientos. Naturalmente, en nuestras sociedades hay otros centros de educación, sobre todo la familia, pero la escuela no puede desinteresarse de la educación de la juventud, debe contribuir en ello. Es el primer principio y es lo que hace que el oficio del educador sea tan difícil.

Segundo principio, hay que reflexionar y actuar en el sistema partiendo de los resultados obtenidos, y estos resultados –el señor Secretario señaló este punto– son los progresos realizados por los alumnos respecto a los objetivos. Lo que es esencial es que en toda política educativa la acción de los profesores y el funcionamiento de los colegios en general se oriente hacia el éxito de los alumnos. En Francia, utilizamos con frecuencia una fórmula, pero la enunciamos, más que ponerla en práctica. En esta práctica derivada de los resultados, que constituye el segundo principio, hay que situar al alumno en el centro de sistema educativo, puesto que este sistema no está



compuesto únicamente por alumnos, naturalmente están los enseñantes, pero este punto se debe trabajar a favor de los alumnos, porque lo que cuenta es el progreso de los alumnos.

Tercer principio. Todos los alumnos deben progresar, tener éxito. El señor Jorge lo dijo hace un rato; recordó que en mi país, por solicitud del Presidente de la República, estuve a cargo de una comisión que emprendió un gran debate democrático sobre la educación, y al final de este debate elaboramos un informe que se presentó al gobierno, cuyo título era "Para el éxito de todos los alumnos". Todos los alumnos, y este es un punto fundamental, puesto que la escuela debe ser justa y equitativa al ocuparse de todos los alumnos, permitirles el acceso y mantenerlos en el sistema educativo; debe hacerlos progresar y, por consiguiente, debe prestar cuidado especial a los alumnos que tienen dificultades o que se encuentran en situaciones socioculturales desfavorables.

¿Qué quiere decir hacer que los alumnos tengan éxito? Y ahí poco a poco entramos al tema de la conferencia de esta noche. Esto quiere decir dos cosas, y les pido que reflexionen sobre esto que voy a decirles. Ante todo, hay que permitir el acceso a todos los alumnos, puesto que ellos no están simplemente en el espacio, en una estrella, en una galaxia, sino que están en una ciudad, en una vida; pertenecen a la misma generación, son nuestro porvenir y, por consiguiente, como están juntos, constituyen una generación en un país, y hay que darles un mínimo de elementos comunes. Hacer que un alumno tenga éxito es permitirle adquirir a él y a todos los miembros de su generación cierto número de elementos comunes; esa es la idea de base común que voy a desarrollar más adelante, en la que todos los alumnos puedan tener los mismos conocimientos y, una vez se dominen cierto número de elementos comunes, el sistema educativo debe proponerles a los alumnos puntos diferentes, puesto que ellos son diferentes. Más allá de dicha base común, deberemos tener en cuenta esta diversidad, ya que

unos alumnos se interesan por un tema y otros por otro; algunos pueden progresar en una dimensión y otros en otra y podrán escoger posteriormente los estudios que les interesan. Entonces, la segunda dimensión va más allá de los elementos comunes para todos, y ahí hay que diferenciar, ahí el sistema educativo debe diversificarse.

Finalmente, el cuarto principio es un punto fundamental. Es muy complicado educar a la juventud, es complicado hacer que todos tengan éxito. Por consiguiente, la política de la educación es complicada, y es una inversión importante, costosa. El señor Alcalde acaba de recordarnos las sumas y los medios gigantescos para concretar esta política de educación en Bogotá. El asunto es tan difícil que no podemos pensar que vamos a lograr un resultado positivo por nuestra propia cuenta. La escuela sola no podrá lograr la educación de toda una juventud de Colombia, Francia, o Europa, y deberá abrirse a otras instancias de educación y de socialización. Cada quien tiene que hacer su oficio y la asociación principal de la escuela es con los padres, naturalmente. Este es un punto que en Francia atendemos muy mal, puesto que el colegio desconfía de los padres; en vez de ello y en vez de que los padres critiquen a la escuela, tendremos que poner la educación y los padres en el centro de este sistema. Hay que educar, hay que vigilar los progresos realizados por los alumnos, hay que hacer que los alumnos puedan trabajar junto con los padres; este es el telón de fondo de una política de educación exitosa que tienda a obtener el objetivo de calidad; un telón de fondo que ya ha sido esbozado en todo este panorama.


Vamos a entrar ahora en el primero de los dos temas que la Secretaría de Educación me pidió tratar esta tarde. ¿Qué quiere decir una base común? Si ustedes creen, como yo, que la educación es más necesaria para lograr éxito en la vida, más necesaria que anteriormente, hay que saber qué es indispensable para cada alumno. El nombre de Jules Ferry es muy conocido porque hace unos ciento cincuenta años creó la escuela pública, en 1880 o



1882, y fue uno de los grandes ministros de educación en Francia. Él decía una frase fundamental que define esta base o cultura común: “hay que decir lo que no es posible ignorar”; ello significa que la escuela debe decir lo que cada alumno no puede ignorar, puesto que en este caso no lograría su éxito en Colombia en el siglo XXI, en Francia en el siglo XXI, en Europa o en América Latina. ¿Qué es indispensable dominar para que podamos pretender tener éxito en nuestras vidas, en nuestra sociedad del siglo XXI, en nuestras sociedades? ¿Qué es adquirir lo indispensable?

Ustedes ven, entonces, que todo esto pertenece naturalmente a cada uno de los países, puesto que no son los mismos elementos los que serán considerados como indispensables en Francia y en Colombia, por ejemplo. Y ahí tenemos un acto político fundamental: definir la base común, definir lo que no debemos ignorar, definir lo que es indispensable que todos los alumnos sepan al final de su educación obligatoria. Si esta educación obligatoria tiene un sentido, –en Francia termina a los dieciséis años y en Colombia a los quince, o sea, al final de la adolescencia– si la escolaridad tiene un sentido es que debemos utilizarla para que los estudiantes adquieran ese mínimo de conocimientos indispensables para tener éxito en la vida. Entonces hay que definir el mínimo. Y ese acto de definición, que es un acto político que le pertenece a cada país, se debe hacer, y para hacerlo debemos dar debates internos; este fue uno de los temas del debate que organicé, y también para saber qué hacen los demás.


Una cátedra como esta, que invita a personas que no son de aquí, es muy interesante; las políticas de la educación que nosotros aplicamos le pertenecen a nuestro país, es nuestra política, pero debemos alimentarla con la experiencia de los demás, porque cuando se quiere definir la cultura común en un país determinado, se debe tratar de tener en cuenta lo que se hizo en otras partes.



Francia, por primera vez en los últimos ciento veinte años, plasmó ese mínimo en un documento, en una ley, y por ello es un acto político. El debate que yo animé contribuyó para que el país en su conjunto convocara a los profesores y a los padres de los alumnos, para poder preparar esta ley. Dijimos lo que era indispensable controlar, saber o dominar al final de los estudios en siete competencias diferentes. Cada una de estas competencias, que voy a mencionar ahora, se refieren a los conocimientos, el saber que se transmite, pero también a las capacidades, las habilidades y actitudes; es lo que dije antes: esta base común debe educar a la juventud, no únicamente partir de conocimientos; tiene que ser un conjunto de conocimientos, capacidades, aptitudes y actitudes también, y ustedes verán elementos que son obvios, pero al mismo tiempo difíciles y exigentes, si queremos que toda la juventud los domine, los controle.

La primera competencia es conocer bien su lengua materna, la escritura, la lectura, la comunicación, poder hablar bien en la lengua materna. En nuestra sociedad, un joven, una joven, una mujer, un hombre que no sepa leer bien, o expresarse bien o escribir bien no podrá tener éxito en su vida social, cultural o profesional. Esta es la primera competencia, entonces, que es fundamental; no es nueva, ni original, pero debemos lograrla, específicamente con los alumnos más desfavorecidos.

Segunda competencia: el sistema educativo francés, y lo vemos en las evaluaciones internacionales, fue un sistema demasiado mecánico; cuando los alumnos salen, repiten lo que aprendieron; pero el asunto de la autonomía, de la iniciativa significa precisamente no repetir, sino que es necesario poder tomar decisiones autónomas. Ustedes verán que en estas siete competencias –y éste es un punto importantísimo, aunque no lo voy a desarrollar–, verán que en estas siete competencias no hay disciplinas, porque cada una de las disciplinas que se enseña debe contribuir a controlar estas competencias. Por ejemplo, la lectura no debe desarrollarse únicamente



en español, sino también en otras disciplinas, como matemáticas o historia. La cultura humanista, por ejemplo, es la historia, pero también participan otros elementos; o sea que cada una de las disciplinas que se enseña deberá contribuir a la aparición y a la adquisición de estas competencias.

La definición de esta base la hicimos en Francia; tal vez fuimos demasiado ambiciosos pero es un decreto, es un texto oficial, es un texto, señor Secretario, que establece la línea de compromiso entre deseos que pueden ser antagónicos entre sí; por eso debemos definir esta base de una forma democrática, lo cual creo que es un acto importante, pero que, y ustedes lo entienden perfectamente, no es suficiente. Porque, una vez establecida la base, debemos saber cómo podemos hacer para que esté al alcance de todos los alumnos. Una vez definida la base se hizo mucho, pero todavía hay mucho por hacer; todavía hay que decir cómo, en forma concreta, podemos hacer que todo esto esté al alcance de todos los alumnos.

Yo quisiera definir cuáles son las bases. Esta base ha sido definida para la escolaridad obligatoria, pero los profesores que están aquí lo saben muy bien, se trata de sentido común; no vamos a esperar el final para ver si esta base fue asignada o no y, por consiguiente, lo que se definió para el final de la escolaridad obligatoria también se deberá definir parcialmente durante todo el camino en las etapas que se consideren clave en la escolaridad y no podemos hacerlo cada año, naturalmente. Entonces, esto apoya la política educativa de ciclos. Cada tres años, por ejemplo, estableceríamos unos objetivos, los cuales, vinculados con el final, les permiten a los profesores hacer progresar a los alumnos de acuerdo con el objetivo del ciclo mismo, y concretamos esta idea con dos niveles intermedios que constituirán, podríamos decir, las redes esenciales de la escolaridad: cuando el niño tiene unos ocho años, después de dos años de escuela obligatoria, y luego cuando tenga once años, es decir, cuando empiece lo que llamamos el colegio en Francia, y naturalmente al final de la escolaridad obligatoria.




Por tanto, la idea es organizar con los profesores estos ciclos de varios años, para que puedan seguir la evolución de los alumnos en sus progresos para dominar los objetivos finales, y así tomar decisiones acerca de cada uno de los alumnos al final de cada ciclo; esto es muy difícil, pero es fundamental.

Y ahora aclaro lo que he venido diciendo desde hace media hora: si no hay herramientas de evaluación no tendría sentido todo este tema; las herramientas de evaluación deben ofrecerse al equipo docente. En otras palabras, se necesita que los profesores sepan medir no sólo por su propia práctica, sino que también sepan medir mediante ejercicios externos. Es decir, se trata de medir el grado de dominio de las competencias fundamentales que cada uno de sus alumnos pueda o no manifestar, ya que hay una política de construcción de herramientas de evaluación.

En este punto se requiere que los docentes aporten; y no se trata de que sean burócratas o administradores los encargados de construir las herramientas de evaluación, no, son los mismos profesores los que las construirán y las entregarán a los demás profesores; por eso se necesita prácticamente una especie de profesores pilotos que construyan esas herramientas de evaluación con las que se puedan generar estos niveles, lo cual es fundamental. Herramientas de evaluación ¿de qué?, pues bien, de los saberes, las capacidades y las actitudes de los estudiantes. Ese es el punto decisivo.

Ustedes comprenderán perfectamente que si se quiere que todos los alumnos dominen y manejen las competencias que el país haya definido como fundamentales, ello conlleva cierto cambio en el oficio mismo de los profesores. Se requiere que los docentes estén todavía más atentos de lo que han estado hasta ahora para hacer el acompañamiento a sus alumnos, para ayudarles a progresar, para sentir que su materia aporta a la constitución de competencias. Los profesores lo hacen, y creo que lo hacen con frecuencia, pero, por lo menos en Francia, quiero decirles que no siempre lo hacen;



entonces, se necesita que los profesores también den muestra de ética profesional, de manera que den un buen ejemplo. Y recuerdo que en uno de los libros dudé un poco en decir que el profesor debía dar el buen ejemplo, pero en la comisión que presidí fuimos más lejos. Porque si queremos que el profesor eduque a la juventud, debemos saber que es un oficio en el que se debe ser ejemplar. Me parece que es un oficio, una función, una vocación, hasta cierto punto, que debe ser reconocida por el Estado, porque se trata de un oficio difícil y, al mismo tiempo, ejercido ante la juventud, que es ni más ni menos que la riqueza del futuro. Por eso, creo que hay que cambiar el oficio del profesor y también hay que cambiar la formación docente; es necesario ayudarle al profesor en este cambio, tanto a los profesores recién contratados como a los que ya están en sus puestos, para que haya una adhesión de todos los docentes a esta política.

La tercera condición para la implementación, y aquí creo que todos estamos de acuerdo, es la siguiente: no en todas partes es siempre fácil que los alumnos lleguen a una base o un zócalo de competencia, porque hay lugares, hay escuelas donde es más difícil que en otras. En otras palabras, se deben diversificar las ayudas y los medios que se brindan a los establecimientos escolares, pues la verdadera justicia de la escuela consiste en darle más medios a aquellos establecimientos, profesores y alumnos que más lo requieren, de manera que esos establecimientos en los barrios más desfavorecidos y esos alumnos que, por ejemplo, no tienen en su casa elementos de apoyo, dispongan de más medios para que justamente puedan dominar y manejar lo que queremos.

Entonces, diversificación de los medios sí, pero también organización, lo cual significa organizar sesiones de apoyo, labores de acompañamiento para los alumnos que tienen problemas escolares. Es decir, para un profesor, la clave cuando quiere que los alumnos tengan éxito es el acompañamiento: acompañarlos hacia los logros, hacia el éxito, o sea que, además de la clase

misma, desde el momento en que se imparten los conocimientos hay que acompañar a los alumnos durante su propio desarrollo, y todos sabemos que los alumnos no progresan todos de la misma manera; por eso debe haber un cuidado casi individualizado, de manera que el oficio de educador y docente cambia, y también cambia el oficio de alumno, y ese es un punto muy importante.

El éxito de un sistema educativo de calidad, señor Secretario, también se refiere al alumno que contribuye; esto significa que el alumno debe trabajar, debe hacerse cargo de su propio progreso, porque el progreso de la escuela y el progreso de la educación hoy es resultado de un trabajo conjunto. De hecho, el éxito viene del docente, pero también viene del alumno; por esto, yo creo que para implementar la política de calidad se requiere una preocupación, de manera que a los alumnos, sobre todo a los alumnos que tienen más dificultades, se les faciliten las condiciones de trabajo para que allí puedan rendir mejor.

Y la última condición para la implementación, también importante. Cuando uno cree en una política así, cuando uno cree que esta base, que este zócalo es un conjunto de elementos indispensables, pues bien, entonces habrá que tener mucho cuidado, sobre todo al final del ciclo, para que todos los alumnos manejen, dominen esas competencias y el nivel de objetivos que se haya definido con anterioridad. Y cuando un alumno no maneja o no domina ese nivel, habrá que permitirle que prolongue durante un año más ese ciclo para que logre el resultado básico; es decir, que la idea misma de zócalo, de base indispensable nos lleva a que el alumno vaya desarrollándose durante la escolaridad, y avance sólo cuando haya adquirido realmente las bases; porque si no, el alumno va adelantando la escolaridad, pero sin manejar, sin dominar lo que se requiere, y estos alumnos no pueden aprovechar el ciclo siguiente si pasan a él directamente. Por eso se requiere un manejo especial por parte de los profesores; una gestión individualizada en función de los alumnos, para mirar qué tanto durará cada ciclo para cada alumno.

Ahora, quisiera pasar al segundo tema, si ustedes creen en lo que les acabo de decir, y si lo creo yo mismo. Si el sistema educativo está llamado a educar y si justamente para educar ponemos actitudes en esta base, pues una de las actitudes fundamentales consiste en aprender la convivencia. Francia optó por esta competencia y la llama precisamente vivir en sociedad; aprender a vivir en sociedad.

¿Cómo se aprende a vivir en sociedad? Naturalmente es difícil, y vale la pena que ustedes piensen al respecto, porque no es lo mismo que transmitir conocimientos; es diferente cuando un profesor de historia, de francés o de matemáticas solamente transmite conocimientos. Porque al mismo tiempo que uno transmite sus conocimientos, uno como profesor debe querer, debe ser así, educar a la juventud. No debemos llevar a los muchachos como si fueran simios sabios, no, ellos están llamados a tener éxito en su vida, a poder vivir en una sociedad apacible. Entonces, ¿cómo tomar en serio esta educación de la juventud, esta educación para la convivencia? Ya di algunos elementos al respecto y voy a recordarlos, si me permiten. Pienso que uno de los puntos importantes es que los sistemas educativos en los establecimientos escolares deben ir más allá de sí mismos, deben dar la posibilidad de hacer cosas. Voy a explicarles.

El profesor, el docente que enseña, sabe perfectamente que enseña, pero, además de educar, lo que a mí me parece que se requiere es que el mismo comportamiento del profesor sea ejemplar, ya lo había dicho. La ética profesional del docente, la relación del docente con sus alumnos, la preocupación para que haya buenas relaciones entre los alumnos, todo eso forma parte del oficio del profesor. No basta con enseñar las matemáticas, no, también se requiere que haya cierta relación con los demás profesores, mostrar ética profesional; también se requiere actuar de manera que en la clase y en la dinámica de la clase los estudiantes tengan entre sí relaciones que sean correctas, relaciones respetuosas. El tema de vivir juntos, el tema

de la convivencia es un conjunto de derechos y deberes y es la capacidad para actuar de modo que la juventud sepa cuáles son sus derechos, respete sus deberes y dé muestras de capacidad para resolver conflictos de manera pacífica, apacible, de manera que en la medida de lo posible sea menos violenta; es decir, el respeto al otro implica también toda una imagen del otro y el respeto de la diversidad; todo esto hay que desarrollarlo. Entonces, ¿cómo concretar lo que acabo de decir y tratar de actuar en las clases en lugar de sólo decir?

Quiero comentarles y darles algunas pistas del trabajo que se puede utilizar en los salones o algunos elementos de política educativa. A mí me parece que hay que crear una educación cívica y no solamente instrucción cívica; no solamente un conocimiento de las instituciones, un conocimiento del mundo, un conocimiento de la estructuras de Colombia, América Latina; no, más que eso, ir más allá de la instrucción cívica, llegar a una verdadera educación cívica. Es decir, crear ocasiones, crear espacios para que los jóvenes puedan experimentar lo que es vivir juntos. Tomemos un ejemplo: me imagino que el sistema educativo aquí en Colombia tiene lo mismo que en Francia en la educación secundaria, es decir, hay un reglamento interno que corresponde a la transcripción sobre el papel de las normas que los diferentes entes del establecimiento tienen que respetar, en particular los alumnos. Pues bien, es aconsejable que los alumnos mismos hayan contribuido a elaborar ese reglamento, porque cuando uno ha aportado para elaborar un reglamento es algo que le pertenece, es algo que no le es tan extraño y, por tanto, es algo que uno tiende más a respetar. Por eso la idea de que en un establecimiento los alumnos de una u otra manera aporten, contribuyan para precisar, adecuar o reorganizar el reglamento interno en lugar de que les sea impuesto o les llegue de afuera, es una idea que me parece centrada y deseable.

De la misma manera, me imagino que en los establecimientos escolares –como existe en Francia aunque no funciona exactamente bien– hay instancias

de delegados por clases; esto permite organizar la relación de los alumnos con el equipo docente y con las directivas. Pues bien, las modalidades para nombrar a los estudiantes delegados, las maneras en que los profesores y el equipo directivo consideran a estos alumnos y su capacidad para expresarse en nombre de sus compañeros, todo eso contribuye a la política educativa del establecimiento, eso es vivir en comunidad. Esto es acción cívica, es acción social, que poco a poco le va dando más importancia a esta idea de convivencia y a esta idea de que las cosas no nos lleguen solamente de afuera, sino que sean también propias. Diría yo también que sería bastante interesante, y es algo que se está tratando de hacer, desarrollar momentos de enseñanza en los que los estudiantes pueden trabajar en equipo para hacer cosas, no sencillamente para aprender cosas. En Francia, por ejemplo, y esto se está haciendo desde hace unos diez años más o menos, establecimos, en algunos de los niveles del sistema educativo, lo que llamamos trabajos personales y, con más precisión, trabajos personales apoyados por el profesor. Lo importante en este punto es que los alumnos trabajen en algo que requieran hacer con frecuencia, con seguimiento del profesor; por ejemplo, aprender a utilizar un computador en clase o hacer algún trabajo personal que les permita adquirir competencias, o las herramientas de formación de las que les hablé.

Por eso, es importante proponer una especie de proyecto para el año escolar, que sea desarrollado por los alumnos, ojalá en grupo y naturalmente con asesoría del profesor. Esto para que haya tiempos delimitados, para que haya momentos preestablecidos ya organizados; en esos momentos, el estudiante y el grupo trabajan con los demás, lo que los lleva a tener en cuenta el punto de vista de los otros. Aquí viene un elemento importantísimo, porque de todas maneras tienen que llegar a algo, tienen que cumplir algo, tienen que llegar a un producto que sea visible, algo concreto que se vea y no sencillamente que sea una tarea, una redacción o un problema de matemáticas que resolvieron. La idea aquí es tratar de organizar todo el sistema educativo, y esto se puede

decidir a nivel de la ciudad, Bogotá, por ejemplo, pero también se puede tomar la iniciativa en uno o dos establecimientos, para dar ocasión a que se hagan cosas concretas y se trabaje en grupo.

Otro ejemplo que quisiera dar tiene que ver con la enseñanza de la ciencia y, sobre todo, con la enseñanza de las ciencias para los pequeños, en especial los menores de doce años, es decir, los niños que están en primaria. A mí realmente ese tema me importa mucho, y por eso es algo que quiero comentarles. Estamos en una cátedra en la que vemos que lo importante no es tanto lo que se dice, sino lo que cada uno comprende, por eso quiero decirles lo siguiente. Estamos en un momento en que la enseñanza de las ciencias, –y no me estoy refiriendo a fórmulas de física o química en el tablero, me refiero a la enseñanza de las ciencias a partir de la observación y de la experimentación práctica en el mundo real, en el mundo físico, químico o botánico– está en un momento histórico muy importante, porque precisamente se trata de una manera de decirle a la juventud lo que es el mundo real.

Ahora bien, algo muy importante, es la primera vez que en la historia de la humanidad, en el marco de la formación de la juventud, lo virtual tiene importancia. Cuando miramos la televisión, cuando los niños, sus hijos, miran la televisión, están observando un mundo virtual, cuando están frente a una pantalla de computador también es un mundo virtual. Yo estoy allá en sus pantallas como virtual y aquí estoy en carne y hueso, de verdad verdad. Entonces es muy importante para una juventud que está tan acostumbrada a lo virtual, es muy importante y lo digo de verdad, en serio, es importante mostrarles lo que es el mundo real y qué es el mundo real, ¿qué es el mundo real? Pues bien, es el mundo real; cuando me golpeo con el mundo real, bueno me hace daño, me duele, mientras que en el mundo virtual realmente ahí no me hago daño, ¿no es cierto? Puedo ser violento en una emisión televisiva, puedo ser violento con un computador, pero no puedo ser violento con una mesa porque cuando golpeo la mesa ahí sí me duele. Por tanto, hay

que enseñar las ciencias, pienso yo, de manera que se comprenda lo que es el mundo real, y al hacer que se comprenda lo que es el mundo real se facilita esa reflexión. Mediante la experimentación y la reflexión por observación se facilitan los intercambios, se facilitan los debates, se facilita el intercambio de argumentos más que el intercambio de golpes, porque se respeta más la comprensión, se intenta más comprender al otro, se adopta entonces la diversidad, y por eso pienso que la enseñanza concreta de la ciencias aporta mucho más que otras enseñanzas, por ejemplo, que la enseñanza de la matemáticas, y por eso pienso que contribuye más a una educación cívica y a la convivencia.

Cuando tenía a mi cargo, en el Ministerio de Educación de Francia, la política de evaluación de alumnos (y fui jefe responsable de esa política durante diferentes ministerios, puesto que ese cargo lo ocupé durante siete años), quiero contarles que en esa época, con algunos investigadores de la universidad, construí, y no fue fácil, los protocolos para evaluar, por lo menos de manera aproximada, los comportamientos de estudiantes de básica secundaria, es más difícil esto que evaluar conocimientos, uno puede evaluar el nivel de conocimientos en español, en matemáticas en física, pero evaluar un comportamiento es mucho más difícil, y durante varios años con algunos investigadores experimentamos algunos protocolos de evaluación de comportamientos, construimos algunos ítems, cuestionarios y puntos de observación y, en total, al cabo de algunos años, llegamos a dos tipos de resultados fundamentales en lo que tiene que ver con los comportamientos de los jóvenes estudiantes de secundaria de Francia.

Quiero contarles sobre estos resultados porque son importantes respecto a lo que hicimos en esto de la convivencia. El primer resultado fundamental de ese estudio es que los estudiantes franceses de secundaria se van volviendo cada más y más tolerantes, y esto es muy importante en una democracia, el hecho de tolerar la diversidad, ser tolerante frente al hecho de que el

otro es diferente a uno, hay jóvenes, hombres, mujeres, negros, blancos; la tolerancia es una virtud que en el sistema educativo francés ha ido avanzando, porque justamente se están haciendo esfuerzos, y miremos los profesores, ellos también están haciendo esfuerzos para dar muestras de tolerancia. A mí me parece que en un sistema educativo, de hecho, hay que actuar de manera que avance la tolerancia, porque es un valor fundamental en la democracia.

En cuanto al otro resultado fundamental, es cierto que la tolerancia progresa (y qué decir del respeto), pero si el respeto de las normas o de las normas de una comunidad disminuye, en cambio, entonces qué pasa, la capacidad de parte de jóvenes franceses para abstraerse de esas normas se va desarrollando. Entonces hasta cierto punto se genera cierto crecimiento de violencia en la sociedad francesa por el no respeto de las reglas, de las normas, y eso es muy grave. Ahora, no creo que termine con eso, no creo que en esa disminución de respeto de las reglas o de las normas la escuela o el colegio sea el único o siquiera el más importante de los responsables, este es un elemento esencial.

Hay que pensar, sí, que la escuela tiene cierta autonomía y tiene una política educativa, pero también hay que darse cuenta de que está incertada en el marco de una sociedad, por tanto, no puede ir en contravía de esa sociedad, y si entre los jóvenes franceses hay una disminución del respeto, de las reglas de vida común es porque en esa sociedad en general también hay una cierta alienación, entonces no se pueden oponer frontalmente a la sociedad, y en ese sentido todo proyecto educativo también es un proyecto de sociedad global. Pienso que si queremos ir hacia un sistema educativo de calidad necesitamos también integrar todo esto en una evolución de la sociedad misma. La escuela no es responsable de todos los males de la sociedad, pero sí tiene cierta autonomía en cuanto a la educación de la juventud, y por eso debe saber usarla de la mejor manera posible.

Preguntas

¿Cómo lograr una evaluación que reconozca la diversidad por necesidades educativas especiales, por dificultades de aprendizaje?

¿Cómo evaluar lo propositivo en los niños más pequeños?

En Colombia, como en otros países, hay un Examen de Estado que se hace al final de la educación media, en nuestro caso, o sea al finalizar el colegio, ¿cómo tener una evaluación en un examen general de Estado que pueda considerar la diversidad de aprendizajes, de ritmos y de estilos que son muy propios en Colombia y habla de manera particular en la zonas rurales?

La reforma del Sistema educativo Francés

Claude Thélot
3 de septiembre de 2008

En 2003, el gobierno de Jacques Chirac decidió hacer la reforma al sistema educativo francés, pero también decidió que antes de emprender esta tarea era indispensable recurrir a la voz de los franceses. Esto significaba promover entre los ciudadanos la reflexión sobre las concepciones que se tienen acerca del sistema educativo. En ese sentido, se generó un gran debate democrático en torno a la escuela, de manera que éste precediera a cualquier reforma.

Al estar en la dirección de esta reforma, el conferencista, profesor Claude Thélot, tuvo la oportunidad de trabajar durante seis meses escuchando a los franceses, a la gente del común, recibiendo todo tipo de comunicaciones de franceses que habitan las escuelas, los colegios y las universidades; este proceso permitió identificar dos grandes elementos: lo que la gente pensaba de la educación y lo que deseaba respecto de ella, es decir, su deseo en relación con la educación, y a partir de eso se elaboró una síntesis, orientada también por el profesor Thélot.

Como resultado del trabajo de hacer la síntesis sobre las opiniones de los franceses, fue posible obtener un documento con las recomendaciones para el éxito de todos los estudiantes, el cual fue presentado al primer ministro

de ese entonces. El informe fue traducido en Argentina y fue la base para la nueva ley de abril de 2005, vigente hoy en Francia. De este informe, el profesor Thélot evocará cinco principios y se va a referir a cuatro. Cuatro principios generales sobre los sistemas educativos que deberían tener ocho recomendaciones, de las cuales va a abordar una.

El primer gran principio es que la escuela o todo sistema educativo deben preocuparse no solamente por instruir, por pasar o transmitir una serie de conocimientos, sino sobre todo por educar. Educar a la juventud de manera que haya una transformación de actitudes, y entre éstas la más importante es la capacidad de vivir en comunidad, la capacidad de vivir con los otros. Este primer principio es de capital importancia en la medida en que obliga a una transformación del papel, del oficio de maestro, quien, como ya se dijo, no se puede contentar con transmitir conocimientos, sino sobre todo con educar. Este punto se abordará nuevamente más adelante.

El segundo principio es que todo sistema educativo debe estar orientado a obtener resultados, y estos resultados aparecen en los estudiantes, los alumnos. Entonces, la preocupación no puede estar sólo en los medios, sino sobre todo en los resultados que debe alcanzar el sistema educativo, y estos resultados se llaman estudiantes. Este principio es de capital importancia en la medida en que el establecimiento educativo es objeto de evaluación, así como son objeto de evaluación el maestro y el estudiante mismo. El estudiante tiene una parte grande de responsabilidad en sus aprendizajes, puesto que esos aprendizajes son el resultado de su trabajo. El profesor Thélot le otorga una gran importancia a la evaluación de los resultados de los estudiantes, porque ello permite dar cuenta de los resultados que alcanza el sistema educativo en su conjunto.


Pero los resultados no son posibles sin objetivos; en ese sentido, las leyes de un país determinan los objetivos que la escuela ha de trazarse

como derrotero. De esta manera se conecta este segundo principio con el tercero, el cual recoge lo que debe imponerse toda escuela y todo sistema educativo: lograr el éxito de los estudiantes. El tercer principio es, entonces, hacer que los estudiantes tengan éxito o lograr el éxito de los estudiantes; aquí el profesor se centra en el hacer, porque dice que la cuestión no tiene que ver única y exclusivamente con el hecho de hablar, sino además con el hecho de actuar. Entonces, el trabajo apunta a convertirse en una obligación que va más allá de la declaración, porque es lograr que los estudiantes tengan éxito.

El profesor Thélot se refiere ahora a la palabra todos e insiste en que la escuela debe estar preocupada por la equidad, de manera que todos aquellos estudiantes que generalmente tildamos de malos, o aquellos que tienen dificultades, se beneficien igualmente con el papel y las exigencias de la escuela. Esto favorecerá el progreso de todos, lo que en últimas redundará en beneficio de la cohesión social y del funcionamiento de la sociedad. En todos los sistemas educativos del mundo la escuela debe permitir hacer frente a los fracasos escolares y a la deserción, de manera que evite que los alumnos abandonen la escuela, y así contribuir justamente a ese progreso y a esa equidad de la que se habló hace un momento.

Los profesores y la escuela deben preocuparse principalmente por los estudiantes con dificultades, y todas las instituciones y establecimientos educativos que se ocupan de estos estudiantes con dificultades deberían ser los que reciban el mayor apoyo económico, con el fin de desarrollar sus políticas, orientaciones y proyectos.

Entonces, tener éxito tiene que ver con proporcionar dos elementos fundamentales, absolutamente a todos los estudiantes. Por un lado, el manejo de una serie de cosas comunes, de aspectos comunes, de manera que los estudiantes puedan tener éxito en la vida. Se supone que los estudiantes



de una misma generación, de una misma cultura podrán beneficiarse de esto que se propone en la escuela, y se debe lograr que todos lo tengan; el profesor Thélot lo denomina un tronco común de competencias. Todos los estudiantes deberían tener acceso a él, de manera que les sirva de base para lograr un desarrollo en su vida.

¿Esto qué tiene que ver con tener éxito o con hacer que los estudiantes tengan éxito? Se trata de una gran preocupación política relacionada con una cuestión de justicia y de eficacia, de manera que el tronco común favorezca a todos en cuestiones de justicia y de eficacia en el sentido de que cada vez haya menos personas en dificultad. El profesor Thélot dice que actualmente en Francia cerca del 15% de los estudiantes no alcanza ese tronco común de competencias, lo cual genera desigualdad. Entonces, el reto es reducir esa desigualdad y que ese porcentaje crezca.

Se había dicho que tener éxito implica dos grandes elementos: el manejo de las competencias comunes es uno de ellos; pero, una vez ha sido alcanzado, se requiere que el sistema educativo contribuya para que se diversifique, de manera que los estudiantes tengan una oferta variada al momento de alcanzar un tronco común a todos.

El cuarto principio, una vez que se pretende que la escuela eduque, que eduque a todos, que permita y favorezca que todos tengan éxito, es que la escuela no pretenda hacer sola ese trabajo. En ese sentido, lo que se está expresando es que la escuela tiene la necesidad de recurrir a otros interlocutores, a otros agentes, por ejemplo, los padres de los alumnos, de manera que el éxito sea el fruto de un trabajo conjunto.

En Francia, los padres de familia y la escuela no tienen una relación muy buena porque los padres no confían en los maestros y viceversa, lo que de alguna manera perjudica la posición de la escuela. Por ello, lo que se debe

lograr es generar una relación de confianza, de manera que el trabajo en conjunto represente realmente una colaboración y se pueda recurrir a la comunidad formada por los padres de familia, y así alcanzar éxitos comunes para padres y profesores.

El profesor Thélot sintetiza los cuatro grandes principios: el primero, educar y no contentarse con instruir; el segundo, alcanzar resultados; el tercero, promover el éxito de los estudiantes; el cuarto, la escuela no puede trabajar completamente sola, sino que tiene que hacerlo con alguien más, los padres de familia, la comunidad. En este marco aparecen ocho grandes recomendaciones para el sistema educativo, los cuales generaron la estructura de la nueva ley. De ellas se ocupará de una en particular, el tronco común de competencias.

El profesor Thélot recuerda a un francés célebre, Jules Ferry, quien hace ciento veinte años propuso o estableció una ley, una orientación educativa en Francia que hacía que la educación fuera pública, laica, francesa, gratuita y obligatoria. Allí se establecía de manera general lo que todo el mundo debería saber hasta cierta edad de la escolaridad. Hoy, ciento veinte años después, el tronco común de competencias no se diferenciaría mucho de este interés inicial de Jules Ferry, que los alumnos lo hubieran logrado a la edad de 15 ó 16 años. En este aspecto, es importante tanto la definición como la ejecución: qué es el tronco común de competencias y cómo se logra que en todas las clases todos los estudiantes alcancen el éxito y logren una buena educación.

En cuanto a lo que tiene que ver con la definición del tronco común de competencias, el profesor afirma que es un acto político que corresponde a cada país, que forma parte de las funciones de cada país y es obligación de cada uno establecerlo. En lo que tiene que ver con Francia, teniendo en cuenta que el Parlamento debería definir ese aspecto, se introdujo en uno de

los artículos de la ley de 2005 un esbozo de lo que era ese tronco común, que más tarde la comisión se encargaría de precisar. En el trabajo que se debía realizar a partir del marco que entregó el Parlamento a la comisión se definieron siete competencias fundamentales. El profesor, en su labor diaria, aborda las siete competencias, pero es necesario precisar que cada una de ellas está formada a su vez por tres componentes: el primero se relaciona con los conocimientos, el segundo con las capacidades y el tercero con las actitudes, puesto que la escuela no debe limitarse a instruir, sino sobre todo a formar, a educar.

La primera competencia por desarrollar es la que tiene que ver con el dominio de la lengua materna, que no parece tan original, no parece tan nueva esta competencia, pero se trata de una situación que no es tan evidente. El profesor Thélot afirma que del 9% al 10% de los jóvenes franceses lee mal. Entonces, ¿en qué consiste dominar su lengua materna, saber comunicarse en ella, saber leer, saber escribir, saber expresarse de manera adecuada? El conferencista considera que todos los países del mundo deben tener como una preocupación mayor esta competencia, porque es importante que sus habitantes y sus estudiantes dominen la lengua materna; y precisa que en cuanto a conocimientos, capacidades y actitudes, este dominio tendría que ver con todo lo lingüístico, con el conocimiento del léxico, el conocimiento gramatical y la capacidad de leer textos según la edad, según el público, lo que determinaría la extensión de cada texto por leer. Las actitudes tendrían que ver con la afectividad, la motivación, los deseos y el interés que tienen los estudiantes frente a la lectura, frente a los textos.

Aquí el profesor Thélot hace una aclaración: en adelante, para las otras competencias no se va a detener en conocimientos, capacidades y actitudes. A continuación, hace el inventario de las seis competencias restantes y manifiesta que parece un panorama ambicioso, pero que son competencias

que se deben alcanzar para evitar estudiantes con limitaciones que les impidan tener éxito en su vida.

La segunda competencia tiene que ver con el hecho de practicar una lengua moderna extranjera. El profesor hace hincapié en que no basta con que el estudiante conozca esa lengua, sino que es necesario que sea capaz de comunicarse con ella. En la reforma que se hizo en Francia no se hizo precisión sobre cuál lengua extranjera se estudiaría, pero debe ser al menos una que permita una apertura al mundo, que les permita a los estudiantes ver otras culturas.

El profesor hace la pregunta sobre el desempeño de los colombianos para el aprendizaje y dominio de una lengua extranjera. De igual manera, afirma que los franceses no son muy dotados para el aprendizaje de una lengua extranjera, y dice que, con razón, esto hace que el sistema educativo tenga que ocuparse de este asunto.

La tercera competencia consiste en conocer elementos fundamentales en matemáticas y en cultura científica. Expresa que lo referente a la cultura científica va mucho más allá del conocimiento de teorías y es la posibilidad que tiene el alumno de enfrentarse al mundo real y darse cuenta de que éste supera lo que encuentra en una pantalla de televisión. El profesor hace referencia al tema de la violencia, en lo que tiene que ver con la cultura científica y el papel del alumno, y dice que es posible establecer la diferencia entre el mundo virtual y el mundo real. La violencia en el mundo virtual, en principio, no hace daño, mientras lo que pasa en el mundo real sí, por lo cual forma parte de los retos de esta tercera competencia conocer elementos fundamentales de la cultura científica, de manera que se pueda establecer la diferencia entre lo virtual y lo real y aquello que daña al alumno y aquello que no.

La cuarta competencia tiene que ver con el dominio de elementos del mundo de las comunicaciones, por ejemplo, Internet. En cuanto a esto, el conferencista afirma que no depende de manera exclusiva de la escuela, el manejo y dominio de los estudiantes sobre estas tecnologías, pero sí es necesario preocuparse por que todos tengan acceso a la formación requerida para hacer frente a estas tecnologías. Y en esto se deben establecer diferencias según la edad de los alumnos; por ejemplo, un adulto francés maneja con dificultad esta competencia del tronco común, mientras que los jóvenes tienen mucha más facilidad para aprender rápidamente y desenvolverse en este aspecto.

Una quinta competencia, muy importante, es la referente a los elementos de cultura humanística; sobre ello, el profesor Thélot enfatiza en que no sería una buena vida la de un alumno sin referencias históricas, sin referencias geográficas, sin referencias que le permitan ubicarse frente al arte, a la literatura, a la música de su país. Por ello, este es un papel importante que debe cumplir la escuela en la formación de los jóvenes.

La sexta competencia es educar para la vida en sociedad o para la vida social y la vida como ciudadano. Es importante saber vivir en sociedad y saber que se tienen derechos y deberes, que la persona aprenda el respeto de la vida en comunidad; en otras palabras, que la persona sea un ciudadano. El profesor Thélot piensa que este aspecto es fundamental para el control social y, como ejemplo de esta sexta competencia, el profesor presenta el reglamento estudiantil. Dice que un reglamento estudiantil tiene normas para la vida en común, para la vida en sociedad, y por ello debe ser respetado y conocido por los alumnos y los padres de familia. Algo muy importante, relacionado con el reglamento estudiantil, es que éste contribuye a la formación del joven como futuro ciudadano, como adulto, como sujeto social; por eso es fundamental la posibilidad de participar en la evaluación y en la modificación de dicho documento.

La séptima competencia (el profesor manifiesta que no es tan común en Francia) es el desarrollo del sentido de la autonomía. En el marco de esta competencia, él hace especial énfasis en el papel de educador, del educador que contribuye a la educación y a la formación de la juventud y dice que su papel, el de maestro, no es contribuir a hacer que exista un mono cultivado, un simio que sabe cosas, un simio que se contenta con repetir. El papel del maestro es ayudar a este ciudadano, ayudar a formar a este joven para que construya su propio camino, para que sea capaz de tomar decisiones, para que construya su autonomía y, en ese sentido, pueda responsabilizarse y asumir la construcción de su vida.

Una vez establecido este tronco común que se escogió en Francia, el desafío es que todos los alumnos lo posean una vez terminen su escolaridad a los 16 años. El establecimiento de este tronco común y del reto de alcanzarlo a esta edad hace que haya una modificación de la acción de los docentes. Es decir, los docentes franceses tendrán un lapso de diez años para implementar su acción, para que el estudiante pueda progresar de modo que al cabo de este periodo haya adquirido ese tronco común de competencias.

Se generan, entonces, una serie de consecuencias para el sistema educativo y para el país. Especialmente, se aborda una que tiene que ver con la acción docente, porque se tienen diez años para hacerle frente a estas siete competencias, y surge la pregunta: ¿qué es lo que va a hacer que el profesor y su acción tengan una modificación?

Uno de los primeros grandes cambios del oficio del maestro tiene que ver con que éste se ocupa de una materia; pero ahora debe tener en cuenta que esa materia debe permitir el acceso a esas competencias que se numeraron anteriormente. El conferencista precisa que el tronco común de competencias no se expresa en materias, pero es por medio de la enseñanza de cada una de ellas que el maestro está obligado a hacer que se adquieran las competencias,

las cuales forman parte del tronco común; y debe trabajar para ello no solamente por medio de su materia, sino también de sus actitudes.

La segunda consecuencia para el docente es, como ya se había mencionado anteriormente, que su labor no consiste en enseñar y en transmitir. Es asegurar y verificar que el alumno comprende, domina, aprende; entonces, el maestro está allí para acompañar el progreso de los estudiantes y justamente para favorecer ese progreso. El profesor Thélot insiste en que el papel del profesor no es enseñar o transmitir; sin desconocer que de todas maneras es importante, es muy útil que el profesor haga buenos cursos, buenas clases, que domine su saber específico, su disciplina; sin embargo, lo que lo debe preocupar es el resultado, es decir, el aprendizaje, la transformación y el progreso de los estudiantes.


La tercera consecuencia es que el maestro debe acompañar eficazmente a los estudiantes e implementar una evaluación adecuada, la cual le permitirá modificar sus estrategias pedagógicas y, dice el profesor Thélot, la evaluación puede ser diagnóstica o cuantitativa, pero debe responder justamente a las competencias que se establecen y no sólo limitarse a imponer una nota.

El sistema educativo debe acompañar a los nuevos profesores, a los profesores jóvenes, pero también a aquellos que tienen una buena experiencia en la revisión de lo referente a la evaluación, de manera que se modifique la profesión, se perfeccione y se pueda hacer un buen acompañamiento del progreso de los estudiantes.

Pasamos ahora a la segunda parte, que justamente tiene que ver con la evaluación en el sistema educativo. Las palabras evaluar y evaluación en francés están ligadas a valor, dar un valor a algo, decir cuál es ese valor. Por ejemplo, en la competencia de lectura, decir cuál es el valor del estudiante en ese campo, cuál es su valor frente a la comprensión, frente a la expresión, frente a la lectura, frente a la escritura.

El profesor Thélot hace referencia a cinco tipos de evaluación. El primer tipo de evaluación consiste en la evaluación de los estudiantes, la cual se da en función de los objetivos y las competencias que los alumnos deben alcanzar y apunta entonces a su progreso, más aún cuando el sistema educativo francés se impone como centro de la escuela, como centro del sistema educativo al alumno. Se propone, entonces, ver o identificar cómo progresan los estudiantes. El segundo tipo de evaluación, que todos conocemos por nuestra profesión, es la evaluación de los profesores. El tercer tipo de evaluación es la evaluación de los establecimientos o las instituciones educativas. Ésta se diferencia claramente de la evaluación de los profesores en la medida en que ésta apunta a la individualidad del maestro, mientras la tercera apunta al conjunto de las instituciones, a la gestión y dirección que se da en ellas. La cuarta evaluación tiene que ver con el sistema educativo en su totalidad. El profesor Thélot comenta que desde 1991, cuando él ya estaba a cargo, se está produciendo una revista llamada *El Estado de la Escuela*, la cual permite medir el pulso permanente de la vida del sistema educativo y propone que, de igual manera, se podría tener en Bogotá una revista que diera cuenta del sistema educativo de la ciudad. El quinto y último tipo de evaluación es la evaluación que debe hacerse de toda reforma, toda innovación educativa o innovación pedagógica. El conferencista dice que es indispensable que a cualquier modificación, reforma o innovación sea inherente la evaluación, la cual permitirá ver los alcances, progresos, fracasos y todas aquellas acciones que se pueda efectuar a partir de dicha innovación o reforma.

El profesor Thélot, a manera de síntesis, expresa que lo esencial de la evaluación apunta a la verificación de los resultados, pero dice que, de cualquier manera, los resultados que no tienen en cuenta el contexto tendrán poca utilidad, por lo cual es importante tener en cuenta este aspecto primordial, que debe incluir tres dimensiones, presentadas a continuación.



En primer lugar, resalta un aspecto importante: así como se presentaron los resultados en relación con el contexto, hay algo que debe tenerse en cuenta en relación con la evaluación del sistema educativo global; porque no se puede pretender hacer una comparación entre el sistema educativo y sus resultados en un país pobre, con el sistema educativo y los resultados de un país desarrollado. Es una gran equivocación porque los contextos y los resultados esperados serán diferentes.

El primero de los tres elementos es el que tiene que ver justamente con el contexto en el cual se desarrolla el acto educativo; allí se tendrá que dar cuenta de los estudiantes, sus preferencias, sus familias, su condición sociocultural, su condición económica, de barrio, así como de todo lo que sucede en la clase, de manera que este trabajo evaluativo no pierda de vista en ningún momento el valor de ese lugar, ese contexto en el cual se desarrolla el acto educativo. El profesor Thélot esboza aquí rápidamente algo que sería tema para otra charla, lo referente al valor agregado. Dice que evidentemente se apunta a los resultados de la evaluación, pero que, más allá de esos resultados, el valor agregado se obtiene cuando se tiene en cuenta el contexto en el cual se desarrolla el acto educativo.

El segundo elemento tiene que ver con los recursos del sistema educativo, el presupuesto que se establece para la escuela, y dice entonces que debemos distinguir entre sistemas educativos ricos y sistemas educativos pobres, lo que a su vez permitirá esperar resultados, que deben ser medidos en función de los recursos que tiene el establecimiento, el sistema educativo, para funcionar. En este segundo aspecto hay algo importante, la relación entre los recursos y los resultados respecto a la eficiencia. Con los recursos que se tienen qué se puede hacer, y en eso están incluidos y tienen que ver desde el ministro hasta los rectores, directores y responsables de los establecimientos educativos.

Como tercer y último elemento está lo que tiene que ver con el inicio del funcionamiento de la escuela, es decir, la manera en que la escuela organiza y hace que los niños comiencen su formación. El profesor Thélot da el ejemplo de Francia, donde la escuela materna hace que la mitad de los niños de 2 años sean escolarizados y todos los de 3 años ya aparezcan en el sistema educativo. Esto es importante porque no se pueden comparar dos sistemas educativos que tienen un funcionamiento diferente; los resultados por supuesto serán de una gran variedad, según lo que se establezca como funcionamiento e inicio de la formación de los niños en la escuela.



Estoy muy contento de estar aquí; he tenido el placer de visitar esta biblioteca el domingo pasado gracias al doctor Naranjo, y me parece que es una biblioteca maravillosa. Este auditorio también es maravilloso. La biblioteca es un lugar ideal para reflexionar sobre el tema que ustedes me han pedido: la educación media especializada. En Francia, a la educación media especializada la llamamos Liceo, y son los años que van desde el final de la escolaridad obligatoria hasta terminar el bachillerato, o sea, hasta llegar a la educación superior. Este periodo de educación media en los diferentes países del mundo se refiere a los adolescentes de los 16 a los 19 años. La mayoría de las veces esos adolescentes ya no están en la edad de la escolaridad obligatoria, por lo que se considera a la educación media como una etapa posterior.

El lunes pasado dicté una conferencia sobre las siete grandes competencias que la educación debe asegurar a los estudiantes, y en esa oportunidad hablamos de la escolaridad obligatoria. Hoy estamos hablando del periodo siguiente, que es el fin de la escolaridad obligatoria y el comienzo de la universitaria.

Hace unos veinte años, en Francia, en la educación media se escolarizaba el 10% de una generación; yo era parte de ese 10% de privilegiados, porque el 90% de los niños franceses dejaban de estudiar al final de la escolaridad obligatoria, es decir, antes de comenzar la educación media. Cuando la educación media sólo se dirige al 10% de una generación puede concentrarse en el campo académico y limitarse a preparar para la educación superior; pero no ocurre lo mismo cuando ya no es solamente el 10% de una generación la que entra en la educación media, sino el 100%, como en el caso actual de Francia. Allí, casi todos los estudiantes van más allá de la escolaridad obligatoria y entran a la educación media; dos de cada tres de ellos terminan con éxito su educación media y obtienen su título de bachiller. Aunque, de todas maneras, hay uno de cada tres estudiantes que deserta en la mitad de esta educación media, asunto que veremos más adelante.

El fondo de este tema es que en todos los países del mundo la educación media se masifica y recibe cada vez más jóvenes; por consiguiente, y ese es el tema que nos ocupa esta noche, esta educación media especializada, así como se masifica, debe diversificarse. La educación media que se masifica no puede seguir siendo solamente una educación media académica; cuando la educación media se masifica debe ofrecer una cantidad diversa de informaciones a los diferentes estudiantes que asisten, así como la escolaridad obligatoria es el lugar de las competencias comunes; es decir, la educación media debe ser un lugar de diversificación. Esto significa que en la educación media, de los 16 a los 19 años, no todos los estudiantes deben aprender las mismas cosas. Esa diversificación es el primer tema de mi conferencia esta tarde.

La manera en que hemos construido en Francia la diversificación de nuestra educación media para enfrentar la masificación, progresivamente desde hace cuarenta años, es el primer tema al que me voy a referir. El segundo

tema, que trataré más rápidamente, es que cuando la educación media se diversifica hay que definir la manera en que los estudiantes van a entrar a esa educación media diversificada. Algunos estudiantes se van a los campos académicos y otros a los campos profesionales cuando terminan la escolaridad obligatoria; entonces, cuando se tiene una educación media diversificada, después de una escolaridad obligatoria homogénea, se deben definir procedimientos de orientación profesional que les permitan a los estudiantes pasar de la escolaridad obligatoria a la educación media, ese es el segundo tema.

Veamos el primer tema, que se refiere a la educación media diversificada francesa. Hice un esquema que fue retomado por la Secretaría de Educación, pero como es bastante complicado voy a describirles cómo es la educación media francesa para que ustedes entiendan la manera en que la diversificamos. Veamos este esquema: hay fundamentalmente tres grandes vías: una vía general, una vía tecnológica y una vía profesional, y cada una de ellas está constituida por diferentes especializaciones. Primero está la vía general, que tiene tres grandes campos: la del campo literario, en el que se prepara a los estudiantes para realizar estudios literarios de idiomas, literatura, cine, artes; un campo científico, en el que se prepara a los estudiantes para las ciencias: química, física, biología, matemáticas, y un campo económico y social, en el que se prepara a los estudiantes de la educación media especializada para los estudios en ciencias humanas: economía, sociología, historia y geografía.

Como ven, esta primera vía, que es la vía general, es muy académica y refleja la educación media de otros tiempos. De hecho, todos los estudiantes que entran en esta vía general y obtienen su bachillerato ingresan a la educación superior francesa y luego siguen sus estudios superiores, ya sean literarios, científicos o económicos y sociales; o incluso de medicina –a veces, puesto que la universidad ofrece también otras especialidades

diferentes a estas tres-. Esta es la vía general. Lo que nosotros construimos hace cuarenta años al lado de esta vía general son estas otras dos vías, la vía tecnológica y la vía profesional. ¿Qué es la vía tecnológica? Es un enfoque, en la educación media especializada, que trata de dar datos generales y el dominio de cierta tecnología. En esta vía tecnológica hay aproximadamente unas diez series o campos diferentes, puesto que la tecnología que queremos que dominen estos estudiantes de la educación media es bastante diversificada. De estos diez campos hay tres que son los más importantes y están identificados aquí, pero les repito que hay otros siete más pequeños.

El primer campo es el de la tecnología industrial, en el cual la educación media ofrece el dominio de conocimientos relacionados con ese ámbito; por ejemplo, áreas como ingeniería industrial, logística industrial, servicios industriales o técnicas informáticas están en este campo. Hay un segundo campo que es el tecnológico terciario; en él se forman los contadores, las secretarías, los especialistas en informática y los administradores. El tercer campo es muy importante en nuestra sociedad, puesto que la salud y la acción social deben asegurarse de la mejor manera posible. Es en el campo médico y social, en el que se les da educación a los estudiantes de educación media, quienes después podrán hacer estudios de enfermería, trabajo social o ser asistentes maternas, ya sea para cuidar niños o para atender personas enfermas o de edad. Esto es fundamental porque, como ven, ya no es sólo una vía académica, sino que es una vía de la educación media que proporciona el dominio de diferentes tecnologías, acompañado por cierto nivel de educación general, de modo que los estudiantes que están en esta vía -las tres cuartas partes de ellos-, si obtienen el bachillerato pueden seguir la educación superior. Por ejemplo, las niñas que están aquí en el campo médico y social podrán hacer otros estudios en la educación superior, por ejemplo, de enfermería. En Francia se requieren dos años de educación superior para ser enfermera.

Los que hayan estado en el primer campo –el de la tecnología industrial–, hayan estudiado, por ejemplo, ingeniería industrial y quieran convertirse en técnicos superiores continuarán en institutos tecnológicos otros dos años. Es decir, las tres cuartas partes de los estudiantes continuarán estudios superiores, y el último cuarto entrará directamente al mercado laboral, porque tendrá de todas maneras una buena calificación profesional que le permita ocupar de inmediato un empleo. En otras palabras, esto es lo que resulta en este punto que hemos denominado esencial y fundamental: cuando la educación se masifica, también se debe diversificar, creando vías que no necesariamente conducen a la universidad, pero en las que los jóvenes adquieren ciertas competencias que pueden utilizar directamente en el campo laboral.

La tercera gran vía es una vía profesional. En ésta, la lógica de formar estudiantes en la educación media para que adquieran una calificación profesional, que ya en parte era la lógica de la vía intermedia, se lleva hasta su extremo. Los estudiantes que están en esta gran vía de la educación media en Francia son uno de cada cinco. Como ven, el 19% de todos los estudiantes de la educación media en Francia está en la vía profesional, en la que se asegura una formación en dos años. Al cabo de los dos años, esta vía da una calificación utilizable en el mercado laboral de inmediato. De hecho, no permite fácilmente seguir estudios universitarios o en la educación superior; es decir, el objetivo de esta vía profesional es salir de una a la economía francesa para dar una mano de obra de calidad y tener obreros calificados. En un segundo nivel, luego de dos años en la vía profesional en la educación media, se llega al último nivel, con cuatro años en la vía profesional.

La vía profesional tiene tres consecuencias fundamentales: Primera, tienen que haber muchos campos profesionales, puesto que los oficios son muy diversos. Como ven, aquí había tres bachilleratos generales,

tres campos generales, teníamos diez campos tecnológicos; cuarenta y cinco campos profesionales; cuarenta y cinco bachilleratos profesionales diferentes. Primera consecuencia capital, hay que diversificar los diferentes componentes de la calificación profesional si se pretende que los jóvenes que salen de estos campos puedan trabajar directamente en el mercado laboral.

Segunda consecuencia y de mucha importancia: la formación en estos cuarenta y cinco campos debe mezclar una presencia en la educación media con una presencia en la empresa. En otras palabras, la formación en todos estos campos profesionales es una formación mixta, porque una parte del tiempo está en los colegios de educación media con clases y profesores, y la otra parte del tiempo está en las empresas haciendo pasantías con un tutor. En francés, esto se llama una formación por alternancia porque se alterna la formación teórica con la formación práctica. Como ustedes ven, esto requiere una asociación con las empresas, ya que es necesario que las empresas y el Ministerio de Educación se pongan de acuerdo para fomentar las pasantías; se necesitan contratos por los cuales las empresas se comprometan a acoger a estos jóvenes para darles una educación práctica.


Y la tercera consecuencia es la definición precisa de los diferentes cuarenta y cinco campos profesionales, es decir, la definición precisa de estos bachilleratos profesionales. Hoy en día, en la economía francesa, son las empresas las que junto con el sistema educativo construyen las calificaciones que debe tener un obrero para que pueda pasar directamente al mercado laboral; por esta razón, al salir de uno de estos cuarenta y cinco campos profesionales, hay muy pocos estudiantes que entran a la educación superior. Lo anterior por cuanto sólo uno de cada cuatro estudiantes entra a la educación superior, puesto que los otros tres entendieron que el bachillerato que tenían ya les daba una calificación profesional, que podían utilizar de manera directa en el mercado laboral y que les permitía encontrar un empleo de manera rápida. En estos campos profesionales no necesariamente habrán

recibido las competencias académicas del campo general y es probable que no logren entrar a la educación superior. De hecho, la mayoría de los que se presentan a la educación superior en esta vía no logran entrar, pero estas tres cuartas partes que no entran a la educación superior de todas maneras entran al mercado laboral y no hay desempleo.

La calidad de la formación profesional en estos cuarenta y cinco campos es muy buena por haber sido construida en conjunto con las empresas; por eso es fácil encontrar trabajo. Como ven, esta diversificación de la educación media es muy compleja, eso no se hizo en cinco minutos, fueron como treinta y cinco o cuarenta años de trabajo para llegar a esto.

Bueno, si entendieron bien cómo es el esquema general, puedo indicar también algunos problemas que se presentan. En la formación general, la educación media dura tres años. En la formación tecnológica, la educación media también dura tres años; el primer año es el mismo que en la formación general y al final de ese primer año es cuando hay una orientación para hacer un segundo año en el área tecnológica.

El primer año de la vía profesional es diferente al primer año de la vía general y de la vía tecnológica; por supuesto, aquí se necesitó una orientación antes, es decir, al terminar la escolaridad obligatoria hubo una orientación adecuada y los jóvenes que están en esta vía profesional, que son el 19% de la educación media, están desde el primer año en la vía profesional. O sea que ya están separados de los jóvenes que están en las otras dos vías, la general y la tecnológica. Esto tiene una consecuencia muy importante y es que la vía general y la vía tecnológica tienen lugar en un mismo establecimiento o local, que se llama liceo general y tecnológico; en cambio, la tercera vía funciona en otros edificios, llamados liceos profesionales, sólo para la educación media. Entonces, como ven, hay una separación física; hay una separación bastante grande entre las tres vías, lo



cual ocurre al salir de la escolaridad obligatoria, entre los 16 y los 19 años. Aquí hay algo muy importante, y es que no se puede hacer una orientación definitiva a un niño a los 16 años; por ello, los profesores, los directores de establecimientos escolares, los alumnos mismos de 16 años deben estar conscientes de que no pueden entrar de manera irreversible a una de estas vías. Entonces, cuando se hace una educación media diversificada en tres vías, lo cual en total nos da cincuenta y ocho campos, hay que crear puentes entre los diferentes campos, es decir, hay que crear la posibilidad de pasarse de un campo a otro, cambiar el que se escogió al principio.

Voy a describir en detalle lo que ocurre en este caso, porque así es como ustedes van a comprender la articulación que hay entre los campos y los puentes. Los muchachos que terminan su segundo año en la vía profesional tienen tres posibilidades por delante: o bien siguen por la vía profesional, que son dos años más hasta el bachillerato profesional (el 45% de estos muchachos hacen eso), o bien deciden volver al liceo general y tecnológico, y con esta primera etapa de adaptación en la que tendrán muchos cursos de apoyo, de recuperación, puntos generales y tecnológicos pueden escoger para el último año otro campo de formación. El 13% toma este puente para pasarse a la vía tecnológica; o sea, los que ya habían estudiado dos años en la vía profesional tienen la posibilidad de entrar a este campo profesional y tecnológico.

En resumen, el 58% continúa sus estudios en el liceo profesional o en la vía tecnológica. Nos queda un 42% que sale al mercado laboral francés con un diploma intermedio, que le permite ocupar empleos de obreros calificados. Por eso es que no todo el mundo termina el bachillerato aquí, y una parte de los que toman la vía profesional terminan en el segundo nivel; así es como la educación media especializada funciona en Francia. No pretendo presentárselo a ustedes como un modelo, sino sólo como un ejemplo. El fondo del asunto, que es lo que cada país debe construir, es una

diversificación de la educación media, la cual ya no puede ser simplemente académica. La educación media no se puede reducir únicamente a los campos generales que conducen a la universidad, puesto que la educación media se ha masificado; es decir, casi toda una generación está en la educación media y cada país debe construir su propia diversificación. No estoy seguro de que la construcción francesa sea óptima, de hecho, haré algunos comentarios y observaciones sobre la propuesta francesa. O sea que no se las presento a ustedes como un modelo, pero pienso que aquí en el país, como en todos los países de mundo, hay que ser capaces de construir una diversificación de la educación media.

Voy a presentarles algunas reflexiones que se hace el propio Ministro de Educación, puesto que ya anunció en junio pasado, si ustedes han seguido un poco la información política francesa, una reforma de la educación media. Este anuncio fue consecuencia precisamente del movimiento estudiantil durante la primavera en Francia. Por esa razón, actualmente la estructura de la educación media está siendo objeto de unas reflexiones en el Ministerio de Educación de Francia. Presento a continuación algunos de los cuestionamientos.

Primer cuestionamiento: el contenido preciso de los campos de la vía general, es decir, las materias o las disciplinas precisas que constituyen dichos campos. Aquí hay dos posiciones: o bien se trata de tipificar los campos generales, por ejemplo, un currículo que sólo tiene disciplinas literarias, o sólo disciplinas científicas, o sólo disciplinas económicas y sociales; esa es una primera posición en la cual se tipifican los campos, es decir, se toma en serio que a partir del segundo año y, sobre todo, en tercer año de la vía general los estudiantes de la educación media quieren aprender o bien materias literarias, o bien materias científicas o bien materias económicas y sociales, y se les enseña lo que ellos quieren aprender. Y se los digo de una vez, esta es mi posición personal y política sobre este tema,


porque creo que los campos generales de la educación media deberían ser muy tipificados, dado que la base común de la que hablábamos el lunes en la noche debe hacerse en la escolaridad obligatoria, antes de la educación media, porque si la base común se hizo bien, entonces en la educación media se puede desarrollar lo específico. En Francia hay algunas personas que piensan lo contrario de lo que pienso yo, porque consideran que cada uno de los campos sí puede estar bien definido, pero que puede haber enseñanzas comunes a los tres campos. Por ejemplo, hay situaciones que a mí me parecen absurdas, y es que en el campo literario se enseñen ciencias o que se enseñe filosofía en los tres campos, me parece que ahí se les está exigiendo demasiado a los alumnos. Por ejemplo, cuando se les pide a literatos que puedan seguir con atención una educación en química se les está pidiendo demasiado y uno no se puede sorprender de que les cueste trabajo y pierdan interés en esos cursos que no les interesan, porque realmente ellos lo que quieren ser es literatos. Entonces, en Francia sobre el tema de los diferentes contenidos hay un debate muy profundo y difícil, en el que los profesores desempeñan un papel muy importante.

Segundo cuestionamiento, y esta vez es en la vía profesional. Les dije que para la definición de las cuarenta y cinco vías profesionales se debía recurrir a las empresas, debían construirse en conjunto con las empresas. Me parece que eso es indispensable porque así es como se llega a una verdadera calificación profesional que pueda utilizarse en el mercado laboral, o sea que esto no habría que revisarlo. Está bien que la vía profesional sea una construcción común entre la educación y la economía, pero se corre un riesgo y es que, por ejemplo, si se le pide a un empresario de la construcción que diga qué calificación profesional hay que darle a los niños que están en este nivel, tendrían que sacar un bachillerato profesional como albañiles u obreros de la construcción. Y si se le pide a una empresa que hace plásticos qué hay que ofrecer, ésta querrá que hagan un bachillerato en plásticos, y así sucesivamente. Es decir, cada una de las ramas de la producción querrá

su propio bachillerato profesional, su propio campo profesional, lo cual tiene un riesgo de dispersión muy grande. Se corre el riesgo que haya demasiada dispersión en los campos profesionales en un mercado de trabajo que, por el contrario, a veces pide competencias profesionales más amplias. Entonces la segunda pregunta muy importante y difícil, pero está a la orden del día, cómo agrupar un poco estos cuarenta y cinco campos profesionales, conservando al mismo tiempo la calidad de la educación como la han apreciado las empresas.

Tercer aspecto del problema: así como Francia escogió tener tres grandes vías, una general, una tecnológica y otra profesional, otros países diversificaron sólo con dos vías: una vía general y una vía profesional. Nosotros en Francia elegimos tres vías y fue una decisión interesante, me parece, porque la vía tecnológica tiene su originalidad, y es que en suma tiene atributos o características que son propios de la vía general y también son propios de la vía profesional. Es decir, la vía tecnológica es una especie de mezcla de las vías general y profesional, y personalmente creo que es bastante interesante, pues el campo tecnológico e industrial es muy exigente y los muchachos y muchachas, aunque sobre todo los hombres, son muy competentes en tecnología industrial cuando salen de allí. Es una vía que tiene en general muy buena calidad, pero precisamente porque está un poco entre la vía general y la profesional, a veces a los estudiantes les cuesta trabajo ubicarse. Por ejemplo, si se forman asistentes sociales, o trabajadores sociales, o niñas que van a atender familias en dificultades, a esas personas se las forma en la vía tecnológica y también en una de las vías profesionales. Entonces aparece un riesgo de redundancia, es decir, es posible que se vea lo mismo en las dos vías, y por eso la definición del umbral preciso de la vía tecnológica es uno de los problemas que debemos resolver.

Hay otros dos problemas generales que quisiera señalar, y son problemas que tal vez ustedes también podrían tener. En Francia tenemos una situación en



la que hay pocos estudiantes, hombres y mujeres, que quieren hacer estudios literarios; son sólo el 10% y son sobre todo niñas. Es decir, no solamente hay pocos hombres y mujeres que están en este campo literario, sino que además no siempre son los mejores estudiantes. En otras palabras, en Francia hay un problema bastante difícil de resolver, que es el de la revalorización del campo literario. Yo soy muy sensible a las necesidades de nuestra juventud, y creo que debe haber más del 10% de literatos, porque me parece que es un elemento importante de la cultura de un país tener un buen grupo de jóvenes en el campo literario; pero llevamos veinte años en que no hemos logrado revalorizar el campo literario para hacerlo más atractivo, es un problema bastante importante.

El segundo es un problema que se encuentra en todos los países de mundo y es que muchos de los jóvenes, hombres y mujeres, de 15, 16 y 17 años, a partir del momento en que empiezan a reflexionar sobre qué tipo de estudios seguir, empiezan a apartarse del estudio de las ciencias. Cuando yo era joven, las ciencias eran bastante prometedoras, porque se pensaba que gracias a ellas se iba a poder progresar en la sociedad, en el modo de vida y en la evolución de la humanidad. En Europa ya habían sucedido las catástrofes de las dos guerras mundiales, y entonces esta idea de progreso por medio de la ciencia realmente ya había sufrido bastante, pero en fin, como ven, gracias a las ciencias podemos hacer posible una educación media francesa que es bastante complicada. Los jóvenes de hoy enfrentan muchos riesgos: riesgos del medio ambiente, el riesgo nuclear que de pronto todavía sigue, el riesgo biológico. Por eso, seguramente, los jóvenes de hoy ya no tienen la misma confianza en las ciencias como la que tenía yo hace cuarenta años. La única confianza que los jóvenes tienen en la ciencia, por lo menos en Francia, es, por un lado, en la medicina, porque la medicina está al servicio de una salud mejor y una mayor longevidad y, por otro, en la ingeniería industrial, que no es propiamente ciencia, pero sí prima hermana de las ciencias.

Entonces, este segundo problema, también muy importante para todos los países de mundo, es cómo revalorizar la enseñanza de las ciencias y aumentar el interés por el estudio de las ciencias; es decir, cómo fortalecer antes de la educación media este gusto por las ciencias. Eso es más o menos lo que puedo decir sobre la diversificación de la educación media. Entonces voy a pasar a mi segundo tema, que es un poco más complicado.

Como hemos visto, en el último año de la escolaridad obligatoria se debe orientar a estos niños para que se decidan por uno de los dos grandes establecimientos escolares de la educación media, esta selección no es definitiva porque hay un puente hacia otra profesión; además, en las dos vías hay una primera etapa, y después de ella los estudiantes pueden elegir también si se van a una vía o a la otra. Entonces, la orientación del último año de la escolaridad obligatoria no es definitiva ni irreversible, pero sí es un acto importante para los docentes, porque la decisión la toman ellos; los docentes tienen, por tanto, una responsabilidad muy grande en esta decisión.

Veamos cómo sucede esto concretamente, cómo organiza Francia esta orientación al terminar la escolaridad obligatoria. Lo hace de dos maneras: la orientación es responsabilidad de la escuela, de los colegios; es decir, todos los docentes al terminar la escolaridad obligatoria evalúan y emiten un juicio sobre cada uno de los alumnos de 15 y 16 años. Para emitir este concepto los docentes escuchan un poco y piden la opinión de estos niños y sus padres, les piden que expresen lo que quieren. Es decir, la orientación es una responsabilidad final de colegio, pero el proceso que conduce a la decisión tiene en cuenta los deseos de los padres. Y esto, que parece correcto, es el resultado de una construcción consultiva; porque se hubiera podido hacer al contrario, se hubiera podido dejar que la orientación fuera responsabilidad de los padres y de los estudiantes y que el colegio se obligara solamente a seguir estos deseos de los jóvenes y sus padres, pero no lo hicimos así y al cabo de un proceso político, que fue complicado y


conflictivo, en particular conflictivo con los representantes y asociaciones de los padres de los alumnos, tomamos la decisión que les conté. Esa fue una decisión que tomamos hace unos treinta años, cuando decidimos que los deseos de los padres para la orientación serían tomados en cuenta para la decisión, pero que serían los docentes los que finalmente la tomarían. Es una vía política fuerte, tan fuerte que se presentaron posibilidades de oponer un recurso, es decir, que si al final de la escolaridad obligatoria los docentes proponían una educación que no correspondiera a los deseos de los padres o de los jóvenes, entonces se da un procedimiento mediante el cual los padres pueden apelar diciendo que no están de acuerdo con la decisión. Entonces hay un procedimiento previsto, que es casi como un procedimiento jurídico, en el que una comisión que, bajo la presidencia de un representante del Ministro, examina la apelación presentada por los padres y puede confirmar o no la decisión de los docentes. Ese es un primer punto.

Segundo punto: si la decisión es confirmada, es decir, si los padres siguen sin estar de acuerdo con la orientación que les propusieron los docentes, los padres siempre tienen la posibilidad de decir: "bueno, en estas condiciones, quisiera que mi hijo repita el último año de la escolaridad obligatoria". Es decir, decide que el hijo haga un año más de la escolaridad obligatoria esperando que ese año adicional le permita mostrar un mejor dominio de cierto número de competencias y que la decisión durante este segundo año que repite pueda ser diferente.

Ya entienden por qué es complicado este proceso que acabo de describirles y por qué los padres pueden pensar que es un proceso un poco difícil. En todos los países de mundo, los campos de la vía profesional son menos legítimos, porque no tienen tan buena reputación como la vía general y la vía tecnológica. Por esa razón, hay una gran parte de los padres y de los jóvenes que no quieren optar por estos campos de la vía profesional. En realidad, la educación media que describí aquí en un panorama horizontal realmente está bastante jerarquizada.

Ya les describí cómo deben funcionar las cosas teóricamente. Ahora quiero decirles cómo funcionan en la realidad y cuáles son los problemas de todo este proceso de orientación. El primer problema es el que acabo de mencionar, y es que en estos campos profesionales hay pocos padres y pocos alumnos que quieren entrar en ellos; por consiguiente, cuando la decisión de la orientación se hace hacia este lado se hace sobre todo cuando hay fracasos. Es decir, los profesores que están hacia el final de la escolaridad obligatoria no conocen muy bien la vía profesional, porque cuando ellos eran jóvenes conocieron la vía general. Por esa razón, cuando los profesores de la escolaridad obligatoria están reflexionando sobre los alumnos y piensan que un alumno no es muy bueno en matemáticas y no es capaz de seguir una formación por la vía general quizás tengan razón en decir eso, pero tienen la tentación de decir que la orientación que va hacia la educación media profesional, no porque así lo deseen, sino porque son malos alumnos. Esa es la tentación y es algo muy grave.

Otro asunto es que hay que reconocer que en Francia las niñas tienen generalmente mejores resultados en el estudio que los niños, porque las niñas piensan mejor. Los malos alumnos generalmente son hombres y algunos son bastante bulliciosos y a veces violentos; hay casos que no son para nada divertidos y, por consiguiente, cuando un niño mal alumno, turbulento, bullicioso está terminando su escolaridad obligatoria y no es buen alumno ni en francés, ni en matemáticas, ni en idiomas, ni en español, ni en inglés, constantemente los profesores le están diciendo: tú eres un mal alumno. Todo el día este muchacho escucha lo mismo y recibe permanentemente sus calificaciones de dos sobre veinte, tres sobre veinte, cinco sobre veinte y, por consiguiente, al cabo de un tiempo este muchacho no resiste. Ya no resiste ser evaluado siempre como un mal alumno y, por tanto, es muy difícil que surja de nuevo, que empiece a progresar.



Lo que es interesante en esta vía profesional es que allí se desarrollan competencias diferentes a la lectura, la escritura, las matemáticas, porque son otras cosas. Son competencias en las cuales este muchacho podrá surgir y tener éxito. Por consiguiente, esta vía profesional de la educación media y el buen proceso de orientación es aquel en el que los docentes se basan en las competencias de los alumnos, al final de la escolaridad obligatoria, y no en otros criterios. La orientación eficaz y justa cuando se tienen en cuenta las competencias de los estudiantes al final de la escolaridad obligatoria, para que los docentes puedan decidir sobre una orientación.

Naturalmente, las competencias de los alumnos orientan la decisión de los docentes, pero hay también otra cosa que la orienta. Pongamos como ejemplo un niño y una niña de quince años que tienen la misma competencia profesional; puede ocurrir que, si es un niño, los docentes tienen tendencia a orientarlo a la parte científica, y si es una niña a la parte literaria; es decir, en esta orientación se mezclan las ideas de ser niño o niña y también la orientación aquí para los niños será más hacia el área tecnológica industrial. Y en el primer nivel de la vía profesional si es industria de la construcción, por ejemplo, para ser un obrero calificado o para albañil serán seleccionados hombres, pero si es para secretaria o peluquería serán preferidas las niñas.

Es decir, además de las competencias profesionales, hay otro criterio que se mezcla, si se trata de hombre o mujer, lo cual hace que la orientación no sea tan equitativa. Y lo que acabo de decir para los niños y las niñas se aplica también para alumnos del medio social desfavorecidos o no tan favorecidos; es decir, también hay una especie de desigualdad social en el proceso de orientación.

Uno de los reportes que solicité, cuya aplicación es muy difícil, es que estos dos criterios –el hecho de ser niño o niña, o el hecho de tener padres

ejecutivos o no- no se tengan tanto en cuenta en esta orientación. Y sé que se trata de algo difícil, porque la mayoría de los docentes, cuando ven una niña, tienen tendencia a pensar que es más capaz de seguir determinado tipo de estudios, por ejemplo, estudios literarios; y cuando ven a un muchacho también tienen tendencia a preferir ciertos campos para su formación. Es algo inconsciente en los docentes, por eso es difícil que la orientación sea más eficaz y más justa.

La última dificultad es la siguiente: como ven, son cuarenta y cinco campos en la vía profesional y diez campos en la vía tecnológica; hay muchos jóvenes hombres que, por ejemplo, quieren hacer estudios profesionales en el campo de la electrónica, y estoy hablando de un caso real. En Francia hay muchos muchachos que quieren hacer estudios profesionales en electrónica, pero el problema es que no hay suficientes clases en nuestro sistema educativo en las que se pueda obtener esta calificación electrónica; por el contrario, sí hay muchas clases de otras especialidades, por ejemplo, hay muchas oportunidades para ser obrero de la construcción. Entonces, se trata de una educación media costosa, con profesores especializados en electrónica y en construcción, porque no se puede convertir a un profesor de un área en profesor de otra; por eso estos establecimientos de educación media profesional tienen una oferta educativa que no es necesariamente igual a la demanda por parte de los jóvenes.

Hay un mal ajuste entre lo que los jóvenes quisieran estudiar en la calificación profesional y lo que les ofrecemos, puesto que se financia tal o cual clase, tal o cual dotación, tal o cual establecimiento, y por eso hay un descuadre. Es una gran dificultad, pero es una dificultad inherente al tema; es decir, queremos hacer una gran especialización profesional, pero resulta que hay jóvenes que quieren aprender una determinada especialidad, por ejemplo, la electrónica, pero como donde tenemos cupos es en una escuela de la construcción, pues los mandamos para allá. O también hay niñas que

quieren aprender peluquería, pero como los cupos están en las escuelas de secretaría no les queda otra opción que irse para esas escuelas. En resumen, hay muchos jóvenes que no están en el campo profesional que les gustaría, y por eso no se interesan en los estudios que les ofrecemos. Quería señalar solamente estas dificultades que se derivan de la naturaleza misma de las cosas.

Cuando le presenté mi informe al Primer Ministro, una de las ocho grandes recomendaciones del informe se refería precisamente a este tema: el tema de la orientación. Se refería a que era necesario estar más atentos a los deseos de los alumnos y tratar de satisfacer eso que ellos realmente desean.

Ya para terminar, les diré que yo pienso que si es posible mejorar este tema de la orientación profesional, comenzando a los 10 o los 11 años y no esperar hasta los 15. Comenzar a una edad temprana y suscitar entre los jóvenes la creación de un proyecto en torno a algunos de sus ideales. Además, se requiere informar a los jóvenes sobre la realidad de la economía de su país, sobre cuáles son los oficios, las profesiones, qué es lo que está en desarrollo, qué está echando para atrás; por ejemplo, si soy obrero de la construcción qué salario tendré, cuál será mi posible promoción, cuáles serán los inconvenientes si soy obrero de la electrónica, etc. Entre la juventud francesa hay un gran desconocimiento de las diferentes profesiones; por consiguiente, habría que aumentar esa información entre los jóvenes de los 10 años hasta los 15. Es decir, en ese periodo de tiempo mostrarles a los jóvenes e informarles sobre las diferentes vías para prolongar su escolaridad.

Además, algo muy importante es que la orientación también tiene mucho que ver con la psicología; por ello habría que desarrollar mucha más enseñanzas sobre cómo conocerse a sí mismo y también sobre qué quiero aprender, qué me gusta del aprendizaje. Una de las preguntas que me hicieron se refería a cómo disminuir el abandono temprano de la escuela, la

deserción temprana; es decir, cómo asegurar que los jóvenes se queden en la escuela. Una manera de hacerlo es procurar que los jóvenes entiendan qué quieren hacer, qué quieren aprender. Esto hace que ellos perciban qué es lo que pueden aprender y llevarlos poco a poco hacia la capacidad necesaria para que digan si les gustaría más el campo general, el tecnológico o el profesional. Si así llegamos –y esa es la recomendación que yo le hice al gobierno– a suscitar un proyecto educativo o profesional razonable en los adolescentes de 15 y 16 años, el sistema educativo tendría la obligación de respetar la decisión que se tome como resultado de esa orientación. Si lográramos hacer eso, se lograría un proyecto educativo razonable, y el gobierno tendría que apoyarlo para que los alumnos pudieran continuar.

Esa es la educación media masificada; así se presenta el hecho de que después de la escolaridad obligatoria y antes de la educación superior el 100% de una generación siga haciendo estudios; por eso, la educación media masificada ya no puede ser simplemente académica y general, sino que debe diversificarse, y es necesario definir la diversificación. Esa educación media no puede hacerse sin las empresas y obliga a tener procesos de orientación de los alumnos hacia la diversificación.

El sistema educativo cubano y su evaluación

Paul Torres Fernández
22 de septiembre de 2008

He titulado la conferencia "El sistema educativo cubano y su evaluación". Me gustaría empezar a hablar de nuestras experiencias en el área de la educación un poco a partir de los resultados de los estudios evaluativos internacionales en que Cuba ha participado. Hemos tenido la posibilidad, al amparo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, adscrito a la Unesco y a la oficina de la Orial en Santiago de Chile, de participar igual que ustedes, Colombia, en los dos estudios realizados. El primer estudio comparativo y explicativo de 1997 y, más recientemente, el segundo estudio regional comparativo-explicativo de 2006, cuyos resultados fueron dados a conocer recientemente en el mes de junio. ¿Qué posición y qué resultados concretos hemos logrado como resultado de los avances de la consolidación del sistema educativo cubano en esos estudios?

Veamos algunas diapositivas. Primero, con relación al estudio de 1997, como ustedes pueden apreciar, los niños cubanos de tercer grado, recordarán que en aquella ocasión se evaluaron estudiantes de tercero y cuarto grado de nuestros países, obtuvieron resultados por encima de la media regional, con alrededor

de una desviación estándar de esa media, un comportamiento similar, como fue en el caso de lenguaje, se puede apreciar en el caso de matemáticas. Si combinamos el efecto de ambas disciplinas, de ambas áreas curriculares, pues creo que se pueden reflejar mejor los adelantos, los avances que demostraron en términos de aprendizaje, en términos de rendimiento cognitivo los niños de mi país en aquella ocasión.

¿Qué sucedió ahora en este segundo estudio de 2006? Bueno, matemáticas de tercer grado, si lo vemos en términos de media desviación estándar, también, como pueden apreciar, los resultados de Cuba se encuentran por encima de la media regional. Otro tanto se puede apreciar en el caso de matemáticas de sexto grado, igual en lectura de tercer grado, en lectura sexto grado. En este estudio se incorporó una tercera área curricular que es ciencias naturales, no todos los países lo pasaron, ustedes y nosotros sí. Ahí tienen los resultados de los escolares cubanos de sexto grado en ciencias, pero me parece que todavía es más indicativo de los avances que estamos logrando como parte de la instauración y el perfeccionamiento del sistema educativo cubano si lo vemos en términos de niveles de desempeño. Los especialistas, los organizadores del estudio previeron cuatro niveles de desempeño cognitivo en orden ascendente. Por supuesto, el nivel cuatro expresa ejercicios, o sea, la posibilidad de resolver ejercicios con un alto nivel de complejidad. Como ustedes pueden ver, mientras que la media regional, mientras que el comportamiento regional como promedio se ubica alrededor de once puntos porcentuales, en el cuarto nivel, los estudiantes cubanos, en más de la mitad de los casos, pudieron resolver ejercicios de este nivel elevado de complejidad. Sucede otro tanto en el caso de matemáticas de sexto, más de la mitad de los estudiantes de la muestra y con el nivel de significación considerado extensivo a toda la población de estudiantes del marco de muestra cubano lograron también altos resultados en términos de niveles de desempeño cognitivo, de niveles de dificultad cognitiva en los ejercicios. Algo parecido en lectura, quizás no tan alto como en las

anteriores, lectura tercer grado, lectura sexto grado y en ciencias naturales, en las que uno de cada tres estudiantes también logró resolver ejercicios, no solamente de los niveles uno, dos y tres, sino de máximo nivel de complejidad de los ejercicios. Compárese con la media regional que en esta disciplina especialmente es muy bajo.

Claro, esto nos conduce a una pregunta obvia, ¿cuáles son las razones por las que se han obtenido estos altos resultados en Cuba?, cuáles son las causas que pueden explicar estos satisfactorios niveles de desempeño cognitivo aun cuando para nosotros, les confieso, no son todavía suficientes. Creo que debemos y podemos perfeccionar aun más nuestro sistema educativo en términos de aprendizaje y en términos de desarrollo integral de la formación de la personalidad de los educandos. Pero, tratemos de responder esta pregunta, en la conferencia trataré de alguna manera de hacer aproximaciones a la respuesta a esta pregunta, que no es una respuesta única, estamos hablando de la educación. Sabemos todos que el fenómeno educativo es un fenómeno multifactorial en el que intervienen, por supuesto, muchos factores desde las condiciones socio-económicas de la localidad y la nación donde están los educandos, la familia, su desarrollo social, su nivel cultural, sus posibilidades económicas, pero también la escuela como un lugar importante en la vida de los niños y jóvenes. La actuación de docente, los estilos de dirección de los directores, en fin, se podrían numerar múltiples factores. Luego será muy difícil tratar de emitir un criterio concreto sobre cada uno de ellos.

Quisiera comenzar por un criterio externo, ajeno a nosotros, yo no sé si ustedes me creerán si les digo que ese criterio externo lo voy a centrar, lo voy a confiar en un norteamericano, pero es así. Tuve el privilegio de conocer al profesor Martin Carnoy, un destacado pedagogo, investigador educativo norteamericano. Él estuvo interesado, a raíz de los resultados del primer estudio de laboratorio, en hacer un estudio comparado de tres

países latinoamericanos, pretendiendo buscar explicación, razones que justificaran los resultados. Más allá del estudio de factores asociados que ese estudio propiamente realizó, decidió tomar tres países para su estudio de profundización: Chile, Brasil y Cuba. Les decía que tuve la oportunidad de conocerlo, él visitó La Habana hace aproximadamente tres o cuatro años, tuve la posibilidad de acompañarlo a nuestras escuelas. Él filmó, muchas clases, mucho desarrollo de funcionamiento de escuelas cubanas, se las llevó para allá, para su universidad, lo estudió con su equipo de investigadores y eso le motivó a escribir un libro, un libro que está siendo difundido en la red. El libro trata de explicar, a partir de la impresión que le causó a Martin y a su equipo de investigadores los resultados de las investigaciones y en contraste con las observaciones que hicieron a su vez en Chile y en Brasil, los motivos por los que los estudiantes cubanos muestran estos altos rendimientos. Sin embargo, les decía, claro está, que estoy en el deber de dar algunos elementos desde una mirada interna, por supuesto tratando de buscar una aproximación al tema central de esta cátedra de 2008.


El primer referente de análisis, la primera unidad de análisis va a ser la organización y el perfeccionamiento del sistema educativo. Claro está, si no logramos escuelas organizadas, escuelas con un mínimo de recursos, pues no podemos hablar de educación, eso es lo primero, tener el espacio para poder desencadenar esos fenómenos, esos procesos y después tratar que ellos se desenvuelvan con la mayor calidad posible.

Cómo partimos, qué condición encontró el país el 1 de enero de 1959 en materia de educación, cuando triunfó la revolución cubana, bueno, puedo decirles que heredamos del pasado capitalista una situación muy deprimida en el orden educativo. Teníamos más de un millón de analfabetos, en una población de entonces de seis millones de habitantes, quinientos mil niños y niñas sin escuela, sobre todo en las zonas rurales. Paradójicamente, diez mil maestros sin empleo, aun con su título. Una

cantidad muy reducida de graduados de sexto grado de la población cubana y, a su vez, en correspondencia con eso, una cantidad muy pequeña de matrícula universitaria. A partir de estas condiciones, nos vimos en la necesidad de desarrollar grandes transformaciones, esto fue lo primero que hizo la revolución, crear escuelas, universalizar el servicio educativo y, posteriormente, sentar las bases para la articulación de un sistema nacional de educación, íntegro y armónico, bajo una mirada, bajo un enfoque científico.

Ya de esta manera, inmediatamente después del triunfo de enero de 1959, se comenzaron a crear condiciones para multiplicar el servicio educativo, convirtiendo los cuarteles militares en escuelas, hasta lograr crear todas las aulas necesarias. Se erradicó rápidamente el analfabetismo en el país y se realizó de inmediato una reforma universitaria. El punto de partida culminante sin discusión fue la campaña de alfabetización de 1961. En sólo un año, el país logró erradicar ese millón de analfabetos y semianalfabetos que existían en el país, con una participación popular de estudiantes, trabajadores y, por supuesto, nuestros educadores a la cabeza. Este éxito inicial nos permitió, entonces, comenzar a desarrollar la educación sobre bases más sólidas a partir de haber alcanzado la alfabetización de pueblo, el acceso de la familia y las masas populares al conocimiento.

Voy a referirme entonces a la articulación de ese sistema educativo por determinados periodos o etapas en las que hubo que transitar. Obviamente, es muy difícil lograrlo todo de un golpe, así como ustedes también están previendo acciones a corto y mediano plazo de una manera gradual y sistemática. En el primer periodo, ya de conformación del sistema que abarca de 1975 a 1990, se logró establecer el sistema nacional de educación, fue un periodo muy fructífero para la educación cubana, aparecieron las escuelas en el campo, sistema estudio-trabajo, que hemos heredado de las doctrinas de nuestro maestro, nuestro apóstol José Martí, que nos enseñó la importancia



de combinar desde las edades tempranas el estudio y el trabajo. Y es que, como él decía, la educación natural que hiciéramos para todos los países nuevos de la América y detrás de cada escuela un taller agrícola a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol. De textos meramente lineales no nacen las frutas de la vida.


A partir de estas ideas, el país se llenó de escuelas en el campo, transformando el panorama rural cubano, y ahí asisten los niños de las ciudades durante una semana, entre los días lectivos de la semana, a estudiar y a aprender a trabajar, que es aprender a vivir también, a formarse como niños y jóvenes curtidos y conscientes del papel transformador del trabajo para la sociedad como fuente principal de las riquezas humanas y sociales, por supuesto, pero también como recurso, vehículo clave para fortalecer el desarrollo de la personalidad. En Cuba decimos que el trabajo es el principal educador. También en este periodo se logró articular el sistema.

El sistema educativo está conformado por varios subsistemas; está el sistema de educación preescolar, el sistema de la educación general politécnica y laboral, este subsistema cubre los niveles de primaria, secundaria básica y preuniversitario, media superior, quizás dirían ustedes. Obsérvese que, desde la denominación, está marcada la intención de no desarrollar una educación únicamente academicista, sino desarrollar y preparar la actitud hacia el trabajo y hacia el politecnismo en los jóvenes.

De manera paralela, se encuentra la educación especial para niños con trastornos físico-motores, auditivos, visuales y también de la conducta, la educación técnica-profesional, la formación y el perfeccionamiento de personal docente para poder desarrollar este amplio sistema educativo y la población de adultos para dar alcance a toda la población cubana y la educación superior.

Aquí tienen ustedes la articulación del sistema, por medio de estas enseñanzas o niveles educativos, obsérvese que responde a dos elementos fundamentales, a dos razones fundamentales. Por un lado, a razones de orden social, de exigencia social, por ejemplo, destáquese la necesidad de la existencia de una educación politécnica, o sea, no todos los estudiantes que ven la secundaria básica, la media inferior, necesariamente avanzan en la dirección de los bachilleres y después estudiante universitario. Nos interesa una presencia importante de la educación politécnica en el país, porque también necesitamos técnicos y necesitamos obreros de alta calificación, no todo se puede desarrollar en el país únicamente a partir de los ingenieros, de los juristas, de los doctores, que tienen un papel importante, sin discusión, pero que no cubren todos los servicios necesarios para el desarrollo estable y armónico de la sociedad. Es decir, este es un elemento que de alguna manera rige la estructura del sistema.


Pero les pido que presten atención también a otro elemento esencial que sirve de base, que sirve de sustento a esta estructuración, que son las agrupaciones por edades, por grupos etéreos, y es que tanto desde Piaget y sus seguidores, si lo vemos desde la mirada de constructivismo, como de Vigotski y sus colaboradores, si lo miramos desde el enfoque desarrollador de la educación, quedó siempre claro que el niño, el joven y el adolescente, desde su desarrollo ontológico, va marcando etapas que es necesario tener en cuenta para poder desarrollar eficazmente el proceso docente educativo. No es lo mismo niños de una edad previa a la escolarización entre cero y cinco años, incluyendo el preescolar, que niños que están entre las edades de siete a ocho y de nueve a once, o ya después la adolescencia en la secundaria básica o la primera juventud en el preuniversitario. Hay condiciones muy cambiantes de un periodo a otro que exigen una organización del sistema educativo y de desarrollo del proceso docente educativo diferenciado, atendiendo las características.



En realidad, una apreciación científica a un sistema educativo no puede verse únicamente en una dirección si queremos hablar de bases, desde nuestra mirada, teóricas, metodológicas. Para sustentar la articulación y perfeccionamiento de un sistema educativo, habría que hacer referencia, a mi modo de ver, a tres grandes pilares. Está el pilar del diseño curricular, que incluye este elemento organizativo de la estructuración de sistema en ciclos, por educaciones. Hay un segundo momento, que también es decisivo, que es una correcta dirección del proceso docente educativo, la calidad de la clase, la calidad de la educación como expresión de ello y un tercer momento o pilar que nos permitiría la retroalimentación, el diagnóstico, la valoración y las recomendaciones para un perfeccionamiento de los dos periodos anteriores. Hago referencia a la evaluación.

Vamos entonces a describir algunos referentes de cada uno de esos tres pilares desde la mirada de la pedagogía cubana. ¿Qué exigencia le plantea la escuela para el desarrollo de una educación media, de una educación media superior o incluso de una educación universitaria? Sin discusión, ese es el primer elemento sobre el que hay que reflexionar y asumimos lo subjetivo no con una mirada pragmática, mecánica, que nos viene de Tayler a mediados del pasado siglo, sino como un elemento orientador que es indiscutible y constituye una categoría básica en la pedagogía y en la dirección de cualquier proceso humano.

Un segundo componente del modelo de escuela es la caracterización psicopedagógica del escolar. Respecto a lo que acabo de hacer referencia en la diapositiva anterior, la necesidad de tener en cuenta las particularidades del desarrollo ontogénico del educando, los momentos del desarrollo, las características de la edad en que se encuentra enclavada ese nivel y que, como señalé aquí, es la base teórico-metodológica, desde nuestro punto de vista, o uno de los elementos fundamentales y premisas fundamentales para poder hablar de la organización en ciclos educativos.



También tenemos que el modelo de escuela para cada nivel de enseñanza en Cuba describe los programas escolares, obsérvese que no sólo con una limitada mirada a lo cognitivo tratamos de expresar y describirle, para que quede al alcance de los directivos y de los maestros, elementos significativos de las áreas afectivas y el desarrollo socio-moral de los niños de esas edades y qué recomendaciones pedagógicas fundamentales establecer para poder avanzar en correspondencia con ellas, también en el área del orden intelectual y cognitiva, y además en el área de gusto estético. Es una triada que representa pilares fundamentales de la personalidad del estudiante y sobre cada una de las cuales habrá que establecer recomendaciones de carácter pedagógico. También, y por último, el modelo de escuela prevé recomendaciones y reflexiones de carácter teórico-pedagógico acerca de la organización y dirección de proceso docente-educativo. Cuál debe ser la actuación de director, cómo organizar internamente la escuela, cuál es el papel de los maestros en ella, de los directivos. Cómo buscar la relación entre escuela-familia-comunidad y, en esa misma dirección, destacar la función social de la escuela. El estrecho vínculo que debe existir entre la escuela y la sociedad, porque la escuela prepara a los jóvenes y a los niños justamente para ella y de ella se nutre, ahí está la familia, ahí están las instituciones sociales de la localidad que tanto, directa como indirectamente influyen sobre ella.


Y, por supuesto, la evaluación. La evaluación como se planteaba aquí no debe ser únicamente, no debía serlo nunca, un recurso punitivo, sino la posibilidad de conocer las dificultades, de tratar de enfrentarlas revistiéndolas en una contradicción. En Cuba le damos mucho peso al aprovechamiento del error cognitivo, aceptamos el error cognitivo como el elemento natural del proceso de aprendizaje y tratamos, lejos de reprimir al estudiante por fallas en el aprendizaje, de hacerle ver que en sus respuestas incorrectas hay algo que no funciona y que actúa contradictoriamente con los otros conocimientos que él tiene, eso le da la posibilidad de regresar

sobre él mismo y encontrar él mismo la falla que está provocando el error cognitivo. Pero como concepción de evaluación en la clase, en el proceso con la evaluación didáctica también le damos mucho peso a la autovaloración de los estudiantes.

Le pedimos a los estudiantes su criterio sobre la calificación que merece en un ejercicio oral, procuramos que los condiscípulos interactúen con él y den su opinión sobre la calidad de la respuesta de su compañero, de tal forma que la evaluación sea un proceso de diálogo, recomunicación y, sobre todo, una herramienta, reitero esa idea, para perfeccionar la calidad del aprendizaje.

En este segundo pilar destaco, por último, las funciones didácticas, son aquellos eslabones de la organización de la clase que de una forma lógica conducen eficientemente el proceso y que si no son tenidos en cuenta pueden producir grandes dificultades. En primer lugar, se encuentra el aseguramiento de las condiciones previas. Debo verificar cuáles de los contenidos y conocimientos anteriores que el niño necesita para el nuevo aprendizaje, para enfrentarse al nuevo contenido debieron ser activados y si realmente están activos en él. De no ser así, como realmente ocurre, hay que emprender un proceso de retroalimentación, de repaso, antes de trabajar los nuevos contenidos. Este es el sentido de la función aseguramiento y eje de partida, pero ya señalé al hablar de principios didácticos que nos interesa mucho que el estudiante sea protagónico en el proceso, y para eso es imprescindible lograr en él primero una motivación por el aprendizaje, hacer visibles contradicciones inherentes al contenido, hacerlas palpables para él, consciente de ellas y hacer que se enfrente al reto de tratar de buscar una solución a esa contradicción.

De manera que la motivación para el aprendizaje desempeña en la dirección de proceso un elemento también fundamental. Derivado o muy unido a eso



está la necesidad de que el estudiante trate de responder preguntas clave, ¿qué se espera entonces alcanzar en la clase de hoy? Aun cuando no tenga la respuesta todavía, en qué dirección va, hacia dónde está lo nuevo que debo aprender, de qué condiciones parto para poderlas adquirir, cuáles son los conocimientos anteriores que tengo a mi haber, a mi favor, para poder buscar ese nuevo conocimiento y cuál es la vía por la que debiera enfrentarlo a partir de mis experiencias anteriores y de las experiencias de mis compañeros. A esto le sigue la función didáctica de tratamiento de la nueva materia con un peso importante para los métodos y técnicas que promueve la actividad productiva y creadora de los estudiantes, lo que llamamos en Cuba una enseñanza desarrolladora, una enseñanza que hale el aprendizaje, no que espere por el desarrollo del niño para potenciarlo. Ello siguiendo los postulados vigotskianos y, por supuesto, no olvidarlo, aún en el contexto una enseñanza desarrollada, la necesidad de la fijación de la consolidación de los nuevos conocimientos y, por último, asociado a la categoría evaluación el control y valoración del rendimiento de los estudiantes en los términos en que anteriormente me expresé; de buscar la comunicación, el diálogo, la autovaloración, la toma de conciencia de la causa de los errores cognitivos durante el aprendizaje.

Por último, quiero referirme al tercer pilar, a la evaluación educativa es un sustento teórico-metodológico relativamente nuevo para muchos países, en particular para Cuba, donde estamos proponiendo avanzar también de manera acelerada, porque lo consideramos un elemento básico para poder elevar aún más los niveles de calidad educativa, y es que durante muchos años el sistema educativo cubano sólo se apoyó en la supervisión, en la inspección o fundamentalmente, diríamos mejor. Pero es necesaria una mirada más detenida, una mirada más científica, más explicativa de las razones que están todavía sirviendo de barrera para un avance más acelerado. Decírles que en esa dirección, desde 1996, cuando nos vinculamos al laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad, hemos venido

desarrollando anualmente eventos evaluativos en el país, de una manera además creciente, comenzamos con una pequeña muestra de unos tres mil estudiantes y dos áreas del conocimiento, matemáticas y español, en un grado únicamente de cero y ya hemos ido avanzado hacia eventos evaluativos más abarcadores y más complejos, por el número de áreas del conocimiento que aborda, que controla y por la cantidad de ciclos y niveles educativos que somete a evaluación.

Ustedes podrán ver, hacemos referencia a las pruebas de rendimiento que aplicamos y a otros instrumentos que nos sirven para estudiar los factores asociados a esos eventos evaluativos nacionales. Como resultado de los mismos, antes que termine el curso escolar, el periodo educativo en Cuba es de septiembre a julio, los operativos nacionales los estamos realizando aproximadamente en marzo o abril. Nuestro equipo de investigadores y colaboradores, este es un evento que moviliza a centenares de compañeros en todo el país, trabaja muy intensamente para procesar los datos, analizarlos y arribar a conclusiones para todos nuestros directivos a las diferentes instancias y generamos cuatro tipos de salida.

Existe un informe uno de resultados generales, en el que aparece la calidad de las respuestas por área del conocimiento evaluado, por grados evaluativos, por niveles de desempeño cognitivo. Tenemos un informe dos muy importante que hacemos con especialistas en las áreas cognitivas para entonces tratar de identificar, a partir de un diseño muy meticuloso de las pruebas, cuáles son los errores cognitivos que están presentes y tratar de identificar las causas de esos errores para poder generar después determinadas acciones con los maestros en todos los niveles. Tenemos el informe tres de factores asociados al aprendizaje y también, más recientemente, estamos elaborando un informe cuatro que es específico para cada una de las escuelas evaluadas. En el último operativo nacional, evaluamos 736 escuelas y para cada una de ellas

elaboramos un informe específico con sus principales dificultades en el orden curricular.

Sin embargo, en la dirección de la evaluación educativa, la aspiración mayor, como también se ha mencionado aquí, es conocer los estados de los aprendizajes de los estudiantes. Es muy importante estudiar y poder dar a conocer las razones que implican el éxito o el fracaso en esas evaluaciones en términos de rendimiento. Es así que estamos hablando hoy en día en el país del sistema de la construcción e implementación de un sistema de evaluación de la calidad de la educación. En realidad no es un primer intento, ya llevamos tres intentos, no hemos podido concluirlo, estamos casi listos en este año, debemos finalizar los ensayos experimentales, el punto de validación para poderlo proponer a la dirección del ministerio de educación con un proceso sistemático a desarrollar y generalizar en el país.

Ese sistema está pensado para las condiciones muy concretas de nuestro país. No hay tiempo, incluyendo por supuesto la captura y el procesamiento de los datos, no solamente la administración de las pruebas. No hay tiempo de hacer miradas más detenidas, y es por eso que estamos abogando por el sistema de evaluación que estamos construyendo para que se combinen los estudios cuantitativos necesarios para poder hacer una devolución rápida de los datos. Como expliqué, en abril, mayo o junio, ya se tienen resultados generales a nivel nacional, incluyendo el estudio de las causas de los errores cognitivos y las medidas metodológicas para enfrentarlos en el próximo curso escolar, pero además nos interesa entonces que nuestros equipos de investigación puedan regresar a las escuelas de la muestra y hacer estudios más detenidos de carácter cualitativo, hacer entrevistas en profundidad, hacer observaciones, sobre todo hacer estudios de contraste.

Qué elementos, qué técnicas didácticas han resultado exitosas entre el 25% de las escuelas de mayor rendimiento, en comparación con el 25% de las

escuelas de más bajo rendimiento. Cuáles son los estilos de aprendizaje que han sido exitosos acá y, sin embargo, acá no han conducido más que hacia el fracaso escolar. Son elementos que requieren de una mirada más profunda y cualitativa y así lo estamos organizando.

De manera que el sistema abarca siete ámbitos: la evaluación del desempeño profesional del docente, la evaluación del desempeño profesional de los directivos, la evaluación institucional, la evaluación del desempeño educativo de la familia y de la comunidad como variables que traten de explicar los resultados fundamentales de sistema educativo nacional y, por otro lado, como variable producto el rendimiento cognitivo y la importante formación axiológica de los estudiantes, de la cual lamentablemente casi no he podido hablar aquí, y, a su vez, tener en cuenta por supuesto indicadores educativos fundamentales, macroindicadores del sistema educativo nacional.

Esta es un poco la visión de sistema, decirles que hemos ido preparando un ejército de evaluadores educativos, hemos ido creando una comunidad de evaluadores educativos, pero no solamente un sistema educativo y un sistema social como el nuestro tiene potencialidades para hacerlo de una manera rápida y con una economía de recursos. Hemos ido creando quince grupos provinciales, uno en cada territorio de país y, además, un grupo de evaluación de la calidad en cada uno de los 168 municipios del país. En cada distrito, en cada departamento tenemos un colectivo pequeño de compañeros que doblan sus funciones como metodólogos o como profesores universitarios de la formación de docentes en Cuba; con esta responsabilidad, más allá del 55% de su fondo laboral, realizan esta mirada más detenida que necesitamos hacer en los territorios.

Aquí hay entonces ya una articulación, ustedes lo tienen en el documento, no voy a detenerme, sobre cómo concebimos que funcione ese sistema evaluativo, con una particularidad importante, y es que al final está

acompañado por los proyectos de investigación, son investigadores de los territorios tanto docentes como funcionarios como docentes universitarios que se agrupan en una misma línea temática de la evaluación de la calidad educativa para poder desarrollar investigaciones que nos ayuden a estudiar mejor las particularidades de cada territorio. Ya comenzamos a obtener los principales resultados en esa dirección.

Decirles que estamos trabajando con el mayor rigor metodológico posible, utilizando recursos estadísticos y de la metodología de la investigación científica de última generación y que, por supuesto, somos conscientes de la importancia de poder hablar de evaluación educativa no solamente en la clase, sino del sistema educativo de país, requiere de desarrollo de una cultura de evaluación educativa. Es por eso que estamos creando espacios, como, por ejemplo, la biblioteca virtual que está en la intranet del Ministerio de Educación al acceso de todos los territorios para poder allí dar posibilidades de que todos nuestros investigadores, sin tener que desplazarse hacia los grandes centros de documentación, puedan tener información para desarrollar.

Si me pidieran, casi concluyendo, caracterizar cuáles son los elementos muy singulares del sistema educativo en la evaluación que estamos tratando de crear, yo diría que son tres, que lo hacen muy singular para Cuba. Una rápida orientación hacia la mejora, no evaluamos para señalar con el dedo, evaluamos para tratar de hacer observar hacia dónde hay que trabajar y cómo hacerlo y nos implicamos en esos procesos acompañando los movimientos del Ministerio en los territorios, impartiendo conferencias y seminarios en los territorios, como estos que están organizando muy acertadamente ustedes acá en el Distrito Capital, una máxima aproximación al director y al docente de la escuela. Son los principales agentes educativos. El éxito de un sistema educativo se gana allí, si somos capaces, y me parece que ustedes están dando un ejemplo de eso, de tocar con la mano

y acompañar al docente y a los directores. Y un tercer requerimiento o característica singular, la atención especial a los procesos más que a los productos, porque solamente si le damos seguimiento a los procesos podemos al tiempo revertir las dificultades que, de otra manera, sólo podían ser vistas después que ya prácticamente no tienen solución.

Por favor, mantengan ese intercambio entre los educadores latinoamericanos que tanto tenemos en común más allá de diferencias de carácter, de idiosincrasia, de nacionalidad. Estamos enfrascados, en esta última etapa, en el desarrollo de una cultura general integral de toda la población cubana, porque pensamos que sólo con la educación podremos hacer avances más importantes en el orden social. Veamos muy rápidamente cuáles son esos cambios por ciclos y niveles educativos.

En la atención inicial, garantizar esos elementos clave en esas primeras edades, que, por cierto, las investigaciones pedagógicas han demostrado ser muy importantes y decisivas en el posterior desarrollo de niño, de los cero a los tres años de vida son decisivos increíblemente. La salud, la nutrición, el agua potable, la instrucción y la educación de los padres. Ya en la educación escolar, tratar de cubrir el 100% de la cobertura si no tenemos guarderías, no tenemos círculo infantil, así es como le llamamos en Cuba para toda las madres trabajadoras, para toda la población cubana apenas un 30% lo podemos cubrir por una vía institucional. Hemos ideado en Cuba lo que se conoce como el programa Educa a tu hijo y, con una combinación de esfuerzo intersectorial de las organizaciones civiles, la organización de mujeres cubanas, los comités de defensa de la revolución, los médicos de la familia y los educadores de conjunto, tocan puertas, casa por casa, donde quiera que haya un niño menor de seis años y con este recurso educativo se conduce, ayuda, encamina, capacita a los padres para un desarrollo adecuado de la formación de estas primeras edades.

En la educación primaria, les decía que había un cambio importante con un gran esfuerzo; en un momento en el que había un alto déficit de educadores, hemos logrado formar maestros emergentes, hemos logrado reducir la relación alumno-docente. Yo sé que esta es una aspiración de todos, esto lleva esfuerzo, lleva trabajo, no piensen que es que a veces no esté la voluntad para hacerlo. A nosotros nos ha costado mucho esfuerzo, porque no es fácil. Habría que crear nuevas aulas, formar nuevos docentes, lo cual ha requerido un esfuerzo extraordinario para el país. Pero también nos interesa desarrollar la emotividad, la cultura en nuestros muchachos, y es por eso que hemos creado aceleradamente escuelas de instructores de arte que después van a servir a las escuelas. Esos instructores asisten a la comunidad, a la escuela y allí ayudan a nuestros docentes a fortalecer la educación artística de las nuevas generaciones.

En el caso de la educación especial, para los niños cubanos con limitaciones de diferente índole, puedo decirles que hemos logrado la cobertura prácticamente total en este necesario servicio. Tenemos más de cuatrocientas escuelas para la atención a los discapacitados y a los niños sin amparo filial. Recientemente, en las vacaciones, tuve la oportunidad de asistir a un centro de esta naturaleza, pusieron una piscina para ellos e invitaron a algunos educadores para que fuéramos a compartir con los docentes de las escuelas especiales, que están prácticamente todo el tiempo, no pueden retirarse, son sus padres, y tuve vivencias muy emotivas al compartir con esos muchachos, ver lo bien que se sienten allí, ver cómo le responden a sus educadores, como si fueran sus padres, con qué cariño se han formado y han crecido allá. En las aulas hospitalarias donde hay niños que tienen que estar periodos largos de tiempo para su recuperación, ahí va el maestro y los atiende a diario. Un maestro designado, es decir, que buscamos a todo esfuerzo, a toda costa lograr la plenisección de la sociedad de los niños con limitaciones.

En el orden de la educación superior, como expliqué, se dio la extensión de ese servicio a todos los municipios del país con la creación de más de tres mil sedes universitarias. Les puedo dar como datos, según fuentes de los organismos internacionales, que mientras que, lamentablemente, en América Latina, como tendencia, acceden a la universidad solamente 7% de los jóvenes, en Cuba tenemos hoy en el nivel universitario más de la mitad de los jóvenes de nuestro país, el 57%, exactamente.

Bueno, potenciamos, como expliqué, los medios audiovisuales, dos canales educativos, un grupo de instituciones especializadas en la producción de productos de carácter audiovisual para todas las escuelas cubanas y, como les dije, a nivel de toda la población, por medio de los canales educativos de alcance nacional numerosos cursos, en lo que conocemos en Cuba como universidad para los más disímiles temas de interés para la población. Ya hemos dado dos o tres vueltas de cursos de inglés, francés, portugués, también cursos de apreciación artística, cursos de danzas, en fin, queremos que la universidad penetre en el hogar cubano, esté allí y contribuya a elevar la cultura de nuestros compañeros.

Por supuesto, eso requiere de un fortalecimiento de la formación docente, en esa dirección hemos venido avanzando gradualmente en el país y contamos hoy ya con una institución educativa, una universidad pedagógica en cada uno de los territorios del país, además de un instituto pedagógico latinoamericano para los educadores de nuestros hermanos países latinoamericanos. Hay cambios en el modelo de la formación, como se señala aquí, carácter intensivo. Nos interesa mucho la vinculación también en la formación del docente a la escuela de las primeras edades, como hacemos con los estudiantes de medicina. Rápidamente, después de un primer año de formación académica, el resto de la formación se hace allí en la escuela o en el hospital, aprendiendo con los especialistas, que son sus tutores, además de recibir la clases los fines de semana en la sede universitaria.

Estamos también enfrascados en el desarrollo de una maestría de alcance masivo para todos los educadores del país, está presente en todos los municipios de país, ya son más de 76.000 docentes cursando los últimos niveles de la maestría de educación en Cuba, con un ejemplo especial para los directivos que se han sumado a esta tarea y estamos ya incluso en una segunda edición con una matrícula superior a los 18.000 docentes. Por supuesto, también trabajamos la actividad científica, es base esencial para poder conducir esas transformaciones de una manera rigurosamente científica con apego a los elementos fundamentales y los adelantos de la ciencia, la técnica y la pedagogía.

Finamente, les puedo decir que este gran esfuerzo nos permite afirmarnos en este proceso continuo de perfeccionamiento del sistema educativo que Cuba, que puede declararse ya hoy que ha logrado alcanzar las metas del programa de la Unesco de educación para todos prevista para 2015.

Cierro con una comparación por medio de unos pocos indicadores que creo dan también una expresión del avance de nuestro sistema educativo antes de la revolución, y ya más recientemente en el pasado. En términos de personal docente, casi un tercio de millón de cubanos trabaja en los servicios educativos. Un cuarto de millón de cubanos son docentes con una escolarización que cubre el 100% de la educación básica, con una reducción casi a cero de analfabetismo y con una asignación de un porcentaje elevadísimo del presupuesto nacional. Cuba invierte en educación más del 12% del producto interno bruto del país. Cuba invierte en educación cerca del 20% del presupuesto de la nación para el año fiscal. Son cifras impresionantes que indican la importancia que tiene para nuestra sociedad, que tiene para nuestro gobierno la educación de las nuevas generaciones. En esa dirección hemos logrado, quizás sea un récord, habría que ver las estadísticas, ya un docente toca a casi treinta y siete habitantes, lo cual es una cifra importante.



Editado en noviembre de 2009

Se compuso en caracteres Rotis Serif de 11 puntos
y se imprimió sobre papel Bookcream de 70 gramos,
con un tiraje de 500 ejemplares.

Bogotá, Colombia

Educadora de educadores

PAUL TORRES FERNÁNDEZ

Profesor de Matemáticas del nivel medio; Profesor de Didáctica de las Matemáticas en la Educación Superior; ha sido profesor Adjunto del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación) y profesor invitado a universidades de México, Bolivia, Colombia, Puerto Rico, Perú y España.

Investigador Agregado del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Jefe de su Grupo de Investigación y del Proyecto de Investigación de Evaluación de la Calidad de la Educación; Jefe del Programa Ramal Evaluación de la Calidad de la Educación, del Ministerio de Educación de la República de Cuba.

Premio Anual al Mérito Científico-Técnico del Ministerio de Educación de la República de Cuba; Premio Anual de la Comisión Nacional de Grados Científicos de la República de Cuba a la Tesis de Grado más destacada en el dominio de las Ciencias Pedagógicas; Premio de Ciencia e Innovación Pedagógica del Ministerio de Educación. Autor de textos de Didáctica de las Matemáticas.

LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA

Desde el año 2004, mediante la promoción de escenarios de reflexión, participación y desarrollo de innovaciones pedagógicas, la Secretaría de Educación Distrital realiza con los maestros y maestras de Bogotá la Cátedra de Pedagogía, como un escenario que busca principalmente difundir conocimiento especializado en temas de interés para la política educativa distrital, y como una actividad académica para fortalecer conceptual y metodológicamente a los docentes que asumen el reto de la calidad como un ejercicio permanente en la materialización del derecho a la educación para los niños, niñas y jóvenes, contribuyendo de forma real y efectiva a elevar las condiciones de vida de la población, y a cimentar los valores y prácticas de la democracia y la convivencia.

CÁTEDRA de PEDAGOGÍA

Educación de calidad para vivir mejor

La Secretaría de Educación Distrital organizó durante el año 2008 la *Cátedra de Pedagogía: Educación de calidad para vivir mejor*, como un escenario que busca difundir conocimiento especializado en temas de interés para la política distrital y como una actividad académica que fortalece conceptual y metodológicamente a los docentes que asumen el reto de la calidad como un ejercicio permanente en su actividad laboral.

La Universidad Pedagógica Nacional participó en las actividades de la *Cátedra de Pedagogía* por cuanto se trata igualmente de una oportunidad de formación y reflexión para sus estudiantes y profesores y porque se constituye en una oportunidad valiosa de intercambio de saberes y puntos de vista con docentes de educación Básica y Media, quienes poseen referentes pertinentes, en el tema de la calidad, derivados de su saber y experiencia.

