

CONCEPCIONES Y POSICIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EVALUATIVA EN LAS ÁREAS DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS EN BOGOTÁ

Análisis de Tendencias¹

Olga Cecilia Díaz Flórez²

Cuando se trata de vislumbrar el papel que hoy se atribuye y desde el cual se orienta la educación, la pedagogía y la evaluación, es necesario considerar las nuevas perspectivas en la forma de asumir la sociedad, la cultura y al sujeto en función de las transformaciones socioeconómicas, políticas y del conocimiento producidas en el orden mundial y que se constituyen en horizontes desde los cuales se tensionan los sentidos y visiones a privilegiar en el campo cultural y social.

Así, esta investigación se inscribe en un análisis comprensivo de las perspectivas que se juegan en torno a prácticas pedagógicas y evaluativas, las cuales inicialmente se pueden percibir como un asunto local y específico para dar cuenta de lo que acontece en el contexto escolar. Sin embargo, este estudio supuso un abordaje global y de conjunto en el que se intentaron reconocer las interrelaciones que se producen entre los ámbitos social, político, económico, educativo, que son promovidos en un momento histórico particular. Esta orientación, en tanto parte de asumir el carácter social que está en juego en la producción de mundo, reconoce que las prácticas sociales son construcciones generadas desde las concepciones que una sociedad hace posible en función de unas formas de ver y decir que configuran los paradigmas propios de una cultura en condiciones históricas específicas.

En este sentido, la comprensión de las prácticas pedagógicas y evaluativas, como parte de una serie de dispositivos configurados en la dinámica social, nos permite identificar las nuevas perspectivas en emergencia dentro de lo que se podría denominar “régimen discursivo estratégico”, en el que dos áreas

¹ El presente artículo es una síntesis de la investigación adelantada, la cual fue aprobada y financiada por Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP, a la Fundación para la Promoción de la Cultura Infantil y Juvenil –FUNDACULTURA. Participó en la convocatoria 01-98. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

² Lilian Lucía Caicedo Obando fue la coinvestigadora de este estudio.

del conocimiento como el lenguaje y las matemáticas adquieren una visibilidad preponderante, señalando en ellas el papel de espacios para el desarrollo de “capacidades básicas de aprendizaje”. Así, el abordaje de estas áreas no es producto de una arbitrariedad o del acoger “una moda”, sino precisamente de intentar comprender por qué en nuestra sociedad actual el lenguaje y las matemáticas se han constituido en el punto de visibilidad preponderante, en tanto a estos campos del conocimiento se atribuye la confianza –al igual que a la evaluación– de ofrecer las “salidas” a múltiples necesidades y orientaciones de la acción educativa.



MARCO TEÓRICO

Problema

Dar cuenta de las concepciones y posiciones vigentes en la comunidad educativa (directivos, estudiantes y docentes) en torno a las prácticas pedagógicas y evaluativas en dos áreas del conocimiento: lenguaje y matemáticas en 20 instituciones oficiales de 11 localidades de Bogotá.

Con esta investigación se buscó, entonces, una aproximación a interrogantes relacionados con: ¿cómo se ven y qué tipo de condiciones contextuales afectan la acción docente?, ¿cómo se posicionan los diferentes actores de la comunidad educativa frente a las actuales políticas educativas en los campos pedagógico y evaluativo?, ¿qué visiones se privilegian de lenguaje, de matemáticas?, ¿qué sentido se da a los procesos de apropiación/construcción del conocimiento en estas dos áreas?, ¿cuáles características adquiere la acción evaluativa en función de sus objetos y finalidades?, ¿qué relación se establece entre las concepciones de los estamentos considerados en torno a las categorías contempladas en el estudio?

Propósitos

- Identificar y analizar las concepciones sobre educación y evaluación que se actualizan en diferentes contextos educativos y el posicionamiento de docentes y directivos frente a las actuales políticas educativas desde la inscripción de lo educativo en el orden social.
- Caracterizar las visiones de conocimiento y los procesos que median la relación entre sujetos y saberes de los diferentes estamentos –directivos, docentes y estudiantes– en el ámbito de las áreas de lenguaje y matemáticas.

- Describir las relaciones que se establecen entre las concepciones de los diferentes actores en las instituciones educativas, en torno a sujetos, conocimiento y saberes, pedagogía y evaluación.
- Reconocer las diversas tensiones que se hacen visibles en las instituciones escolares, en las áreas objeto de la investigación.

Perspectiva metodológica

Desde la mirada conceptual que caracteriza la presente investigación, el problema no fue visto como una idea regulativa, un norte hacia el cual se dirige la acción investigativa; tampoco como un obstáculo –lo puesto por delante– por superar. Se intentó asumir un desplazamiento epistemológico que consiste en ubicar el problema en el centro mismo de la perspectiva a construir. Así, la investigación no pretende superar el problema; éste no ha estado fuera, se le ha visto como el motor –que desde una fuerza centrípeta– da lugar a permanentes reflexiones y reorientaciones, incluso sobre el sentido y la pertinencia del problema mismo. En este sentido, se trató de mirar buena parte de las aristas del problema, esto es, concentrar el mayor número de perspectivas para que los actores, en este caso docentes, directivos y estudiantes, se vean reconocidos pero también problematizados. De manera semejante, el desarrollo metodológico más que un a priori a seguir, se vio como un condensado de caminos recorridos.

Bajo esta perspectiva se acogió la idea de que investigar es resaltar lo que por anticipado estaba y pasaba desapercibido; investigar es reconocer, ver lo que ya estaba con otra mirada, otro gesto, otro estilo; investigar es ver la realidad en opciones comunicativas, hermenéuticas y complejas³.

Se trató, entonces, de elaborar una reconstrucción que diera cuenta de los procesos de significación mediante los que diferentes actores producen determinados tipos de realidad escolar, en relación con dos grandes categorías: las condiciones contextuales de la acción educativa y las posiciones y concepciones, las cuales se consideran inscritas en paradigmas dominantes y en emergencia.

Participantes y estrategias de recolección de información

La investigación centró su atención en el discurso y enunciados de docentes, directivos y docentes de veinte instituciones oficiales, pertenecientes a once

³ Perspectiva ganada en el proceso de asesoría de la presente investigación; en particular se retoman los planteamientos de MARÍN, Fernando. *Ensayos sobre los nuevos paradigmas de la educación, la cultura y la democracia*. 1999.

localidades del Distrito Capital. El criterio de selección de la muestra fue intencional, dado que la vinculación al estudio estuvo mediada por el interés y el compromiso, tanto de los docentes como de los directivos, frente a la dinámica propuesta (participar en una entrevista grupal por área y responder un cuestionario individual).

La muestra total de participantes de la investigación inicialmente fue de ciento cincuenta docentes y veinte directivos; grupo con el cual se adelantó la entrevista grupal (docentes de las áreas de lenguaje y matemáticas) e individual (directivos). De este grupo, ciento venticinco docentes y quince directivos docentes respondieron la primera (caracterización sociodemográfica y laboral) y segunda parte del cuestionario (condiciones contextuales de la acción docente). De este grupo, finalmente, cien docentes y catorce directivos diligenciaron la totalidad de los instrumentos.

En el caso de básica primaria, donde los maestros asumen todas las áreas, el grupo interesado en participar desarrolló dos entrevistas o abordó diferencialmente la discusión sobre cada área y a nivel del cuestionario se subdividieron en forma voluntaria para responderlo en una de ellas. Inicialmente se había previsto contar con un número máximo de ocho docentes por institución; sin embargo, en algunos casos, por interés de los docentes, se amplió este número hasta doce.

A nivel del grupo de directivos docentes, la entrevista se realizó con el rector, el coordinador académico o el orientador; en todos los casos se contó con aquella persona vinculada estrechamente a la dinámica pedagógica de las áreas.

Las diferentes estrategias se concibieron como suscitadoras de un diálogo, que en tanto pretexto permiten mirar un campo discursivo más amplio, vinculado con las transformaciones culturales, sociales y educativas que están emergiendo. Así, se construyó una entrevista grupal para docentes y estudiantes, y un cuestionario individual tanto para docentes como para directivos.

Resultados

Para la organización general de la información se optó por combinar el análisis cuantitativo con el cualitativo. Este análisis se inicia con una caracterización general del grupo participante en el estudio, para luego realizar la identificación de orientaciones y perspectivas, en función de las categorías preestablecidas y de aquellas que fueron construidas a partir de los enunciados incluidos en las preguntas abiertas de estos instrumentos.

A nivel de la caracterización de la población objeto de la investigación –primera sección del cuestionario– se hizo uso de una base de datos⁴ a partir del cual se desarrolla un análisis descriptivo. El análisis de las siguientes secciones del cuestionario se realizó a partir de la lectura minuciosa de los enunciados de los docentes (secciones 2 y 3) y directivos (sección 2), para lograr una categorización y subcategorización que posibilitara identificar unas tendencias que se visualizan en sus enunciados.

Así, en primera instancia, la identificación de orientaciones en los enunciados se realizó desde un abordaje cualitativo, que a su vez, posibilitara la identificación de orientaciones susceptibles de ser trabajadas como variables descriptivas en la base de datos seleccionada para este procesamiento. El otro nivel de aproximación cualitativa, tiene que ver con la lectura teórica que se hace de la amplia gama de informaciones recolectadas. Este análisis, por supuesto, se vincula con una perspectiva que pretende ser hermenéutica, compleja, contextual, en consonancia con la orientación conceptual por la que se optó, de tal manera que avanzara en la construcción de un mapa complejo de tendencias y relaciones entre concepciones y posiciones de las prácticas pedagógicas y evaluativas presentes en los discursos de docentes y directivos docentes de un grupo de instituciones del sector oficial pertenecientes al Distrito Capital.

De las características generales de los participantes

Con relación a la primera parte del instrumento, que corresponde a la caracterización de la muestra en sus aspectos socioeducativos y laborales (respondida por 125 docentes y 15 directivos docentes), se han seleccionado las variables descriptivas de la muestra participante que se considera dan la información más relevante.

El grupo encuestado tiene mayoritariamente una vinculación con su actual institución, entre un año y cinco (44 profesores –35%– y siete directivos docentes –47%–); en segundo lugar el porcentaje más alto se ubica en el rango de seis a diez años (37 docentes y 5 directivos). En cuanto a la edad, el grupo mayoritario se ubica entre los 36 y los 45 años, seguido por el grupo entre los 46 y los 55 años, tanto a nivel de directivos como de docentes.

Llama la atención el alto porcentaje de participantes en el estudio que reportan tener un nivel de posgrado, específicamente en el área de la educación

⁴ Para el diseño de la base de datos y el análisis correspondiente se utilizó el paquete estadístico StatView (SAS Institute Inc. Second edition. First printing, March, 1998).

(48% de los docentes y 66,7% de los directivos docentes). También se destaca que el 83% de los docentes y la totalidad de los directivos poseen formación profesional en educación.

Se consideró de interés explorar hasta qué punto el grupo encuestado tenía vinculación con más de una institución educativa: el grupo mayoritario (62,4% de los docentes y 53,3% de los directivos docentes) tiene vinculación con una sola institución educativa. Cerca del 30% de los maestros y el 46% de los directivos docentes informaron que trabajan en dos colegios y seis de los docentes en más de dos.

En cuanto a actividades relacionadas con la acción docente que se desarrollaron por fuera de la jornada laboral, 65 de los maestros dicen realizar entre 4 y 6 actividades por fuera de su jornada, entre ellas se incluye: trabajo de preparación de clases, lectura y corrección de trabajos; mientras que 8 de los directivos dicen realizar entre 1 y 3 actividades relacionadas con su labor en la institución por fuera de su jornada. Estos datos mostrarían cierta sobrecarga de trabajo, pues tanto docentes como directivos tienen que realizar múltiples actividades que se esperaba tendrían que estar incluidas dentro de su tiempo y carga laboral.

De las condiciones contextuales de la acción educativa

Esta caracterización⁵, parte de la importancia atribuida a la necesidad de contextualizar la situación en que maestros y directivos desarrollan su acción. En este sentido, este aspecto no se considera como un asunto tangencial o accesorio, más bien se trata de comprender cómo a partir de ciertas condiciones –las cuales no sólo, ni fundamentalmente, se refieren al ambiente físico o a los recursos materiales– se producen dinámicas que afectan tanto las interacciones como las realizaciones que se intentan promover en el contexto escolar.

Por tanto, la importancia de la contextualización estriba en que desde ella ha de visualizarse y valorarse la acción de los agentes educativos; los llamados “factores asociados”⁶ pretenden así configurarse desde nuevos abordajes, de

⁵ En este apartado se retoman algunos de los análisis cualitativos realizados; no obstante, en el informe completo de este estudio se incluye el análisis de frecuencias, porcentajes y se incluyen las tablas y figuras respectivas.

⁶ Esta categoría proviene de orientaciones recientes en la política educativa, según la cual se intenta establecer cuáles variables –según un listado preestablecido– se consideran determinantes en el logro cognitivo de los niños y jóvenes. Desde este tipo de estudios se ha fundamentado buena parte de las políticas y la inversión en educación a nivel mundial.

tal manera que se logre una aproximación cualitativa a las dinámicas que, desde la mirada de docentes y directivos, se consideran significativas al dar cuenta de los procesos educativos y del papel que realizan estos agentes.

Como condiciones que se vinculan con la acción docente, se incluyeron los aspectos administrativos, de interacción, políticas y formación. Desde ellos se elabora un panorama en el que se muestra la percepción y valoración de diversos asuntos que se consideran interrelacionados e imbricados en la práctica docente y, por supuesto, en la manera como ellos se vinculan con las concepciones y posiciones que se viabilizan en torno a las áreas de conocimiento contempladas en el presente estudio.

Condiciones administrativas

Las condiciones administrativas⁷ que influyen en la acción docente se subdividieron en factores internos y externos⁸, no para establecer una separación entre el adentro y el afuera de la institución, sino para diferenciar aquellos aspectos que se relacionan con la dinámica cotidiana y más próxima a los docentes y directivos (planta física, materiales de trabajo, organización de tiempo, dotación institucional, relaciones de poder, trabajo en equipo), de aquellos que con frecuencia aparecen como ajenos a la institución, en tanto parecen depender de agentes externos o situaciones sobre las cuales no se considera posible tener injerencia (políticas educativas, acciones de entes administrativos –particularmente de la Secretaría de Educación Distrital– y condiciones familiares de los sujetos en formación).

A nivel de los *factores internos* que inciden en la acción docente, los materiales de trabajo y la organización del tiempo fueron los aspectos que aparecieron con mayor frecuencia. En el primer caso, se destacó la insuficiencia, poca disponibilidad y la carencia de recursos necesarios para llevar a cabo su labor; en el segundo se mencionó, por un lado, la carencia de espacios para profundizar en el trabajo escolar con los estudiantes y entre los docentes, y por el otro, el desorden generado por la programación de reuniones de docentes en la jornada escolar. Se destaca que mientras para algunos docentes la dificultad evidenciada en el manejo del tiempo tiene que ver con que no se cumple con

⁷ Es de aclarar que el haber incluido algunos ejemplos de estos factores (tiempos, espacios, reuniones de trabajo, relaciones de poder, recursos físicos, materiales de trabajo, acciones de la Secretaría de Educación, etc.), en buena medida, se constituyó en un “sesgo” que determinó el tipo de enunciados que se privilegiaron en esta pregunta abierta.

⁸ Se parte del reconocimiento de que algunos de los factores llamados internos son determinados por factores externos y viceversa; éstos no se pueden separar, unos y otros se constituyen mutuamente, se desarrollan de manera tal que recíprocamente se sostienen, se dan fuerza y hacen posible la existencia del otro.

lo previsto en la planeación diseñada al comienzo del año escolar, para otros el problema radica en que no se abren espacios desde los cuales se revisen y adecuen los procesos en función de las necesidades que van surgiendo. Este aspecto también fue señalado como relevante para los directivos, quienes hacen referencia tanto a la distribución de las actividades que limita la posibilidad de cualificar la acción docente, como a la interrupción generada por actividades no previstas –generalmente provenientes de la Secretaría– que se considera afectan el desarrollo de los procesos inicialmente previstos por la comunidad educativa.

Al contrastar esta tendencia con los resultados presentados en los estudios de factores asociados con la calidad de la educación (MEN. 1993, p. 89), se destaca que un factor como la distribución de los tiempos no es considerado desde la perspectiva de quien diseña este tipo de instrumentos. De manera semejante, el factor “materiales de trabajo” se reconoce en el estudio en mención como de menor importancia, mientras que en la presente investigación, para el grupo participante, éste se constituye en determinante. También es de resaltar que “la cantidad de materiales disponibles por alumno” aparece en el estudio del MEN (1993) como responsabilidad de los estudiantes y no como un compromiso en el cual el Estado tiene una importante contribución; mientras que para los docentes participantes en el presente estudio, los materiales son recursos que ha de brindar la institución.

Otro factor interno que aparece como relevante para docentes, pero que no se valora de igual manera para los directivos, es el trabajo en equipo; aspectos como la organización de grupos de trabajo en torno a las necesidades institucionales, la importancia de discutir y llegar a acuerdos sobre las propuestas pedagógicas y evaluativas que dirijan el rumbo de la institución son, entre otros, los argumentos con los cuales se explicita este factor y que además, su no existencia se considera que repercute de manera negativa, especialmente en el trabajo académico.

En cuanto al factor “relaciones de poder”, también caracterizado como interno, se destaca que la noción de poder que subyace a los enunciados tanto de maestros como de directivos, se asume desde un ejercicio unilateral, es decir, se considera que una condición de jerarquía –desde los más altos a los más bajos niveles– en la que se determinan las acciones de unos agentes sobre otros, de tal forma que el poder es ejercido por entes como la Secretaría de Educación, el cual difícilmente se ve susceptible de movilización. Algo semejante se aprecia en los enunciados de los docentes cuando se refieren al manejo de poder unilateral por parte del directivo. Por supuesto, se desconocen

los ejercicios de poder que cada actor viabiliza desde su propia posición y de las relaciones de fuerza que se producen en el intersticio de tales manejos. Sin embargo, cuando se hacen análisis sobre la relación entre estos factores y sus efectos, buena parte de los docentes y directivos consideran que las formas de ejercicio de poder personal e institucional tienen una gran incidencia en la proyección y viabilidad de los procesos generados o por desarrollar.

En cuanto a los *factores externos*, tanto docentes como directivos resaltan las acciones de entes administrativos –especialmente de la Secretaría de Educación Distrital–, considerando que repercuten especialmente en la viabilidad de las propuestas institucionales. En este sentido, la mayoría de los enunciados plantea un análisis negativo del papel que en la actualidad cumple este estamento.

Los factores externos, no se suelen considerar en la perspectiva de los estudios oficiales; mientras que en el presente estudio existe, para muchos docentes, una relación estrecha entre lo que acontece en el interior de la institución y los factores externos que afectan la acción de los agentes educativos, es decir, se percibe una mirada que reconoce una dinámica macro involucrada en las acciones que se promueven y que puede resultar contraproducente a los procesos y dinámicas particulares que las comunidades intentan desarrollar en la institución educativa.

Con respecto a la percepción que se tiene en torno a los aspectos que se ven afectados por los factores administrativos mencionados, la mayoría de docentes y directivos destaca que el trabajo académico –visto como contenidos desarrollados superficialmente–, la proyección y la viabilidad de los procesos institucionales –manejo coyuntural de las acciones e improvisación en su desarrollo–, se ven perjudicados.

Interacción

En este aspecto se indagó por la manera como las relaciones afectan la dinámica cotidiana en el contexto laboral. Para ello se inquirió sobre la forma como los estamentos consultados caracterizaban estas relaciones y la valoración que hacían de ellas, considerando las relaciones entre: directivos, maestros, alumnos y padres de familia. Para efectos de la categorización de estos enunciados se optó por establecer una distinción en función de unos ámbitos que fueron identificados: personal, profesional y administrativo.

La visión de las relaciones entre los diferentes agentes caracterizados, desde nuestra perspectiva, da cuenta de las concepciones de sujeto, de sus roles, de

las expectativas que se elaboran alrededor de su papel dentro de la institución, es decir, se vinculan con imaginarios culturales y sociales que se han estructurado acerca del “deber ser” de los roles de cada sujeto inmerso en la institución escolar.

En este sentido, de manera general, se destaca que mientras para los docentes el carácter profesional aparece como eje predominante de la interacción con todos los demás estamentos, para los directivos se plantea el ámbito personal/social como estructurante de dicha interacción. Se podría decir que el lugar desde donde se ubica al otro se vincula con el rol que se ejerce; así, mientras el docente se percibe a sí mismo como agente que desarrolla una acción de transformación de los sujetos desde unos conocimientos y unos comportamientos que se privilegian en la institución educativa, en el caso del directivo el ejercicio de su rol es asumido más en términos de disposición de las relaciones, de tal manera que se posibilite un “clima de interacción favorable” que permita cumplir con una dinámica administrativa esperada.

Para el caso de la percepción que se tiene de la relación maestro-alumno, ésta se caracteriza dentro de una amplia gama que va desde relaciones próximas y afectivamente positivas, hasta relaciones autoritarias y distantes. Además, para un buen número de docentes y directivos, la orientación de esta interacción no ha variado sustancialmente, pues se evidencia en ella rastros de un manejo unilateral del poder por parte del docente, quien también logra percibir las actitudes de rechazo y descontento por parte del estudiante. Sin embargo, para otro grupo de directivos la relación ha empezado a transformarse, pues se percibe la emergencia de nuevas modalidades de interacción, algunas de ellas marcadas por el interés del docente por lograr mayor incidencia en la vida del estudiante, y otras orientadas hacia el reconocimiento de los saberes y visiones del estudiante.

También se resalta que, para algunos docentes, se establece una estrecha relación entre los ámbitos personal y profesional, en tanto se considera que un alto grado de proximidad entre docentes y estudiantes –lo que implica una aproximación más minuciosa a la vida del estudiante– da lugar a un mayor compromiso del estudiante con el conocimiento y a una mayor concientización frente a su aprendizaje, lo cual generará unas actitudes y comportamientos adecuados a las expectativas socialmente deseables. En consonancia con esta visión, la evaluación del estudiante parte del presupuesto de que a mayor conocimiento de éste –su contexto, necesidades e intereses– será posible evaluarlo más justa y “objetivamente”.

En relación con la visión de la interacción entre maestro-directivo/padre de familia, si bien se percibe un consenso en el ámbito profesional como aquél desde el cual se espera se desarrolle la relación entre los docentes y los directivos con los padres de familia, también se percibe la añoranza de lograr involucrar a los padres en las dinámicas académicas y pedagógicas que se intentan promover en la institución. En este sentido, se aspira a un alto grado de "coherencia" entre lo que el colegio y los docentes proponen, y lo que la familia tendría que apoyar en aras de favorecer la llamada educación integral.

Políticas

En esta investigación también se quiso identificar la visión que los maestros tienen de la política educativa, y la manera como ella afecta la acción docente; análisis que necesariamente se interrelaciona con las orientaciones identificadas a nivel de las áreas objeto de estudio: lenguaje y matemáticas.

De los cien docentes que respondieron la pregunta que les pedía mencionar las políticas educativas que a su juicio influyen significativamente en su acción –ya sea por su impacto favorable o desfavorable–, cuarenta y cinco de ellos mencionaron la evaluación educativa (examen de Estado, promoción automática, evaluación de la calidad, recuperación, evaluación de docentes, evaluación por logros, evaluación de competencias).

En relación con esta política se evidenciaron diferencias importantes cuando la evaluación es referida a los estudiantes o a los docentes y directivos. En el primer caso, para buena parte de los participantes se juzgan como convenientes las transformaciones que se han generado a este nivel, particularmente las referidas a indicadores de logro, evaluación de la calidad o la evaluación por competencias, y cuando aparecen críticas a estas reformas ellas tienen que ver con el escaso compromiso evidenciado en los estudiantes frente al trabajo académico. En el segundo caso, por su parte, se cuestiona el sentido, los efectos y la incidencia que tiene la acción de evaluar a los docentes y directivos, pues se considera que desde este tipo de acciones no se lograrán generar transformaciones significativas en la educación.

Esta tendencia fue igualmente identificada en la valoración que se propuso al grupo encuestado para que valorara el nivel de importancia, aporte, impacto y utilidad de algunas políticas⁹. A este nivel se ratificó la valoración diferenciable que se establece entre evaluación especialmente referida a los estudiantes

⁹ Las políticas escogidas para que fuesen valoradas en una escala fueron: Decreto 1860/94, lineamientos generales de procesos curriculares, proyecto educativo institucional, Resolución 2343 de 1996, evaluación de la calidad de la educación, exámenes de Estado, evaluación de docentes y directivos, y, plan de incentivos.



–evaluación de la calidad, exámenes de Estado, indicadores de logro– y la evaluación de docentes y directivos. En torno a esta última, es evidente la distribución heterogénea de las valoraciones en los diferentes criterios, pues no hay tendencia al acuerdo sobre su importancia, aporte, impacto y utilidad; mientras que en el primer caso se privilegia una valoración homogénea positiva en torno a estos criterios.

Estas valoraciones diferenciales que se establecen en uno y otro caso, mostrarían una posición de relativo acomodamiento frente a la política educativa. En este sentido, se podría aceptar el señalamiento de Rockwell y Mercado (1993), quienes, también a través de la investigación, han evidenciado como los maestros se apropian de manera diferencial de las políticas educativas, utilizándolas de diversas formas: para legitimar acciones propias o para controlar acciones ajenas.

El hecho de que aparezca la evaluación como política de gran incidencia, se vincula con que éste es un tema que en la actualidad ocupa la atención y convoca los intereses de la mayoría de los agentes educativos; sin embargo, sólo para unos pocos docentes y directivos –a partir del análisis desarrollado sobre las políticas seleccionadas– existe una estrecha relación entre el rumbo de los modelos políticos y económicos actuales (neoliberalismo, globalización) y la necesidad de la evaluación. Tampoco se visibiliza una problematización en torno al interjuego centralización-descentralización, pues por un lado se está hablando de la necesidad de la participación de las comunidades en el rumbo y desarrollo de sus intereses, pero a la vez se hace visible un sistema de control (evaluación masiva y de aula) por medio del cual no se pierde de vista lo que acontece con dicha participación, que al tiempo conlleva la consigna de la “autonomía”.

Esto nos remite a una de las hipótesis planteadas en esta investigación y es que la evaluación es constitutiva y constituyente de la acción educativa, es decir, no sólo se encarga de verificar el rumbo de la educación sino que, sobre todo, en forma reciente, lo elabora y define, esto es, se constituye en una anticipación de la dinámica educativa propiamente dicha.

La evaluación como *revisión y verificación* (por ejemplo, de procesos-resultados, objetivos-logros, insumos-productos) que se privilegia en el contexto educativo y en la cual se moviliza una relación medios-fines, estaría ligada a servir de instrumento o medio que *ratifica, valida y legitima* ciertas orientaciones que se movilizan dentro de los ámbitos económico, jurídico-político y de la ciencia, en que la educación aparecería como uno de los casos en los cuales este ordenamiento se materializa o se exterioriza.

Esta elaboración se inscribe en el señalamiento que hace Foucault (1970) sobre los múltiples procedimientos de control y delimitación del discurso que se vinculan con la voluntad de verdad, los cuales funcionan como sistemas de exclusión y que considera conciernen a la parte del discurso que pone en juego el poder y el deseo. Así, la disciplina, tal como la plantea Foucault (1970, p. 12), se define por “un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas de definiciones, de técnicas y de instrumentos: todo esto constituye una especie de sistema anónimo a disposición de quien quiera o de quien pueda servirse de él, sin que su sentido o su validez estén ligados a aquel que se ha concentrado con ser el inventor”. Este autor ubica la conformación de las disciplinas como uno de los procedimientos internos de control y delimitación del discurso, esto es, procedimientos que “juegan un tanto a título de principios de clasificación, de ordenación, de distribución, como si se tratase en este caso de dominar otra dimensión del discurso: aquella de lo que acontece y del azar” (p. 21).

Por su parte, la evaluación como *anticipación*, que consideramos nos vincula con un nuevo panorama en la que ésta se constituye como un fin en sí misma, en tanto *selecciona, controla y redistribuye* las orientaciones desde las cuales es posible asumir los enunciados sobre los ámbitos señalados en la anterior tendencia.

A partir de lo señalado, se plantea que la evaluación se constituye en un *a priori*—lo cual no negaría la verificación, simplemente se resalta el otro dominio de esta acción—, es decir, la evaluación genera los contenidos, los procesos y marca el derrotero de las temáticas; por tal razón, la evaluación no sería un proceso interior, ni el remate de un supuesto desarrollo, ni el momento en que miramos, sino que se convierte en una precomprensión o un prejuicio¹⁰. Así, se diría que la evaluación no está al final sino que anticipa las prácticas pedagógicas e incluso las prácticas evaluativas de verificación.

Con relación a los directivos, éstos seleccionaron como prioritarias tres políticas: calidad, cobertura (jornada única, grado cero, refrigerio gratis) y democratización/participación (gobierno escolar, participación)—36% en cada uno de estos casos—, le siguen en orden de prioridad la descentralización y la

¹⁰ Las nociones de precomprensión y prejuicio se ubican en la perspectiva hermenéutica —Heidegger y Gadamer—, según la cual “toda interpretación se fundamenta en un *tener previo*, en un *ver previo* y en un *concebir previo*. Lo que equivale a decir que no hay interpretación sin presupuestos” (Barrera, 2000:21). Aclarando, como lo destaca este autor, que “los prejuicios existen como posibilidades múltiples de sentido en las cosas y no son simples velos opacos que la educación y la cultura han interpuesto para cegarnos ante la verdad y de los que habría que liberarse a toda costa”.

evaluación en quinto lugar. El privilegiar estas políticas podría tener que ver con que ellas se vinculan con las funciones administrativas del directivo, en tanto le afectan de manera explícita y directa en su labor.

Por otro lado, es de resaltar que, dentro del análisis de políticas educativas, aspectos como la dotación y el manejo de recursos no se contemplan como significativos. La forma como se reconoce que las políticas tienen que ver en este aspecto es mínima dentro de las instituciones. Sin embargo, esta apreciación contrasta con el hecho de que se reconoce que éste es un factor que tiene alta incidencia en la labor docente, tal como se había mencionado en los aspectos administrativos.

Formación: inicial, posgrado, permanente, en el sitio de trabajo

En los resultados que se describen a continuación, se pretende resaltar una mirada desde la cual cada respuesta alrededor de la formación recibida expresa una expectativa y un ideal de lo que ella representa, es decir, cuando se mencionan aspectos positivos, negativos o ausentes en dicha formación se está hablando desde lo esperable o no de dicha formación y de lo que en cada etapa, de tales procesos formativos, se aspira y considera como apropiado. De esa manera se procuró identificar los aspectos que se resaltan en cada tipo de formación y se trató de identificar los aspectos que en cada uno de ellos se consideran como relevantes, o necesarios a reconocer.

La relación que aquí se intenta bosquejar vincula dos aspectos que resultan centrales en la comprensión y valoración de la dinámica educativa: la percepción de la formación del docente y el tipo de orientaciones y perspectivas –concepciones y posiciones– que se visibilizan en los discursos y prácticas frente a su acción pedagógica. En este sentido, es innegable la injerencia y mediación que se genera entre formación profesional y prácticas pedagógicas, interrelación que, sin ser causal, sí establece unos puntos de encuentro en términos de los diversos imaginarios que se promueven en los procesos educativos.

En términos generales, se aprecia que en la formación inicial se consideran como aspectos relevantes la adquisición de conocimientos, la preparación profesional y el desarrollo de valores; esta última orientación se destaca en este nivel de formación y no ocupa un lugar relevante en los restantes niveles de formación profesional.

Con respecto a la formación de posgrado, el aspecto que se menciona como más relevante tanto por docentes como por directivos es la profundización

y actualización, seguido de la adquisición de conocimientos de la propia disciplina y de otras. Como aspectos que se valoran negativamente o que se mencionan como carencia, están la calidad y exigencia de los programas, la escasa relación teoría-práctica, la poca correspondencia con intereses particulares; la escasa formación investigativa, el bajo nivel de profundización y la carencia de apoyo estatal e institucional para adelantar estos estudios.

En cuanto a la formación permanente se espera que tenga un alto nivel de profundización y actualización, que esté referida especialmente a estrategias metodológicas, didácticas, avances teóricos y de experiencias que estén al día con el trabajo en las instituciones.

Cabe anotar que tanto en la formación de posgrado como en la formación permanente, se reclama contar con mayores niveles de profundización y actualización, ampliar la apropiación de conocimientos, especialmente de carácter disciplinar, didáctico y a nivel de estrategias pedagógicas.

Una de las diferencias que se identificaría entre estos dos tipos de formación es que en la segunda –formación permanente–, se reclama mayor vinculación entre las necesidades y requerimientos cotidianos de docentes y directivos y el aporte que se espera de esta formación, esto es, en los procesos de educación profesional la contextualización se considera como característica central.

Otro aspecto que se reconoce como importante y que comparten estas dos modalidades de formación, el cual no se hace visible en los otros niveles contemplados, es la investigación –orientación que en la actualidad se considera indispensable en la cualificación de la labor docente.

En relación con la formación en el sitio de trabajo, las expectativas están centradas en la contextualización, la adquisición de conocimientos, la profundización y la interlocución, referidos especialmente al ámbito institucional. En este sentido se señala que como los requerimientos de las instituciones tienen un carácter muy específico, la formación tendría que ver con aportes a la solución de problemas concretos e inmediatos. De los aspectos que solamente aparecen en esta modalidad, resalta el liderazgo pedagógico, el cual es reclamado especialmente por parte de docentes. A este nivel es notorio el señalamiento en torno a la necesidad de contar con mayores niveles de coordinación entre las acciones de los docentes, de tal manera que se promueva la construcción de equipos de trabajo con orientaciones comunes en el campo pedagógico y académico.

Llama la atención que un aspecto como el investigativo, que en la actualidad se promueve e intenta afianzar como condición constitutiva de la acción

docente –en tanto se ve como estrategia de profesionalización, al asumir que desde la ciencia se logra mejorar el estatus del maestro a través de la fundamentación de su saber–, para el grupo de docentes y directivos no se ve como importante en esta modalidad de formación, pues no se señaló como proceso que se desarrolla en la institución –valoración positiva o negativa– y tampoco se consideró como una carencia –ausente–.

En este sentido se destaca el cuestionamiento que hace Popkewitz (1992, p. 99) en torno al sentido que recientemente se promueve sobre el rol atribuido al maestro: “el trabajo del profesor, así como su evaluación, se constituye en un elemento clave en los programas de reforma. La discusión vincula la calidad de la enseñanza con las limitaciones de la organización burocrática de la escolarización; desde esta perspectiva el lenguaje de la reforma intenta producir un cuerpo docente más profesional, con un estatus más elevado y con mayores responsabilidades y remuneraciones económicas”.

Estas tendencias subsisten en esfuerzos reformadores actuales, que enlazan el profesionalismo con la mejora escolar. No obstante, muchas de estas alternativas, en últimas, conducen a elevar la carga de trabajo del docente y a fortalecer el nivel de control de sus prácticas. De esta manera, muchas de las acciones evaluadoras del maestro orientadas a “rendir cuentas”, suponen la existencia de una relación directa entre el conocimiento de la evaluación y las prácticas y actuaciones específicas. Este tipo de concepción conduce a valorar de manera significativa los aspectos instrumentales de la enseñanza y a minimizar aquellos afectivos y sociales, que cualitativamente inciden en los procesos educativos.

El énfasis en la llamada “profesionalización” del docente como medio para favorecer la cualificación de la actividad educativa, tal como lo analiza Díaz (1994), es reelaborada por una pedagogía vinculada con el pensamiento pragmático, que enfatiza los aspectos de eficiencia y productividad sobre aquellos que se relacionan con procesos de conocimiento o de desarrollo personal. Esta visión se apoya, de manera implícita, en una serie de postulados de orden económico, en especial en la teoría del capital humano. Esta teoría incorpora a la concepción de la educación dos posiciones centrales: que a mayor educación mayor desarrollo, y que hay una vinculación natural y racional entre demandas laborales y capacitación profesional.

Lo que aquí se empieza a vislumbrar es una situación aparentemente paradójica, pues si bien desde las orientaciones de las reformas educativas y de los procesos de formación que se vinculan con ellas se da la sensación de una transformación de la visión que se tiene del maestro, las múltiples acciones

que se derivan de dichas orientaciones vuelven a instrumentalizar el sentido del rol docente. En este sentido podríamos destacar que el dispositivo educativo juega, ante todo, a la conservación: se muestra como cambio la conservación y en últimas, se niegan las posibilidades de cambio.

De las concepciones y posiciones

Con relación a los énfasis y orientaciones identificadas en la red elaborada¹¹, tanto en lenguaje como en matemáticas, se privilegian en mayor medida *el desarrollo de habilidades y el dominio y aplicación de conocimientos* (véanse Tablas 1 y 2); se destaca que la relación de frecuencias entre estos dos énfasis es inversa a nivel de las dos áreas contempladas en el estudio (Figura 1): mientras para el grupo de docentes de lenguaje resulta más relevante el desarrollo de habilidades comunicativas (17 de los 35), en matemáticas la tendencia de mayor énfasis se ubica en la apropiación de conocimientos impartidos por el docente (29 de los 48).

En términos del abordaje conceptual que orientó el estudio a nivel de las áreas objeto de trabajo, se diría que predominan las precomprensiones del lenguaje (véase diagrama 1) que se fundamentan en las *teorías referenciales* –particularmente desde quienes privilegian el dominio y aplicación de conocimientos impartidos–, *las teorías formales, estructurales y sintácticas* –especialmente desde los enunciados que destacan el desarrollo de habilidades–, y en una proporción menor, el lenguaje sería asumido desde las *teorías pragmáticas* –principalmente quienes enfatizan en el desarrollo de las competencias comunicativas, en la producción de textos en función de intenciones comunicativas, en el desarrollo del pensamiento, en la potenciación de condiciones comunicativas, y en un sentido más fuerte, la producción de mundo cultural y simbólico.

Tabla 1. Énfasis y orientación de los aspectos que se privilegian en las prácticas pedagógicas en el área de Lenguaje: tendencias

ÉNFASIS	FREC.	ORIENTACIÓN	FREC.
1. DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS	17	Comunicación efectiva (desde manejo de aspectos gramaticales) Ejercitación (adquisición de la lectoescritura desde dominio)	8

¹¹ El análisis de esta categoría se hizo a partir de la sistematización de los enunciados del grupo de docentes, para lo cual se les solicitó que explicitaran, a través de una red conceptual, aquellos aspectos que dentro de sus prácticas pedagógicas consideran centrales, y las relaciones que entre dichos aspectos se construyen, identificando las prioridades que establecen en el trabajo de cada área.

ÉNFASIS	FREC.	ORIENTACIÓN	FREC.
		de aspectos morfológicos y fonéticos)	3
		Resolución de problemas para la competitividad	1
		Comprensión y expresión (comprensión de la realidad, de textos y aspectos gramaticales)	5
2. DOMINIO Y APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS IMPARTIDOS	8	Comprensión (de contenidos del área y aspectos gramaticales)	1
		Comunicación efectiva (desde el manejo de la gramática)	3
		Ejercitación (en función de reglas gramaticales, dar cuenta de contenidos del área)	4
3. PROMOCIÓN DE ACTITUDES Y VALORES VINCULADOS CON EL APRENDIZAJE Y LA CONVIVENCIA	5	Motivación e interés hacia el aprendizaje y la vida en comunidad	5
4. DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	5	Desarrollo de habilidades comunicativas	1
		Uso del lenguaje en situaciones específicas y en diferentes contextos (pragmática)	3
		Interacción y autorregulación	1
		Expresión de potencialidades de los niños (de emociones y experiencias)	1
5. PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN FUNCIÓN DE INTENCIONES COMUNICATIVAS	3	Significación y comunicación (uso de lenguaje en de situaciones específicas, expresión, sentimientos y experiencias)	3
		Desarrollo de procesos cognitivos	1
6. PRODUCCIÓN DE MUNDO CULTURAL Y SIMBÓLICO	3	Construcción de sentido y apropiación de la cultura (comunicación y expresión de sentidos)	3
		Proceso de constitución de sujetos	1

7. POTENCIACIÓN DE CONDICIONES COMUNICATIVAS	1	Reconocimiento de la diferencia Recuperación y desarrollo de diferentes formas de comunicación (atenuación de las desigualdades)	1
8. DESARROLLO DE PENSAMIENTO	1	Producción de discursos y elaboración de textos	1
NO RESPONDE	1		

A nivel de las matemáticas, tal como se aprecia en la Tabla 2, se destacarían como precomprensiones predominantes (diagrama 2) los enfoques *logicista* y *formalista*, e incluso el llamado "platonismo"; esta última concepción se destacaría desde los enunciados que privilegian la idea de las matemáticas como un asunto de dominio y aplicación de conocimientos preestablecidos. Las otras dos aparecerían vinculadas con las orientaciones que destacan la apropiación de conceptos de la lógica matemática (logicismo) y a aquellas perspectivas que promueven un manejo riguroso de las demostraciones elaboradas desde la actividad matemática (formalismo).

Lo anterior se hace evidente en el tipo de perspectivas que se destacan como ejes centrales en la manera de asumir cada una de las áreas. Es de aclarar que las visiones que a continuación se analizan no fueron categorizadas como independientes unas de otras. Por tanto, las frecuencias a nivel de énfasis y orientación de las prácticas pedagógicas en estas dos áreas no fueron ubicadas de forma excluyente.

Tabla 2. Énfasis y orientación de los aspectos que se privilegian en las prácticas pedagógicas en el área de Matemáticas: Tendencias

ÉNFASIS	FREC.	ORIENTACIÓN	FREC.
1. DOMINIO Y APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS IMPARTIDOS	29	Manejo de contenidos y relaciones entre ellos	22
		Apropiación de conocimientos/ conceptos adquiridos a partir de la ejercitación	7
		Herramienta práctica para desenvolverse en la cotidianidad	1
2. DESARROLLO DE HABILIDADES	11	Solución de problemas Manejo de contenidos y	4

ÉNFASIS	FREC.	ORIENTACIÓN	FREC.
		relaciones entre ellos	2
		Manejo de operaciones	5
3. DESARROLLO DE PROCESOS COGNITIVOS Y DE PENSAMIENTO	9	Fomento de procesos analíticos y de comprensión	5
		Construcción/ resolución de problemas	2
		Apropiación de conceptos (lógica y estructura de la matemática)	1
		Apropiación/contextualización del proceso educativo	1
		Promoción de operaciones cognitivas y metacognitivas	1
4. PROMOCIÓN DE ACTITUDES Y VALORES VINCULADOS CON EL APRENDIZAJE Y LA CONVIVENCIA	8	Interés y motivación hacia el área	8
5. FORMULACIÓN/ANÁLISIS / SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	6	Construcción/ resolución de problemas	5
		Desarrollo de procesos heurísticos	1
6. APROPIACIÓN DE NOCIONES	3	Construcción de conceptos y problemas	3
7. DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS	2	Construcción y resolución de problemas	2
8. CONTEXTO DE SENTIDO	1	Conexión con la vida	1
NO RESPONDE	1		

Con respecto a las concepciones sobre el lenguaje, para quienes destacan el *desarrollo de habilidades comunicativas* éste es visto como instrumento que posibilita una comunicación efectiva, a partir del manejo de aspectos gramaticales; o como el proceso de adquisición de la lectoescritura desde dominio de aspectos morfológicos y fonéticos, recurriendo para ello a acciones de ejercitación; o como un mecanismo a través del cual se logra la resolución de problemas que se vinculan con los actuales requerimientos en torno a la competitividad de los sujetos en formación; o como comprensión de la realidad, de textos y aspectos gramaticales del lenguaje, que se materializan en unas habilidades comunicativas determinadas (hablar, leer, escribir, escuchar).

En esta precomprensión se podrían ubicar tanto las *teorías formales y estructurales*¹² que consideran que el significado es objetivo y dado por una estructura del lenguaje independiente de los sujetos que son sus usuarios; así como las *teorías intencionales*¹³ que privilegian aquello que el hablante quiere decir o expresar, en una situación dada, entablándose un juego entre hablantes que desean afirmarse a sí mismos y que como lo dice Habermas (1990, p. 110) “el que sus interacciones vengan mediadas por el lenguaje, aparece como algo secundario frente a la capacidad de acción teleológica que los distintos sujetos poseen”; y las *teorías sintácticas*¹⁴ en las cuales se considera que el sentido de una expresión está en el rigor lógico de su construcción, es decir, que de la adecuada estructuración del lenguaje depende el significado de verdad que éste pueda adquirir.

Por su parte, para quienes el trabajo en esta área es un asunto de *dominio y aplicación de conocimientos impartidos*, en su enseñanza se enfatiza en la comprensión de contenidos preestablecidos, especialmente referidos al campo de la gramática, según momentos por los que secuencial y progresivamente transitan los sujetos en formación; en esta orientación también se promueve la ejercitación –en función de manejo de reglas gramaticales– y la comunicación efectiva desde unos parámetros considerados como legítimos en las acciones de manejo del lenguaje.

Por supuesto, en este tipo de visiones el lenguaje es visto como externo a los sujetos, como una materialidad que es aprehensible desde la apropiación de unas herramientas que el docente se encarga de otorgar y que, a su vez, éste ha adquirido desde su experiencia y formación pedagógica. El lenguaje, entonces, sería asumido desde lo que aquí se ha denominado teoría referencial, según la cual éste es una copia fiel del mundo. Por ello, el objeto de investigación no es el lenguaje sino la razón, pues él como tal es objetivo y un instrumento que nombra lo existente. A este nivel se ubicarían las teorías referenciales, es decir, teorías que asumen que lenguaje es el mundo existente, y de ahí que se considere el diccionario como elemento principal, pues aquí se encuentra el significado atribuible a todo aquello que el lenguaje logra describir.

Dentro de esta misma discursividad estaría incluido el énfasis en la *promoción de actitudes y valores vinculados con el aprendizaje y la convivencia*, orientación que aun cuando se ubicó independientemente de las anteriores

¹² Como representantes de estas teorías estructurales se ubicarían a Frege, Russel, Whitehead.

¹³ Son representantes de las teorías intencionales: Dummett, Grice, Bennett y Shiffer.

¹⁴ Un representante de las teorías sintácticas es Rudolp Carnap (neopositivismo de Viena).

—dado el marcado señalamiento hacia la idea de generar acciones para lograr incrementar los niveles de motivación tanto hacia el área como hacia la vida en comunidad—, ésta aparece interrelacionada con las dos perspectivas anteriormente caracterizadas.

Otra de las perspectivas que se identificó y que se considera producto de las discursividades que apenas empiezan a emerger en nuestro contexto educativo, se relaciona con el *desarrollo de competencias comunicativas*; desde este énfasis se privilegian como orientaciones el desarrollo de habilidades comunicativas, el uso del lenguaje en situaciones específicas y en diferentes contextos (pragmática), la interacción y la autorregulación de los sujetos en formación y la expresión de potencialidades de los niños, particularmente a nivel de emociones y experiencias.

Ligada a la anterior, también aparece como énfasis la *producción de textos en función de intenciones comunicativas*, en el que se promueven como orientaciones centrales la significación y comunicación, esto es, el uso del lenguaje en situaciones específicas, la expresión de sentimientos y experiencias de los sujetos en formación y en general, el desarrollo de procesos cognitivos.

Muy próximo a este último aspecto, pero con una visión que amplía la idea de desarrollo cognitivo, se identificó el *desarrollo de pensamiento*, asumido como producción de discursos y elaboración de textos, que tan sólo aparece en uno de los casos.

Estas precomprensiones se vincularían con las teorías que no se asumen como objetivistas ni como subjetivistas, sino que, como lo menciona Habermas (1990, p. 114) citando a Wittgenstein descubren “el carácter de acción que tienen las emisiones lingüísticas”, pues no sólo tienen significado en tanto acción unida al lenguaje, sino que adquieren una dinámica diferente que va construyendo nuevos sistemas de relación entre el conjunto de emisiones lingüísticas y actividades no lingüísticas, lo que Wittgenstein llama: “juegos de lenguaje”. Para que éstos se produzcan, se requiere que exista una forma de vida compartida entre sujetos, y por ello es posible hablar de intersubjetividades que se regulan a través de los diferentes elementos puestos en escena, esto es, en su uso.

Desde estas teorías se señala que el lenguaje es una forma de vida, que la cultura es un sitio de tensiones donde los acuerdos o desacuerdos se dan como usos del lenguaje y son posibles por un marco de referencia compartido (Wittgenstein). Son las teorías llamadas pragmatistas¹⁵ que consideran el lenguaje como productor de mundo. Por tanto, sus límites vienen dados por los límites

¹⁵ Son representantes de las teorías pragmatistas: Wittgenstein, Austin, Searle, Habermas.

del lenguaje, y hablar de lenguaje en una comunidad es hablar de que un grupo construye y comparte lenguaje. Bajo estos presupuestos el lenguaje es el estudio de nuestro ser, de cómo construimos identidades en tanto es el lugar desde donde se generan significados.

Así el lenguaje no es visto como un instrumento sino como un entretelado de una práctica interactiva en la que se refleja al tiempo que se produce una forma de vida. Aquí el significado no está dado ni por la estructura del lenguaje, ni por la intención del hablante; está dado por el uso. Esta perspectiva se hace explícita –desde una posición aún minoritaria– en la asunción del trabajo docente en el área de lenguaje como *producción de mundo cultural y simbólico*, desde la cual el lenguaje da lugar a una dinámica de construcción de sentido y apropiación de la cultura, en la que se favorecería la comunicación y expresión de sentidos, así como el reconocimiento de que en esta producción lo que está en juego es un proceso de constitución de sujetos y de reconocimiento de la diferencia.

También como un caso particular, se identificó el énfasis en la *potenciación de condiciones comunicativas*, en el cual se destaca la idea de recuperación y desarrollo de diferentes formas de comunicación como una manera de lograr la atenuación de las desigualdades, especialmente provenientes de condiciones físicas que dan lugar a necesidades educativas especiales.

En el campo de las matemáticas, de manera semejante, se han identificado como perspectivas predominantes (Tabla 2, diagrama 2): las matemáticas son un asunto *de dominio y aplicación en función de los conocimientos impartidos por el docente* (por tanto se enfatizará en el manejo de contenidos y sus relaciones, la apropiación de conceptos adquiridos a partir de la ejercitación y se le verá como una herramienta práctica y útil para desenvolverse en la cotidianidad) y *el desarrollo de habilidades* (énfasis que destaca la apropiación de herramientas que favorezcan tanto el manejo de contenidos y las relaciones que los vinculan, como el dominio de operaciones y la solución de problemas).

La precomprensión que se podría vincular con esta discursividad sería la *Logocéntrica*¹⁶, en la cual se privilegia una visión de mundo basada en discursos producto de la racionalización. En este sentido, se diría que tanto la filosofía moderna como las ciencias humanas se desarrollan como discursos cuya finalidad es lograr una mirada unificadora (logos-razón) y explicativa de un sinnúmero de acontecimientos y procesos en las más diversas esferas (economía, política, ciencia, moral, derecho, arte, etc.). Discurso, que se podría considerar

¹⁶ Esta categorización conceptual fue elaborada conjuntamente con el equipo asesor del proyecto.

hegemónico en el período comprendido entre el siglo XV al XX, y que describe la modernidad como una realidad fundada en un Sujeto como su autor, un proceso caracterizado por ser unitario, homogéneo, teleológico, progresivo, crítico y en cierta medida, emancipatorio. Dentro de esta gran tendencia se ubicarían los llamados logicismo, formalismo e intuicionismo (Diagrama 2).

La caracterización que se establece en los "Lineamientos curriculares para el área de matemáticas" de estas orientaciones, muestra cómo, desde el *platonismo*¹⁷, las matemáticas son asumidas como un sistema de verdades que siempre han existido y son independientes del hombre; y aunque éste ha tenido que ver con las propiedades descubiertas, se piensa que "las matemáticas trascienden la mente humana, y existen fuera de ella como una 'realidad ideal' independiente de nuestra actividad creadora y de nuestros conocimientos previos" (MEN. 1998, p. 22). La tarea del matemático es, entonces, descubrir esas verdades matemáticas, pues se considera que está "sometido" a ellas y las debe obedecer.

La concepción *logicista*, por su parte, plantea que las matemáticas son parte de la lógica, que comparten un mismo origen y método y por tanto, constituyen una disciplina universal que regiría todas las formas posibles de argumentación. Así, los conceptos de la matemática tendrían que ser definidos desde las categorías de la lógica, mediante el empleo de deducciones lógicas (logificación de las matemáticas).

Desde esta corriente se asumiría que existen dos lógicas que se excluyen mutuamente: la deductiva y la inductiva. La primera de ellas busca la coherencia entre ideas y parte de premisas generales para llegar a conclusiones particulares; la segunda, busca la coherencia de las ideas con el mundo real y parte de observaciones particulares para lograr conclusiones generales que se van refinando a partir de evidencias empíricas.

La tercera concepción, el *formalismo*, por su parte, reconoce que las matemáticas son una creación humana, la cual se conforma de "axiomas, definiciones y teoremas como expresiones formales que se ensamblan a partir de símbolos, que son manipulados o combinados de acuerdo con ciertas reglas o convenios preestablecidos" (p. 24). En la actividad matemática, luego de fijadas las reglas, no se admite la imprecisión; las demostraciones han de ser rigurosas y basadas exclusivamente en el juego lógico deductivo predefinido, independientemente de las imágenes que se asocian con los términos y las relaciones; así, aquí lo que cuenta es la coherencia con las reglas del juego simbólico respectivo.

¹⁷ Visión que se correspondería con la llamada teoría referencial caracterizada para el caso del lenguaje.

Diagrama 1. Aproximación a las precomprensiones en el campo del lenguaje (Teoría del significado como lugar estratégico)

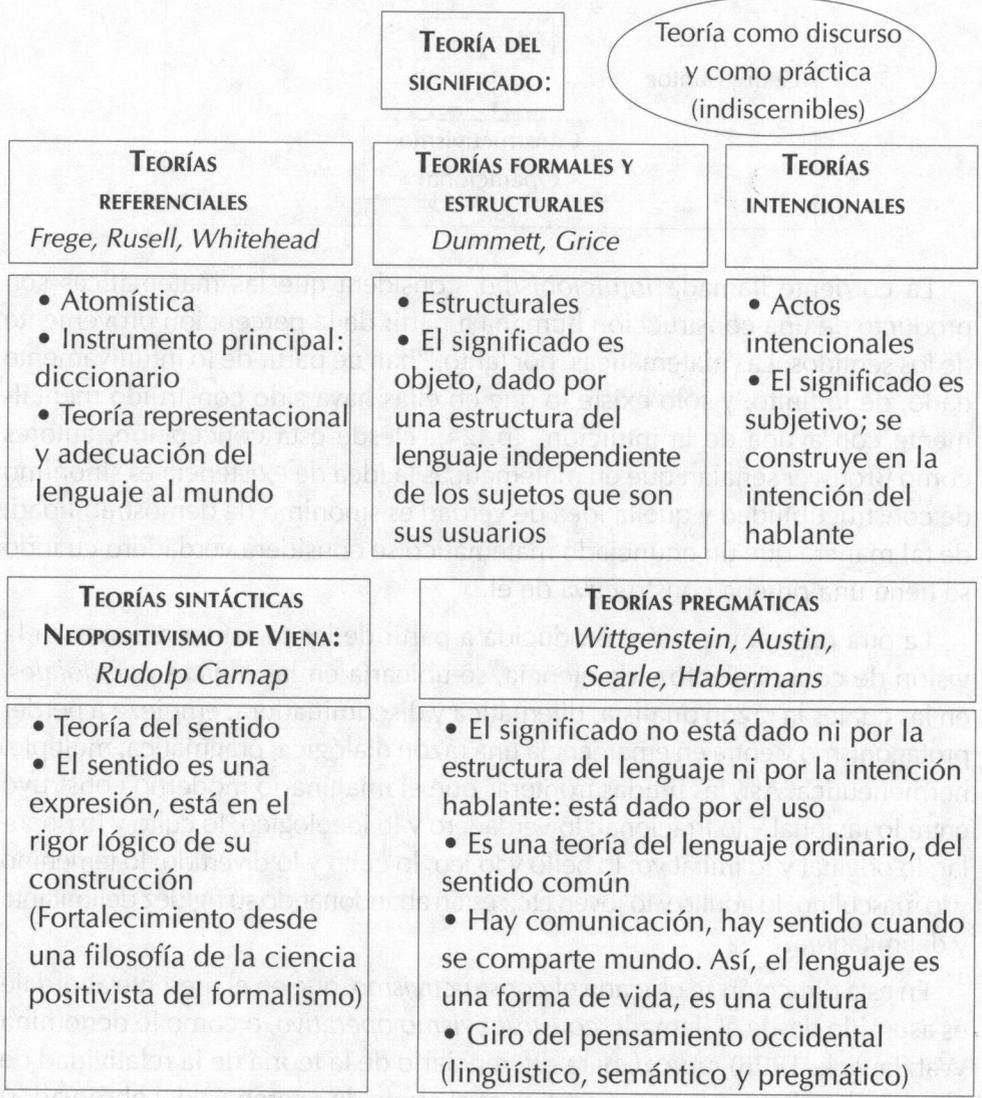
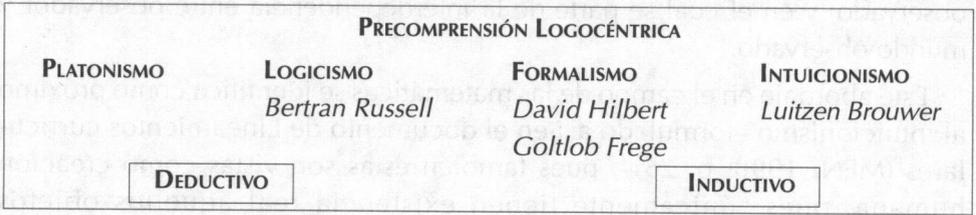
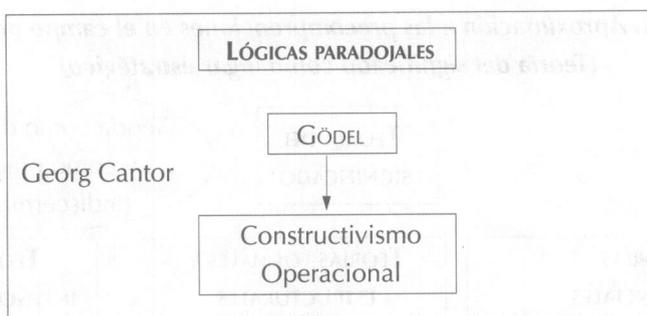


Diagrama 2. Aproximación a las precomprensiones en el campo de las matemáticas





La corriente llamada *intuicionismo*, considera que las matemáticas son producto de una construcción humana a partir de la percepción proveniente de los sentidos. Las matemáticas, por tanto, "han de partir de lo intuitivamente dado, de lo finito, y sólo existe lo que en ellas haya sido construido mentalmente con ayuda de la intuición" (p. 24). Desde esta concepción, autores como Brouwer señalan que en matemáticas la idea de existencia es sinónimo de constructibilidad y que la idea de verdad es sinónimo de demostrabilidad; de tal manera que un enunciado matemático se considera verdadero cuando se tiene una prueba constructiva de él.

La otra precomprensión, producida a partir de las transformaciones en la visión de conocimiento y de ciencia, se ubicaría en las *lógicas paradójales*, en las cuales la razón dualista, dilemática y discriminadora, empieza a perder protagonismo y entra en emergencia una razón dialógica, pragmática, múltiple, hermenéutica. Así, las nítidas fronteras que el imaginario moderno construyó entre lo racional y lo irracional; lo verdadero y lo ideológico; lo culto y lo popular; lo original y lo imitativo; lo bello y lo feo; lo culto y lo divertido; lo femenino y lo masculino; lo adulto y lo joven etc., están abandonando su rigidez delimitante y delimitadora.

En esta dirección se ubicaría el *constructivismo*, que en el presente abordaje es asumido desde el llamado *constructivismo operativo*, o como lo denomina Watzlawick (1998) *radical*, para diferenciarlo de la teoría de la relatividad de Einstein (las observaciones son relativas al punto de referencia del observador) y del principio de incertidumbre de Heisenberg (la observación influye en lo observado) y en el cual se parte de la interdependencia entre observador y mundo observado.

Este abordaje en el campo de las matemáticas se identifica como próximo al intuicionismo –formulado así en el documento de Lineamientos curriculares (MEN. 1998, p. 25)–, pues también éstas son vistas como creación humana, pues "únicamente tienen existencia real aquellos objetos

matemáticos que pueden ser contruidos por procedimientos finitos a partir de objetos primitivos”.

En esta concepción se ubicarían las posiciones de los docentes que enfatizan en el *desarrollo de procesos cognitivos y de pensamiento*, en las cuales se destaca el fomento en procesos analíticos y de comprensión, la construcción y resolución de problemas, la apropiación de conceptos –particularmente basados en la lógica y estructura de las matemáticas–, la contextualización del proceso educativo y la promoción de operaciones cognitivas y meta-cognitivas.

En general, se podría decir que la conjunción de estas orientaciones se relaciona con unas visiones que en el contexto macro se han producido como reguladoras de la acción social, política, económica, cultural y educativa. La escuela, desde su visión moderna, ha sido constituida por –y podríamos decir que también sigue siendo constituyente de– un proyecto que intenta fundar una jerarquía social basada en la competencia –y no en el origen social, como ocurrió en otras épocas– y que ha jerarquizado los conocimientos de acuerdo con su nivel de abstracción o formalización¹⁸.

En cuanto a las concepciones y posiciones en torno a las prácticas evaluativas, se optó por identificar las diferentes discursividades de los docentes de las dos áreas, procurando generar un amplio espectro de perspectivas a nivel de este campo; no obstante, también resulta inevitable identificar tendencias comunes en función de unas finalidades y unos objetos que se privilegian cuando se intenta dar cuenta de las realizaciones de los estudiantes (Tabla 3).

Tabla 3. Cuadro comparativo de las orientaciones en las posiciones frente a la evaluación en las áreas de Lenguaje y Matemáticas

Posiciones	Objetos de la Evaluación			
	LENGUAJE	FREC.	MATEMÁTICAS	FREC.
Disciplina (Moldes)	Conocimientos/ Hábitos	9	Conocimientos/ Hábitos	25
Control (Modulación)	Conocimientos/ Habilidades/		Conocimientos/ Habilidades/	

¹⁸ En este sentido, tal como lo destaca Touraine (1998: 276), refiriéndose a Francia, “aún hoy se mantiene la idea de que las matemáticas son superiores a las ciencias experimentales, y éstas a las ciencias de la observación. Por el lado de las ‘letras’, la filosofía ocupa la cumbre de una jerarquía imaginaria de la que las humanidades representan los escalones intermedios y las ciencias sociales el nivel inferior”.

Posiciones	Objetos de la Evaluación			
	LENGUAJE	FREC.	MATEMÁTICAS	FREC.
Autorregulación (Automodulación)	Actitudes/	17	Actitudes	16
	Competencias	7	Procesos Cognoscitivos/ Competencias	4
Producción de sentido	Procesos cognitivos, emocionales y sociales	1	—	
Subjetivación y resistencia	Constitución de Sujeto	1	—	
No responde	—			3

Con relación a la evaluación vista como *disciplina* –tendencia que en las dos áreas aparece como la más frecuente–; se asume que los objetos a evaluación a privilegiar, tanto en lenguaje como en matemáticas, son los conocimientos específicos del área, así como los hábitos y comportamientos considerados como propios de un sujeto vinculado con un proceso educativo. En función de esta perspectiva se considera que la finalidad última de la acción evaluativa se centra en verificar, afianzar o constatar los conocimientos y habilidades requeridos en el área; diagnosticar y medir los aprendizajes para favorecer la toma de decisiones; identificar y establecer un conocimiento objetivo de las condiciones del estudiante; mejorar los procesos educativos, particularmente lograr la cualificación y adecuación de la práctica docente, así como el control de aprendizajes y desempeño de maestros y alumnos; detectar y hacer seguimiento a las fortalezas y debilidades; autoformación; reconocer la utilidad del conocimiento, eficiencia y eficacia; retroalimentar en función de logros preestablecidos; retroalimentar procesos y contenidos. En estas distintas orientaciones se privilegia, como instrumento, la observación de los aprendizajes adquiridos a través de diferentes medios: apreciación de formas de expresión de los sujetos, para el caso del lenguaje, y solución de problemas, experimentación o ejercitación para el caso de las matemáticas.

En cuanto a la segunda tendencia identificada con mayor frecuencia, según la cual la evaluación se asume como *Control*, los objetos que se destacan en la acción evaluativa en lenguaje y en matemáticas son: conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades, actitudes, valores, comportamientos y com-

petencias. Al igual que en la anterior tendencia, los instrumentos a través de los cuales se establece la valoración de los aprendizajes se basan en la observación de las apropiaciones de los estudiantes. El matiz que aquí parecería se vincularía con la tendencia a hacer de esta observación una acción constante, minuciosa y sistemática, ya sea de los conocimientos, habilidades, actitudes, competencias, y en general de los múltiples aspectos que se consideran forman parte de aquello de lo que se ha de dar cuenta en la dinámica educativa: desempeños, rendimiento, metodologías, didácticas, manejos administrativos.

En el presente estudio, las anteriores visiones se relacionan desde una contextualización histórica, con la descripción de las llamadas sociedades modernas de disciplina, condición que es caracterizada por Foucault (1990a), desde la configuración de un dispositivo disciplinario en el que se entrecruzan el saber y el poder, y que se hace visible en lo que el autor denomina el Panoptismo¹⁹.

Según Deleuze (1987, p. 60) "cuando Foucault define el panoptismo, unas veces lo determina concretamente como un agenciamiento óptico o luminoso que caracteriza a la prisión, otras lo determina abstractamente como una máquina que no sólo se aplica a una materia visible en general (taller, cuartel, escuela, hospital en tanto que prisión), sino que en general también atraviesa todas las funciones enunciables. La fórmula abstracta del panoptismo ya no es, pues 'ver sin ser visto', sino imponer una conducta cualquiera a una multiplicidad humana cualquiera. Sólo es necesario que la multiplicidad considerada sea reducida, incluida en un espacio restringido, y que la imposición de una conducta se realice por distribución en el espacio, ordenación y seriación en el tiempo, composición en el espacio-tiempo..."

Este dispositivo se vincula con la noción de diagrama, el cual se caracterizaría por ser una multiplicidad espacio-temporal, ser variable e inestable, y ser intersocial, esto es, está en devenir, no representa un mundo preexistente, sino que produce un nuevo tipo de realidad, un nuevo modelo de verdad y se

¹⁹ La idea de panóptico proviene de la figura arquitectónica instaurada en las cárceles, la cual es descrita y analizada por Foucault (1990a: 203-204), otorgándole un sentido que amplía su concepción material: "Conocido es su principio: en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. (...) Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar (...). Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. El dispositivo panóptico dispone de unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto. En suma, se invierte el principio del calabozo; o más bien de sus tres funciones -encerrar, privar de luz y ocultar-; no se conserva más que la primera y se suprimen las otras dos. La plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía. La visibilidad es una trampa".

configuraría de distinta forma en cada momento histórico, de tal forma que existirían diversas maneras de ejercicio de poder –unas fuerzas se ejercen sobre otras fuerzas.

Así, en el caso de la sociedad disciplinaria, el dispositivo panóptico se constituiría, siguiendo el análisis de Foucault (1990a, p. 206), en “una máquina maravillosa que, a partir de los deseos más diferentes, fabrica efectos homogéneos de poder. Una sujeción real nace mecánicamente de una relación ficticia (...) El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento”.

A nivel de la tercera orientación, la evaluación como *autorregulación*, ésta aparece orientada, tanto en lenguaje como en matemáticas, a la producción, argumentación, flexibilización, resolución de problemas, autoformación, apropiación, desarrollo de competencias, valoración de procesos cognitivos, autoevaluación, reconocimiento de la diferencia. Los objetos de evaluación que se privilegian son los procesos cognoscitivos, habilidades, competencias (pragmática, lingüística, comunicativa, en el caso de lenguaje) y los instrumentos adquieren un carácter más cualitativo: la argumentación, la observación de formas de expresión, la producción y realizaciones de los estudiantes, confrontación y diálogo con las perspectivas de los estudiantes, didácticas que interrelacionan enseñanza y evaluación.

Como se verá, existen vínculos entre esta posición y la anteriormente caracterizada –evaluación como control–; sin embargo, la diferenciación que aquí se ha establecido se vincula con el marcado énfasis que se hace en favorecer los procesos autónomos, en los que los sujetos se vuelven responsables y entran a formar parte del dispositivo de evaluación. Este dispositivo se asume como mecanismo que favorece el seguimiento de los procesos y cambios ocurridos en los sujetos a partir de la intervención generada desde el proceso educativo; la detección de fortalezas y debilidades desde unos presupuestos que determinan qué aspectos son deseables y cuáles indeseables; la obtención de información que permita valorar la efectividad de la acción de los agentes educativos en la vía de adecuar y mejorar la dinámica educativa; la generación de acciones evaluativas continuas y multidimensionales –en torno a condiciones cognitivas, afectivas, comportamentales– en aras de favorecer la cualificación gradual de los desempeños de los sujetos en formación. Como una de las finalidades que empieza a imperar en esta discursividad, se destaca la autorregulación como

estrategia que posibilita el que los sujetos adquieran las herramientas para un desempeño exitoso en función de las exigencias que hoy se le plantean tanto a los sujetos en formación como a las instituciones encargadas de prepararlos.

Las nociones de molde y modulación que se ubican como parte de las dos primeras posiciones, pretenden mostrar justamente el tránsito que se estaría produciendo desde una sociedad disciplinar hacia una sociedad de control, en la que se reconocería la metáfora de la automodulación como parte de un proceso modulador.

Desde este tipo de orientaciones, la naturaleza del conocimiento ya no tiene un valor de uso formativo para los individuos, sino un valor de cambio como componente de las mercancías: el conocimiento se empaqueta, se distribuye; en esa medida se considera que sólo es conocimiento aquella información con la cual se puede hacer algo (sentido tecnocrático-tecnológico).

Así, el eslabonamiento entre competitividad, éxito y evaluación aparece cada vez más visible y explícito en las discursividades analizadas, lo cual daría cuenta de una visión en la que la educación aparece orientada hacia la llamada vida activa. Es evidente, entonces, que entramos a formar parte de una sociedad poscapitalista, en la que el conocimiento se asume desde el hacer, donde éste ocupa el lugar central de la productividad; los trabajadores que lo distribuyen son el grupo dominante, en un nivel inferior estarían quienes prestan servicios. Desde esta perspectiva, la educación no está centrada en el individuo sino en la sociedad.

A partir del panorama estructurado para dar cuenta de las concepciones y posiciones identificadas en los enunciados de docentes y directivos, es posible señalar que al contrastar las prácticas pedagógicas con las prácticas evaluativas se vislumbra que el campo de innovación y transformación en cuanto a las primeras se ha ampliado, mientras que el reducido espectro en las segundas se sostiene: las prácticas alternativas e innovadoras han revisado el concepto de proceso pedagógico, pero muy poco el de evaluación. Esto significa que las orientaciones que tradicionalmente se han privilegiado en el contexto escolar en torno a la evaluación siguen teniendo un peso muy fuerte en el imaginario de docentes, directivos e incluso de los estudiantes.

Con relación a una de las hipótesis del presente estudio, se verá que la noción de evaluación como anticipación se vincula y se vuelve equivalente con la de la evaluación como revisión, disciplina y control –en los márgenes aparece la autorregulación–. El lugar de la ruptura y la experimentación aparece aún como un asunto tangencial. Por ejemplo, la evaluación como reconstruc-

ción de un camino, o el lenguaje como producción de mundo simbólico, o las matemáticas como construcción de sentido, son visiones aún incipientes.

Sin embargo, aun cuando se reconoce que todavía están muy afianzadas aquellas visiones según las cuales el conocimiento se ve como representación, el lenguaje como instrumento y la educación como transmisión, también se considera que no hay una condición estable en torno a la visión de lo pedagógico. Ella no se asume como inmanente, como una esencia o una sustancia que resulte inmodificable e invariable; en las orientaciones discursivas en emergencia se aprecian momentos, procesos, híbridos, heterogeneidad.

Bajo esta perspectiva, en la presente investigación no se partió de una posición maniqueísta en la que los maestros constructivistas se consideran los deseables, y los transmisionistas se ven como los indeseables. En este contexto, se dirá que el transmisionismo no está vinculado con las prácticas del maestro como algo esencial. Éste es un momento dentro de un proceso históricamente constituido y constituyente, donde se producen variaciones, interjuegos, movilizaciones. Esta alternancia es justamente la que favorece la irrupción del acontecimiento, la generación de nuevas visiones de conocimiento, educación, evaluación y, en general, de procesos de constitución de los sujetos.

Tomando en consideración esta diversidad, podríamos señalar que coexistirían tres grandes tendencias en la asunción de las prácticas pedagógicas y evaluativas: una en la que se favorecen las rutinas preestablecidas, los hábitos estereotipados, las acciones formativas basadas en "el deber ser", en las que no se abre espacio para la problematización. Esta tendencia formaría parte del llamado paradigma de la simplificación, una precomprensión en la que la práctica pedagógica promovida se centra en la adquisición de conocimientos impartidos y el desarrollo de habilidades –incluso podríamos ubicar aquí las visiones instrumentales de las competencias–, y en la que la evaluación se asume como revisión de aprendizajes predeterminados. Por supuesto, es de esperar que tanto maestros como alumnos no se vean como sujetos que activamente pueden construir múltiples horizontes de sentido sobre su existencia.

Este paradigma de simplificación, ante cualquier complejidad conceptual, prescribe o bien la reducción –unificación de lo que es diverso–, o bien la disyunción –separación de lo que está ligado–. Tal como lo analiza Morín (1992, p. 221) "el paradigma no decide el tema, pero decide la alternativa y excluye cualquier tercera posibilidad. Así, todas las alternativas temáticas que se presenten en el campo científico son impuestas por la disyunción de un

paradigma simplificador²⁰, que hace absurda cualquier conjunción entre términos antinómicos”.

Para este autor, el paradigma, en tanto virtual, es total e inevitablemente inconsciente e invisible en la concepción clásica; cree que el conocimiento científico es el espejo de lo real, e ignora que toda teoría obedece a un núcleo no empírico y no verificable: el paradigma es invisible para cualquier pensamiento simplificante, pues éste no ve más que lo empírico y lo lógico allí donde está lo paradigmático. Lo que implica que el paradigma de simplificación escapa a cualquier aprehensión por el pensamiento simplificante que él genera. “El paradigma de la ciencia clásica no permite tomar consciencia de la noción del paradigma” (p. 242).

Una segunda tendencia, en la cual se abre lugar a la experimentación, se flexibilizan los roles, se trastocan los imaginarios de escuela, maestro y alumno, y se posibilita el espacio para la problematización e incluso para cierto nivel de incertidumbre, da lugar a concepciones en torno a la práctica pedagógica en las que se destacará el desarrollo de procesos cognitivos y de pensamiento y la potenciación de condiciones de partida de los sujetos en formación. En el plano de la evaluación, la posición que se asociaría con este tipo de perspectivas, sería la de ser mecanismo de autorregulación. Se podría identificar a este nivel con la tensión del paradigma dominante, en la que se abren condiciones de transformación paradigmática.

En este sentido, Morin (1992) identifica la revolución paradigmática como aquella que depende de condiciones históricas, sociales y culturales, que aun cuando ninguna consciencia podría mandar, sí tiene que ver con una revolución propia de la consciencia, la cual comporta el reconocimiento de la existencia, la realidad y el poder del paradigma. Al respecto, el autor señala que “el agotamiento de la confirmación, la irrupción no reprimida de los datos o argumentos que contradigan sus leyes es lo que crea las condiciones previas para una revolución paradigmática. Así, hoy el orden soberano absoluto está en crisis, e intenta salvarse haciéndose soberano constitucional, tolerando aquí y allá desórdenes menores, estadísticamente absorbibles o localmente aislables” (pp. 223-224).

²⁰ Según Morín, la ciencia clásica va a obedecer al gran paradigma de Occidente al decretar un paradigma de simplificación propio, apto para establecer una visión determinista perfecta de un universo que obedece a unas cuantas grandes leyes impecables. “La ciencia debe sustituir lo visible complicado por lo invisible simple”, según la formulación que Jean Perrin seguía creyendo pertinente mediado este siglo.

Una revolución paradigmática ataca evidencias, lesiona intereses, suscita resistencias que se confunden –para quienes están sometidos a él– con la evidencia lógica y empírica. Como lo plantea este autor, lo que se ve conmovido y con riesgo de hundirse es todo el edificio, toda la estructura del sistema de pensamiento; incluso se ve amenazado todo el orden social. Así, todas las teorías, ideas o enunciados incompatibles con el paradigma aparecen como contrarias a la lógica, delirantes o absurdas.

Aparentemente, nada podría resultar más simple o elemental que cambiar las bases de un razonamiento o una teoría, las relaciones asociativas o jerárquicas entre conceptos. Sin embargo, eso es lo más difícil, pues la estructura del razonamiento y la teoría dependen de esos conceptos iniciales y de sus relaciones asociativas; por tanto, no hay nada más difícil que modificar el concepto angular, el principio masivo que sostiene todo el edificio intelectual. Se pueden cambiar fácilmente las variables, lo cual no afecta para nada a los parámetros de un sistema dado, pero muy difícilmente los parámetros –es decir, los términos que definen el sistema–, y más difícilmente aún el principio que determina los parámetros²¹. En este sentido, una revolución paradigmática cambia nuestro mundo: “es una transformación del modo de pensamiento, del mundo del pensamiento y del mundo pensado. Cambiar de paradigma es a la vez cambiar de creencia, de ser y de universo” (Morín. 1992, p. 237).

En otro de sus trabajos este autor (1993, pp. 202-203) destaca que “la reforma de pensamiento necesitaría de una reforma de la enseñanza (primaria, secundaria, universitaria) que así mismo necesitaría de la reforma de pensamiento. Naturalmente, la democratización del derecho a pensar necesitaría de una revolución paradigmática que permitiera a un pensamiento complejo reorganizar el saber y conectar los conocimientos hoy encerrados en las disciplinas. Una vez más, comprobamos la inseparabilidad de los problemas, su carácter circular, dependiendo todos unos de otros, lo que hace que la reforma de pensamiento sea mucho más difícil y, al mismo tiempo, mucho más necesaria, puesto que sólo un pensamiento complejo podrá considerar y tratar esa circularidad interdependiente”.

Ahora bien, las dos tendencias identificadas no se estarían caracterizando como excluyentes u opuestas, ni como constitutivas del discurso de un grupo

²¹ Como lo plantea Bourguignon (1981), citado por Morín (1992, p. 239): “Si, para la física, un cambio de principio universal trae consigo un cambio del mundo entero, para las ciencias del hombre, un cambio semejante trae consigo un cambio del hombre en su totalidad. El mundo exterior no es insensible a nuestras actividades epistémicas, pues estas actividades “pueden hacer que los dioses desaparezcan para ser sustituidos por montones de átomos en el espacio vacío (Feyerabend)”.

de agentes de la educación. Éstas coexisten simultáneamente e incluso en un mismo sujeto dan lugar a entrecruzamientos. Tampoco se estaría asumiendo que tales concepciones son un asunto de escogencia voluntaria y autónoma. Particularmente, estas dos tendencias podrían ser relacionadas con unas orientaciones macro que se producen en un momento histórico particular y que atienden a la tensión producida por diversas perspectivas que pretenden homogeneizar el discurso en el campo social y educativo.

Por su parte, en una tercera tendencia, se ubicarían las concepciones en las que se abre espacio para la ruptura, la fisura del paradigma dominante y se empieza a generar las condiciones para la emergencia de nuevo(s) paradigma(s). En el campo de las concepciones, la acción pedagógica se asume como posibilitadora de la construcción del mundo cultural y simbólico de los sujetos en formación, y, consecuentemente, la evaluación es vista como producción de sentido y como subjetivación y resistencia. A este nivel se plantean múltiples problematizaciones sobre el sentido del proceso educativo y sobre las nuevas condiciones que se vislumbran en torno a los procesos de constitución de los sujetos en el marco de un ordenamiento político, social y cultural en constante transformación.



BIBLIOGRAFÍA

- ARENDRT, Hannah (1993). *La Condición Humana*. Barcelona. Paidós.
- BAENA, Luis Ángel (1989). "El lenguaje y la significación". En: *Revista Lenguaje*, N° 17. Cali. Universidad del Valle.
- BALL, Stephen (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós.
- BARRERA, Julio César. (2000). "El horizonte filosófico de la comprensión en Hans-Georg Gadamer". En: *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. N° 78-79, enero-junio. Bogotá. Universidad Santo Tomás.
- BUSTAMANTE, Guillermo. (1997). "Acerca de los instrumentos de factores asociados, aplicados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Evaluación". En: *Revista Evaluación Escolar*. N° 3-4. Red de docentes investigadores en educación. Santa Fe de Bogotá.
- BUSTAMANTE, Guillermo y CAICEDO, Lilian. (1998). *Construcción social de la evaluación*. Documento inédito.

CORAGGIO, José Luis (1995). Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción? Ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil" organizado por Ação Educativa. Sao Paulo. Junio 28-30.

DELEUZE, Gilles. (1987) *Foucault*. Barcelona. Paidós Studio.

_____ (1995). "¿Qué es un dispositivo?". En: *Michel Foucault, Filósofo*. Varios autores. Barcelona. Gedisa Editorial.

_____ (1996) *Conversaciones*. Valencia. Pre-textos.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1993) *El examen: textos para su historia y debate*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (1994) *El Currículo Escolar, surgimiento y perspectivas*. Argentina. Aiqué.

DÍAZ, Olga y ORDÓÑEZ, Carlos. (1998). *Estudio sobre los conceptos y enfoques de la evaluación pedagógica y educativa*. Santa Fe de Bogotá. IDEP.

FOUCAULT, Michel. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona. Tusquets.

_____ (1990a). *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.

_____ (1990b). *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI.

_____ (1991a). *El sujeto y el poder*. Bogotá. CARPE DIEM Ediciones.

_____ (1991b). *Historia de la Sexualidad. Tomo 1 – La voluntad de saber*. México. Siglo XXI.

_____ (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid. La Piqueta.

JURADO, Fabio. (1996). Lenguaje, Literatura y Educación. Ponencia presentada en el evento de Socialización del Programa Red de Formación Permanente de Docentes. Santa Fe de Bogotá.

HABERMAS, Jürgen. (1989). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid. Tecnos.

_____ (1990). *Pensamiento Posmetafísico*. Madrid. Taurus Humanidades.

MARÍN, Luis Fernando. (1997). "Educación para la democracia (Del espacio académico al proyecto pedagógico)". En: *Revista Evaluación y cultura escolar*. No. 2. Red de docentes investigadores en educación. Santa Fe de Bogotá.

_____ *Ensayos sobre los Nuevos Paradigmas de la Educación, la Cultura y la Democracia* (Documento inédito).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1993). *SABER –Sistema Nacional de Evaluación*. Santa Fe de Bogotá. Colección Avances de SABER, Nº1.

_____ (1994). Decreto 1860.

_____ (1994). Ley General de Educación.

_____ (1996). Resolución 2343 de junio 5 de 1996.

_____ (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella. Lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Santa Fe de Bogotá. Serie Documentos de Trabajo.

_____ (1997). *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS-Colombia). Diseño, Metodología y Resultados General*. Santa Fe de Bogotá. Serie Publicaciones para Maestros.

_____ (1998). Decreto Número 272 de febrero 11 de 1998.

_____ (1998a). *Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales: Matemáticas*. Santa Fe de Bogotá. MEN-Magisterio.

_____ (1998b). *Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales: Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá. MEN-Magisterio.

MEN-ICFES. (1997). Sistema Nacional de Evaluación de la Educación: Evaluación de logros en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Resultados en los grados 3º, 5º, 7º y 9º entre 1992 y 1994. Santa Fe de Bogotá. Serie Publicaciones para Maestros.

MORÍN, Edgar. (1992). "El Método". Tomo IV. *Las ideas*. Madrid. Cátedra.

_____ y KERN, Anne Brigitte. (1993). *Tierra- Patria*. Buenos Aires: Kairós.

_____ (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.

_____ (1997). "La necesidad de un pensamiento complejo". En: *Pensamiento complejo*. González, Sergio (Comp.) Santa Fe Bogotá. Magisterio.

_____ (1998). "Cultura y Conocimiento". En: *El Ojo del Observador. Contribuciones al constructivismo*. (Watzlawick y Krieg, comps.) Barcelona. Gedisa.

ORDÓÑEZ, Carlos. (1995). *Administración y desarrollo de comunidades educativas. Hacia un nuevo paradigma de organización escolar*. Santa Fe de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

POPKEWITZ, Thomas S. (1992). "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación". En: *Revista de Educación*. No. 299, (Pp. 95-118). Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

_____ (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.

ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1993). "La práctica docente y la formación de maestros". En: Revista *Planteamientos en Educación*. Santa Fe de Bogotá. Corporación Escuela Pedagógica Experimental.

TOURAINÉ, Alain. (1998). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires. F.C.E.

WATZLAWICK, Paul. (1998). *El Ojo del Observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona. Gedisa.

(1997). Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS-Colombia). Diseño Metodológico y Resultados General. Santa Fe de Bogotá. Serie Publicaciones para Maestros.

(1998). Decreto Número 273 de febrero 11 de 1998.

(1988). Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamen- mentales. Matemáticas. Santa Fe de Bogotá. MEN-Magisterio.

(1988). Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamen- tales. Lengua Castellana. Santa Fe de Bogotá. MEN-Magisterio.

Menéndez (1997). Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. Evaluación de logros en las áreas de Lengua y Matemáticas. Resultados en los grados 3º, 5º, 7º y 9º entre 1992 y 1994. Santa Fe de Bogotá. Serie Publicaciones para Maestros.

Morín, Edgar (1992). "El Método". Tomo IV. Las ideas. Madrid. Cátedra.

____ y Kier, Anne Brigitte (1993). Tierra-Patria. Buenos Aires: Kairós.

(1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.

(1997). "La necesidad de un pensamiento complejo". En: Pensamiento complejo. González, Sergio (Comp.). Santa Fe Bogotá. Magisterio.

(1998). "Cultura y Conocimiento". En: El Ojo del Observador. Contribu- ciones al constructivismo. (Watzlawick y Kier, comp.). Barcelona. Gedisa.

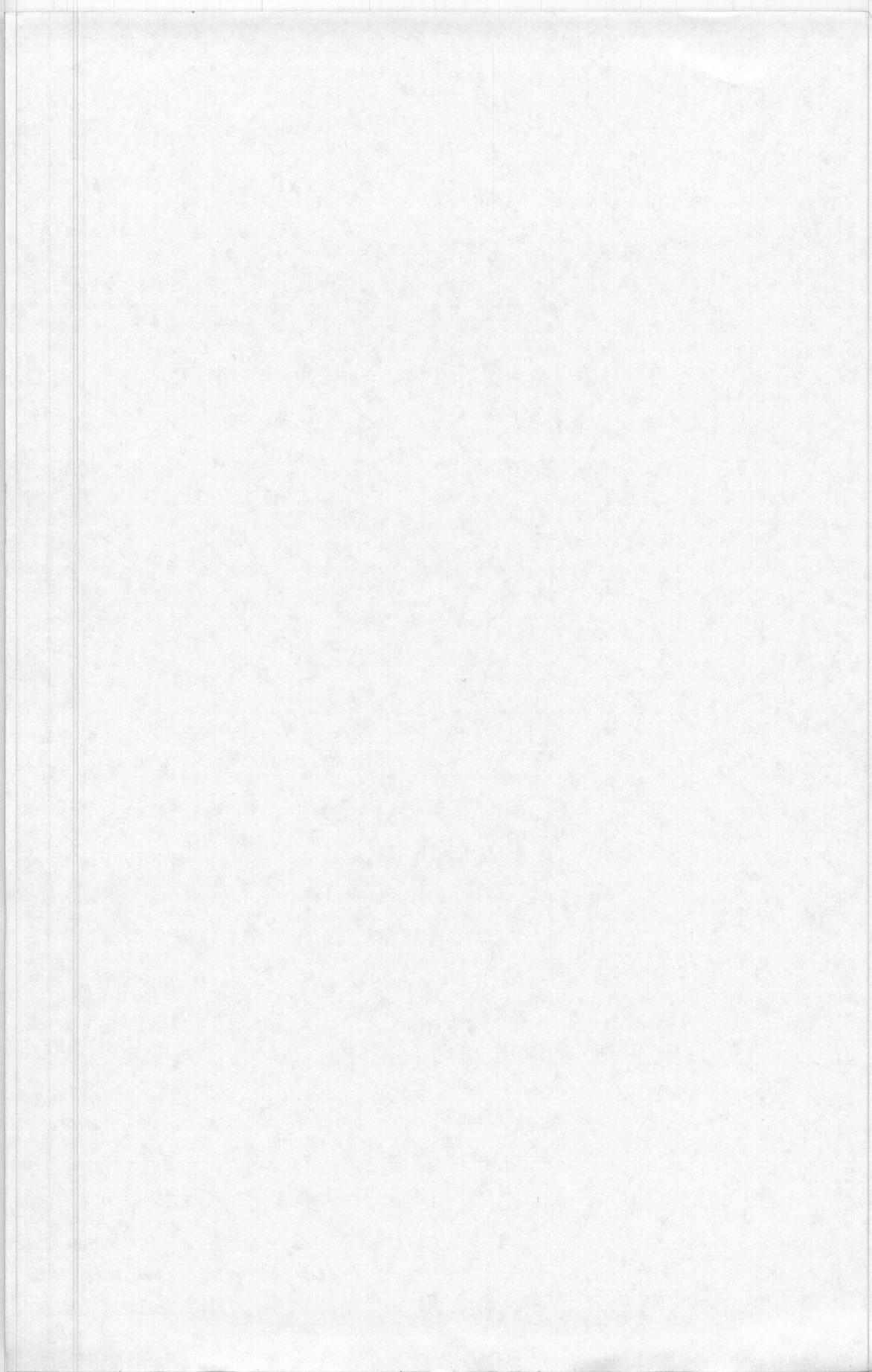
Ordoñez Carlos. (1995). Administración y desarrollo de comunidades edu- cativas. Hacia un nuevo paradigma de organización escolar. Santa Fe de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

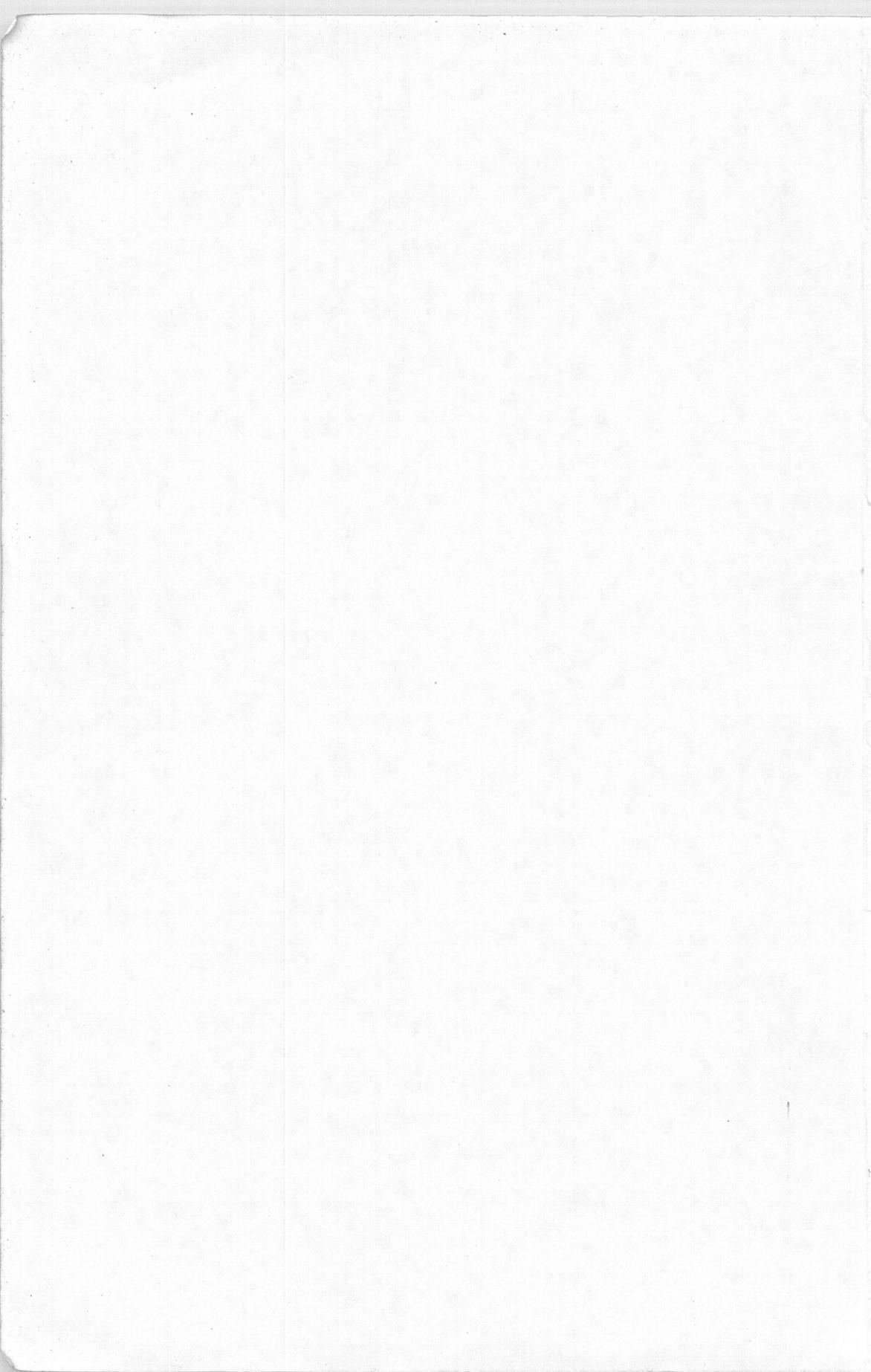
Porkevitx, Thomas S. (1992). "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación". En: Revista de Educación. No. 209. pp. 95-118). Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

(1994). Sociología política de las reformas educativas. Madrid.

*Este libro fue compuesto
en caracteres Optima 11 pts.
e impreso en papel Propalibros de 70 g.*

Este libro fue compuesto
en caracteres Götting 11 p.
impreso en papel frondoso de 70 g.







ALCALDIA MAYOR
BOGOTA D.C.

Instituto
INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGOGICO

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico **IDEP** presenta las síntesis de algunos de los proyectos de investigaciones e innovaciones apoyados como resultados de las convocatorias abiertas y focalizadas –realizadas durante 1997, 1998 y 1999– y agrupados a partir de un análisis de las tendencias propias de la investigación y la innovación educativa y en sincronía con las pruebas de competencias básicas impulsadas por la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Estas sinopsis están precedidas por un análisis valorativo y una puesta en el contexto de la discusión mundial en las áreas donde los proyectos fueron catalogados.

Ponemos esta colección, *Innovaciones e investigaciones del IDEP –Educación en lectura y escritura–*, en manos de los investigadores especializados, de los maestros en ejercicio y en formación, de los formadores de docentes y del público general con el fin de ofrecer un aporte significativo a la discusión académica que permita reconocer nuevos caminos hacia el mejoramiento de la educación.



ISBN 958806615-8



9 789588 066158