

370.7
D46
94
V.1



000000

**CONCEPCIONES Y POSICIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y
EVALUATIVA EN LAS ÁREAS DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS EN SANTA
FE DE BOGOTÁ: ANÁLISIS DE TENDENCIAS**

(INFORME FINAL)



*Olga Cecilia Díaz – Investigadora Principal
Lilian Lucía Caicedo – Coinvestigadora*

Equipo Asesor:
*Eloísa Vasco Montoya
Carlos Ordóñez Pachón
Luis Fernando Marín Ardila*

**FUNDACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA INFANTIL Y
JUVENIL – FUNDACULTURA**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO – IDEP**

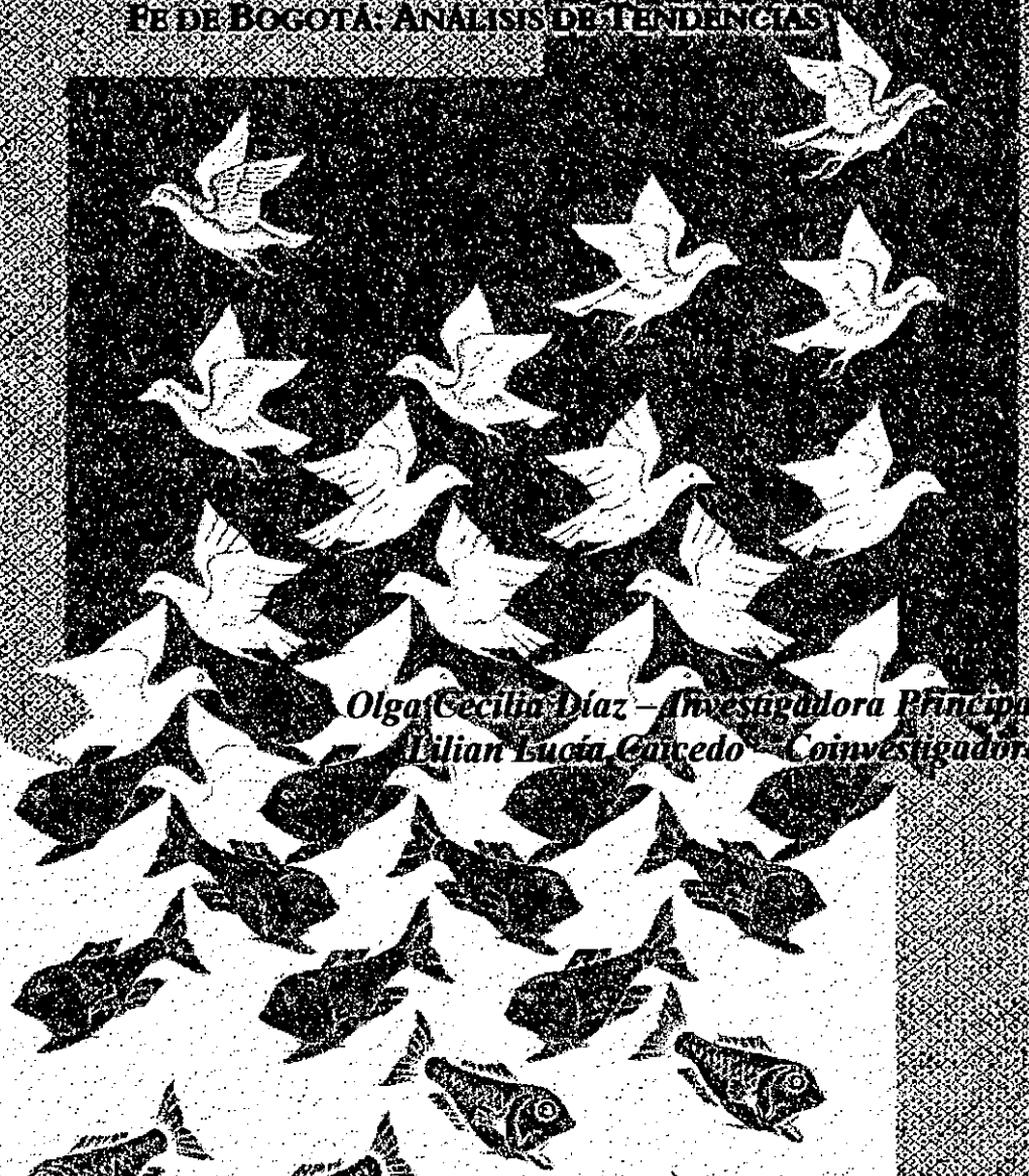
SANTA FE DE BOGOTÁ, NOVIEMBRE DE 1999

80/20/90

985000

Inv. IDEP.
67 tonal

CONCEPCIONES Y POSICIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y
EVALUATIVA EN LAS ÁREAS DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS EN SANTA
FE DE BOGOTÁ: ANÁLISIS DE TENDENCIAS



Olga Cecilia Díaz - Investigadora Principal
Lilian Lucía Cuicedo - Coinvestigadora

FUNDACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA INFANTIL Y JUVENIL
FUNDACULTURA

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO - IDEP



SANTA FE DE BOGOTÁ, NOVIEMBRE DE 1999

Carátula: "Aire y Agua II"
Tomado de *ESCHER, M.C.*
Estampas y dibujos. Página 14.
Berlín: Benedickt Taschen, 1989.

TABLA DE CONTENIDO

		Pág.
1.	PRESENTACIÓN	10
2.	ANTECEDENTES	12
3.	JUSTIFICACIÓN	21
4.	PERSPECTIVA CONCEPTUAL	26
	• <i>Apropiación y construcción del mundo social</i>	26
	• <i>La constitución de sujeto y el poder en el contexto de la acción educativa</i>	29
	• <i>Prácticas pedagógicas y prácticas evaluativas: lugares para la constitución de visiones de mundo y de sujeto</i>	33
	• <i>Lenguaje y matemáticas en el marco de un régimen discursivo estratégico</i>	37
4.1	Planteamiento del problema	46
4.2	Propósitos de la investigación	47
4.3	A modo de hipótesis	48
5.	PERSPECTIVA METODOLÓGICA	52
5.1	Los sujetos de la investigación	53
5.2	Estrategias de recolección de información	56
6.	RESULTADOS	60
6.1	Sistematización de la información	60
6.2	Concepciones y Posiciones sobre las Prácticas Pedagógicas y Evaluativas	61
	• <i>De las características generales de los participantes</i>	61
	• <i>De las condiciones contextuales de la acción educativa</i>	66
	• <i>De las Concepciones y Posiciones</i>	116
	REFERENCIAS	153
	ANEXOS	158



LISTA DE ANEXOS

	Pág
1. Entrevistas grupal (docentes y estudiantes) e individual (directivos)	158
2. Formatos del cuestionario individual (docentes y directivos)	162
3. Codificación de los Cuestionarios (docentes y directivo) y codificación de las instituciones participantes	180
4. Listado de los textos incluidos en los módulos de apoyo y socialización del proyecto: módulo de lenguaje, matemáticas y básica primaria.	183

LISTA DE DIAGRAMAS

	Pág.
1. Aproximación a las Precomprensiones en el Campo del Lenguaje (teoría del significado como lugar estratégico)	40
2. Aproximación a las Precomprensiones en el Campo de las Matemáticas	44
3. Panorama general de las Prácticas Pedagógicas y Evaluativas	144

LISTA DE TABLAS

	Pág.
1. Transformación de las tendencias discursivas en el campo educativo	15
2. Listado de instituciones participantes	55
3. Distribución de la muestra de instituciones participantes en el estudio	56
4. Tiempo de vinculación a la institución	62
5. Distribución por sexo	62
6. Distribución por edad	63
7. Distribución por nivel académico máximo	63
8. Número de instituciones en las que se trabaja	64
9. Dedicación a actividades escolares fuera de la jornada	65
10. Condiciones contextuales: Factores administrativos que afectan la acción educativa	68
11. Condiciones Contextuales: Aspectos que se ven afectados por los Factores Administrativos	73
12. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Directivo – Maestro (Según la Perspectiva de Docentes y Directivos)	75
13. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Maestro – Maestro (Según la Perspectiva de Docentes y Directivos)	78
14. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Maestro – Alumno (Según la Perspectiva de Docentes y Directivos)	81
15. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Maestro / Directivo – Padre de Familia (Según la Perspectiva de Docentes y Directivos)	84
16. Condiciones Contextuales: Políticas que afectan la Acción Educativa, según la Perspectiva de los Docentes	89
17. Condiciones Contextuales: Políticas que afectan la Acción Educativa, según la Perspectiva de los Directivos	92
18. Condiciones Contextuales: Valoración de las Políticas Educativas, desde la Perspectiva de los Docentes y los Directivos	96
19. Condiciones Contextuales: Aspectos Positivos, Negativos y Ausentes identificados en la Formación Inicial (Perspectiva de docentes y directivos)	102
20. Condiciones Contextuales: Aspectos Positivos, Negativos y Ausentes identificados en la Formación de Postgrado (Perspectiva de docentes y directivos)	107

21.	Condiciones Contextuales: Aspectos Positivos, Negativos y Ausentes identificados en la Formación Permanente (Perspectiva de docentes y directivos)	109
22.	Condiciones Contextuales: Aspectos Positivos, Negativos y Ausentes identificados en la Formación en el Sitio de Trabajo (Perspectiva de docentes y directivos)	112
23.	Frecuencia en el abordaje de los conceptos que dan cuenta de la práctica docente desde el mapa conceptual elaborado: Areas de Lenguaje y Matemáticas	116
24.	Enfasis y Orientación de los Aspectos que se privilegian en las Prácticas Pedagógicas en el Area de Lenguaje: Identificación de Frecuencias	118
25.	Enfasis y Orientación de los Aspectos que se privilegian en las Prácticas Pedagógicas en el Area de Matemáticas.	120
26.	Orientaciones en las Posiciones frente a la Evaluación en el Area de Lenguaje, según Objeto, Instrumento y Finalidad	127
27.	Orientaciones en las Posiciones frente a la Evaluación en el Area de Matemáticas, según Objeto, Instrumento y Finalidad	132
28.	Cuadro Comparativo de las Orientaciones en las Posiciones frente a la Evaluación en las Areas de Lenguaje y Matemáticas	138

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
1. Tiempo de vinculación a la Institución (Docentes)	62
2. Tiempo de vinculación a la Institución (Directivos)	62
3. Distribución por nivel académico – Docentes	64
4. Distribución por nivel académico – Directivos	64
5. Número de instituciones en las que se trabaja – Docentes	64
6. Número de instituciones en las que se trabaja – Directivos	64
7. Dedicación a Actividades Escolares Fuera de la Jornada – Docentes	65
8. Dedicación a Actividades Escolares Fuera de la Jornada – Directivos	65
9. Condiciones Contextuales: Factores Administrativos Internos que afectan la Acción Educativa (Perspectiva de Docentes y Directivos)	68
10. Condiciones Contextuales: Factores Administrativos Externos que afectan la Acción Educativa (Perspectiva de Docentes y Directivos)	71
11. Condiciones Contextuales: Aspectos afectados por los Factores Administrativos (Perspectiva de Docentes)	73
12. Condiciones Contextuales: Aspectos afectados por los Factores Administrativos (Perspectiva de Directivos)	74
13. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Directivo – Maestro (Perspectiva de Docentes)	76
14. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Directivo – Maestro (Perspectiva del Directivo)	76
15. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Maestro – Maestro (Perspectiva de Docentes)	78
16. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Maestro – Maestro (Perspectiva del Directivo)	79
17. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Maestro – Alumno (Perspectiva de Docentes)	82
18. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Maestro – Alumno (Perspectiva del Directivo)	82
19. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Maestro – Padre de Familia (Perspectiva de Docentes)	84
20. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Directivo – Padre de Familia (Perspectiva de Directivo)	85
21. Condiciones Contextuales: Políticas que afectan la Acción Educativa (Perspectiva de Docentes)	90

22.	Condiciones Contextuales: Valoración de los efectos de las Políticas (Perspectiva de Docentes)	91
23.	Condiciones Contextuales: Políticas que afectan la Acción Educativa (Perspectiva del Directivo)	93
24.	Condiciones Contextuales: Valoración de los efectos de las Políticas (Perspectiva del Directivo)	94
25.	Valoración de las Políticas Educativas: Indicadores de Logro (Perspectiva de Docentes y Directivos)	98
26.	Valoración de las Políticas Educativas: Evaluación de la Calidad (Perspectiva de Docentes y Directivos)	98
27.	Valoración de las Políticas Educativas: Exámenes de Estado (Perspectiva de Docentes y Directivos)	99
28.	Valoración de las Políticas Educativas: Evaluación de Docentes y Directivos (Perspectiva de Docentes y Directivos)	99
29.	Tipo de abordaje de conceptos vinculados a la Práctica Docente (desde mapa conceptual)	117
30.	Énfasis en las Prácticas Pedagógicas en el Área de Lenguaje (Frecuencias)	119
31.	Énfasis en las Prácticas Pedagógicas en el Área de Matemáticas (Frecuencias)	119
32.	Comparación de énfasis en las Prácticas Pedagógicas en Lenguaje y Matemáticas (Frecuencias)	121
33.	Orientaciones en las posiciones frente a las Prácticas Evaluativas en Lenguaje y Matemáticas	138

1. PRESENTACIÓN

El estudio sobre el campo pedagógico y evaluativo cobra cada vez mayor importancia en el contexto de la definición de las políticas educativas que recientemente se vienen impulsando a nivel mundial. Este interés se vincula con múltiples orientaciones que tensionan en diferentes direcciones el sentido, no solo de la dinámica educativa, sino de los procesos sociales ampliamente considerados. Por esta razón, un análisis comprensivo de las perspectivas que se juegan en torno a prácticas pedagógicas y evaluativas, que inicialmente pueden percibirse como un asunto local y específico para dar cuenta de lo que acontece en el contexto escolar, ha de suponer un abordaje global y de conjunto en el que se reconozcan las interrelaciones que se producen entre los ámbitos social, político, económico, educativo, que son promovidos en un momento histórico particular.

La investigación *“Concepciones y posiciones sobre la práctica pedagógica y evaluativa en las áreas de Lenguaje y Matemáticas en Santa Fe de Bogotá: Análisis de Tendencias”*, se inscribe en esta orientación, en tanto parte de asumir el carácter social que está en juego en la producción de mundo; así, se 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.

Desde esta perspectiva, se dirá que la inclusión en las redes de significación de la sociedad es una forma de ejercicio de poder que hace a los individuos sujetos, entendiendo el doble sentido que aquí se atribuye a la noción de poder: el poder delimita, administra, ubica, pero también crea, produce y potencia nuevas realidades. En el plano de lo educativo, esta inclusión da lugar a formas particulares y diferenciables de constitución de sujetos que, a su vez, producen visiones de mundo que fundan ordenes sociales susceptibles de problematización.

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 aquí hemos llamado “régimen discursivo estratégico”, en el que dos áreas del conocimiento como el lenguaje y las matemáticas adquieren una visibilidad preponderante, señalándoseles el papel de espacios para el desarrollo de “capacidades básicas de aprendizaje”.

A modo de aproximación y complejización de este panorama, en primera instancia, se ubican los antecedentes investigativos que se han constituido en punto de referencia y

de problematización para el abordaje de nuevas categorías y ejes de trabajo en el presente estudio.

De igual manera, se incluye el horizonte conceptual a partir del cual se buscó dar cuenta de las categorías y elaboraciones que orientaron la investigación. Para ello se identificaron las discusiones globales en torno a los grandes tópicos transversales incluidos en la investigación: se trata de la construcción del mundo social y su relación con la acción educativa, en la vía de los procesos de constitución de los sujetos; el lugar que ocupan las prácticas pedagógicas y evaluativas en esta dinámica, así como el papel atribuido a las áreas de lenguaje y matemáticas, en lo que se ha denominado un régimen discursivo estratégico.

En desarrollo de tales visiones teóricas, se ha delimitado el objeto de estudio a partir de la formulación de los propósitos, el problema y algunos supuestos que inicialmente orientaron su desarrollo. De forma semejante, se incluye la perspectiva metodológica que se construyó en el proceso que se adelanta, especificando los caminos recorridos y las acciones que dieron sentido a la investigación, para la cual se ubican los sujetos de la investigación, las estrategias de recolección de información y la dinámica de sistematización.

El análisis de resultados, incluye tanto la caracterización descriptiva —en función de las estrategias adelantadas— como una elaboración interpretativa en función de los objetivos, problema y categorías consideradas centrales en la investigación.

2. ANTECEDENTES

El presente proyecto ha de verse como la articulación y ampliación de dos proyectos de investigación que dan lugar a nuevas problematizaciones en torno a las condiciones de emergencia de los discursos en el campo pedagógico y evaluativo.

El primero de ellos, denominado “*Estudio sobre los conceptos y enfoques de la evaluación pedagógica y educativa*” (Díaz y Ordóñez, 1998) mostró un panorama sobre lo que es posible decir y “ver” hoy en torno a educación y evaluación, tomando en consideración el contexto discursivo en que estas dos construcciones son asumidas.

En relación con los objetos de la educación que en la actualidad se hacen visibles, se señala que a partir de la promulgación de la ley 115 de 1994 se cuenta con enunciados explícitos que formulan la relación de la educación con fines tales como el desarrollo del individuo y la democracia, la comprensión crítica de la cultura nacional, de la diversidad étnica y cultural del país, el acceso al conocimiento y demás bienes y valores de la cultura, así como la preparación de los recursos humanos requeridos para el desarrollo económico.

De manera semejante, a través de los decretos, resoluciones y documentos de divulgación de las políticas educativas actuales, se presentan nociones de currículo y evaluación acordes con la concepción de educación presente en dicha ley, con los fines que ella señala y con las nuevas formas de organización del denominado Servicio Público de Educación Formal.

En el campo de la definición de la política, se destacaron discursos como el de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994), el cual se ha orientado a promover una educación vinculada al desarrollo científico y tecnológico. Así, se advierte sobre el papel central que juega el conocimiento en el desarrollo de las sociedades y su impacto en el crecimiento económico de los países, se analiza la oferta y la demanda de conocimiento científico, se identifican condiciones a cumplir para fomentar la participación de la sociedad colombiana en la producción y circulación de este discurso y se señala que ello exige una adecuación de las dinámicas institucionales, pero sobre todo, una transformación profunda de la educación que se ofrece. En este sentido, desde la Misión se recomienda difundir, incentivar y sistematizar innovaciones científicas y tecnológicas, e incorporar modelos empresariales de gestión al terreno de las organizaciones educativas.

En este panorama, indudablemente, el discurso oficial también ha aportado una nueva forma de ver la actividad educativa, ha hecho visibles nuevos objetos y nuevos actores; pero hay que entender que esta transformación del discurso oficial está emparentada

con las grandes orientaciones para la educación que circulan a nivel mundial y que buscan adecuar el dispositivo pedagógico a los requerimientos del orden social que se ha consolidado en esta coyuntura, en virtud de las transformaciones que han ocurrido en los ámbitos del conocimiento, de la producción y en el jurídico político.

En términos generales, en el ámbito del conocimiento se destaca, según el estudio en mención, el predominio casi exclusivo de las formas de conocer desde la visión positivista de conocimiento científico, orientada al desarrollo tecnológico, lo que implica un predominio de la instrumentalización de los saberes y una tendencia hacia la informatización y la automatización.

En el ámbito de la producción la tendencia predominante es hacia la organización de un mercado mundial de bienes y servicios, en cuyo seno cobran importancia la producción flexible, la especialización en la producción industrial y de materias primas, el impulso del consumo y la oferta diversificada de servicios, la integración regional, el uso intensivo de la información y la planificación de los mercados, todo ello en el marco de un discurso del desarrollo sostenible¹. Estas características macro se reflejan en la vida de las unidades de producción; ellas se orientan hacia la competitividad en contextos amplios en un marco de exigencias más apremiantes en relación con la productividad y la eficiencia, lo que genera un énfasis en las acciones para preparar el recurso humano y la organización más participativa de la producción —círculos de calidad, planeación estratégica, énfasis en la comunicación, etc.—.

En cuanto al ámbito jurídico - político, la principal característica de la coyuntura es el impulso a la democracia participativa —a lo que se asocia el planteamiento de la concertación y la negociación como mecanismos de toma de decisiones, la difusión de discursos éticos, de la autonomía y de la participación, el énfasis en la ciudadanía y la exigencia de constitución de la sociedad civil y el reconocimiento de la diversidad— y una ampliación del ámbito nacional en la dirección de un ordenamiento jurídico mundial, mediante el fortalecimiento de la cooperación internacional y la internacionalización del derecho. De manera semejante, se difunden discursos que hacen énfasis en el respeto a los Derechos Humanos y que enmarcan la dinámica social en estas modalidades de enunciación.

Concomitantemente se plantea la superación del Estado de Bienestar —entendido como la eliminación de los compromisos del Estado con la oferta de servicios subsidiados a los sectores de la sociedad que pueden pagar por ellos—, lo que conlleva

¹ Al respecto Deleuze (1996:283) señala que “en la actual situación, el capitalismo ya no se concentra en la producción, a menudo relegada a la periferia tercermundista, incluso en la compleja forma de la producción textil, metalúrgica o petrolífera. Es un capitalismo de superproducción. Ya no compra materias primas ni vende productos terminados o procede al montaje de piezas sueltas. Lo que intenta vender son servicios, lo que quiere comprar son acciones. No es un capitalismo de producción sino de productos, es decir, de ventas o de mercados”.

descentralización, privatización de la justicia y de la prestación de servicios públicos. Todos estos procesos están incluidos en un contexto general caracterizado por la introducción y funcionamiento de formas de control continuas que permiten dar cuenta de los movimientos sociales e individuales mediante el uso de la tecnología.

Por supuesto, estas transformaciones en cada ámbito se apoyan mutuamente, se proyectan y producen nuevos efectos. Así, la interacción de los cambios en los ámbitos de la ciencia y la producción ha llevado a buscar apoyo en la interdisciplinariedad y la creatividad como recursos para favorecer la diversificación de productos y servicios, lo que a su vez, ha reforzado el énfasis en la autodidaxia, la polivalencia y la flexibilidad en la formación.

La interacción entre los ámbitos jurídico político y el de la producción ha conducido a la privatización de entidades estatales², al establecimiento de nuevas modalidades de contratación, a la decadencia de las organizaciones sindicales, al establecimiento de una política fiscal orientada a gravar el consumo y, en términos generales, a un énfasis en la autorregulación, la juridización de lo privado y la tecnificación del control.

La interacción entre los tres ámbitos conlleva énfasis en la normalización diferenciada; la automatización; el predominio de la recurrencia a los expertos para la realización de cualquier tarea; el aumento de los grupos autocontrolados como forma organizativa; la generación de metaniveles de control, el cual se ejerce a corto plazo y mediante una rotación rápida, aunque también de forma continua e ilimitada y cuya máxima forma de expresión en el campo social es el marketing; la individuación y la responsabilización y, a nivel cultural, la demanda y creación de nuevas realidades.

También se señala que como consecuencia de las transformaciones ocurridas en estos tres ámbitos, es posible identificar los desplazamientos producidos en la concepción a nivel de la formación, la evaluación, la administración y la institución en el campo educativo; transición que aparece identificada de forma panorámica en el Tabla 1.

² La noción de privatización, en este momento, podría asumirse de forma más compleja señalando que no se trata solo ni fundamentalmente de “cambio de dueño”, sino de involucrar nuevas visiones de mundo en la vida personal y colectiva, orientadas a lograr convertir la sociedad en una “gran empresa”, cuya lógica ha de girar en torno a la gestión y la gerencia, —basadas en la optimización y racionalización de recursos: eficiencia y eficacia— y donde el Estado deja de ser quien define la política, para pasar a ser el regulador del mercado, quien es en últimas, quien determina la política.

TABLA 1. TRANSFORMACIÓN DE LAS TENDENCIAS DISCURSIVAS EN EL CAMPO EDUCATIVO

Ambito	Orientación de las transformaciones	
	Desde	Hacia
De la formación	<ul style="list-style-type: none"> ⇧ Aprendizaje individual ⇧ Énfasis en el texto y la palabra del docente ⇧ Instrucción; acumulación de información ⇧ Aprendizaje de contenidos, de hechos (reproducción / repetición) ⇧ Aprender para la diferenciación individual ⇧ Formación especializada 	<ul style="list-style-type: none"> ⇧ construcción social del conocimiento ⇧ aprendizaje en el sitio de los hechos ⇧ auto-aprendizaje (el maestro ya no es fuente de conocimiento); uso intensivo de la información ⇧ desarrollo de competencias - aprendizaje experiencial (elaboración e interpretación). ⇧ aprender para la integración social ⇧ Formación polifacética
De la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ⇧ Estandarización internacional de criterios ⇧ Evaluación sumativa, unidimensional, sincrónica ⇧ Evaluación de contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> ⇧ formulación de criterios nacionales. ⇧ evaluación formativa, integral, diacrónica. ⇧ evaluación de competencias
Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> ⇧ Definición unilateral del proceso educativo ⇧ Uniformidad ⇧ Roles rígidos y autoritarios 	<ul style="list-style-type: none"> ⇧ participación de la sociedad civil ⇧ eliminación de uniformes, currículos, libros de texto ⇧ flexibilización de roles
Del sistema y la institución	<ul style="list-style-type: none"> ⇧ Consolidación de la institución educativa ⇧ Homogeneidad de los procesos y de los sujetos ⇧ Formación en contextos específicos ⇧ Sistemas educativos rígidos ⇧ Centralización ⇧ Escuela cerrada y aislada ⇧ Escuela como fábrica 	<ul style="list-style-type: none"> ⇧ percepción de crisis y generación de reformas. ⇧ diversidad y pluralidad ⇧ formación permanente ⇧ sistemas educativos flexibles ⇧ descentralización ⇧ escuela abierta e integrada (ciudad y escuela) ⇧ escuela como empresa

Desde la visión teórica que orientó tal estudio, se consideró igualmente la posibilidad de generar rupturas, fisuras que, aún cuando no se consideran la tendencia predominante, ellas están emergiendo en el campo de la educación. Por ejemplo, el hecho de concebir al sujeto como entidad sujeta, posibilita la búsqueda de interpretaciones sobre el lugar que éste ocupa en la sociedad, con lo cual se da lugar al impulso de ensayos de comprensión más abarcadores y críticos. En esa dirección, la evaluación se ubica como medio para superar eventualmente la modalidad homogeneizante que la ha caracterizado hasta el momento.

En términos del panorama general, también se destacó el hecho de que los distintos actores educativos de las instituciones incluidas en el estudio, han aceptado de forma aproblemática el discurso vigente para los distintos ámbitos que dan forma a la sociedad. Así, en el caso del ámbito económico se han aceptado como "naturales" las propuestas de promover la eficacia y la competitividad como condiciones para que un país tenga un lugar en una economía globalizada, para lo cual se reclama la formación científica y tecnológica de su población —discursividad del ámbito del conocimiento—; igualmente, se hace alusión permanente a la participación de los sujetos en la toma de decisiones sobre los asuntos que afectan a su comunidad —ámbito jurídico-político—. Se deja de lado el análisis crítico de las jerarquías vigentes en la economía mundial, la consideración del estatus de la educación como factor de cambio social y los factores de inmovilidad que restringen el alcance de la participación.

En estas condiciones, las entidades que se hacen visibles son la institución educativa —a la cual se denomina comunidad educativa—, el estudiante y, en el centro, el maestro. Ellos son los que han de buscar salidas a la problemática del país y, en cambio, el Estado es una entidad cada vez menos visible en lo que respecta a compromisos. Se diría que casi ha desaparecido si no es porque continua definiendo el rumbo de la educación desde el señalamiento de responsabilidades y la solicitud de cuentas mediante mecanismos centrales de evaluación y medición de resultados, que son precisamente los que permiten subrayar la acción del docente y responsabilizarlo del estado en que se encuentra la educación.

En concordancia con esta situación, las concepciones más difundidas sobre el conocimiento y la acción pedagógica revelan que el cambio en estos campos es apenas aparente; los esquemas transmisionistas siguen privilegiándose en la dinámica escolar, revestidos ahora de un lenguaje que rehusa reducir la actividad educativa a repetición memorística de contenidos, pero que no logra efectivamente superar el modelo de ejercitación —que se atribuye a la escuela, en la llamada sociedad disciplinaria— como se puede apreciar en el hecho de que los planes de estudio siguen definiéndose en términos de contenidos por enseñar, o en la dificultad para impulsar enfoques de trabajo por procesos, de final abierto. Por supuesto, todo esto refleja las restricciones que operan para

reconocer la diversidad de saberes propia de todo ámbito sociocultural y para permitir que la escuela sea afectada por la dinámica de circulación e hibridación de discursos.

A la configuración de toda esta condición contribuye un modo de ser de la evaluación: ella aparece en el caso de docentes y directivos preponderantemente como dispositivo al servicio del ordenamiento autoritario que ha caracterizado a la institución educativa, solo que ahora está revestido de formas de hablar menos comprometedoras; y, por otra parte, como mecanismo de seguimiento del aprendizaje de contenidos específicos muy alejado de una conceptualización del desarrollo tanto del campo de conocimiento como de las propiedades de los sujetos en formación.

Sin embargo, estas perspectivas entran en crisis desde los cuestionamientos que introducen los estudiantes respecto de la razón de ser de la institución educativa: de un lado, la evaluación ya no opera como mecanismo coercitivo de regulación unilateral del comportamiento —entre otras razones, por la relativización generada con la diversidad de comprensiones sobre los logros y la introducción de otros factores en la valoración del trabajo del estudiante— y por otro, el énfasis en una transmisión de conocimientos dogmáticamente establecidos ya no convoca al sujeto.

No obstante, el surgimiento de estas fracturas no puede llevar a desconocer que efectivamente, el nuevo ordenamiento de la educación ha dado lugar a la instauración de nuevas tecnologías sociales, que insisten en un individuo autónomo y en unas comunidades autogobernadas; y, a la constitución de un sujeto que se concibe como una entidad responsable de su destino, comprometida con su autorrealización. Esto remite al diagrama de la sociedad actual que hace cada vez menos visibles las agencias y centros de regulación y que focaliza la actuación autocontrolada de los actores locales.

En este contexto, se señala que la evaluación adquiere el semblante de dispositivo cada vez más ajustado a las características de los evaluados, sobre el supuesto de estar ofreciendo una retroalimentación constante que favorece el desarrollo personal, ya no solo de los sujetos en formación sino también de todos los actores de una comunidad educativa; al tiempo que resta importancia a la acción central encargada de introducir y definir los mecanismos y destinos de la evaluación, que entre otros logros, cuenta con el de haber responsabilizado al docente del estado de la educación.

Por su parte, el segundo proyecto antecedente del presente estudio, *“Construcción Social de la Evaluación Escolar”* (Bustamante y Caicedo, 1998), centró su atención en las tensiones que se producen, entre agentes educativos, y que hacen posible la existencia de la evaluación escolar. Así, en la investigación se considera que los elementos que componen lo educativo no están dados empíricamente para ser aprehendidos, investigados y/o transformados; que son las miradas sobre lo educativo, insertas en lo social, las que *promueven a la existencia el objeto del que hablan*.

De esa manera se piensa que todos los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje participan, de una u otra manera, en las formas que adopta la evaluación, es decir, son parte de la red que surge por las constantes tensiones producidas alrededor de perspectivas bajo las cuales la evaluación escolar adquiere diversas formas. En éstas, es posible reconocer ciertos modelos que los mismos sujetos han posibilitado aparecer, pues las relaciones que se establecen entre los agentes educativos crean espacios que logran encarnarlos, no siempre de manera explícita pero, que a su vez, se hacen posibles y visibles por la articulación de diversos intereses.

De ahí que la evaluación escolar no pueda ser entendida como externa a los sujetos, sino como una construcción social de sentidos, donde lo existente en las instituciones educativas es un tejido complejo y dinámico cuyos componentes, pese a ocupar diferentes lugares —algunos de ellos pretenden constituirse en dominantes—, permiten establecer ciertas tendencias.

Esta perspectiva se desarrolla en tres capítulos que, a su vez, se pueden considerar núcleos de la investigación mencionada: algunos sentidos de la evaluación, posiciones frente a la norma y paradigmas que se materializan. Con ellos se pretende mostrar que:

- la evaluación no es un componente “objetivamente” presente en el dispositivo educativo, en el sentido que exista fuera e independientemente de los sujetos, sino que es promovido a la existencia por sus prácticas;
- la evaluación es un campo de tensiones, ya que las perspectivas sociales en juego producen diversas formas de asumirla, cuyas especificidades no necesariamente son solidarias entre sí, que materializan formas históricas de producir sujetos para cierto funcionamiento social;
- los documentos oficiales sobre evaluación se componen de voces, que se relacionan con (e inciden en) las condiciones y expectativas en las que se insertan;
- los propósitos de transformación educativa pueden ser entendidos en función de sus efectos sobre la posición de los sujetos en el dispositivo educativo (en tal sentido, también se problematizan los propósitos que se mueven en la preocupación por evaluar grandes poblaciones);
- a la hora de confrontar “objetivos” y “resultados”, lo que se hace es cierta convocatoria de voces sociales. Por ejemplo, cuando el maestro desarrolla evaluaciones en su aula, la perspectiva desde la cual ésta es asumida no es una consecuencia exclusiva del análisis del docente, ésta viene determinada por voces que se tensionan constantemente en una cultura, es decir, confluyen aspectos

como política, ciencia, economía, ideales etc., que a la hora de evaluar se ponen en juego.

Aunque la investigación que se hace recoge algunos elementos de los discursos de los docentes —en tanto la información se obtuvo de los diálogos y la interacción con ellos— ésta centra su atención en la legislación a partir del análisis de documentos oficiales en los que la evaluación se hace presente, así como desde los enunciados y las actitudes de los docentes frente a la normatividad vigente, los cuales se convierten en elementos que aportan a la comprensión de la compleja red en la que cobra vida la evaluación escolar.

Es así como se reconoce que pese a la multiplicidad de voces presentes existen posiciones dominantes frente a la norma que determinan, en gran medida, la acción de los docentes. Así, apoyados en la teoría semántico comunicativa³ los autores logran establecer algunas categorías desde las cuales se pueden percibir dichas tendencias.

Con la categorización y estudio minucioso de la norma, se hacen perceptibles diferentes aspectos que se resaltan de la acción evaluativa; por ejemplo, en la norma se hace sensiblemente visible una jerarquización en la que el Estado como orquestador⁴, se reserva las decisiones finales frente al acto evaluativo.

Es de resaltar que en la investigación en mención (Bustamante y Caicedo, 1998), se considera que el significado que adquiere la evaluación, para un gran número de docentes, es que no sólo es necesaria —se podría decir “indiscutible” su necesidad— sino que es preexistente a su llegada a la escuela —un elemento desde el cual se puede valorar y actuar en el ámbito educativo—, pero dentro de esta mirada la evaluación adquiere diversos sentidos; aspecto que se pretende ahondar en la presente investigación, pues es desde ellos que los docentes se representan en el acto educativo, se vinculan con la micro y macropolítica, y asumen unas determinadas posiciones que se actualizan en la dinámica educativa.

En este estudio también se reconoce que todos los agentes educativos forman parte de la red que da forma a lo que se considera es “evaluación escolar”, y en esa red se hacen especialmente reconocibles dos paradigmas: Cuando el sujeto se concibe espectador del mundo y cuando el sujeto asume el mundo como construcción social.

³ Se asume la teoría semántico-comunicativa desde la perspectiva de Baena y Oviedo (1986). A partir de una categorización inicialmente propuesta por estos autores, se desarrolla el análisis de la legislación, la cual fue enriquecida por las elaboraciones surgidas en el estudio en mención.

⁴ El “orquestador” es una de las once categorías identificadas en la investigación. Para su profundización sugerimos remitirse al documento informe de investigación de Bustamante y Caicedo (1998) que reposa en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP—.

Cuando el sujeto se concibe como espectador

Se habla de la existencia externa de los objetos, de un mundo independiente del sujeto, en el cual éste se concibe con existencia propia; aquí el lenguaje se hace presente como un medio a través del cual se nombra los objetos y los eventos del mundo que logra representar lo existente; en ese sentido, el conocimiento es un elemento para aprehender los objetos del mundo que están delante de él; la investigación se asume como el descubrimiento de cosas existentes en la naturaleza, el desciframiento de las leyes que rigen la naturaleza; se considera al sujeto, como comportamiento observable (*indicadores*), el cual es describible sin especulaciones y sus manifestaciones pueden segmentarse en escalas.

La evaluación, así, se convierte en un instrumento para verificar la aprehensión del mundo y con ella se puede identificar quién va más adelante o más atrás en el desarrollo cognitivo; ella se centra en *confrontar objetivos y resultados*, o sea enfrentar sujeto y objeto, pues, por una parte, los objetivos están del lado de un sujeto que planea lo que va a ocurrir, en la medida en que actúa *a través del conocimiento* y por ello sabe para dónde va la educación. Y, por otra parte, los resultados están del lado del objeto, o sea, son cosas (conocimientos, capacidades, competencias, destrezas) que esperan ser aprehendidas y por tanto, con la posibilidad de ser descritas objetivamente por el evaluador. Desde esta perspectiva la evaluación masiva adquiere especial sentido en tanto lo real está frente al sujeto y por ende todos están en capacidad de dar cuenta de dicha realidad.

Esta perspectiva acepta que puede haber introyección de representaciones o, cambio en la forma del objeto. En el primer caso, al sujeto se le agrega algo y de esa manera logra introducir nuevos elementos con los cuales laborar en el mundo y, en el segundo, se acepta la producción y modificación de los objetos (incluido el desgaste). Sin embargo su especificidad, su esencia se mantiene inerte, es decir, se concibe la existencia de un sujeto sobre el cual hay que intervenir y un objeto que es susceptible de introducir.

Cuando el sujeto asume el mundo como construcción social

La mirada precede al objeto, lo interpola a la realidad, no se puede hablar de una realidad sino de muchas realidades que se producen por la mirada de quien mira. El sujeto en este paradigma no se considera con existencia propia, pues ésta es posible por el lenguaje, es decir, el lenguaje se asume como elemento posibilitador de mundos que permite una acción en ausencia de las cosas, que permite concebir lo inexistente; se puede decir que el lenguaje sería el medio humano mismo.

Aquí el conocimiento es una historia que, a través de sujetos, mira la historia misma. Investigar, en consecuencia, es *mirarse*; mostrar cómo la ceguera que omite ciertas determinaciones es una forma de ser cultura y que una forma de ser cultura es

producir la idea de que existen ciertas determinaciones; el sujeto no estaría frente a los objetos para aprehenderlos, sino que está *en proceso*, delante de los códigos de la cultura: un ser en el lenguaje, sometido a sus vicisitudes, producto de la interacción social, siendo cada vez otro en la medida en que interactúa y se define gracias al lenguaje.

Evaluar entonces se convierte en preguntar: *quién habla*, que es equivalente a interrogar esa acción sagrada en educación que es formular objetivos; y *quién mira*, que es equivalente a interrogar por la acción de determinar lo que el otro sabe o hizo; aquí, objetivos y resultados son perspectivas sociales; los “hechos” son realidades distintas, dependiendo de las miradas que los atraviesan; pero, por otro lado, los hechos son interpolados a la realidad por las miradas; ningún indicador señala de manera inequívoca hacia competencias del sujeto, el evaluador reconoce la acción de los sujetos por donde su interés y su conocimiento le permiten.

En términos generales se podría decir que estas dos tendencias se hacen especialmente visibles en el ámbito educativo; sin embargo lo que ocurre en él no se puede colocar en uno u otro extremo; se podría decir incluso que los dos paradigmas conviven en estrecha relación, quizá sirviéndose mutuamente, justificándose uno a otro.

3. JUSTIFICACIÓN

Del análisis y problematización de los dos proyectos en mención, surge una serie de inquietudes por desarrollar, las cuales se vinculan con la necesidad de complementar el panorama que éstos mapas elaborados muestran. Se trata de complejizar la modelización que, en cierta medida, se hace de la experiencia a través de las investigaciones señaladas y de introducir otras variables, otras matrices que no fueron consideradas y que podrían dar lugar a la idea de un esquema lineal, de progreso, en el que se prefiguran conciencias muy transparentes.

Desde esta perspectiva, se pretende elaborar una matriz que, a partir del reconocimiento de la complejidad de todo proceso social en el que se juegan múltiples fuerzas y perspectivas, se logre dar cuenta de cómo las concepciones frente a lo educativo se entrecruzan, se yuxtaponen, se contaminan una a la otra, coexisten, se sincretizan y se construyen entre sí, dependiendo también de variados y complejos factores, los cuales son endógenos y exógenos al mismo proceso educativo, esto es, factores de orden político, económico, cultural, laboral.

Así, la presente investigación estaría propendiendo por ser más sensible a lo contextualizador, a lo cotidiano, en la que se intente bosquejar una matriz de diferenciación entre una práctica social y cultural que se da y una conciencia teórica

que es posible caracterizar desde el discurso de maestros y directivos. En este contexto las visiones frente a la acción pedagógica y evaluativa cobran un sentido especial, en tanto ellas están actualmente en revisión, pues ya no son vistas como prácticas implícitas sino que hoy son objeto de explicitación, de racionalización y de sistematización; se podría decir incluso que se están administrando.

En esta dirección, se reconoce el papel central que hoy ocupa la evaluación en la dinámica educativa, pues ella no está desarticulada o por fuera de un devenir del sector educativo⁵, de las formas de asumir el conocimiento y en general, no es ajena al rumbo que hoy toman las prácticas sociales.

Así, la evaluación se ve como vinculada a los procesos de reforma que actualmente se promueven para la educación, los cuales enfatizan, en términos generales, en exigir que se preste atención a la relación entre condiciones globales de la sociedad y características culturales y necesidades de las comunidades a las que se presta el servicio educativo; en la importancia de adecuar las propuestas de aprendizaje a las demandas sociales, políticas y económicas del modo de vida actual, y en señalar que el logro de las transformaciones requeridas sólo es posible mediante el concurso de los actores directamente interesados en esta actividad.

La atención se dirige, entonces, hacia las condiciones locales y de las comunidades, las cuales se señalan como el punto crítico del Sistema Educativo. Se afirma que las transformaciones necesarias que ocurren y seguirán sucediéndose a nivel de la práctica escolar necesitan que cada uno de los estamentos interesados en la actividad educativa se apropie del sentido de sus acciones.

En tal dirección, en Colombia, la Ley 115 de 1994 insiste en la democratización y la descentralización del sector educativo. Entre otras disposiciones, establece la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales (Art. 73), estrategia mediante la cual se espera que los establecimientos especifiquen sus principios y fines, los recursos docentes y didácticos, la pedagogía, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, con los que se cumplirán los fines de la educación establecidos en la Ley.

⁵ Incluso se podría señalar que hoy en día la evaluación es un lugar estratégico para explicitar, asumir y redefinir los procesos educativos. Al respecto Díaz Barriga (1993), señala que el examen — categoría que el autor utiliza intencionalmente y no la de evaluación para referirse a diversos momentos en la historia de esta estrategia— se ha convertido en un instrumento en el cual se deposita la esperanza de mejorar la educación. Pareciera que tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y la sociedad considerasen que existe una relación simétrica entre sistemas de exámenes y sistemas de enseñanza; de tal suerte que la modificación de uno afectara al otro. De esta manera se establece lo que el autor llama un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza.

La Ley también introduce nuevos mecanismos de gestión al interior de las instituciones —en el capítulo 2° exige la organización del Gobierno Escolar (Art.142), define la composición y las funciones de los Consejos Directivos (Arts. 143 y 144) y de los Consejos Académicos (Art. 145)—, de tal forma que se favorezca la participación de los actores involucrados en la toma de decisiones sobre aspectos pedagógicos y de la vida escolar.

En términos generales, la Ley legitima la autonomía de las instituciones educativas; ella concibe como actor básico a la comunidad educativa, la cual se considera conformada por estudiantes, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos, directivos docentes y administradores escolares (art. 6°). Se dice que todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del proceso educativo. Además, se insiste en la vinculación de la sociedad al desarrollo de la educación, por esta razón demanda la organización de diversas Juntas y Foros que han de realizarse con miras a la configuración de la vida escolar (Capítulo 3°).

Sin embargo, las posibilidades efectivas de lograr las transformaciones propuestas, más que de la promulgación de una norma, dependen de la participación de los actores del hecho educativo en su definición, para lo cual se requiere de la representación que, en estas nuevas condiciones, generen los agentes educativos de sí mismos como actores sociales y de su capacidad para transformar sus posiciones ante los directivos y ante los demás miembros de las comunidades educativas, de tal forma que el interés por el desarrollo de la autonomía encuentre condiciones objetivas que efectivamente permitan a las comunidades discutir las propuestas de la Ley para proponer y llevar a cabo alternativas de acción.

En otras palabras, la formación de comunidades autónomas y democráticas en el sector educativo se condiciona al desarrollo y operación de mecanismos nuevos que realicen una configuración diferente de los sujetos actuantes en el ámbito educativo. Consecuentemente, esta mirada pone el énfasis en los dispositivos que definen a los individuos y los dotan de una identidad determinada.

Para esta transformación de los mecanismos que constituyen a los sujetos, la propuesta de la autonomía de las instituciones educativas —entendida como la posibilidad de interpretar las multideterminaciones que definen su devenir— puede verse como un elemento discursivo que posibilita enfrentar, de una forma creativa, las nuevas condiciones de la educación en el país.

Por supuesto, estas orientaciones son comunes para los países de la región. Por ejemplo, en América Latina, tras las recientes reformas educativas que insisten en la descentralización administrativa y en el consecuente aumento de la autonomía de los establecimientos para definir los parámetros de su actividad, se han organizado equipos de consultores cuyas obras señalan la conveniencia de los proyectos educativos para

mejorar la gestión de los planteles, con el fin de cualificar los resultados educativos de los países; para ello y con el apoyo del Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación —CINTERPLAN—, se organizaron equipos para participar en el Programa de Formación de Recursos Humanos en Gerencia Educativa (Chaves, 1994; Herrera y López, 1993).

En este tipo de estas propuestas es común insistir en la aplicación a la administración de la educación del modelo empresarial, sustentado en la teoría de la acción racional con arreglo a fines planteada por Weber, que enfatiza en concebir los procesos en términos de transformación y uso eficiente de insumos según objetivos medibles previamente definidos, lo cual ha estado asociado con la introducción de parámetros de carácter económico para la evaluación de los resultados (Ordóñez, 1995).

Por supuesto, está en consideración un modelo de desarrollo particular, que para autores como Coraggio (1995), se basa en la teoría económica neoclásica, que a su vez parte de un modelo macroeconómico que se aplica al campo de la educación como un todo. Para este autor, “es un modelo que, básicamente, trata de explicar las variaciones en el ingreso nacional usando lo que llama una “función de producción” agregada. Dicha función es una ecuación en la que el incremento del producto nacional depende de la acumulación de capital físico (construcciones, equipamiento, etc.), de las variaciones en el factor trabajo y de un factor que han llamado “capital humano” (conocimiento y destrezas adquiridas, habilidades innatas, etc.) que aparece como separable de lo que es el desgaste de la energía humana” (p. 23).

A lo que nos enfrentamos es, entonces, al *reduccionismo* “cuando el análisis económico es considerado concluyente y de él se extraen no sólo conclusiones sobre la problemática de conjunto del sistema educativo y su relación con el Estado y la sociedad, sino que se hacen propuestas de intervención específicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, todo esto sin intentar buscar la congruencia con otros enfoques también parciales”(p.28).

Y aunque en términos de la formulación de la política pareciera que quedan muy pocas decisiones por tomar con relativa autonomía, también hay márgenes que son necesarios, primero conocer ampliamente y luego, pensar con rigurosidad y realismo, de tal manera que sea posible establecer cuáles pueden conducir a alternativas viables y plausibles. Por tanto, es admisible considerar que podemos ser interlocutores de las propuestas que estos organismos señalan para el sector, en la medida en que contamos con los estudios y fundamentaciones académicas y políticas de aquellas orientaciones que consideramos favorecen la educación en nuestro país.

En este sentido, como lo señala Coraggio (1995), es necesario examinar las propuestas de los asesores de estos organismos internacionales y sus fundamentos. Por eso tiene sentido preguntarse ¿Cómo es que se parte de un saber cierto que se hace aparecer

como incontrovertible? ¿Cuáles son las fuentes y procedimientos para producir este tipo de conocimiento?

En la vía propositiva este autor plantea que “es necesario revitalizar la capacidad de diagnóstico y decisión nacional, capitalizando las experiencias a nivel mundial con la ayuda de los organismos internacionales, lo que supone no pretender el descubrimiento de la verdad educativa y sus fórmulas definitivas, sino propiciar la apertura democrática de la esfera pública para asumir, proponer, y consensuar concepciones y acciones educativas, en un espacio transparente y plural de innovaciones, aprendizajes y rectificaciones continuas” (p. 45).

En medio de este conjunto de reflexiones que atraviesan los procesos y transformaciones educativas, en el presente proyecto se ha considerado pertinente, por una parte, abordar el sentido que algunos actores de las comunidades educativas atribuyen a las prácticas pedagógicas y evaluativas en dos campos particulares del conocimiento; y por otra, identificar las condiciones contextuales en que desenvuelven su acción los sujetos de estas comunidades; esto es, esclarecer la forma como ellos configuran las interacciones, los factores que inciden favorable o desfavorablemente en el ejercicio de su rol y la incidencia que tienen las políticas sociales y educativas en la manera de posicionarse frente a los compromisos propios del hecho educativo.

Así, y dado que el proceso de constitución de sujetos está íntimamente relacionado con las prácticas sociales en las cuales participan los individuos, este proyecto se orienta a investigar la forma como las concepciones y posiciones de los sujetos configuran las relaciones y la orientación de su área particular de trabajo, desde sus prácticas pedagógicas y evaluativas; así como a caracterizar y analizar las estrategias antagónicas y complementarias que definen unas maneras de asumir el conocimiento y los saberes, la pedagogía, los sujetos y la evaluación; esto es, la lógica y los métodos que sustentan las formas actuales de ordenamiento de los sujetos en los procesos educativos.

4. PERSPECTIVA CONCEPTUAL

- ***Apropiación y construcción del mundo social***

Algunas teorías han definido el desarrollo humano en relación con la elaboración de sentido, y han señalado que la capacidad para construirlo exige que los individuos, como entidades siempre indivisibles e irreductibles a aspectos afectivos o cognitivos considerados por separado, sean incluidos en pautas de interacción altamente ritualizadas, cada vez más abstractas e impregnadas de la convencionalidad propia de la sociedad (Bruner, 1983).

En la interacción, el individuo se apropia de los elementos simbólicos que caracterizan su medio social, los cuales son formas de ver y vivir el mundo elaboradas históricamente durante su participación en actividades realizadas por los miembros de su familia, de su escuela y de su comunidad inmediata, en las cuales intercambia mensajes y actualiza valores. Se plantea que, es en espacios mediados por un código, donde se forma una entidad que actualiza los saberes y valores del grupo en el cual se desarrolla; a esta entidad individual definida por su carácter social se la denomina sujeto.

Esta concepción de sujeto pone en primer plano las pautas de interacción y al lenguaje — en su calidad de elemento objetivante de las mismas— en la formación del ser humano. Se señala que, mediante el lenguaje se objetiviza un mundo de expectativas de desempeño entre los participantes en los intercambios sociales, y que, en la medida en que el lenguaje se crea, se forma e ininterrumpidamente se transforma dentro de las fronteras de determinado horizonte valorativo, en sus oposiciones se condensa y objetiviza un mundo de expectativas de desempeño y se guardan en la memoria colectiva las oposiciones elaboradas históricamente por cada entidad social.

Si se entiende la producción de enunciados como una actualización y una objetivación de las pautas de interacción en que ha participado el individuo, se aceptará que “los esquemas semánticos funcionan al interior de una conciencia individual; pero, sin el elemento funcional de comprensión mutua —el discurso— no puede haber esquemas semánticos y menos aún la construcción de la conciencia individual. De esta forma “la unidad discursiva, el diálogo que subyace a todo intercambio verbal, es el escenario interpretativo de lo real, la metáfora de la realidad donde opera la transformación de la experiencia de la realidad en sentido” (Martínez, 1992:50).

Los procesos de socialización aparecen, entonces, como mecanismos de reproducción de los órdenes sociales, los cuales, en términos generales, pueden caracterizarse como objetivaciones de las relaciones entre los hombres que se presentan a partir de la división del trabajo dada en el cumplimiento de intercambios funcionales.

Las prácticas sociales son las objetivaciones de las relaciones, ellas se llevan a cabo de acuerdo con la forma de ver y hacer que da una tradición, ellas son los componentes que originan las sociedades. Una sociedad es una entidad que ofrece la posibilidad de una vida específica para las personas que son miembros de ella. Desde el punto de vista de la sociedad, el objetivo de una práctica es contribuir de una forma determinada a configurar su modo de vida.

Un resultado de la división social del trabajo es la autonomización de subuniversos de significación —dada la diversidad de perspectivas para captar lo social— que surgen como resultado de la inserción diferencial de los sujetos en el orden global. Es de esperarse que esta diferenciación introduzca condiciones para que algunos sectores de la sociedad busquen ubicar, en posiciones preferenciales, sus visiones de mundo, lo cual exige emprender acciones orientadas a lograr la aceptación de teorías que interpretan el orden social desde dicha perspectiva.

El análisis de los argumentos que se destacan para sustentar la validez de los discursos, lleva a reconocer, desde esta perspectiva, que los grupos sociales producen diferentes tipos de sistemas de enunciados, los cuales reflejan sus intereses y necesidades, de acuerdo con las condiciones en que viven. Estos discursos son una expresión de concepciones de mundo producidas en condiciones históricas concretas.

Si la objetividad de lo externo se concibe como una construcción histórica que cambia en función de la prevalencia de determinadas cosmovisiones, ha de aceptarse la posición de Bajtín (1993), según la cual, los objetos entran en el horizonte del conocimiento y atraen la mirada de las sociedades, en la medida en que lo dictan las necesidades de la época y del grupo social dados. Así, la elección de los objetos de conocimiento es determinada por la valoración social.

Según este autor, en las visiones de mundo que se manifiestan en el habla, en su calidad de portadora de las valoraciones sociales más estables y profundas —determinadas por el ser económico de una clase en una época dada de su existencia—, se formulan las grandes tareas históricas de toda una época en la vida de un grupo social dado.

Para Berger y Luckmann (1991), la legitimación de los órdenes sociales, está orientada a conseguir que la totalidad del orden institucional tenga sentido para los participantes en los diferentes procesos institucionales; de tal forma que se cuente con el reconocimiento subjetivo de la validez de los motivos por los cuales es necesario el mantenimiento de una pauta de interacción y, al mismo tiempo, que los individuos interpreten su devenir en términos de las marcas introducidas por el orden social como elementos definitorios del ciclo de vida de sus integrantes. De esta forma, la legitimación tiene como función explicar el orden institucional vigente atribuyendo validez cognoscitiva a los significados objetivados.

Para estos autores, se pueden distinguir distintos niveles de legitimación en términos de grados de complejidad y globalidad, el más elevado de los cuales corresponde a la configuración de universos simbólicos; ellos son construcciones teóricas que no pueden experimentarse directamente, pero que interpretan todos los acontecimientos que vive un individuo. Berger y Luckmann (1991) plantean que “el universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente, subjetivamente reales, [de tal forma que] toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo” (p125).

Habermas (1989), sobre las consecuencias de la independización de subuniversos de significación advierte que la institucionalización de la cientificación y tecnologización de los procesos de producción del mundo social, ha introducido notables desequilibrios en éstos, en tanto se ha suplantado el carácter eminentemente comunicativo del proceso de producción simbólica de este mundo por otro de carácter estratégico, en el cual la acción social se orienta al éxito dando lugar a la cosificación de los otros.

Para este autor (1989), en el capitalismo naciente, con la instauración de un mecanismo económico que garantiza a largo plazo la ampliación de subsistemas de acción racional con arreglo a fines, se crea una legitimación económica bajo la cual el sistema de dominación puede adaptarse a las nuevas exigencias de racionalidad; esta forma de legitimación remite en primera instancia a las leyes del mercado: lo legítimo es lo que se produce como resultado de las leyes de oferta y demanda.

Luego, con el crecimiento de la intervención del Estado orientada a asegurar la estabilidad del sistema y con la creciente interdependencia de investigación y técnica —que convierte a las ciencias en la primera fuerza productiva—, la dominación propia de las democracias formales se legitimará señalando las garantías que ofrece el Estado de un mínimo de bienestar y estabilidad en el empleo y los ingresos, de tal forma que la política se compromete con la prevención de crisis económicas, lo cual hace que ésta se oriente, no a la realización de fines prácticos, sino a la resolución de cuestiones técnicas con la subsecuente despolitización de la masa de la población.

El rendimiento peculiar de esta ideología consiste en ubicar, como medio para construir la imagen sobre el mundo social, un modelo científico-técnico en lugar de la construcción de sentido a través de procesos interactivos culturalmente determinados, dando lugar a la autocosificación de los hombres, de tal forma que se elimina la diferencia entre práctica y técnica. Así, según Habermas (1989), la dominación se perpetúa y se amplía hoy, no sólo por medio de la tecnología, sino como tecnología, siendo ésta la que legítima al poder político.

Ante la colonización del espacio de los órdenes institucionales por la perspectiva científico técnica, que ha desbordado ya el ámbito de la producción y transformación de las cosas,

sólo será posible para los grupos alfabetizados en los nuevos "juegos de verdad" afianzar sus prácticas de dominio sobre los sujetos enajenados del poder para configurar el espacio social y político.

- ***La constitución de Sujeto y el poder en el contexto de la acción educativa***

Si aceptamos las anteriores distinciones, podríamos señalar que, en términos generales, la inclusión del individuo en los códigos de la cultura es una forma de ejercicio de poder que se aplica en la vida cotidiana y que lo categoriza, lo marca y lo adhiere a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él debe reconocer y que los otros tienen que reconocer en él. La inclusión en las redes de significación de la sociedad es una forma de poder que hace a los individuos sujetos.

El ejercicio del poder es asumido aquí desde la perspectiva de Foucault (1991a:92) como "una forma en la que ciertas acciones pueden estructurar el campo de otras acciones posibles. Lo que entonces sería propio de una relación de poder es el ser un modo de acción sobre acciones". Lo anterior implica que las relaciones de poder son parte del nexo social y en tal sentido no se podría considerar la idea de eliminarlas de la vida social.

Según Foucault (1991a:60) "existen dos significados de la palabra sujeto: el de entidad sujeta a alguien por el control y la dependencia, y el de entidad ligada a su propia identidad por una consciencia o autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y crea al sujeto como entidad orientada a un propósito, como entidad para".

Esta forma de concebir al sujeto no significa que el campo de relaciones de poder sea vista como equivalente a los estados de dominación; pues éstos precisamente se producen, tal como lo plantea Foucault (1994:109) cuando "las relaciones de poder en lugar de ser inestables y permitir a los diferentes participantes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas". Así, "hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: «excluye», «reprime», «rechaza», «censura», «abstrae», «disimula», «oculta». De hecho el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción" (Foucault,1990a:198).

Foucault (1991a), propone el desarrollo de una conceptualización sobre el poder como requisito para adelantar el trabajo analítico sobre la noción de sujeto. Para ello, aborda el estudio del poder haciendo énfasis en el "cómo", lo cual implica que el sujeto abandone la suposición de un poder fundamental y se asuma él mismo como objeto de análisis de las relaciones de poder, dejando de lado el empeño en analizar el poder mismo. Aclara que no se trata de reducirse a describir los efectos del poder ni a decir cómo se manifiesta,

sino a establecer por qué medios se ejerce y qué pasa cuando los individuos ejercen poder sobre otros.

En este sentido, para Foucault (1991a) existen tres tipos de confrontaciones: las que enfrentan formas de dominación étnica, social o religiosa; las que se emprenden contra formas de explotación que separan los individuos de lo que producen; y aquellas contra la sujeción, contra formas de control de la subjetividad y la sumisión —o sea, contra formas que ligan al individuo consigo mismo y que de esta manera lo someten a otros—.

Todas estas confrontaciones tienen tres características en común: son “transversales” —no están limitadas a un contexto específico—; están orientadas a enfrentar los efectos del poder como tal —se critica a los profesionales que ejercen un poder incontrolado sobre los cuerpos de la gente, sobre su forma de pensar y de actuar—; y son luchas “inmediatas” —en tanto se critican las instancias de poder más cercanas, esto es, aquellas que ejercen acción sobre los individuos. No se busca al “enemigo principal”, sino al enemigo inmediato y no se espera encontrar una solución a su problema en el futuro (liberaciones, revoluciones, fin de la lucha de clases)—.

Con el objeto de lograr una posición distinta del sujeto, este autor plantea analizar las relaciones de poder desde una perspectiva que permita comprender los dispositivos que le han dado forma a los procesos de constitución del sujeto. Esta empresa lleva a cuestionar el estatuto del individuo y a asumir el análisis de las “estrategias de gobierno de la individualización”. Se trata, por una parte, de afirmar el derecho a ser diferentes y de subrayar todo aquello que hace verdaderamente individual al individuo y, por otra, de atacar todo lo que separa al individuo, lo que rompe sus lazos con otros, lo que rompe la vida de la comunidad, lo que lo obliga a respaldarse solo en él y lo ata a su propia identidad por una vía constriñente.

Se plantea que, en condiciones especiales, los sujetos pueden tomar conciencia de su forma de participar en la práctica social, de la forma como la normatividad determina a los participantes en una acción, de la forma como son constituidos por la valoración social. Hacer esto lleva a tener claridad sobre el sentido global que orienta un orden social específico.

A modo de ejemplo, y para dar cuenta de la pregunta ¿cómo se ejerce poder? Foucault (1991a) acude a caracterizar la institución educativa, en tanto en ella se actualizan diversos modos de interrelación del bloque *capacidad-comunicación-poder*. Estos tres dominios se sobreponen uno sobre otro y se usan mutuamente como medio para un fin: se trata de la interrelación entre las *capacidades* objetivas, esto es, “lo que se ejerce sobre las cosas y da la habilidad de modificarlas, usarlas, consumirlas, destruirlas; un poder que surge de aptitudes directamente inherentes al cuerpo o transmitidas por instrumentos exteriores” (p. 74). La *comunicación*, pues además de transmitir información por medio de un lenguaje, un sistema de signos u otro medio simbólico, también es siempre una forma de

actuar sobre otro individuo o individuos. Y el *poder* que pone en juego relaciones entre individuos o entre grupos: el término "poder" designa entonces, relaciones entre parejas (no como un juego de suma cero, sino simplemente, en términos generales, como conjunto de acciones que inducen otras y se siguen de otras).

Así, para el caso de la institución educativa, aclarando que la coordinación entre estos tres tipos de relaciones no es uniforme ni constante, Foucault (1991a: 77) destaca que:

“la disposición de su espacio, la regulación meticulosa que gobierna su vida interna, las diferentes actividades que son organizadas, las diversas personas que (...) se encuentran allí; cada una con su propia función, su carácter bien definido: todas estas cosas constituyen un bloque de capacidad-comunicación-poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento se desarrolla allí por medio de un conjunto completo de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas de diferenciación del “valor” de cada persona y de los niveles de conocimiento), y por medio de una serie completa de procesos de poder (enclaustramiento, vigilancia, recompensa y castigo, la jerarquía piramidal, etc.)”.

Este diagrama, que tanto Foucault (1990b) como Deleuze (1987) caracterizan como propio de las sociedades modernas, lo denominan estos autores como sociedades disciplinarias¹, entendiendo que la disciplina no sería una institución o un aparato, porque ella precisamente “es un tipo de poder, una tecnología, que atraviesa todo tipo de aparatos y de instituciones a fin de unirlos, prolongarlos, hacer que converjan, hacer que se manifiesten de una nueva manera” (p. 52). Una relación de fuerzas es una función del tipo «incitar, suscitar, combinar». En el caso de las sociedades disciplinarias, se trataría de una función del tipo: “distribuir, serializar, componer, normalizar [...]”.

Desde esta perspectiva, se diría que la educación, en tanto práctica social, funda órdenes sociales poniendo en marcha, en el interior de la escuela, relaciones de comunicación y de poder; son ellas las que dan lugar a los procesos de definición, de constitución de sus integrantes.

Las consideraciones sobre el carácter restrictivo del proceso de inserción del individuo en los parámetros propios del orden social, permiten advertir que el propósito de los educadores —ampliamente considerados— suele ser, contribuir a que los sujetos en formación identifiquen los límites tolerados, que expresen solamente aquellos sentidos para los cuales existen significantes y que excluyan de la escena social intereses vitales no tolerados. Tal vez la formación de ellos no les permita reconocer que para el individuo es imposible renunciar definitivamente a expresar tales intereses, así sea mediante actos aparentemente carentes de sentido, y que, en el afán por contar con la aceptación social, los individuos “educados” reproducen permanentemente los patrones de interacción de la sociedad, incluso los patrones irracionales.

El énfasis sobre la naturaleza del hombre como ser que vive en un horizonte de significación lleva a proponer que la educación se comprometa con la ampliación de dicho horizonte, mediante el cuestionamiento de los supuestos en los que se sustentan las visiones de mundo. La acción pedagógica se orientaría entonces, no por objetivos, sino por el permanente vivir de cara a horizontes, que se constituyen permanentemente desde una posición cuestionadora, lo que demanda aumentar la capacidad para extrañarse ante lo que resulta "natural" para la mayoría de los participantes de un mismo trasfondo cultural, para cuestionar los supuestos fundantes de lo que se considera verdadero, legítimo y auténtico.

Por esto el objeto de trabajo del educador no se puede reducir a una acción sobre el aspecto académico, sino que ha de asumirse como reto el desarrollo de la integralidad del ser humano. En este sentido, la concepción de construcción de sentidos propios, mediante la apropiación y forcejeo con los códigos de la cultura, será el asunto de interés y permitirá asumir una mirada holística para entender al estudiante.

Siendo la acción educativa misma producción de sentido, se asume la comunidad educativa como una entidad social con sentido de pertenencia, capaz de formular participativamente propósitos relacionados con el desarrollo de sujetos, es decir, con la apropiación crítica y la transformación de los códigos de la cultura, con el fin de alcanzar el mejoramiento de la calidad de vida. Por esto suscribimos la posición de Giroux y McLaren (1990), quienes proponen ver las escuelas como esferas públicas democráticas. Esto significa que las escuelas han de asumirse como lugares dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y la sociedad.

En este mismo sentido Carr (1993), señala que la calidad de la enseñanza tiene poco que ver con la habilidad de aplicar adecuadamente normas técnicas y, en cambio, mucho que ver con la capacidad de aplicar valores éticos abstractos en la interacción escolar cotidiana. Por esto, en lugar de definir las escuelas como extensiones de la actividad económica o como instituciones de vanguardia en la batalla por los mercados internacionales, las escuelas, en tanto esferas públicas democráticas, se conciben como centros de investigación crítica que asumen el diálogo significativo sobre los procesos de constitución de los sujetos y de su realidad social.

Para que una organización educativa sea "democrática", habrá de demostrarse que ella, tal como lo explica Scianna⁶ en la entrevista publicada por Vattimo (1989), es una organización social fundada en el diálogo, en la continuidad establecida mediante el

⁶ Según Scianna, no hay valores absolutos a realizar mediante el diálogo y, por tanto, por medio de la democracia; como no hay lugar definitivo al que nos dirigimos. Sólo existe, como significado de la experiencia, la posibilidad del remontarse in infinitum de la red en la que estamos presos y dados a nosotros. Este remontarse es, en el plano de la experiencia social y de las instituciones que la estructuran, lo que se llama "democracia".

intercambio de intereses, opiniones, vivencias inmediatas diversas; y que en ella la democracia no es sólo un método, sino que se asume como el valor básico. Así, los procesos de producción de sentido en las sociedades democráticas, consistirán en la atribución, develación, crítica y construcción de propósitos para la acción humana y, por tanto, en la selección de cursos de acción, según consideraciones valorativas, que tampoco se consideran definitivas sino sujetas a discusión, quedando como valor único el respeto por la multiplicidad de perspectivas.

Giroux (1994) y Mouffe (1994) advierten que en el terreno pedagógico el movimiento de crítica postmoderno ofrece nuevas perspectivas de análisis y permite apreciar que el conocimiento, tal como se asume en las escuelas modernas, apoya los juegos de verdad desarrollados en los centros de dominio y permite regular las diferencias mediante divisiones del trabajo social y cultural y que, por el contrario, la pedagogía postmoderna se interesa por ver cómo se negocian las ideologías inherentes a distintas narrativas, cómo se construye el conocimiento, cómo se inscribe el poder en y entre grupos diferentes. Así, la escuela se concibe como un lugar de interpretación, de negociación y de resistencia en la cual se lucha por establecer la democracia radical; la pedagogía adquiere, entonces, compromisos políticos y se une a los aspectos más progresivos de la modernidad.

En términos específicos, la propuesta pedagógica postmoderna, busca nuevas formas de alfabetización, contribuye a concebir nuevas formas de producción de conocimiento en el contexto del surgimiento de los medios de comunicación electrónicos y ayuda a teorizar de una forma diferente el significado del trabajo, asumiendo en general, la indeterminación como la guía principal para entender la economía, el conocimiento y la identidad en condiciones de descentramiento cultural. De esta forma, la propuesta puede ser un aporte a los jóvenes que viven en un mundo de identidades híbridas, tecnologías informacionales, espacios públicos plurales y culturas locales.

- ***Prácticas pedagógicas y prácticas evaluativas: lugares para la construcción de visiones de mundo y de sujeto***

A partir de lo señalado y en consonancia con lo planteado en las investigaciones reseñadas, se diría que tanto la pedagogía —asumida como la orientación de saberes y perspectivas cultural e históricamente constituidas que se vehiculizan en la acción educativa—, como la evaluación se han configurado como dispositivos producidos en el marco de un orden social e histórico particular, que a su vez, producen orientaciones en el campo social, escolar e incluso cultural.

Tal como lo señala Deleuze, los dispositivos aparecen como ovillos o madejas de hilos, son máquinas hechas de vectores, de tensiones que se dan en las distintas formaciones. “Los dispositivos tienen, pues, como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de

fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición” (Deleuze, 1995:157-158).

Por supuesto, la noción de dispositivo se vincularía con el poder, en tanto éste es concebido desde esta visión teórica como operatorio, carente de esencia; “no es atributo sino relación: la relación de poder es el conjunto de las relaciones de fuerzas, que pasa tanto por las fuerzas dominadas como por las dominantes: las dos constituyen singularidades” (Deleuze, 1987: 53).

Particularmente, la evaluación podría así ser vista como dispositivo-mecanismo: un dispositivo funcional que ha de mejorar el ejercicio de poder dándole un carácter más rápido, más ligero, más eficaz, en términos de Foucault (1990a: 212) “un diseño de las coerciones sutiles para una sociedad futura”.

Aquí es necesario establecer una distinción de carácter histórico, en tanto la visión de evaluación y pedagogía que hoy se perfila es diferente de aquella que ha caracterizado a la llamada sociedad disciplinaria. En ésta, el examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un caso, que será el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar con otros en su individualidad misma y será también el individuo cuya conducta hay que encausar y corregir, a quien hay que normalizar, excluir, etc. Los procedimientos disciplinarios están relacionados con la descriptibilidad y hacen de ella un medio de control.

En este sentido, llama la atención el énfasis que en una sociedad disciplinaria se da al examen, al control, al ordenar, a la vigilancia; así, se configura una cultura del examen que ubica, que nombra las cosas, las clasifica, que establece qué es verdadero y qué es falso, qué es real y qué no lo es. Tal como lo describe Díaz Barriga (1993), caracterizando el análisis foucaultiano, las prácticas del examen desde los usos de “normalización” se instauran entre los siglos XVII Y XVIII, poder que aparece como insignificante pero que tiende a estructurar un conjunto de relaciones de objetivación y normalización a partir de la escuela.

No obstante, también 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 que han hecho su emergencia en el presente siglo y que se constituyen en horizonte para las décadas venideras. Desde ellas es necesario vislumbrar el papel que hoy se atribuye a la educación, a la pedagogía y por supuesto, a la evaluación.

En esta dirección, se ha considerado conveniente incorporar en el presente estudio, la noción de paradigma desde la perspectiva de Morin (1992), quien destaca que un paradigma contiene no sólo los conceptos fundamentales o las categorías que dotan de inteligibilidad a un discurso sino también el tipo de relaciones lógicas que es posible

establecer entre ellas. Por ejemplo, de atracción/repulsión (conjunción, disyunción implicación u otras). De este modo, “los individuos conocen, piensan y actúan en conformidad con paradigmas culturalmente inscritos en ellos” (p. 218).

Esta definición, tal como lo señala el autor, “es de carácter a la vez semántico, lógico e ideológico⁷. Semánticamente, el paradigma determina la inteligibilidad y da sentido. Lógicamente, determina las operaciones lógicas rectoras. Ideo-lógicamente, es el principio primero de asociación, eliminación, selección, que determina las condiciones de organización de las ideas. En virtud de este triple sentido generativo y organizacional, el paradigma orienta, gobierna, controla la organización de los razonamientos individuales y los sistemas de ideas que le obedecen (p. 218).

Bajo esta perspectiva, nuestras formas de conocimiento estarían delimitadas por lo que el paradigma nos permite conocer, pues una de sus características sería que nos abre, pero también nos cierra un mundo. Así, los rasgos característicos de todo paradigma, según Morin (1992: 222-223) son:

1. El paradigma «no es falsable», no lo podemos acabar, destruir. No es posible invalidarlo ni verificarlo empíricamente. El paradigma es un marco interpretativo que está eximido de la alternativa falso o verdadero. No podemos decir que los marcos interpretativos causalistas, mecanicistas y deterministas sean a este respecto errores científicos. El paradigma pierde vigencia paulatina e imperceptiblemente.
2. El paradigma contiene un principio de autoridad axiomática, no es equivalente a los axiomas, pues es fundador de éstos, los cuales, a su vez, legitiman retroactivamente al paradigma.
3. El paradigma es exclusivo y excluyente. Aquellos datos, enunciados, ideas, que no sean conformes a su marco de referencia no los reconoce.
4. El paradigma nos enceguece para lo que excluye como si no existiese. El paradigma es inconsciente, es supraconsciente, es decir, el paradigma se internaliza y como férrea anteojera no permite ver otras posibilidades.
5. El paradigma es invisible. Es un organizador siempre virtual, el paradigma nunca es formulado en tanto que tal, no existe más que en sus manifestaciones. Aparece en sus ejemplificaciones. Nuestro marco perceptivo, mental, de pensamiento, de actuación y de lenguaje siempre se da como un trasfondo inadvertido, como una red de supuestos, como una red de valores y de valoraciones intangibles y, sin embargo, siempre presentes.

⁷ El resaltado es del autor.

6. El paradigma crea la evidencia ocultándose a sí mismo. El que está sometido a él, cree que se rige por los hechos, por la verdad y no por el paradigma como Gestalt o aparato generador de imágenes.
7. El paradigma crea la sensación de lo que es real, promueve a la existencia unas formas de ver y asumir el mundo, pues el enmarque conceptual y lógico de lo que es percibido como real⁸ depende de la determinación paradigmática.
8. Como es invisible, el paradigma es invulnerable. Esta indestructibilidad es relativa, pues el talón de Aquiles de los paradigmas tiene que ver con los individuos, su creatividad, imaginación y los caldos de cultivo e interacciones entre distintas culturas. Así, la vida de los paradigmas se puede extinguir paulatinamente.
9. Los paradigmas son inconmensurables entre sí. La vida de la ciencia y de las teorías científicas no obedece a un efecto lineal, acumulativo y progresivo. Los paradigmas en los cuales se alojan y se producen las ciencias son entre sí intraducibles, no existe la posibilidad de un lenguaje meta-paradigmático que puede medir y commensurar un paradigma con relación a otro.
10. El paradigma está recursivamente unido a los discursos y sistemas que él genera. Sostiene a aquello que lo sostiene. En este sentido, la carátula escogida para el presente informe sería una manera de ilustrar este juego de perspectivas en las que el dibujante dibuja aquello que a su vez le da existencia.
11. Un paradigma determina una visión de mundo, una mentalidad. Por esta razón un cambio en el paradigma generaría una ramificación en el conjunto de nuestro universo, supone entonces, una transformación de nuestro mundo.

Introducir esta categoría para el análisis de las prácticas pedagógicas y evaluativas, nos permitiría vincularnos con la idea de cultura de una sociedad, la cual abre y cierra las potencialidades bioantropológicas del conocimiento. En términos de Morin (1998:75), “las abre y las actualiza, al proveer a los individuos su saber acumulado, su lenguaje, sus paradigmas, su lógica, sus esquemas, sus métodos de aprendizaje, de investigación, de verificación, etc., pero al mismo tiempo las cierra e inhibe con sus normas, reglas, prohibiciones, tabúes, su etnocentrismo, su autosacralización, su ignorancia de su ignorancia. Aquí también lo que abre el conocimiento es lo que lo cierra”.

Para el caso de la educación, y siguiendo a este autor, también actuaría en la dirección señalada, pues, por el camino del lenguaje, provee a cada uno los principios, reglas y herramientas del conocimiento y del proceso de conocer. De forma semejante, la

⁸ Como lo plantea Watzlawick (1978:120) citado por Morin (1992:222): «Una vez pertenece un objeto a una clase dada, es muy difícil verlo como perteneciente a otra clase». Y para nosotros la pertenencia a esa clase es *una realidad*”.

visión tradicional de evaluación confluiría, anudaría, condicionaría las formas de conocer privilegiadas desde un paradigma particular, en tanto ella ha estado vinculada con los conceptos de verdad, belleza, justicia, rectitud que, por supuesto, estaría imbricada, contaminada desde nuestros sistemas de representación, normativos y expresivos. Sin embargo, también se reconocería los espacios, resquicios, resquebrajaduras desde las cuales es posible configurar y hacer emerger nuevas formas de abordarla.

- ***Lenguaje y matemáticas en el marco de un régimen discursivo estratégico***

El abordaje de unas áreas particulares en el marco del presente estudio, 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 en la evaluación, de ofrecer las “salidas” a múltiples necesidades y orientaciones de la acción educativa.

Por supuesto, uno de los análisis que no es posible desconocer se relaciona con la discursividad que se sustenta desde las políticas educativas nacionales, especialmente promovidas por organismos internacionales. En este sentido, una primera ubicación de la orientación de la política se relaciona con los procesos de descentralización —que desde décadas pasadas se han promovido no sólo para el sector educativo— de la cual se espera que en cada distrito o establecimiento se adopten, con mejor conocimiento de las condiciones locales, las combinaciones de insumos educativos más eficientes.

Así, entre otros aspectos, desde estas políticas se ha considerado necesario desarrollar las capacidades básicas de aprendizaje en el nivel primario (cuando el país lo justifique) y en el nivel secundario inferior, lo cual ya “se sabe” que contribuirá a satisfacer la demanda de “trabajadores flexibles que pueden fácilmente adquirir nuevas habilidades”⁹.

Conjuntamente con este tipo de enunciados y a nivel del contexto escolar también se enfatiza, desde este tipo de visiones, en la necesidad de que los maestros dediquen más tiempo a la enseñanza, que se cuente con mayor disponibilidad de textos escolares, y que se dedique más tiempo a las materias que desarrollan habilidades consideradas básicas para todo aprendizaje futuro y, presumiblemente, para las necesidades del desarrollo nacional: lenguaje, ciencias —asociadas a la resolución de problemas— y matemáticas¹⁰.

⁹ World Bank, 1995, Pág. XI, citado por Coraggio (1995:24).

¹⁰ En torno a esta concepción Coraggio señala que “en realidad, incluso las propuestas más plausibles, no han pasado todavía por el test de una fundamentación que nos reasegure su validez. Por ejemplo, aunque «los cambios actuales en la economía mundial sugieren que una fuerte

En el marco de esta perspectiva, en esta investigación se ha querido identificar la visión que los maestros tienen de la política educativa y la manera como ella afecta la acción docente; análisis que se espera interrelacionar con las orientaciones que es posible identificar a nivel de las áreas objeto de trabajo: lenguaje y matemáticas. A continuación se presenta el mapa de precomprensiones, desde el cual cada una de ellas será asumida en el presente estudio.

Con relación a la primera de ellas, se considera que dar cuenta de las teorías y enfoques en torno a un área tan amplia y compleja como la del lenguaje, puede resultar una tarea no sólo ardua sino prácticamente imposible; sobre todo si se tiene en cuenta que el siglo XX se ha caracterizado por producir múltiples explicaciones del lenguaje atendiendo a diversos aspectos (desde la sintaxis, desde el significado, desde la significación), que no sólo han de ser vistos desde la tendencia a centrarse en el análisis de tales aspectos, sino también desde la posibilidad de convertirse en instrumento que posibilita significación de carácter infinito.

Sin embargo, la atención sobre el lenguaje no ha sido una constante en la historia de la humanidad; es más, se puede decir que como objeto de estudio no siempre tuvo la importancia que actualmente se le asigna, y que es en el siglo XX cuando el lenguaje adquiere valor como objeto de estudio, como horizonte desde el cual se podría mirar la cultura. Antes de este siglo, la mirada estaba puesta sobre las facultades intelectuales, sobre el pensamiento.

De forma general podemos hablar de tres grandes movimientos que se han constituido en precomprensiones del lenguaje, en los cuales éste ha sido visto desde el significado que ha adquirido para el hombre desde momentos y contextos socio-históricos; se puede decir además que son significados descritos a partir de diversas teorías.

Un primer movimiento que no separa pensamiento y lenguaje, se centra en la inteligencia, es monológico, y desde el cual se considera que el lenguaje nombra los objetos del mundo de manera objetiva, real. El lenguaje entonces, se ve como una copia fiel del mundo, una transcripción de lo existente en él, por ello el objeto de investigación no es el lenguaje sino la razón, pues éste 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

preparación en ciencia y matemáticas serán crecientemente indispensables para mejorar la productividad y el desarrollo económico, así como para abrir nuevas posibilidades a las familias para mejorar la calidad de su vida cotidiana... no hay evidencia para esta afirmación más allá de los mayores salarios que ganan quienes se especializan en los campos científicos y técnicos» (Haddad, Carnoy et al, pag. 58, citado por Coraggio, 1995:25).

considere el diccionario como elemento principal, pues aquí se encuentra el significado atribuible a todo aquello que el lenguaje logra describir (Ver Diagrama 1).

Una segunda orientación que es posible identificar que, si bien no deja de lado la importancia sobre los procesos mentales, abre espacio a considerar que la razón se construye históricamente, que es un proceso social, cultural, lingüístico, es decir, no es innata en los hombres. En ese sentido, razón y pensamiento son producto de la historia.

Desde esta perspectiva, se establece una diferencia en la relación del ser humano con la naturaleza, pues se abre espacio al cuerpo, al lenguaje, a la comunicación para entender las formas de interactuar; comprensión que se convierte en una forma de significar el mundo y donde el lenguaje es visto como instrumento que posibilitaría el horizonte desde el cual mirar la cultura. A este nivel surge la pregunta sobre la naturaleza del lenguaje; se puede decir que se pasa de un estudio de la razón —primer momento— a un estudio del lenguaje; de una crítica de la razón pura de Kant, a una crítica del lenguaje.

En esta visión se podrían ubicar tanto las *teorías formales y/o estructurales*¹¹ 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*¹² 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 (1990:110) «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*¹³ 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 (Ver Diagrama 1).

¹¹ Se puede mencionar como representantes de estas teorías estructurales a Frege, Russel, Whitehead.

¹² Son representantes de las teorías intencionales: Dummett, Grice, Bennett y Shiffer.

¹³ Un representante de las teorías sintácticas es Rudolp Carnap perteneciente al Neopositivismo de Viena.



DIAGRAMA 1. APROXIMACIÓN A LAS PRECOMPRESIONES EN EL CAMPO DEL LENGUAJE (Teoría del significado como lugar estratégico)

TEORÍA DEL SIGNIFICADO:

Teoría como discurso y como práctica (indiscernibles)

Teoría referencial

- Atomística
- Instrumento principal: diccionario
- Teoría representacional y adecuación del lenguaje al mundo

Teorías formales y/o estructurales
Frege, Russell, Whitehead

- Estructurales
- El significado es objetivo, dado por una estructura del lenguaje independiente de los sujetos que son sus usuarios.

Teorías intencionales
Dummett, Grice

- Actos intencionales
- El significado es subjetivo; se construye en la intención del hablante.

Teorías Sintácticas

Neopositivismo de Viena:
Rudolf Carnap

- Teoría sintáctica del sentido.
- El sentido de una expresión está en el rigor lógico de su construcción.

(Fortalecimiento desde una filosofía de la ciencia positivista del formalismo).

Teorías pragmatistas

Wittgenstein, Austin, Searle, Habermas

- El significado no está dado ni por la estructura del lenguaje ni por la intención hablante, está dado por el Uso.
- Es una teoría del lenguaje ordinario, del sentido común.
- Hay comunicación, hay sentido cuando se comparte mundo. Así, el lenguaje es una forma de vida, es una cultura.
- Giro del pensamiento occidental (lingüístico, semántico, y pragmático).

Es así como, desde esta segunda visión se busca identificar los límites y posibilidades del lenguaje, análoga a la pregunta del primer movimiento sobre cuáles son los límites y posibilidades de la razón. La atención ahora se centra en la traducción del conocimiento buscando un dominio de la sintaxis, ya no se apela a un conocimiento objetivo por el lenguaje, pues éste adquiere significado dependiente de la intencionalidad, cediendo espacio, a la subjetividad. Aquí el lenguaje no es considerado una copia fiel de lo que el mundo es. Wittgenstein en un primer momento de su trabajo, se ubicaría en esta orientación en la que la semántica se convierte en un elemento de verificación, es decir, en una semántica veritativa.

Un tercer movimiento en las precomprensiones del lenguaje que parte de la crítica a las teorías intencionales, relativistas e individualizantes, por considerar que ellas no logran dar cuenta que los sujetos se comunican, de que existe una intersubjetividad que hace que éstos puedan establecer relaciones y no únicamente perspectivas individuales. Estas teorías que no se asumen ni como objetivistas, ni como subjetivistas, sino que, como lo menciona Habermas (1990:114) citando a Wittgenstein descubren «el carácter de acción que tienen las emisiones lingüísticas», pues no solo tienen significado en tanto acción unida al lenguaje, sino que adquieren una dinámica diferente que va construyendo, tejiendo nuevos sistemas de relación entre el conjunto de emisiones lingüísticas y actividades no lingüísticas, lo que Wittgenstein llama: «juegos de lenguaje». Para que estos juegos de lenguaje 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.

Al respecto Habermas (1990:113) señala que «las oraciones emitidas por el hablante no valdrían como unidad comunicativa más pequeña si su validez no pudiera ser enjuiciada por el oyente», es decir, se requiere compartir un enjuiciamiento frente a algo que tenga la posibilidad de ser aceptado como verdad entre los implicados en la comunicación. Se puede decir, entonces, que se produce un giro lingüístico en el que el lenguaje es asumido como creación y como hábitat de sentido, es decir, como expresión de un mundo compartido que nos permite participar en él, constituyente de identidad; en síntesis como *sensus communis*, el lenguaje como sentido común — comunidad lingüística—.

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 pragmatistas¹⁴ que consideran el lenguaje como productor de mundo, por tanto sus límites vienen dados por los límites del lenguaje y por tanto, hablar de lenguaje en una comunidad es hablar de que un grupo construye y comparte lenguaje.

¹⁴ Son representantes de las teorías pragmatistas: Wittgenstein, Austin, Searle, Habermas.

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 entretejido 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.

Dentro de esta última perspectiva se podría ubicar el enfoque que la actualidad se intenta promover en el campo educativo en nuestro país; aclarando que existirían diversas orientaciones y matices de las teorías pragmáticas en función de los distintos énfasis que promuevan las elaboraciones teóricas.

Uno de los abordajes que es necesario traer a discusión para la presente investigación es el de Baena en tanto sus planteamientos han sido retomados tanto a nivel de las propuestas de evaluación como de los lineamientos curriculares para el área de lengua Castellana (MEN, 1998).

Baena (1989a) reconoce el lenguaje como uso, apoya con firmeza la existencia de un mundo objetivo y natural en la que el humano por mediación del lenguaje significa y, asume que para comunicarse los sujetos están inmersos en lenguajes comunes que desde la pragmática han sido llamados procesos de intersubjetividad. Para este autor, la significación es la función esencial del lenguaje. Baena desarrolla sus estudios alrededor de la significación, pues considera que las aseveraciones relacionadas con la significación¹⁵ del lenguaje se han propuesto de una manera banal y por ello recurre a identificar dos hipótesis fundamentales con las cuales describe como relevante la significación en el lenguaje:

- La lengua contiene el producto de la semantización de la experiencia humana de la realidad, semantización que se produce por la intervención del lenguaje. Baena reconoce como punto de partida la Realidad¹⁶ que como tal existe, pero que el sujeto en el lenguaje transforma, semantiza. La lengua se reconoce, entonces, como producto de la experiencia humana, como un intento no de significado atribuido a las cosas, sino de significación.
- El sentido es el resultado de una construcción por niveles. Si la realidad como tal existe, y el lenguaje surge como elemento construido por los sujetos para significar

¹⁵ El término “significación” en Baena (1989a:10) «es utilizado para designar el proceso de producción del sentido y no meramente sus productos, las significaciones».

¹⁶ Baena (1989a:12) el autor considera que hay una realidad “objetiva, natural y social, constituida por el conjunto de objetos, eventos y relaciones que existen fuera, independientemente del sujeto que los transforma, por mediación del lenguaje, en experiencia de significación.

dicha realidad, lo que hace la comunidad hablante es asignarle sentido particular a la realidad, ello dentro del proceso de significación de mundo.

Al considerar que el lenguaje posee como función principal la significación Baena (1989b:38) logra definirlo como «un mecanismo complejo que está integrado por un conjunto de partes que se relacionan entre sí para contribuir al cumplimiento de la función que el mecanismo total llena en la vida de los usuarios. Así la función esencial del lenguaje es la función de la significación. la de ser instrumento en proceso de transformación de la experiencia humana de la realidad objetiva, natural y social en el sentido que circula como significado en las interacciones puestas en existencia por la comunicación y, claro la de ser instrumento en la recreación del sentido de esa realidad con una finalidad estética».

La semántica de uso que desarrollara Wittgenstein, se hace visible también en la propuesta de Baena pues, para este autor, si el lenguaje no significa, no puede servir de instrumento que organiza y realiza la acción humana consciente; no sirve para nada en el sentido humano de servir (Baena:1989c).

Para efectos de la investigación surgen como inquietudes preliminares ¿cuál es la relación del lenguaje con la literatura y por tanto cuál es la relación entre lenguaje y nuestra subjetivación, nuestra sensibilidad, nuestra emocionalidad? ¿cuáles de las precomprensiones antes señaladas son las que se privilegian en el contexto escolar? ¿qué tipo de híbridos, mezclas e interrelaciones entre concepciones se promueven a la existencia desde la acción cotidiana del docente? ¿qué implicaciones tienen tanto para el docente como para el estudiante?

A nivel de las matemáticas, en el presente estudio se han identificado, igualmente una serie de precomprensiones desde las cuales se intentará dar cuenta de las posiciones y concepciones de los docentes vinculados a esta área. Con este fin, se toma en consideración la caracterización que se establece en los “Lineamientos curriculares para el área de matemáticas” (MEN, 1998), pues el mapa general allí bosquejado resulta compatible con la orientación dada al análisis en este campo.

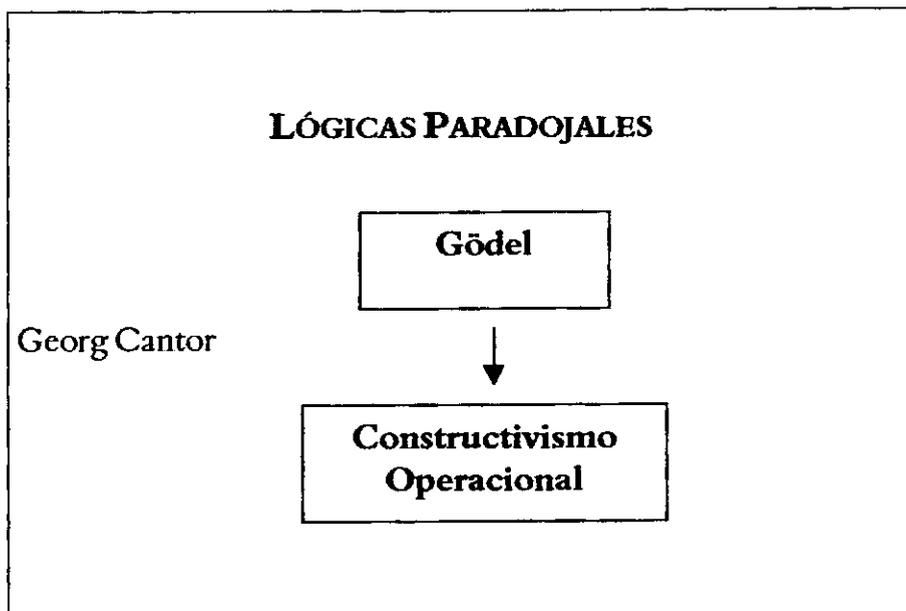
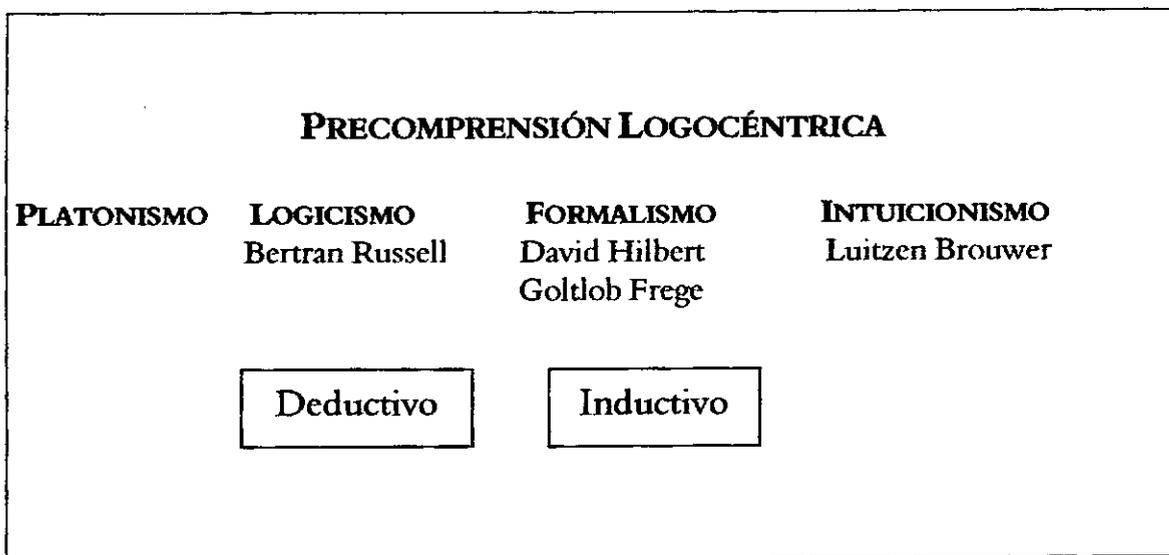
Una primera precomprensión, que desde el punto de vista filosófico se podría establecer se referiría a la llamada “logocéntrica¹⁷”, en la cual se privilegia una visión de mundo basada en discursos producto de la racionalización. En este sentido, se diría que tanto la filosofía moderna como las ciencias 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 hegemónico en el período comprendido entre el siglo XV al XX, y que describe la

¹⁷ Esta categorización conceptual fue elaborada conjuntamente con el equipo asesor del proyecto.

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), concepciones que se caracterizan a continuación:

DIAGRAMA 2. APROXIMACIÓN A LAS PRECOMPRESIONES EN EL CAMPO DE LAS MATEMÁTICAS



La primera concepción que se menciona en los Lineamientos (MEN, 1998) es el *Platonismo*¹⁸, desde el cual 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” (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 llamada concepción *Logicista*, plantea que las matemáticas son parte de la lógica, que comparten un mismo origen y método y por tanto, son parte de 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 tercer 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 asocien con los términos y las relaciones; así, aquí lo que cuenta es la coherencia con las reglas del juego simbólico respectivo.

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 que 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.

¹⁸ Visión que se correspondería con la llamada teoría referencial caracterizada para el caso del lenguaje.

Finalmente, y tomando como referencia la idea de que se encuentra en proceso de transformación la visión de conocimiento, de ciencia, y que estamos en un período de la historia de cambio en los esquemas interpretativos del proyecto de la Modernidad; la tendencia en las precomprensiones en este campo se vincularía con perspectivas *Paradojales*, 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.

Así, tal como lo caracteriza Marín (1999), en los últimos lustros estamos asistiendo a la superposición de paradigmas racionalistas, positivistas, dialécticos y comunicativos. Paralelos a estos proliferan los paradigmas culturalistas, constructivistas, reconstructivistas, los de la complejidad, los sistémicos, los hermenéuticos y los pragmáticos.

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.

En el campo de las matemáticas, este abordaje se identifica como próximo al intuicionismo —tal como es formulado en el documento de Lineamientos curriculares (MEN, 1998)—, 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” (p.25).

Estas dos visiones del constructivismo serán objeto de contrastación y análisis, pues no se puede desconocer las múltiples recontextualizaciones y orientaciones que en el campo pedagógico se ha hecho de esta corriente.

4.1 Planteamiento del problema

Desde el marco teórico que caracteriza la presente investigación, el problema no es visto como una idea regulativa, un norte hacia el cual nos dirigimos; tampoco es un obstáculo (lo puesto por delante) por superar. Se intenta asumir un desplazamiento epistemológico que consistiría en ubicar el problema en el centro mismo de la perspectiva a construir. De manera semejante, el desarrollo metodológico más que un

a priori a seguir, se ha visto como un condensado de caminos recorridos. 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, incluso sobre el sentido y la pertinencia del problema mismo.

En este sentido, acogemos 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 complejas¹⁹.

Se trató de mirar buena parte de las aristas del problema, esto es, intentar concentrar el mayor número de perspectivas para que los actores, en este caso docentes, directivos y estudiantes, se vean reconocidos pero también problematizados.

Así, el presente estudio se orientó a 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 veinte (20) instituciones oficiales de once (11) localidades de Santa Fe de Bogotá.

Como categorías preliminares de estudio y análisis se consideró las visiones de: sujeto (concepción de maestro, estudiante y directivo), saberes y conocimiento (visión de área del objeto de conocimiento y de los saberes vinculados a éste), pedagogía (posición frente a la relación sujeto-conocimiento y sujeto-sujeto) y evaluación (objeto, finalidades, implicaciones, agentes, criterios).

Con esta investigación se buscó, entonces, una aproximación a interrogantes relacionados con ¿cómo se posicionan los diferentes actores de la comunidad educativa frente a las actuales políticas educativas en los campos pedagógico y evaluativo? ¿cómo se constituyen mutuamente posiciones de sujeto? ¿cuál visión se privilegia de conocimiento? ¿qué lugar se atribuye a los saberes extraescolares? ¿qué sentido se da a los procesos de apropiación/construcción del conocimiento en las áreas de lenguaje y matemáticas? ¿cuáles características adquiere la acción evaluativa en función de sus objetos y finalidades? ¿qué relación se establece entre las concepciones de los tres estamentos considerados en torno a las categorías contempladas en el estudio?

4.2 Propósitos de la investigación

De forma general, el presente estudio se planteó como principales propósitos:

¹⁹ 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, libro en prensa).

- **Apreciar y analizar las concepciones sobre educación y evaluación que se actualizan en diferentes contextos dentro de los establecimientos educativos y su posicionamiento frente a las actuales políticas educativas: la consideración del hecho educativo en términos de participantes, procesos, finalidades adscritas y la inscripción de lo educativo en el orden social.**
- **Identificar visiones de conocimiento y los procesos que median la relación entre sujetos y saberes de los diferentes estamentos —directivos, docentes y estudiantes— a nivel de las áreas de lenguaje y matemáticas.**
- **Caracterizar concepciones de evaluación educativa que se privilegian en el contexto educativo en función de sus objetos y finalidades.**
- **Describir las relaciones que se establecen entre las concepciones de los diferentes actores en las instituciones educativas, tomando en consideración las visiones que se actualizan en torno a sujetos, conocimiento y saberes, pedagogía y evaluación.**
- **Reconocer las diversas tensiones que se hacen visibles en los trabajos de análisis y discusión de propuestas que se desarrollan en las instituciones escolares, en las áreas objeto de la investigación.**

4.3 A modo de hipótesis:

- **¿LA EVALUACIÓN COMO ANTICIPACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?**

La puesta en escena de la noción de evaluación, para un observador desprevenido, podría aparecer inicialmente consistente, con un significado definido y, con una orientación con la cual conciliamos. Es decir, la evaluación puede comprenderse como una práctica discursiva cuyo sentido es único; sin embargo, una mirada más atenta frente a ésta —como sucede con otras dinámicas sociales— nos introduce en una red de significaciones que se juegan bajo una constante tensión, lo cual supone una mirada compleja que busque las relaciones entre las cuales dichas tensiones llegan a formar ciertas tendencias sociales más o menos reconocibles, que a su vez están formadas por las diferentes perspectivas en las cuales se instalan los sujetos frente a los discursos que dan cuenta de lo que es la educación y la evaluación.

Bajo estos presupuestos se pueden identificar, inicialmente, dos grandes tendencias en torno al papel que ocupa la evaluación en los procesos educativos:

Una, que podríamos llamar 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. En este sentido, se puede decir que la evaluación es un instrumento 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 se materializa o se exterioriza este ordenamiento²⁰.

La segunda, que consideramos nos vincula con un nuevo panorama, y a la que llamaremos evaluación como “anticipación” (por ejemplo, de los procesos, los contenidos, las temáticas y su derrotero) 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 como supuesto el que la evaluación es 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 es un proceso interior, no es el remate de un supuesto desarrollo, no es el momento en que miramos, es inclusive una anticipación, es una precomprensión desde un análisis del tiempo de la evaluación. Así, se diría que la evaluación no está al final sino que anticipa las prácticas pedagógicas e incluso las prácticas evaluativas de verificación.

• ¿LA EVALUACIÓN PREDETERMINA AL SUJETO?



Si aceptamos los presupuestos antes señalados, la evaluación se presentaría como un eje central en la dinámica social, en tanto es constitutiva y constituyente de la orientación de perspectivas desde las cuales es posible pensar la educación y la acción de los agentes vinculados a ella. En términos del paradigma de la complejidad —uno de los ejes conceptuales de la presente investigación—, “los individuos producen la

²⁰ 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 lo plantea Foucault (1970:12), 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).

sociedad que produce a los individuos. Somos, a la vez, productos y productores” (Morin, 1994: 107).

¿Por qué la noción de evaluación anticipa a la noción de sujeto? En un sentido general, se podría señalar que las formas de ver del sujeto se inscriben en lugares determinados por la producción discursiva socialmente construida y que a su vez —lo que justifica el interrogante en el subtítulo— éstas son reelaboradas, recontextualizadas, redefinidas desde nuevos regímenes que emergen en medio de las tensiones que se producen cuando se intenta hegemonizar determinadas visiones de mundo, las cuales estarían marcadas por relaciones de saber-poder-deseo. Una visibilización provisional de estas tensiones mostraría el juego de prácticas y discursos dominantes y subordinados en el que se podría ubicar las precomprensiones desde las cuales se marcaría el rumbo, en este caso, de lo educativo.

Lo anterior no pretende desconocer la visibilidad de la tendencia de la evaluación como verificación —horizonte que se privilegió en las investigaciones reseñadas en los antecedentes—, sino introducir una nueva gama de tensiones que complejicen la reflexión en torno a este campo. Bajo este presupuesto, anticipación y revisión serían dos caras de la evaluación, que vistas desde el paradigma de la complejidad supondrían un principio dialógico en juego, esto es, unir dos principios o nociones consideradas antagonistas, que en apariencia, se suprimen entre sí, “pero que son indisociables para comprender una misma realidad” (Morin, 1997: 20) —en este caso, la evaluación—.

- **LA RELACIÓN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS - PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LENGUAJE Y MATEMÁTICAS, ¿VINCULADAS A PRECOMPRESIONES?**

La evaluación como espacio estratégico para entender y explicitar el problema de los procesos educativos, nos genera interrogantes de diversa naturaleza, por ejemplo ¿qué significa que nuestras sociedades sean de la evaluación? ¿Por qué la evaluación es importante actualmente, no solo a nivel nacional sino también en el plano mundial? Y en el marco de los discursos que se privilegian ¿qué significa la idea de control de calidad? ¿a qué nos está conduciendo? ¿esto es un imperativo del mercado o es un imperativo del conocimiento?

De manera semejante ¿cuáles son los mundos que abre la evaluación, tal como en la actualidad se hace visible? y ¿cuáles mundos cierra? Esto en relación con el señalamiento que hace Arendt (1993) según el cual, la época moderna conoce solo lo que ella construye.

Así mismo y retomando la frase de Koyré: “lo real es lo residuo de la posible”²¹, y en función de la perspectiva que se suele privilegiar en la educación, se diría que se evalúa lo que se construye, en tanto esas construcciones son las que se consideran como correctas y legítimas de conocer. Se hipotetizaría además, que hay asimetría entre lo que se hace en la práctica pedagógica cotidiana y lo que se evalúa en función del paradigma vigente.

La evaluación está, por tanto, sujeta a la tridimensionalidad del tiempo pasado, presente y futuro; temporalidad a considerar y complejizar, pues se suele asumir que la evaluación es la etapa final o la dinámica de un proceso —visión propia del modelo de control de calidad—. No obstante, ella también rompe con esa lógica temporal porque aparece antecediendo. Así, se diría que la evaluación en primer lugar, ordena y esto podría ser visto como el a posteriori (verificación) pero la ordenación también prepondera: es anterior, es un a priori. La evaluación se autocensura, se autolimita porque aquello que no entra dentro del pre-ordenamiento, de la matriz, del enunciado o dentro del discurso, eso no es visible.

En síntesis, el presente estudio se centró en ver la relación que se establece entre las palabras y las cosas, considerar cómo lo que se evalúa es lo que se construye, y en este sentido, ver que nuestra sociedad evalúa lo real más no lo posible. La relación entre prácticas pedagógicas y evaluativas, se estaría asumiendo, entonces, desde un análisis de aquellas precomprensiones que configuran un paradigma que es allende a los sujetos, que por anticipado los coloca en un lugar y por anticipado los evalúa. Esto no significa que el paradigma excluya abiertamente los discursos, los juegos conceptuales, las prácticas; más bien se diría que los administra, los distribuye; así y en consonancia con lo planteado en el presente marco conceptual, las tecnologías del poder no solamente intentan negar o reprimir, también ubican, disponen, producen.

En este sentido, la presente investigación se planteó reconocer la orientación de una serie de visiones que hacen parte de un panorama discursivo posible, en la vía de identificar, explorar y problematizar los presupuestos y precomprensiones que estarían en juego cuando la evaluación actúa como mecanismo anticipatorio y opera desde procedimientos de exclusión, clasificación y uso de los discursos en el campo pedagógico. Así, se intentó discernir cómo sobre esas precomprensiones y visiones de práctica cultural, sobre esas hegemonías conscientes e inconscientes, se erigen concepciones y posiciones —en el segundo piso— a nivel de las llamadas ideologías de la enseñanza²².

²¹ Koyré es un historiador de la ciencia para quien la realidad es un constructo y la ciencia una apuesta.

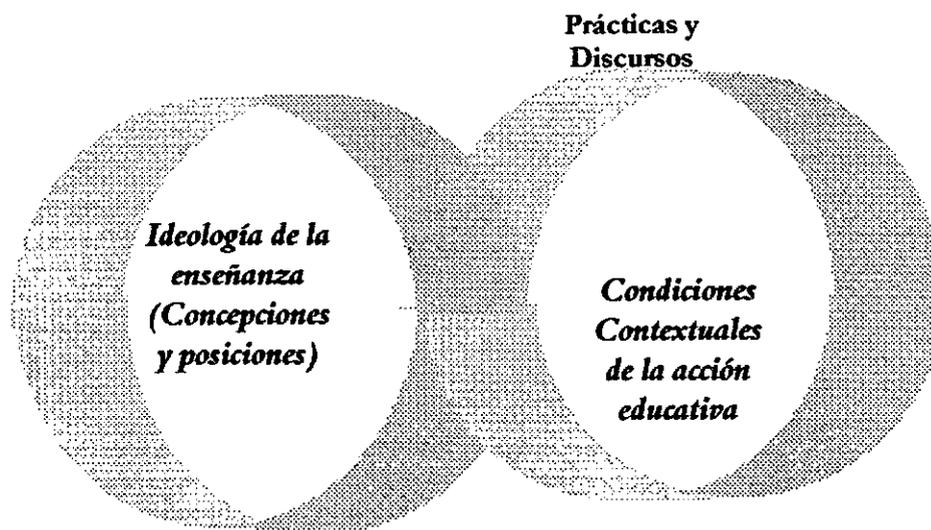
²² Esta categoría proviene del campo sociológico y se considera central, dado que el presente estudio intenta dar cuenta de la ideología de la enseñanza en las áreas de lenguaje y matemáticas. En la perspectiva metodológica ésta se desarrolla más ampliamente.

5. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

En su calidad de investigación del proceso de producción de sentido, este estudio se orientó a confrontar puntos de vista con los participantes en el estudio, de tal forma que se lograra una construcción dialogal de distintas perspectivas sobre los hechos propios de la dinámica pedagógica y sobre el papel que en ella juega la evaluación. Se trató, entonces, de elaborar una reconstrucción que dé 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 la ideología de la enseñanza, las cuales se consideran inscritas en paradigmas dominantes y en emergencia.

Paradigmas (pensamiento subyacente)

RELACIONES DE PODER-SABER



En el anterior diagrama, precisamente se intenta bosquejar la idea de complejidad en que se ubicarían las categorías contempladas en la investigación, desde la metáfora de la banda de Moebius, en la cual se desvanece la distinción entre interioridad y exterioridad, donde se interrelacionan y se entrecruzan las perspectivas, todas ellas en el marco de paradigmas desde los cuales es posible establecer distinciones en función de aquello que aparece en primer plano (lo dominante), pero que en un cambio de la mirada podría convertirse en el fondo que hace posible visibilizar el paradigma emergente.

Se parte, entonces, de la asunción de la noción de paradigma desde Morin planteada en el marco conceptual. El paradigma en emergencia, también llamado de complejidad, sólo puede entenderse en relación con el paradigma dominante, esto es, el de simplicidad. Este último sería “un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción) o bien unifica lo que es diverso (reducción) (Morin, 1994: 87). De forma general, estos dos paradigmas se caracterizan como sigue:

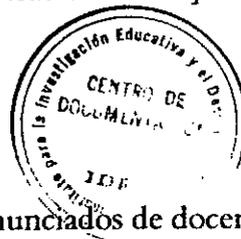
- Paradigma de la Simplificación: ha estado centrado en conocer, representar la naturaleza como objeto. Desde esta perspectiva, se despejan los obstáculos para llegar a la transparencia.
- Paradigma de la complejidad: se establecen distinciones, contrastes, comparaciones, lo cual da lugar a la identificación de un plano (telón) de fondo y un plano de superficie.

Desde esta visión, la categoría *Ideología de la enseñanza*, es contextualizada en el campo sociológico, tal como la formula Sharp y Green, citados por Ball (1994:31):

“Un conjunto coherente de creencias e ideas sobre las características de la enseñanza que se consideran esenciales. Una ideología de la enseñanza incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la naturaleza humana; ésta última implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad. Incluirá una caracterización de la sociedad y del papel y las funciones de la educación en el contexto social más amplio. También habrá supuestos sobre el carácter de las tareas que deben realizar los profesores, las habilidades y técnicas requeridas y las ideas sobre cómo es posible adquirirlas y desarrollarlas. Finalmente, la ideología contendrá criterios para evaluar el rendimiento adecuado tanto de material sobre el que los profesores «trabajan» esto es, los alumnos, como para la autoevaluación y la evaluación de las personas dedicadas a educar. En síntesis, una ideología de la enseñanza involucra una amplia definición de la tarea y un conjunto de prescripciones para realizarla, todo ello en un plano relativamente alto de abstracción”.

5.1 Los sujetos de la investigación

La investigación centró su atención en el discurso y enunciados de docentes, directivos docentes y algunos grupos de estudiantes de veinte instituciones oficiales, pertenecientes a once localidades del Distrito Capital (Ver Tablas 2 y 3, listado de instituciones participantes y distribución de la muestra según modalidades ofrecidas y jornada).



El criterio de selección de la muestra fue intencional, dado que la vinculación al estudio estuvo mediada por el interés y compromiso tanto de los docentes como de los directivos frente a la dinámica propuesta, esto es, participar en una entrevista grupal por área y responder un cuestionario individual (Ver Anexos 1 y 2).

La muestra total de participantes de la investigación inicialmente fue de 150 docentes y 20 directivos; grupo con el cual se adelantó la entrevista grupal (docentes de las áreas de lenguaje y matemáticas) e individual (directivos). De este grupo, 125 docentes y 15 directivos docentes respondieron la primera (caracterización socio-demográfica y laboral) y segunda (condiciones contextuales de la acción docente) parte del cuestionario. De este grupo, finalmente, 100 docentes y 14 directivos diligenciaron la totalidad de los instrumentos.

Dado el enfoque del proyecto, el grupo de docentes participantes en la investigación pertenecen a las áreas mencionadas. 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 voluntariamente para responderlo en una de ellas. Inicialmente se había previsto contar con un número máximo de ocho (8) docentes por institución; sin embargo en algunos casos por interés de los docentes se amplió este número hasta doce (12).

A nivel del grupo de directivos docentes, se consideró realizar la entrevista 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.

La dinámica desarrollada para lograr la participación de las instituciones fue la de presentar el proyecto, ya sea ante el Consejo Directivo, o a la totalidad de los maestros y en todos los casos al grupo de docentes de las áreas seleccionadas.

TABLA 2. LISTADO DE INSTITUCIONES PARTICIPANTES

	LOCALIDAD	INSTITUCIÓN	JORNADA	NIVEL²³ EDUCATIVO
1.	1ª Usaquén	<i>Col. Dtal. General Santander</i>	(T)	3
2.	2ª Chapinero	<i>Col. Dtal. Simón Rodríguez</i>	(M)	3
		<i>Esc. Dtal. Nueva Granada</i>	(T)	1
3.	3ª Santa Fe	<i>Col. Dtal. Manuel Elkin Patarroyo</i>	(M)	3
4.	4ª San Cristóbal	<i>C.E.D. Atenas</i>	(T)	2
		<i>C.E. Andrés Rosillo y Meruelo</i>	(T)	1
5.	9ª Fontibón	<i>Col. Dtal. República de Costa Rica</i>	(M)	3
6.	10ª Engativá	<i>Col. Dtal. Antonio Nariño</i>	(M)	1
		<i>C.E.D. Miguel Antonio Caro</i>	(T)	3
7.	12ª Barrios Unidos	<i>C.D. Rafael Bernal Jiménez</i>	(M)	3
		<i>C.E. Heladia Mejía</i>	(M)	3
		<i>C.E. Heladia Mejía</i>	(T)	3
8.	13ª Teusaquillo	<i>Inst. Dtal. de Comercio Manuela Beltrán</i>	(T)	3
		<i>C. E.D. Palermo</i>	(T)	3
9.	14ª Los Mártires	<i>C.E. Distrital Samper Mendoza</i>	(M)	1
10.	15ª Antonio Nariño	<i>Col. Dtal. Atanasio Girardot</i>	(T)	3
		<i>Col. Dtal. Guillermo León Valencia</i>	(M)	3
11.	17ª La Candelaria	<i>C.E.D. La Concordia</i>	(M-T)	4
		<i>C.E.D. José Celestino Mutis</i>	(M)	1
		<i>Escuela Nacional de Comercio</i>	(M)	3

²³ La codificación de esta variable aparece en la Tabla 3.

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE INSTITUCIONES PARTICIPANTES SEGÚN NIVELES EDUCATIVOS OFRECIDOS Y JORNADA

Aspectos considerados	Características	Número de instituciones
Niveles educativos ofrecidos	1. Educación básica primaria	5
	2. Educación básica primaria y básica secundaria	1
	3. Educación básica secundaria y media vocacional	13
	4. Educación básica primaria, básica secundaria y media vocacional	1
Jornada	1. Mañana	10
	2. Tarde	9
	3. Completa	1

5.2 Estrategias para la recolección de información

Las diferentes estrategias de recolección de información 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 emergiendo²⁴.

Así, se construyó una entrevista grupal para docentes y estudiantes (ver Anexo 1) y, un cuestionario individual tanto para docentes como para directivos (ver Anexo 2); estrategias que se caracterizan a continuación.

²⁴ En cuanto a las estrategias de interlocución del presente proyecto, desde un comienzo se previó contar con un equipo de asesores —constituido por los investigadores Luis Fernando Marín, Carlos Ordóñez y Eloísa Vasco Montoya— cuyo aporte ha sido el de ser lectores e interlocutores permanentes del proceso investigativo, en tanto se ha discutido con este equipo las perspectivas y orientaciones tanto de orden conceptual como metodológico, así como la orientación de los instrumentos y su correspondiente análisis.

LOS CUESTIONARIOS²⁵:

En consonancia con la perspectiva conceptual que orientó el presente estudio, se diseñó una serie de instrumentos, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, orientada a indagar por aquellas categorías objeto de la investigación.

Con relación al cuestionario de docentes, inicialmente se construyó una versión (Cuestionario para prueba piloto) que se puso a discusión con el equipo de asesores y luego de su análisis se le realizaron las transformaciones pertinentes. Posteriormente se procedió a una aplicación piloto con diez (10) docentes y dos (2) directivos — pertenecientes a diferentes instituciones a las seleccionadas como muestra—, a partir de la cual se realizaron adecuaciones y nuevamente se sometió a discusión con el equipo de asesores.

Los ítems que componen este instrumento, son de dos tipos: ítems de preguntas cerradas con opción múltiple e, ítems abiertos; todos ellos contruidos en función de las categorías contempladas en el estudio.

a. Cuestionario para docentes (Ver Anexo 2, Cuestionario 1)

El cuestionario es uno de los instrumentos centrales de la investigación, en él se destacan tres secciones:

La primera, referida a la *caracterización general de la muestra*, buscó identificar los rasgos que distinguen a la población. Ésta a su vez, se divide en dos aspectos: la caracterización de tipo sociodemográfico, y la descripción referida a las actividades académicas y laborales que desarrollan los maestros en la actualidad.

La segunda, se refiere a las *condiciones contextuales de la acción docente*, esto es, las dinámicas propias de un contexto que no solo se juega dentro de un espacio físico, sino dentro de una constante interacción de los docentes con los diversos agentes educativos con los cuales se relaciona y, que se considera influyen en el trabajo del docente. Esta sección se divide en cuatro aspectos vinculados con: condiciones administrativas, condiciones de interacción, escogencia y análisis de políticas educativas y, condiciones académicas y de formación.

La tercera sección, llamada *concepciones y posiciones*, buscó inicialmente, identificar mediante una red conceptual, aquellos aspectos que dentro de las áreas se consideran como centrales en las prácticas pedagógicas y las relaciones que entre dichos aspectos

²⁵ En aras de contar con el espacio suficiente para el desarrollo de las respuestas de los participantes, la presentación original de estos cuestionarios se elaboró en formato de papel tamaño oficio.

se construyen, identificando las prioridades que en el trabajo de cada área establecen los docentes. De igual manera, se abordaron las visiones de la práctica pedagógica y evaluativa, tomando como referentes, para la primera de ellas algunas categorías consideradas centrales para dar cuenta de la acción pedagógica que realiza el docente en su área de trabajo. Los aspectos abordados son: comunicativo, ético, estético, histórico, teórico, práctico/aplicado, didáctico, condiciones/situación del estudiante y recursos y ambiente educativo. Finalmente, para documentar y caracterizar las concepciones sobre las prácticas evaluativas que el docente privilegia, en este apartado se propuso retomar los aspectos pedagógicos antes mencionados y a partir de ellos reconocer la visión que sobre evaluación actualmente desarrolla el docente en su aula y aquellas prácticas o perspectivas que él desearía promover.

Para la dinámica de aplicación de este instrumento —dado el tiempo que implicaría diligenciarlo en función de su extensión— se adoptó como estrategia el dividir su aplicación en tres momentos: el primero —caracterización general— se diligenció el mismo día de la entrevista grupal, en esta misma sesión se entregó la segunda parte —condiciones contextuales de la acción docente— y, se acordó una fecha para su entrega. La tercera parte —concepciones y posiciones— se entregó el día que los docentes devolvieron la segunda parte y nuevamente se procedió a acordar una fecha de recepción del mismo. Lo anterior con el fin de buscar que se respondiera el instrumento haciendo un análisis particular y profundo de cada una de sus partes.

Esta dinámica se asumió con flexibilidad, pues en muchos casos fue necesario realizar múltiples visitas a las instituciones con el fin de lograr recolectar los cuestionarios pendientes.

b. Cuestionario para directivos docentes (Ver Anexo 2, Cuestionario 2)

Este cuestionario se asumió con la misma estructura de las dos primeras secciones del cuestionario de docentes; a algunos de los ítems se le hicieron ajustes en función de la acción administrativa que adelanta este estamento. Este instrumento se compone de dos secciones: la caracterización general del directivo y las condiciones contextuales del rol directivo. Su dinámica de aplicación, igualmente se hizo atendiendo a los dos momentos que se visualizan en el cuestionario y se siguió el mismo procedimiento adelantado con los docentes.

LAS ENTREVISTAS GRUPALES

c. La entrevista con docentes (Ver Anexo 1)

Este tipo de estrategia fue concebido como un diálogo con los docentes que si bien parte de unas inquietudes iniciales, es decir, plantea una estructura inicial —que

buscamos desarrollar en pos de enriquecer, ampliar y profundizar en el campo objeto del estudio— procura discurrir de manera flexible, de tal manera que sea posible:

- contextualizar, analizar y discutir el proceso y las transformaciones que se adelantan en cada una de las áreas. Para ello, se procuró abrir el espacio para que los docentes plantearan sus inquietudes, intereses, necesidades, posibilidades de acción dentro de su trabajo. En esta dinámica, los investigadores intentan convertirse en interlocutores y lectores de los procesos en construcción;
- hacer explícita la mirada desde la cual cada participante se ubica, es decir, señala algunos planteamientos que parten de las investigaciones anteriores y de la perspectiva del presente estudio, buscando que ello contribuya a generar una nueva dinámica de análisis de las concepciones y posiciones de los docentes sobre la práctica pedagógica y evaluativa.

d. La entrevista grupal Estudiantes (Ver Anexo 1)

Esta entrevista buscó indagar, por un lado, por la forma como los estudiantes perciben la acción pedagógica y evaluativa desarrollada por los docentes en sus aulas, específicamente frente a las áreas de lenguaje y matemáticas y, por otro, por la dinámica general de la institución y su participación en la misma.

Al igual que la entrevista con docentes y directivos, ésta es concebida como un diálogo entre los estudiantes e investigadores a propósito del tema objeto de investigación. Se buscó con ella identificar aquellas perspectivas y argumentaciones sobre lo que significa estar inscrito en una institución escolar, lo que lo logra cautivar, lo que considera desea sean sus espacios de formación y evaluación.

Desde esta estrategia se pretendió, entonces, contrastar las propuestas, inquietudes, posiciones identificadas en los docentes, caracterizando cómo dichas propuestas se materializan en el aula escolar para los estudiantes. De forma semejante, intentó visualizar cómo en la red que consideramos construyen y sostienen el dispositivo escolar institucional, los estudiantes juegan diferentes papeles que no necesariamente son solidarios con los fines para los cuales se considera se constituye la escuela, pero que, en todo caso, ayudan a dar forma a dicha red.

6. RESULTADOS

6.1 Sistematización de la información

Para la organización general de la información se optó por combinar el análisis cuantitativo con el análisis cualitativo. La interrelación de estos dos tipos de análisis, se realiza en función de los cuestionarios desarrollados por docentes y directivos en torno a los diferentes aspectos contemplados como ejes orientadores del estudio. Desde el análisis de este tipo de información se logra una caracterización general del grupo participante en el estudio, así como la identificación de orientaciones y perspectivas, en función de las categorías tanto preestablecidas como 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 datos²⁶ a partir del cual se desarrolla un análisis descriptivo. La codificación de estos dos cuestionarios se incluye en el Anexo 4, así como la codificación de las instituciones participantes, en función de la localidad, el número de colegio por localidad, el número de instrumentos entregados en cada institución, la ubicación de los participantes a nivel de área o nivel (lenguaje, matemáticas o básica primaria) y rol que desempeña (directivo).

El análisis de las siguientes secciones del cuestionario se realizó a partir de la lectura minuciosa de los enunciados de los docentes (secciones dos y tres) y directivos (sección dos), para lograr una categorización y sub-categorización que posibilitara identificar unas tendencias que se visualizan en sus enunciados.

En cada caso, para el análisis de cada tópico del instrumento, se optó por abordar la totalidad de los enunciados con el propósito de establecer unos aspectos que nos permitieron identificar una orientaciones globales, a partir de las cuales se establecieron rasgos comunes o aspectos en los que se enfatizaba, de tal manera que se lograra incluir la perspectiva de cada uno de los participantes. Este proceso se realizó desde la triangulación de los datos (análisis independiente de cada investigadora que posteriormente es sometido a discusión con el propósito de generar niveles de acuerdo/desacuerdo frente a la ubicación adelantada en función de los aspectos contemplados), lo cual permitió la interrelación de perspectivas de las investigadoras. Esta organización preliminar de la información posteriormente fue puesta en discusión con el grupo de asesores de la

²⁶ 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).

investigación, con el fin de lograr cualificar tanto los procesos de validez y confiabilidad del análisis como los niveles de interrelación entre los aspectos conceptuales y metodológicos de la investigación.

Desde este tipo de manejo se realizan varios momentos de análisis cualitativo, que derivan en la organización y sistematización cuantitativa. 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, que a nuestro modo de ver se constituye en la fortaleza de la investigación, tiene que ver con la lectura teórica que se hace de la amplia gama de informaciones recolectada. Este análisis, por supuesto, se vincula con una perspectiva que pretende ser hermenéutica, compleja, contextual, en consonancia con la orientación conceptual por el que se ha optado en el presente estudio, de tal manera que se avance 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, directivos y estudiantes de algunas instituciones del sector oficial pertenecientes al Distrito Capital.

6.2 Concepciones y Posiciones sobre las Prácticas Pedagógicas y Evaluativas

• *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 socio-educativos y laborales (respondida por 125 de docentes y 15 de directivos docentes), se han seleccionado las variables descriptivas de la muestra participante que se considera dan la información más relevante. Estas variables fueron todas tratadas como nominales, por cuanto este nivel de medición parecía ser el más apropiado, en cuanto corresponde al tipo de información obtenido. A partir de un análisis de frecuencias se construyeron tablas y figuras resumen.

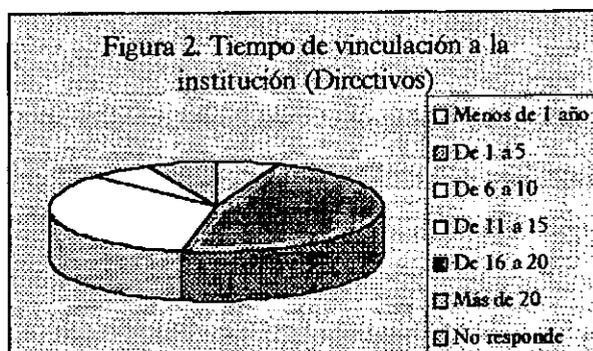
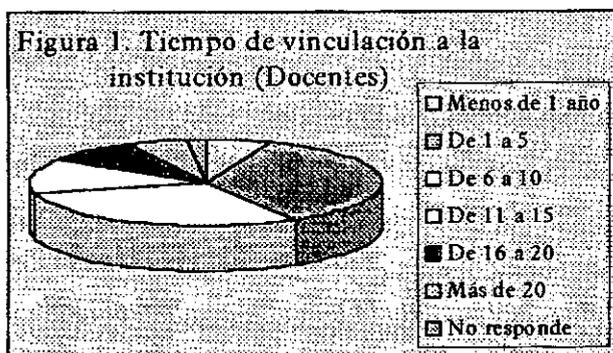
Los maestros y directivos docentes participantes en el estudio, se distribuyen en once (11) localidades y en 19 colegios, uno de los cuales, el Colegio Heladia Mejía tiene representación de las dos jornadas (mañana y tarde), con lo cual llega a 20 el número de jornadas encuestadas. Las localidades con mayor representación de maestros en el grupo son las de Chapinero y la Candelaria.

En la Tabla 4 y en las Figuras 1 y 2, se observa que el grupo encuestado tiene mayoritariamente una vinculación a su actual institución entre un año y cinco (44 profesores y siete directivos docentes); un grupo de 37 docentes y cinco (5) directivos docentes reporta un tiempo de vinculación a su actual institución de seis a diez años.

En conjunto, el 64.6% de los docentes y el 80% de los directivos docentes tienen entre uno y diez años de vinculación a su actual institución.

TABLA 4. TIEMPO DE VINCULACIÓN A LA INSTITUCIÓN

TIEMPO DE VINCULACIÓN (AÑOS)	DOCENTES		DIRECTIVOS	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 1 año	8	6	1	6
De 1 a 5	44	35.2	7	46.7
De 6 a 10	37	29.6	5	33.3
De 11 a 15	16	12.8	1	6.6
De 16 a 20	11	8.8	-	-
Más de 20	7	5.6	1	6.6
No responde	2	1.6	-	-
Total	125	100	15	99.8



Tal como se aprecia en la Tabla 5, el grupo tiene una gran mayoría de mujeres (95 profesoras, contra 30 profesores; y, 13 directivos docentes mujeres contra dos directivos docentes hombres). Si se considera 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 en el caso de los directivos como en el caso de los directivos docentes (Tabla 6).

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN POR SEXO

SEXO	DOCENTES		DIRECTIVOS	
	Frec.	%	Frec.	%
Hombres	30	24	2	13.3
Mujeres	95	76	13	86.7
Total	125	100	15	100

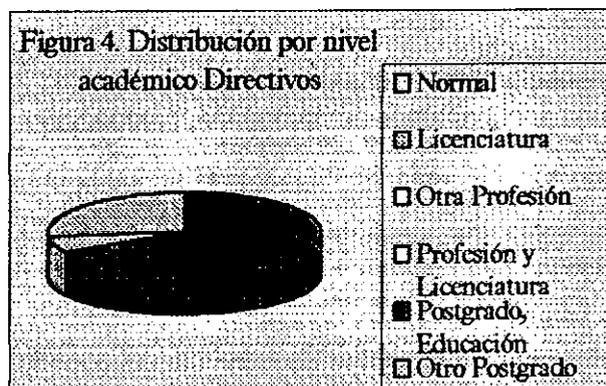
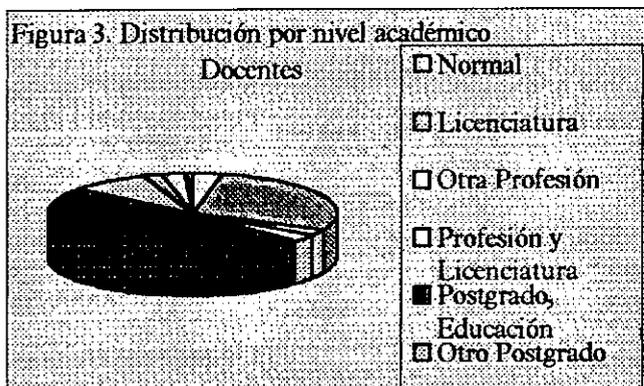
TABLA 6. DISTRIBUCIÓN POR EDAD

EDAD (AÑOS)	DOCENTES		DIRECTIVOS	
	Frec.	%	Frec.	%
Menos de 25	2	1.6	-	-
De 26 a 35	23	18.4	-	-
De 36 a 45	49	39.2	9	60
De 46 a 55	45	36	5	33.3
Más de 55	5	4	1	6.7
No responde	1	0.8	-	-
Total	125	100	15	100

En la Tabla 7 y en las Figuras 3 y 4, se puede observar el nivel académico de los maestros y directivos encuestados. Según ella, llama la atención el alto porcentaje de sujetos que reportan tener un nivel de postgrado, específicamente en el área de la educación (48% de los docentes y 66.7% de los directivos docentes). Mientras que todos los directivos dicen tener un nivel educativo de postgrado, el 28.8% de los docentes reporta como nivel educativo máximo alcanzado el de la licenciatura. Algunos reportan tener un título en una profesión no relacionada con la educación, mientras que cuatro de ellos indican que tienen otra profesión pero también poseen un título en educación.

TABLA 7. DISTRIBUCIÓN POR NIVEL ACADÉMICO MÁXIMO

NIVEL ACADÉMICO	DOCENTES		DIRECTIVOS	
	Frec.	%	Frec.	%
Normal	4	3.2	-	-
Licenciatura	36	28.8	-	-
Otra Profesión	3	2.4	-	-
Profesión y Licenciatura	4	3.2	-	-
Postgrado, Educación	60	48	10	66.7
Otro Postgrado	11	8.8	1	6.7
Post. Educación y otro	3	2.4	4	26.6
No Responde	3	2.4	-	-
Técnico en Educación	1	0.8	-	-
Total	125	100	15	100



Se consideró de interés explorar hasta qué punto el grupo encuestado tenía vinculación con más de una institución educativa. Como puede observarse en la Tabla 8 y en las Figuras 5 y 6, 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 46% de los directivos docentes informaron que trabajan en dos colegios y seis de los docentes en más de dos.

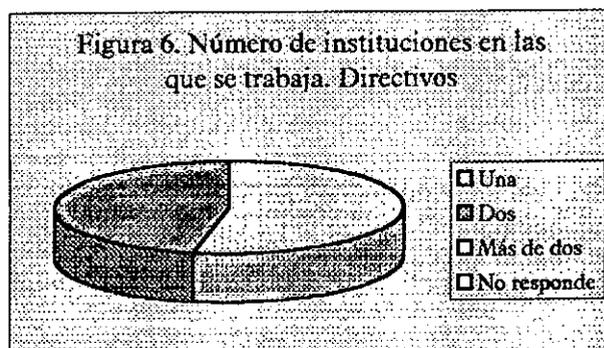
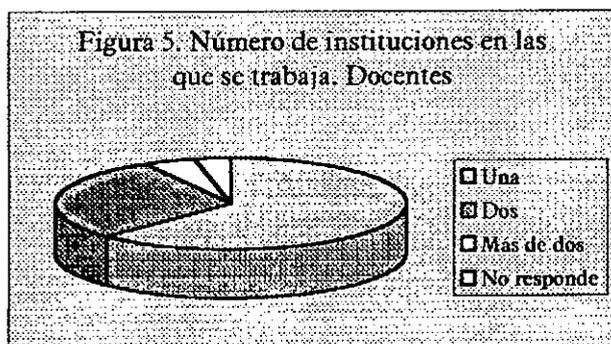


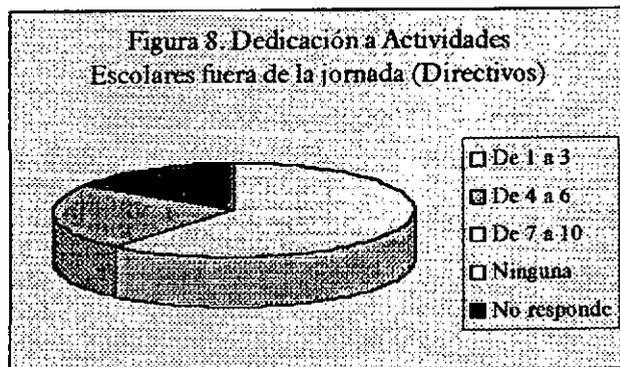
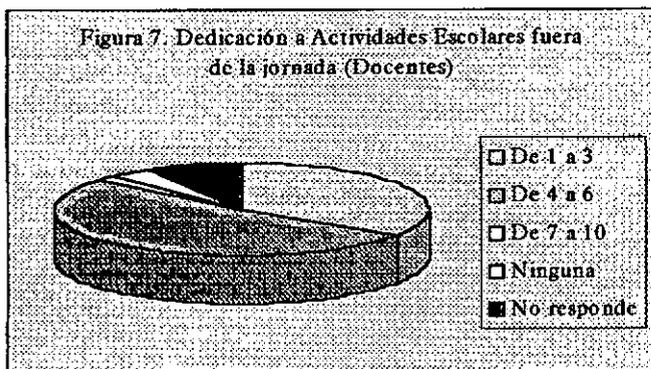
TABLA 8. NÚMERO DE INSTITUCIONES EN LAS QUE SE TRABAJA

NÚMERO DE INSTITUCIONES	DOCENTES		DIRECTIVOS	
	Frec.	%	Frec.	%
Una	78	62.4	8	53.3
Dos	37	29.6	7	46.7
Más de dos	6	4.8	-	-
No responde	4	3.2	-	-
Total	125	100	15	100

En cuanto a actividades relacionadas con la actividad docente que se desarrollan 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 (Ver Tabla 9, Figuras 7 y 8). 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.

TABLA 9. DEDICACIÓN A ACTIVIDADES ESCOLARES FUERA DE LA JORNADA

NÚMERO DE ACTIVIDADES FUERA DE JORNADA	DOCENTES		DIRECTIVOS	
	Frec.	%	Frec.	%
De 1 a 3	43	34.4	8	61.5
De 4 a 6	65	52	3	23
De 7 a 10	2	1.6	–	–
Ninguna	5	4	–	–
No responde	10	8	2	15.5
Total	125	100	13	100



◆ *De las Condiciones Contextuales de la Acción Educativa*

El intentar caracterizar este tópico, 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 solo 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.

En este sentido, 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”²⁷ pretenden así configurarse desde nuevos abordajes, de tal manera que se logre una aproximación cualitativa a las dinámicas que, desde la mirada de docentes y directivos docentes, se consideran significativas al dar cuenta de los procesos educativos y del papel que realizan estos agentes.

En desarrollo de esta perspectiva, se incluyeron como condiciones que se vinculan con la acción docente, 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.

A. CONDICIONES ADMINISTRATIVAS

Las condiciones administrativas²⁸ que influyen en la acción docente se subdividieron en factores internos y externos, 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

²⁷ 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 la inversión en educación a nivel mundial.

²⁸ 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.

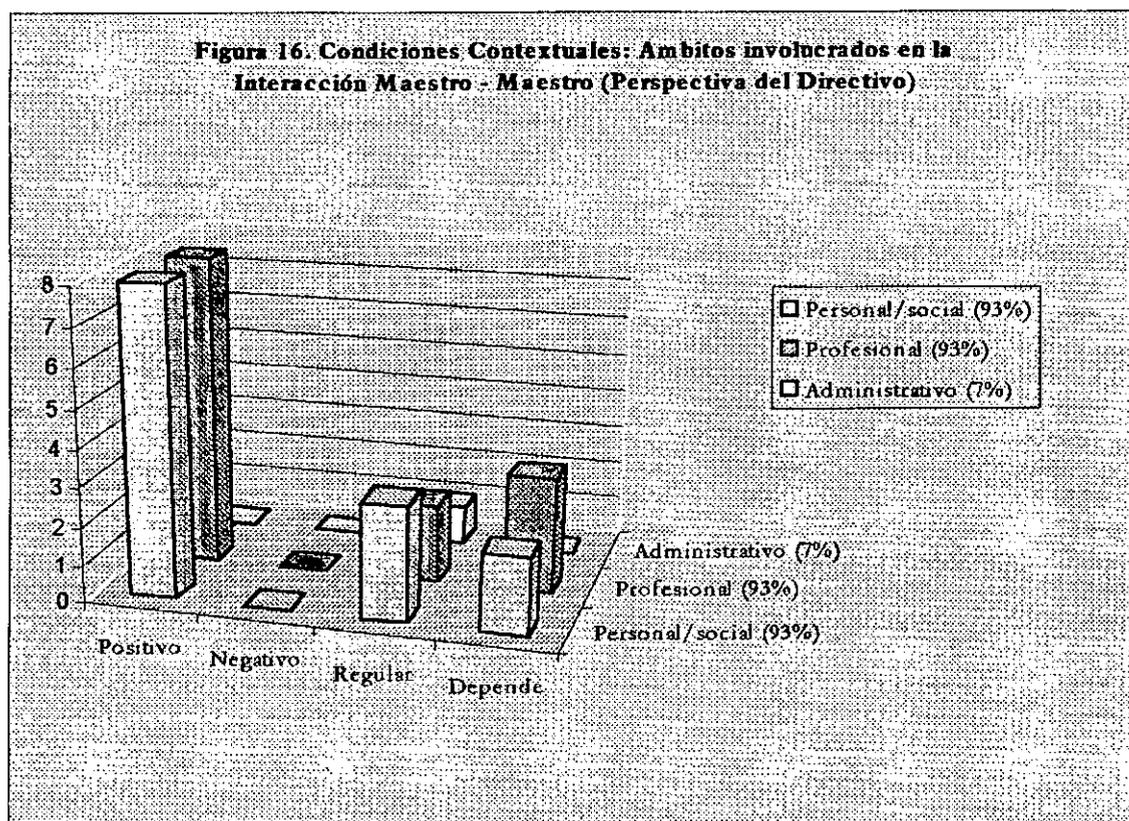
tanto parecen depender de agentes externos o situaciones sobre las cuales no se considera posible tener injerencia (Políticas educativas, acciones de entes administrativos, particularmente de la Secretaría de Educación Distrital y condiciones familiares de los sujetos en formación).

A nivel de los factores internos, tal como se aprecia en la Tabla 10, Figura 9, se aprecia que uno de los considerados más significativos, en el caso de los docentes, es el de los materiales de trabajo (49%). Al referirse a este factor los docentes señalan: *“La carencia de elementos de trabajo tales como biblioteca; carencia de material audiovisual como películas literarias, narración de cuentos, fábulas, lectura de poesías, entrevistas o charlas con escritores; escasez de recursos y materiales de trabajo y difícil acceso a ellos, oportuna dotación de marcadores, la falta de disponibilidad de una grabadora, de un laboratorio elemental, faltan libros actualizados en la biblioteca, faltan marcadores, fotocopiadora”*.

El segundo factor más señalado fue la organización del tiempo (46%), entendido por una lado, como la necesidad de ampliar espacios de profundización (los maestros destacan que *“[se cuenta con] escasamente dos bloques de clase semanal, las limitaciones en el horario hacen que la profundización y la mecanización de los temas no se lleven a feliz término, baja intensidad horaria, el tiempo para reuniones de trabajo es muy poco*), y por otro lado, como la organización del tiempo estipulado para las diferentes actividades (*reuniones de trabajo en horas de clase*).

De forma semejante, para los directivos docentes, la organización del tiempo es un factor que tiene una gran incidencia (10 de ellos lo incluyen, es decir, el 71%). Este último aspecto hace 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 limitan el desarrollo de los procesos inicialmente previstos por la comunidad educativa. Es de destacar que para algunos docentes la dificultad evidenciada en el manejo del tiempo tiene que ver con que no se cumple con lo previsto en la planeación diseñada al comienzo del año escolar, mientras que 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.

Aquí vale la pena contrastar esta tendencia con los resultados presentados en los estudios de factores asociados con la calidad de la educación (MEN, 1993:89), en los que se señala que *“las variables relativas al plantel —como son denominadas en el documento y que para nuestro caso se relacionan con los factores internos— con mayor impacto en el logro educativo fueron: la educación de los docentes; su énfasis en contenidos importantes de la materia; la disponibilidad de servicios básicos en la escuela; el ofrecimiento de Secundaria Básica en el plantel; el número de docentes por cada 100 alumnos, la cantidad de materiales disponibles por alumno y la cantidad de textos por alumno»*. Como se nota, factores como la distribución de los tiempos no es considerado desde la perspectiva de quien diseña este tipo de instrumentos.



Maestro - Alumno

Los ámbitos mencionados con mayor frecuencia por los docentes en lo que se relaciona con las interacciones Maestro-Alumno fueron, en su orden, el ámbito profesional (66%) y el personal/social (60%). En este último caso, 44 de los docentes le asignaron una valoración positiva, mientras que en el caso del ámbito profesional, 23 de los sujetos que lo mencionaron se asigna una valoración positiva, y 22 de ellos indican que la valoración depende de diversas circunstancias (Ver Tabla 14, Figura 17).

Es de destacar que las modalidades de la relación entre maestro - alumno son caracterizadas como diversas y variadas, 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, el tipo de 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 alcanza a percibir las actitudes de rechazo y descontento por parte del estudiante. Estas perspectivas se evidencian en enunciados tales como:

“En gran medida se promueve mucho la obediencia, la sumisión y por lo general se obtiene resentimiento y rechazo no expresados abiertamente. En muy pocos casos el maestro busca en sus relaciones con el alumno, manifestarse más como amigo que como profesor; existe una gran variedad de relaciones maestro-alumno en el colegio: maestros amigos de sus alumnos, maestros con poca disposición para escuchar a los alumnos, maestros verticales en sus relaciones, maestros preocupados y dedicados a sus alumnos; procuramos establecer buenas relaciones sin perder el principio de autoridad y respeto que deben existir; aún las relaciones son muy verticales; el maestro tiene el mando y el alumno debe obedecer; son relaciones respetuosas pero en algunas ocasiones el profesor es quien ejerce el poder; hay buenas relaciones; dentro del mismo esquema vertical, es el docente el que decide e impone; no hay acuerdos, muy pocos consensos”.

También se resalta, para algunos docentes, la estrecha relación que se establece entre los ámbitos personal y profesional, en tanto se considera que un alto grado de proximidad entre docentes y estudiantes —lo que implica acceder a un conocimiento más minucioso de la vida del estudiante— en cierta medida, da lugar a un mayor compromiso del estudiante con el conocimiento y a una mayor concientización frente al aprendizaje y por supuesto, generará unas actitudes y comportamientos adecuados a las expectativas socialmente deseables. Este aspecto adquiere especial relevancia en la evaluación de los estudiantes, pues se asume como hipótesis implícita que entre más ampliamente se conozca al estudiante —su contexto, sus necesidades, sus intereses— será posible desarrollar una evaluación más justa, incluso más objetiva:

[“Aunque en general, las relaciones entre el maestro-alumno funcionan normalmente desde el punto de vista social, no obstante en situaciones de aprendizaje son críticas. No hay en general un compromiso por aprender; muy cordiales, falta es que las niñas se preocupen un poco más por el estudio, que sean responsable; la relación es en general de mucho afecto, pero se da principalmente con los alumnos con quienes se trabaja; en general son buenas, las niñas son receptivas pero son desinteresadas. Pareciera que no tuvieran conciencia de clase pues no ven en el estudio una mejor forma de vida para ellos y sus hijos; las relaciones con los alumnos son las más importantes, pues nuestra labor gira alrededor de ellos, el éxito de nuestro desempeño depende de la relación con el alumno, que se sienta respetado, querido por su profesor, que al mismo tiempo sienta que puede ser orientado pero a la vez debe cumplir y respetar”].

Los mismos dos ámbitos fueron seleccionados por los directivos docentes de manera mayoritaria (86% en el caso del ámbito personal/social y 71% en el del ámbito profesional). Las valoraciones de estos dos ámbitos fueron las siguientes: siete de los directivos valoraron el ámbito personal/social y tres de ellos el profesional de manera positiva. Cinco de los directivos indicaron que las interacciones en el ámbito profesional son regulares (Ver Tabla 14 y Figura 18).

Al igual que los docentes, para algunos directivos esta relación no ha variado sustancialmente, pues se señala que *“las relaciones maestro-alumno son buenas, pero aún son distantes. En algunos casos hay mayor acercamiento pero aún se capta cierta verticalidad. Sin embargo, ha habido avances en este aspecto y todos somos conscientes de la necesidad de un mayor acercamiento; todavía se presentan maestros que ejercen la autoridad en forma vertical, generando tensiones en el ambiente escolar; hay buenas relaciones, en algunos casos se observa autoritarismo. Algunos estudiantes tienen temor frente a*

algunos profesores. En otros casos los estudiantes no respetan a los docentes; se conservan algunos manejos dictatoriales pero por selección natural tienden a desaparecer”.

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; pero también orientada hacia el reconocimiento de los saberes y visiones del estudiante. En esta dirección se han destacado los siguientes enunciados:

“En años anteriores las relaciones eran tirantes; de autoritarismo, verticalismo, pero en un proceso bastante difícil se ha logrado un cambio, un mejoramiento avanzado, en los conceptos de derechos, democracia, responsabilidad aunque falta mucha claridad sobre el respeto mutuo; hay reconocimiento de los maestros a los valores y actitudes de los estudiantes. Con la mayoría de los estudiantes los profesores siempre se la llevan bien; existe un gran número de docentes en donde se observa su interés de conocer al estudiante en sus diversos aspectos y de esta manera ser más efectivo en su formación. Aún existen otros que presentan dificultad para conocer los procesos de los estudiantes; comprensión: ponerse en el lugar del otro. Cansancio: dejar que cualquier cosa ocurra. Solidaridad: una gran sensibilidad hacia el estudiante. Aprendizaje: aprender mutuamente ¿qué nos dicen los estudiantes?”

TABLA 14. CONDICIONES CONTEXTUALES: AMBITOS INVOLUCRADOS EN LA INTERACCIÓN MAESTRO - ALUMNO (SEGÚN LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS)

1. Docentes (n = 100)

Ambitos involucrados		%	Valoración			
			+	-	R	D
1.	Profesional	66	23	5	15	22
2.	Personal/social	60	44	4	5	7
3.	Administrativo	2	-	1	1	-
4.	No aparece	7	7	-	-	-

2. Directivos (n = 14)

Ambitos involucrados		%	Valoración (Frecuencia)			
			+	-	R	D
1.	Personal/social	86	7	-	2	-
2.	Profesional	71	3	1	5	1
3.	Administrativo	-	-	-	-	-



Figura 17. Condiciones Contextuales: Ambitos involucrados en la Interacción Maestro-Alumno (Perspectiva de Docentes)

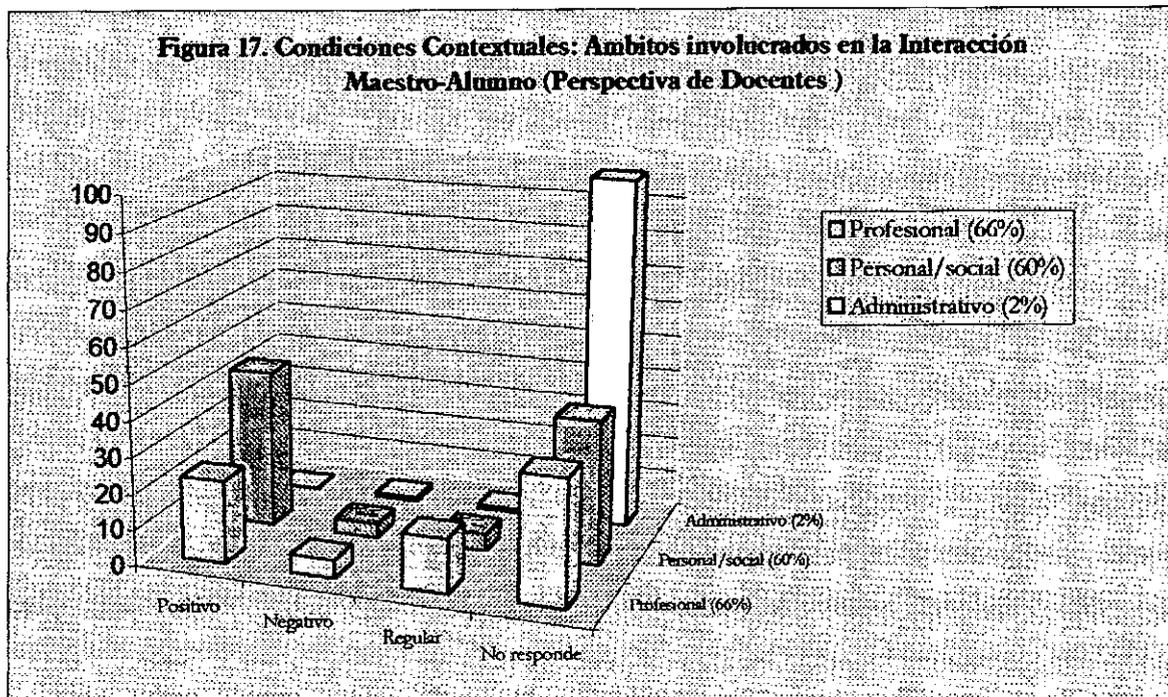
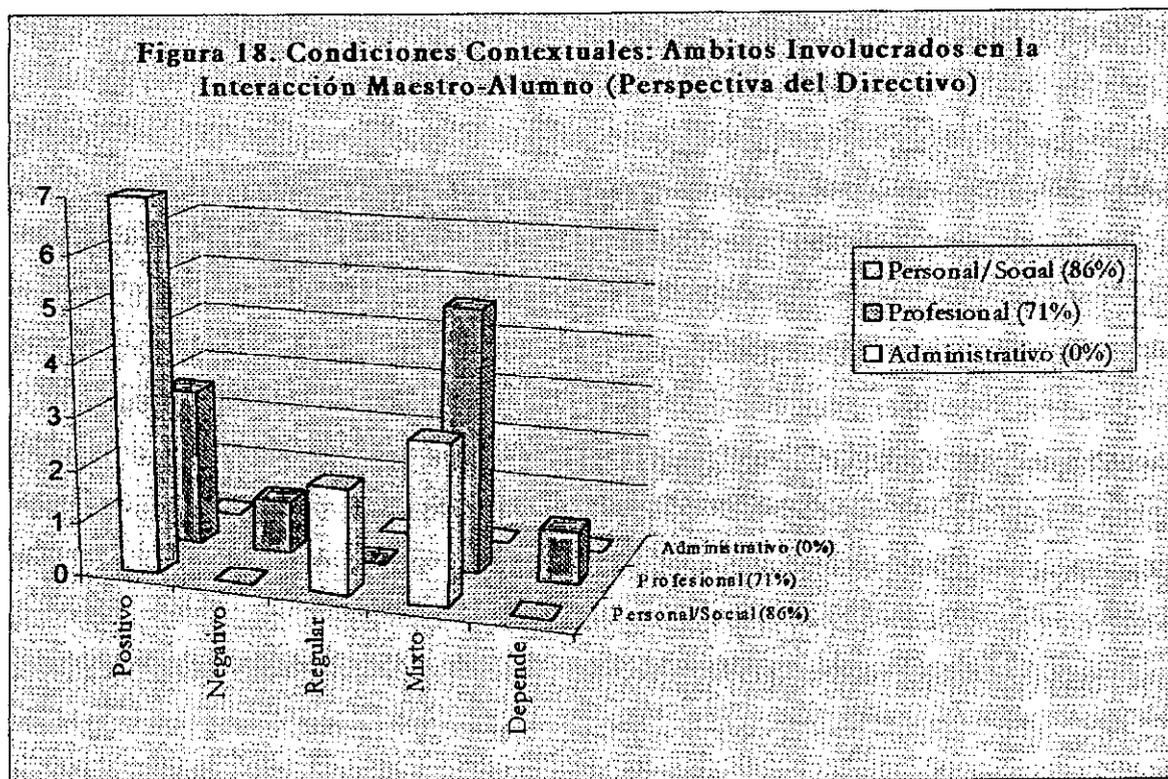


Figura 18. Condiciones Contextuales: Ambitos Involucrados en la Interacción Maestro-Alumno (Perspectiva del Directivo)



Maestro / Directivo – Padre de Familia

Finalmente, se exploró la interacción Maestro-Padre de familia. El 81% de los docentes mencionaron el ámbito profesional y 18% el personal/social. En el primero de ellos, 25 de los docentes valoraron esta interacción como regular, 24 de ellos indicaron que la valoración depende de diversas circunstancias y 21 la valoraron positivamente.

Si bien se percibe un consenso en el ámbito desde el cual se espera se desarrolle la relación entre los docentes y los directivos con los padres de familia (profesional), en todo caso se percibe la añoranza de lograr involucrar a este estamento 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.

En el segundo caso (personal/social) 16 de los docentes valoraron esta interacción de manera positiva. Los directivos docentes mencionaron de manera mayoritaria los mismos dos ámbitos: 79% de ellos mencionaron el ámbito profesional, con una valoración de regular por parte de seis de ellos y positiva por parte de cinco de ellos; el ámbito personal/social fue mencionado por 64% de los directivos, con una valoración positiva por parte de siete de ellos (Tabla 15, Figuras 19 y 20).

En general, lo expuesto acerca de las relaciones entre los diferentes agentes dentro de la institución, caracterizados desde los docentes y los directivos docentes, puede reconocerse dan cuenta —más que de una situación y valoración objetiva frente a la interacción— de las concepciones de sujeto, de sus roles, de las expectativas que se elaboran alrededor de su papel dentro de la institución. Es decir, dan cuenta de imaginarios culturales y sociales que se han estructurado acerca del “deber ser” de cada sujeto inmerso en el rol de la institución escolar.

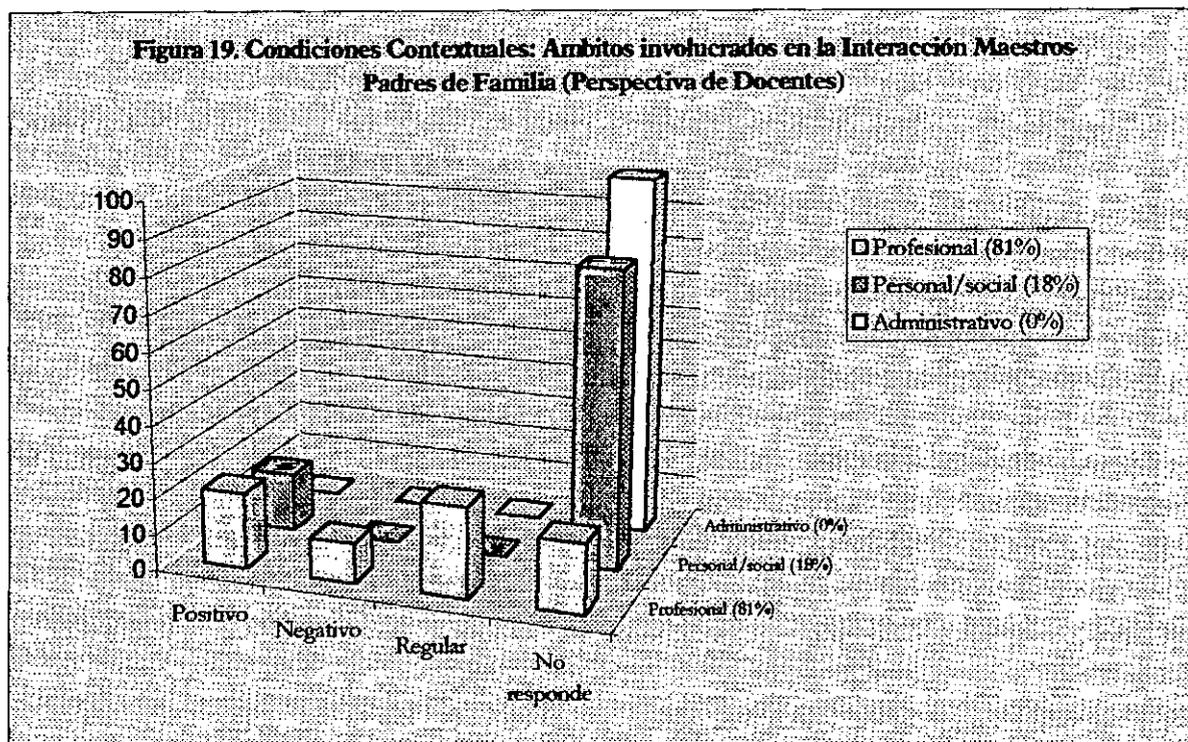


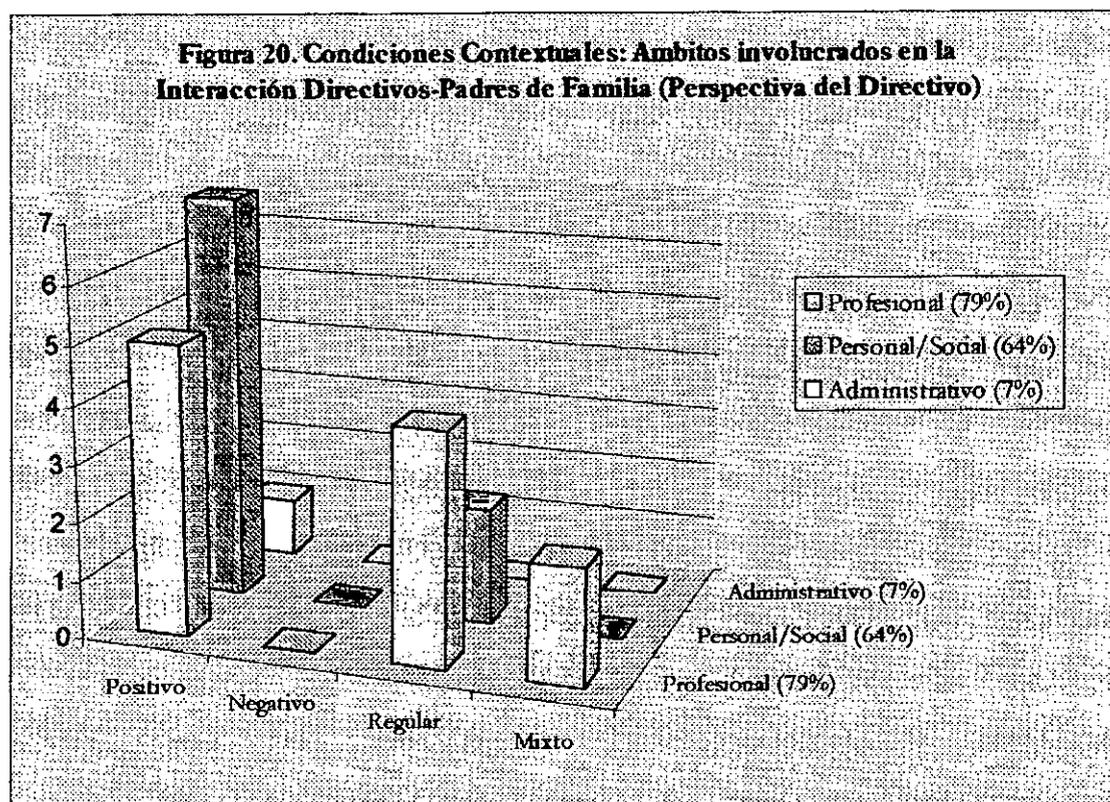
TABLA 15. CONDICIONES CONTEXTUALES: AMBITOS INVOLUCRADOS EN LA INTERACCIÓN MAESTRO / DIRECTIVO – PADRE DE FAMILIA (SEGÚN LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS)

1. Docentes (n = 100)

Ambitos involucrados		%	Valoración (Frecuencia)			
			+	-	R	D
1.	Profesional	81	21	11	25	24
2.	Personal/social	18	16	-	-	2
3.	No aparece	11	11	-	-	-
4.	Administrativo	-	-	-	-	-

2. Directivos (n = 14)

Ambitos involucrados		%	Valoración (Frecuencia)			
			+	-	R	D
1.	Profesional	79	5	-	6	-
2.	Personal/social	64	7	-	2	-
3.	Administrativo	7	1	-	-	-
4.	No aparece	7	-	-	-	-



C. POLÍTICAS

De los 100 docentes que respondieron la pregunta que les pedía mencionar las políticas educativas que a su juicio influían significativamente en la educación, 45 de ellos mencionaron la política de evaluación educativa (examen de Estado, promoción automática, evaluación de la calidad, recuperación, evaluación de docentes, evaluación por logros, evaluación de competencias); 11 de ellos consideraron que esta política afectaba a los docentes y 13 de ellos a los estudiantes; 15 de ellos asignaron a esta política una valoración negativa (Ver Tabla 16, Figura 21): [*Como casi todas las políticas estatales, la de evaluación y promoción escolar se establece por decreto sin hacer una evaluación profunda del sistema que se va a reemplazar y sin la preparación de la amplia base del magisterio, quienes la van a aplicar. Como casi siempre ocurre en estos casos, también se establece por el afán de estar a la moda con otros países. Claro que si es por moda ya se debe estar pensando en abandonar este sistema de evaluación. Las diversas interpretaciones que hemos hecho los padres de familia, los estudiantes y los maestros del concepto de promoción automática, modificaron el papel de la escuela, las relaciones entre sus estamentos y el rol de cada actor participante en el proceso educativo. La evaluación por procesos con sus logros e indicadores de logros, con sus recuperaciones y actividades de profundización, más que un cambio en el modo de realizar el acto educativo, ha producido unos cambios que van desde acomodarse a unos nuevos formatos, a unos*

requerimientos hechos por la sistematizadora de datos, hasta el afán de convertirse en un experto en evaluación que por este afán de aprender a evaluar, descuidó el aprender a enseñar o aprender a aprender. Entre estos extremos paramos también preocupados por combatir y derrotar una cultura de la irresponsabilidad en el cumplimiento de los deberes estudiantiles, fomentada por los larguísimos plazos que se conceden para conseguir los logros; antes de replantear la evaluación, hubiera sido interesante cuestionar el qué, quién, para qué y cómo enseñamos a aprender. Reducir este proceso a unos cuantos logros poco aporta a una dinámica pedagógica que impulse al alumno hacia su autoaprendizaje. A propósito de lineamientos curriculares no se da espacio al apoyo de la vocacionalidad y la atención a las individualidades”].

Por su parte, 11 de ellos la valoraron positivamente: [“Con respecto a la evaluación sobre la calidad de la educación considero que es uno de los aspectos más importantes de las políticas educativas. Creo que es necesario estar en permanente reflexión sobre nuestro quehacer para establecer debilidades y fortalezas, lo que permitirá avanzar en el conocimiento y desarrollo social no sólo para los estudiantes sino también para los maestros. Pienso que se debe evaluar todo el proceso considerando los contextos donde trabajan los maestros y las condiciones en las que laboran; igualmente debe existir una evaluación desde la óptica de los estudiantes, compañeros, maestros, padres y directivos. La evaluación que propone la Ley 115 no debe ser a tan largo tiempo, y a los maestros que no estén capacitados se les debe brindar la oportunidad de actualizarse, no para despedirlos sino para mejorar la escuela. La evaluación debe posibilitar la construcción del conocimiento, el progreso social del país, no la destrucción de experiencias vividas; los indicadores de logros permiten al docente detectar en forma permanente el desempeño y madurez de los estudiantes en las competencias que se proyectan desarrollar. Tanto los logros como los indicadores bien planeados (con coherencia y cohesión) permiten el desarrollo de habilidades, competencias y procesos de aprendizaje efectivos porque trascienden en su vida y le sirven de base para la búsqueda de nuevos conocimientos y le crean nuevas expectativas. Este nuevo sistema educativo exige un compromiso permanente en el desempeño del docente, del estudiante y del padre de familia; la evaluación por logros, me parece una política interesante pues cambia por completo el antiguo concepto de evaluación. Al comienzo me pareció muy difícil pero ahora, creo que he llegado a un mejor entendimiento del espíritu de la ley”].

Es de resaltar que en el análisis cualitativo de estas políticas se identificaron diferencias importantes cuando la política de evaluación es referida a los estudiantes o cuando es referida a docentes y directivos. En el primer caso, para buena parte de los participantes, se juzgan como convenientes las transformaciones que se han generado a nivel. Por ejemplo, de los indicadores de logro, de la evaluación de la calidad o de la evaluación por competencias, se dice que: “En cuanto a la evaluación por logros es buena porque permite el desarrollo de habilidades y destrezas, desarrolla la creatividad, el pensamiento. Afianza y desarrolla los valores y potencialidad humana; con el transcurso del tiempo, y la práctica diaria, me fue más fácil tanto el manejo de logros como “indicadores” de logros y esto me facilita entregar a cada alumna, al comienzo del año, una fotocopia con los logros posibles, correspondientes a cada periodo escolar. Las alumnas, entonces, están al tanto de cuáles son los logros para obtener en cada periodo y cuáles de ellos están pendientes; preparando su recuperación para la semana asignada para ello luego de finalizar cada periodo; la evaluación por logros es muy buena porque permite el desarrollo del pensamiento lógico y crítico, así como el afianzamiento de potenciales, tendientes a la formación humanística de la persona; el enfoque de la evaluación del rendimiento escolar, es sin duda, uno de los aciertos de la Reforma Educativa. En primer lugar, precisó las funciones esenciales de la evaluación, focalizó su acción en el proceso, enriqueció los medios, los registros e instauró las comisiones, de gran eficacia en los casos de dudas y bloqueos; sistema de Evaluación: considero positivo el hecho de que se tenga en cuenta todo lo que haga el alumno”.

Cuando aparecen críticas a estas reformas, ellas tienen que ver con el escaso compromiso evidenciado en los estudiantes frente al trabajo académico: [*“De acuerdo con mi experiencia en este aspecto los resultados que se obtienen son estudiantes con conceptos E y B pues a la larga nadie debe perder asignaturas y mucho menos un año escolar, pero si en realidad vamos a ser honestos, el hecho de que a la alumna se le den miles de oportunidades para hacer actividades de recuperación y obtener los logros pendientes, eso no significa que ella en realidad haya asumido los contenidos, que sea consciente de su aprendizaje y de que lo está haciendo bien y también responsablemente, no, por el contrario, creo que se está fomentando en el estudiante la irresponsabilidad, la pereza, la desidia y el irrespeto hacia el profesor y en general a la educación pues no le dan importancia a sus deberes escolares, esperan que el profesor tome la iniciativa para que ellas sean responsables de las actividades de recuperación sin hacer uso de su autonomía para mejorar, progresar y realmente aprender. En mi modesta opinión este sistema ha sido perjudicial para la educación. No ha aportado nada, sólo formar gente inepta e irresponsable que se preocupa por sacar una B y no por aprender y mejorar; los criterios de Excelente, Bueno e Insuficiente no son suficientes para valorar el proceso educativo. El manejo, no consensuado, de la adquisición de logros fomenta la «cultura de la recuperación»: no se estudia sino para «pasar» de I a B”*].

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 logrará generar transformaciones significativas en la educación: [*“Estaría de acuerdo con la evaluación si la vinculación con la Secretaría de Educación ofreciera condiciones buenas laborales. Es decir, no me importaría trabajar más, estudiar más, si se diera un salario de respeto a nuestra labor y profesión. La calidad en la educación no se da sólo con la calidad de presión, sino que también se necesitan condiciones de trabajo que es lo que pretende eliminar; Qué puede exigir el estado de los docentes si él no se ha brindado capacitación. La capacitación que hacemos ha sido paga con nuestros recursos en universidades privadas. El maestro es evaluado permanentemente por directivas, alumnos, en los concursos entonces cuál es la novedad. La evaluación docente es muy importante si es diagnóstica, si ayuda a encontrar las falencias. De acuerdo con estas se debería hacer una capacitación para superarlas y no para retirar de la carrera docente al 1.5% (4.500 maestros por examen). Esa capacitación debería ser costeadada por el estado. Así sí se mejoraría la calidad de la educación impartida; sistema de Evaluación a docentes: tanta presión al maestro crea inestabilidad, desestímulo, desmotivación”*].

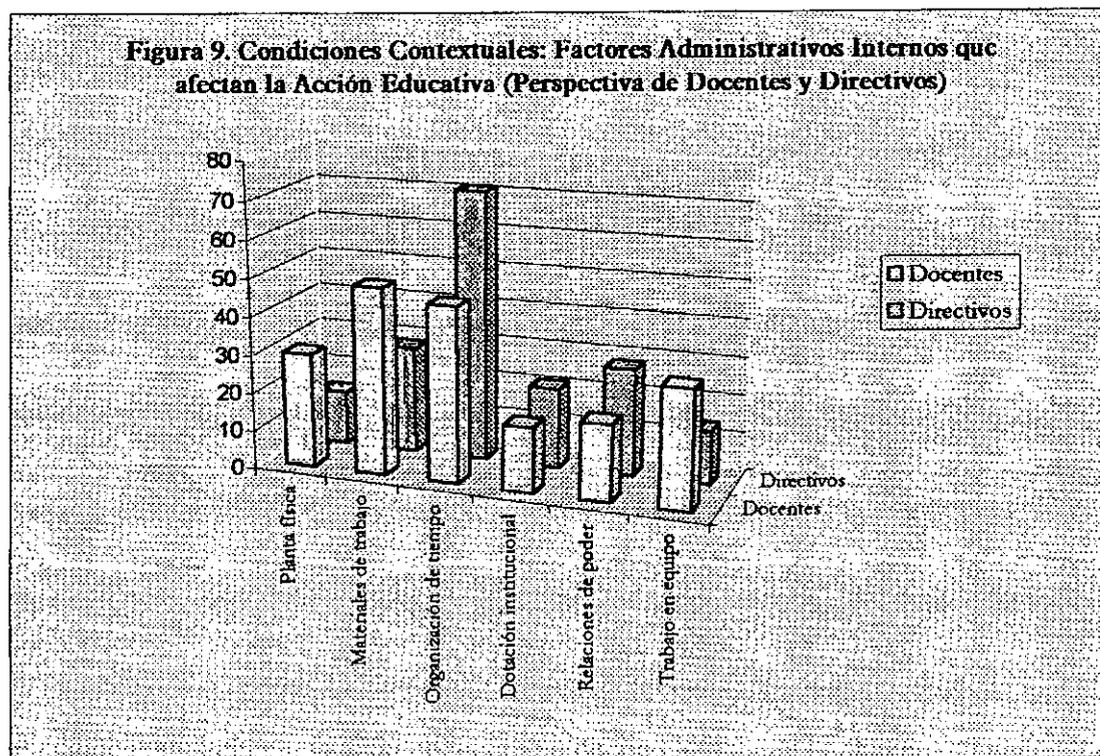
Las valoraciones diferenciadas que se establecen en uno y otro caso, mostrarían una posición de relativo acomodamiento frente a la política educativa. Coincidiríamos con el señalamiento de Rockwell y Mercado (1993), quienes, también a través de la investigación, han evidenciado como los maestros se apropian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

El hecho de que apareciera la evaluación como una de las políticas a privilegiar en el análisis, tendría que ver con que éste es un tema que en la actualidad ocupa la atención y convoca los intereses de la mayoría los agentes educativos; sin embargo, sólo para unos pocos docentes y directivos docentes —según el 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

TABLA 10. CONDICIONES CONTEXTUALES: FACTORES ADMINISTRATIVOS QUE AFECTAN LA ACCIÓN EDUCATIVA

		Docentes (N=100)	Directivos (N=14)
Factores Internos		%	%
1.	Materiales de trabajo	49	28
2.	Organización de tiempo	46	71
3.	Trabajo en equipo	31	14
4.	Planta física	30	14
5.	Relaciones de poder	20	28
6.	Dotación institucional	17	21
7.	Otros	-	28

		%	%
1	Acciones de entes administrativos (S.E.D)	26	50
2	Políticas educativas	5	7
3	Condiciones Familiares	4	-



El factor materiales de trabajo, por su parte, 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. Es de resaltar además que este aspecto —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 participación; 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 no se valora de igual manera para los directivos, es el trabajo en equipo, elementos como la organización de grupos de trabajo en torno a las necesidades institucionales, la apuesta por el ponerse de acuerdo en las propuestas pedagógicas y evaluativas que dirigirán el rumbo de la institución, son entre otros, los fundamentos con los cuales se reconoce este factor y que además, su no existencia, se considera repercute de manera negativa, especialmente en el trabajo académico. En este sentido es fácil encontrar enunciados de docentes que han tratado de introducir una dinámica diferente en su aula, en que es el sujeto (niño, adolescente) quien tiene importancia, más allá de una respuesta a una sociedad, y por tanto mencionan la dificultad con la cual se encuentran cuando se requiere promover al niño al siguiente nivel y por ello el trabajo desarrollado en su aula no es considerado como importante. Si bien aquí se ha ejemplificado desde el maestro que se considera innovador, la queja es idéntica en la mayoría de los docentes, pues siempre se considera que sus esfuerzos no son visibles para sus colegas y que una manera de hacerlo sería trabajando en equipo.

En la mayoría de los casos, se concibe que dicho trabajo se debe realizar en la jornada escolar, que se requiere abrir espacios específicos (dentro de la carga académica) en los cuales el trabajo en equipo se vea no sólo como una obligación sino como un elemento que es compensado, particularmente existe la expectativa de contar con un reconocimiento económico.

Por otro lado, en cuanto al factor «relaciones de poder», cabe destacar 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— es la que determina las acciones de poder de unos agentes sobre otros, de tal forma que para el directivo y para el maestro el poder es ejercido por entes como la Secretaría de Educación, el cual difícilmente se ve susceptible de afectación —entre otros aspectos se destaca que las *“disposiciones de Secretaría de Educación entorpecen procesos dentro de la institución; la manera como está formulado el Decreto a través del cual se asignan cargas académicas y se distribuye el Plan de Estudios, no permite el aprovechamiento pleno del tiempo escolar; la Secretaría de Educación se limita a ser un ente fiscalizador para los maestros solamente y no un generador de soluciones; los órganos administrativos centralizan sus acciones*

en el control, supervisión, relacionada con cargas académicas, número de estudiantes, control de asistencia en los paros. Pero nunca se extiende una invitación para comunicar, sobre los últimos alcances de investigaciones que posibiliten el mejoramiento de la calidad de la educación—.

Algo semejante se aprecia en los enunciados de los docentes cuando se refieren al manejo de poder unilateral por parte del directivo —se menciona por ejemplo que: *“Las decisiones que se toman son de polo a polo; impiden un trabajo más espontáneo; la comunicación en la institución falla porque a veces se entera de alguna decisión a última hora. Se imponen las cosas, se toman opiniones o aportes que no se tienen en cuenta finalmente. Se subestima al docente, la mayoría si no todos tenemos especialización”—.*

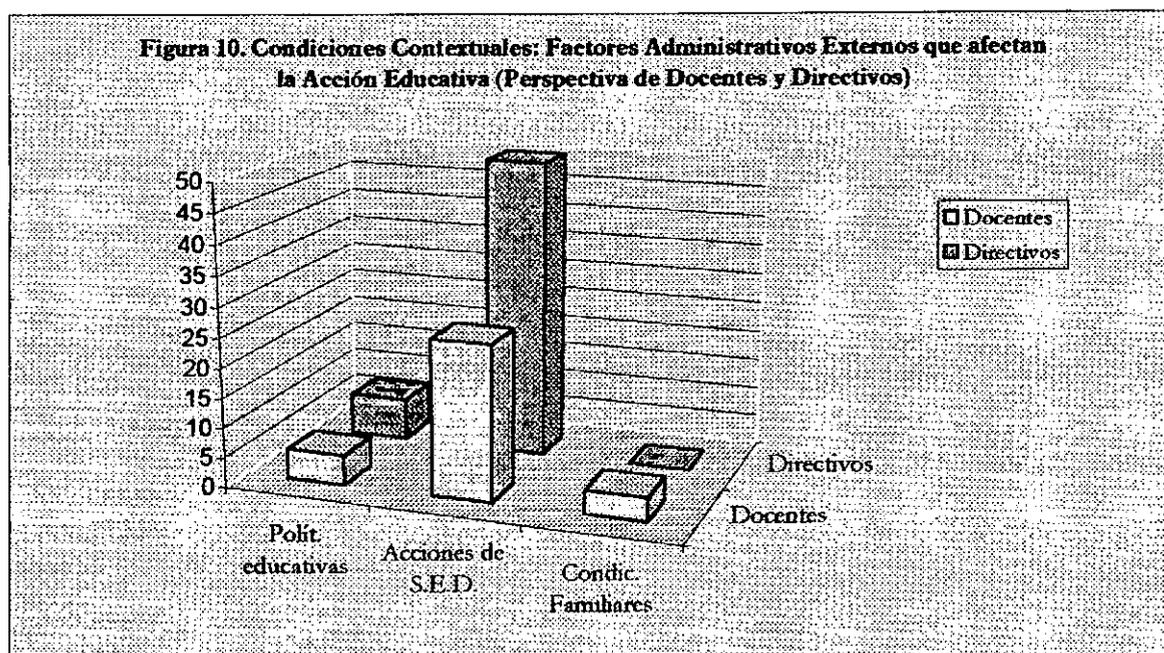
Ahora bien, en cuanto a la relación entre factores y sus efectos (Tablas 10 y 11, Figuras 9 y 10), vale la pena destacar que para buena parte de docentes y directivos, las formas de ejercicio de poder personal e institucional tienen una gran incidencia en la proyección y viabilidad de los proyectos o propuestas generadas. Así, para algunos docentes *“Las relaciones de poder: el Consejo Directivo se convirtió en un espacio donde el Director y los maestros representantes toman decisiones con relación al manejo del presupuesto. El colegio tiene tres jornadas (con rectores diferentes) se dan jalonazos para tratar de determinar quien puede manejar mayor presupuesto y compiten por dar a la comunidad la información más «deslumbrante». En esa carrera, se firman contratos (aprobandando construcciones) sin el menor estudio de la conveniencia o no de los mismos”.* Otra manera de vislumbrar esta inquietud se aprecia en lo que expresa otro docente: *“la no preocupación de los directivos por construir un clima propio para el trabajo eficiente con equidad y justicia [genera] Trastornando lo proyectado, entorpeciendo el desarrollo de las actividades previstas. El malestar que producen las pugnas e indirectas (puyas) de algunos docentes. La injusticia y la parcialidad desmotivan y produce apatía disminuyendo así la calidad del trabajo. Se tiene que estar improvisando dando como resultado desorden y anarquía, ambiente inapropiado para lograr una educación con calidad”.*

La visión de poder como un interjuego de fuerzas y relaciones en las que todos los agentes participan de diferente manera —el silencio, la omisión o la no acción también serían formas de ejercicio de poder— en muy pocos casos es considerado, no se reconoce las acciones que cada agente aporta como parte de este juego, ni se identifican las acciones de poder no mediadas por jerarquías, en las que por ejemplo, el estudiante también participaría activamente. En este sentido, se diría que se privilegia la visión de poder como dominación y no se le reconoce su potencial creador, de productor de realidades.

En cuanto a los factores externos, la Tabla 10 y Figura 10, indica que el 26% de los docentes 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 plantean un análisis negativo del papel que en la actualidad cumple este tipo de estamento. Por ejemplo, se señala que *“desde la S.E.D. encuentro que no hay apoyo efectivo desde los recursos físicos hasta políticas que van en contra de la educación pública; desatención e indiferencia de la Secretaría de Educación del Distrito; acciones de la S.E.D.: en general se perciben muy poco al interior de la*

escuela y generalmente llegan con el velo y sesgo sindicalista, en su mayoría de veces reaccionario o contestatario que lo más importante y negativo es que impulsa a una actividad poco reflexiva”.

El 5% y 4% mencionaron las políticas educativas [“Imposición de políticas y criterios; los comunicados de arriba muchas veces entorpecen las actividades ya planeadas; activismo del dirigente de turno; las políticas educativas que determinan los logros en el área de lenguaje son letra muerta en el colegio”] y las condiciones familiares [“Falta de compromiso entre padres con educadores”], respectivamente. Siete de los directivos, es decir, el 50% mencionaron las acciones de entes administrativos [“Las políticas de la Secretaría de Educación, tendientes a pauperizar, a lumpenizar la educación pública, nos deja el material de trabajo más duro, el hueso más duro de roer: la población con sus problemas de desintegración familiar, de delincuencia y drogadicción, problemas que dejan poco espacio para lo académico, para la *excelencia* que exige; la Secretaría debe tener un contacto más directo con la escuela ya que sólo se limita a trazar políticas desde oficinas y a evaluar superficialmente; injerencia de la S.E.D. para resolver situaciones y problemas prioritarios. Intereses políticos que prevalecen, el desgreño y abandono administrativo de la S.E.D.; cada Jefe Cadelista, Supervisor, Subsecretario, Secretaría de Educación, ejerce poder mediante acciones descontextualizadas que no tienen en cuenta los contextos, las historias particulares de las instituciones instaurando poder a como de lugar”].



Este tipo de factores externos, desafortunadamente, no se considera en la perspectiva de los estudios oficiales. En el caso del presente estudio, por su parte, se hace visible para algunos docentes una relación estrecha entre lo que acontece al 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 resulta contraproducente a los procesos y dinámicas particulares que las comunidades intentan desarrollar en la institución educativa. En ese sentido, se podría incluso pensar 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. Eso significa que lo que se concibe o aparece como externo determina en gran medida las posibilidades de trabajo al interior de las instituciones, de igual manera, el rumbo que asuma la dinámica institucional moviliza y afecta lo que se considera dinámicas externas. Vale la pena retomar la metáfora de banda de Moebius (Ver Perspectiva Metodológica) en el sentido en que lo que aparentemente se considera es la cara externa de la banda, al seguir su recorrido se convierte en la cara interna y viceversa; es decir lo que en un momento constituye lo visible de unas posiciones, unas posibilidades, unas relaciones, se convierte en constituyente de las mismas.

La Tabla 11, Figuras 11 y 12, se refieren a la percepción que tienen los docentes y los directivos docentes respecto a los aspectos que se ven afectados por los factores administrativos que fueron mencionados en la Tabla 10. El 87% de los docentes mencionó el trabajo académico [*“Mini horas de clases en la que los contenidos no pueden desarrollarse en su totalidad; las reuniones de trabajo se pasan del tiempo estipulado entorpeciendo el desarrollo de las clases”*] y 80 de los cien maestros que respondieron lo valoraron negativamente.

Por su parte, los directivos docentes mencionaron mayoritariamente la proyección/viabilidad (86%), once de ellos con una valoración negativa, mientras que 10 de ellos (71%) mencionaron el trabajo académico, nueve de ellos con una valoración negativa: [*“El desgreño y abandono administrativo de la S.E.D. afecta negativamente obstruyendo la ejecución de algunas propuestas o su realización a medias; los conflictos laborales alteran los tiempos planeados y generan un sentimiento de desesperanza frente a la labor educativa parte del tiempo de trabajo se le dedica a acciones, algunas veces antagónicas, dispersas, coyunturales que el dirigente de la S.E.D. de turno tenga o proponga; en la improvisación, generalmente se da cuenta de la falta de planeación. A nivel Secretaría de Educación sólo se cumple el objetivo del gasto descomunal no justificado; no es posible conocer y reflexionar en torno a los distintos miradas sobre el quehacer de la escuela. A veces se siente que la S.E.D. sólo necesita datos estadísticos y no siente las necesidades que se viven. Han pasado cuatro meses y poco le ha importado la Dirección de la Escuela”*].

TABLA II. CONDICIONES CONTEXTUALES: ASPECTOS QUE SE VEN AFECTADOS POR LOS FACTORES ADMINISTRATIVOS

Docentes (N = 100)

Aspectos Afectados		%	Valoración (Frecuencia)				
			+	-	D	M	NA
1	Trabajo académico	87	3	80	1	3	13
2	Bienestar	37	1	35	1	-	63
3	Proyección/viabilidad	37	1	36	-	-	63
4	Interacción	25	2	22	1	-	75

Directivos (N = 14)

Aspectos Afectados		%	Valoración (Frecuencia)				
			+	-	D	M	NA
1	Proyección/viabilidad	86	-	11	1	-	2
2	Trabajo académico	71	-	9	1	-	-
3	Interacción	28	-	3	1	-	-
4	Bienestar	28	-	3	1	-	-

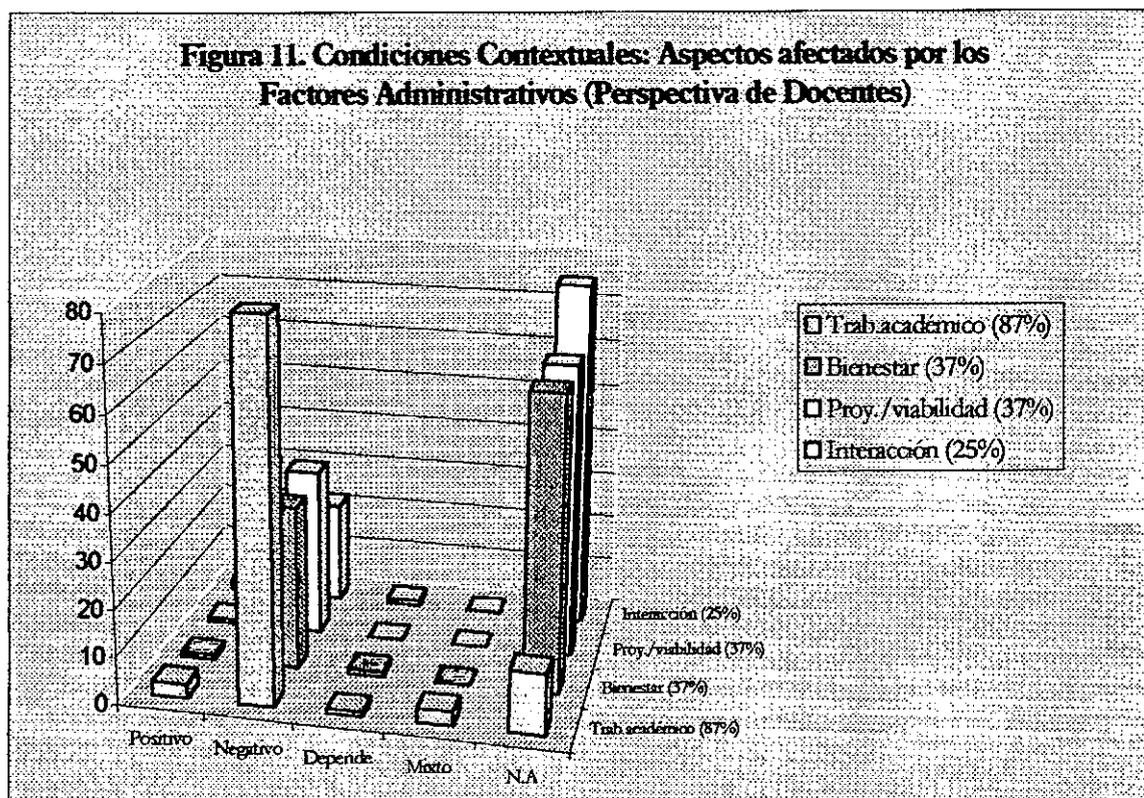
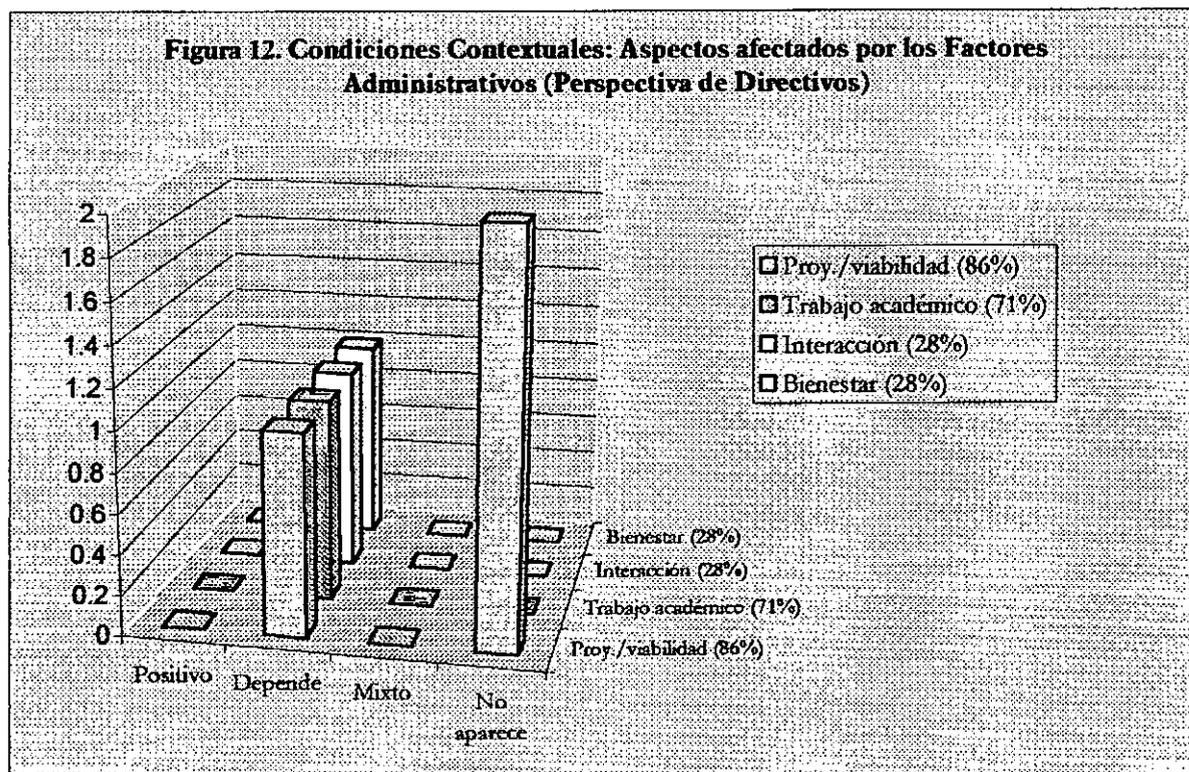


Figura 12. Condiciones Contextuales: Aspectos afectados por los Factores Administrativos (Perspectiva de Directivos)



B. INTERACCIÓN

A nivel de este tópico se indagó por la manera como las relaciones afectan la dinámica cotidiana en el contexto laboral, para ello se le inquirió sobre la forma como docentes y directivos caracterizaban estas relaciones y la valoración que hacían de ellas, considerando los diferentes estamentos: directivos, maestros, alumnos y padres de familia. Para efectos de la categorización de estos enunciados, se optó por establecer una distinción en función de una serie de ámbitos que fueron identificados: personal, profesional y administrativo. De igual manera, en cada uno de ellos se ubicó el tipo de valoración: positiva (+), negativa (-), regular (R) y depende (D) —cuando la valoración se condiciona, sin establecer un juicio directo—.

Directivo – Maestro

Respecto a los ámbitos involucrados en las interacciones, puede observarse, en la Tabla 12, Figuras 13 y 14, que en lo relacionado con las interacciones Directivo-Maestro, el 67% de los docentes mencionan el ámbito profesional, con una valoración positiva por parte de 32 de ellos, refiriéndose a él de la siguiente manera: *“he percibido unas buenas relaciones entre los diversos estamentos que constituyen el aparato educativo, cada uno hace lo que le corresponde y así funcionan bien las cosas”*, mientras que 10 de ellos indican que la valoración es negativa: *["No se atienden sugerencias para cambios administrativos y pedagógicos; muy limitadas a verificar cumplimiento, puntualidad, permanencia y entrega de formatos; son muy pobres en intercambio de saberes, de exigencias educativas y casi nulas en ofrecimiento de asesorías"]*.

Los docentes mencionaron en segundo lugar el ámbito personal/social (51%), con una valoración positiva por parte de 38 de ellos. Los enunciados que se incluyen dentro de éste ámbito, tanto para directivos como para docentes, se refieren a las relaciones que conllevan situaciones de afecto, empatía entre los sujetos participantes, por ejemplo: *“Siempre han sido muy cordiales y cuando se han presentado diferencias se han solucionado mediante el diálogo; buena: se demuestra colaboración y responsabilidad en el desempeño de cada actividad; en general, los directivos son accesibles al diálogo con sus maestros. Usualmente apoyan cualquier iniciativa que redunde en beneficio de la institución”*.

Los directivos docentes mencionaron en primer lugar el ámbito personal/social (86%), diez de ellos con una valoración positiva, refiriéndose de la siguiente manera: *“Las relaciones son bastante buenas. Cuando hay dificultades se llega a acuerdos con facilidad. Existe confianza mutua; mi relación con los maestros en términos generales es buena, puedo decir que en los últimos cinco años ha mejorado notoriamente. Hay más comprensión de mi parte hacia ellos y por lo tanto ellos responden en una forma cordial, respetuosa y amable”*. El ámbito profesional ocupó un segundo lugar, pues fue mencionado por el 79% de los directivos docentes; seis de ellos le asignaron una valoración positiva.

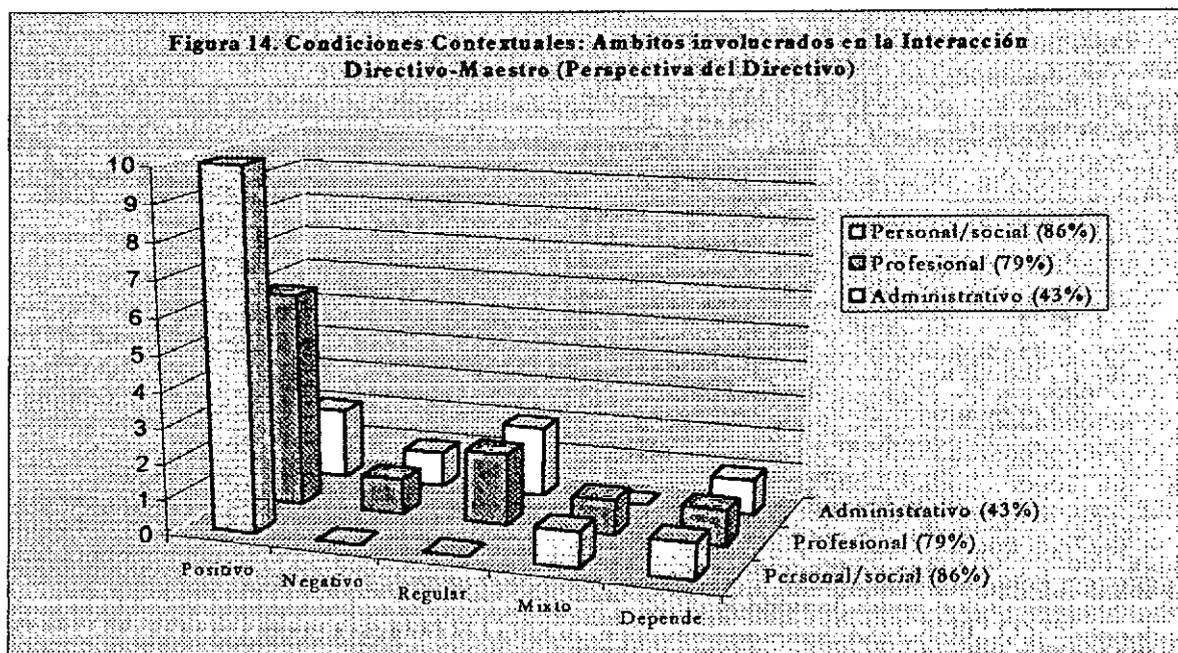
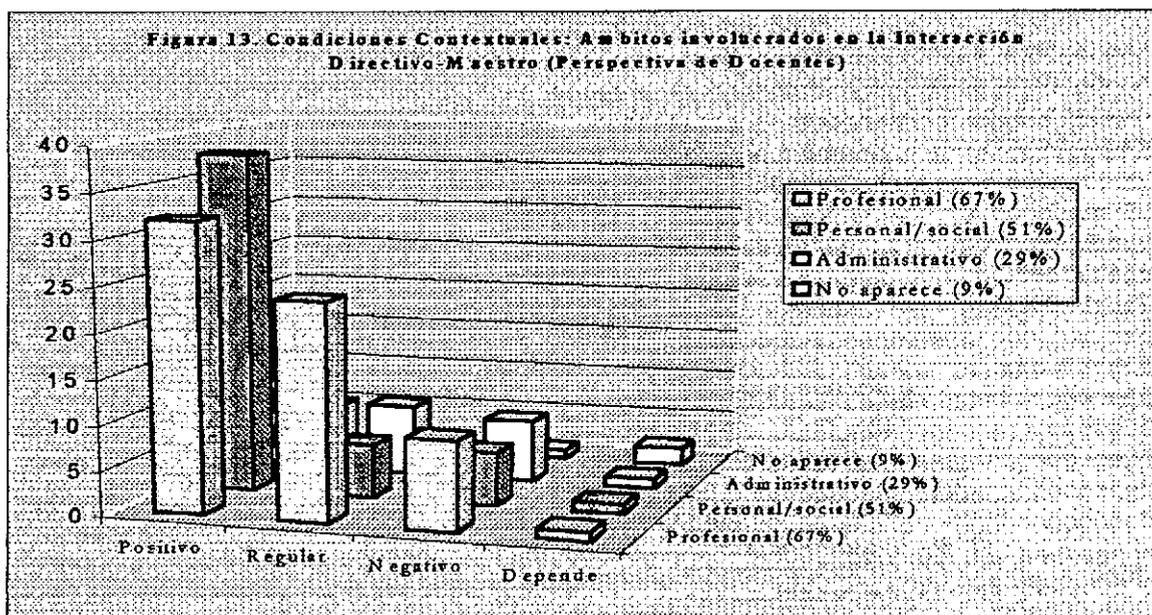
TABLA 12. CONDICIONES CONTEXTUALES: AMBITOS INVOLUCRADOS EN LA INTERACCIÓN DIRECTIVO – MAESTRO (SEGÚN LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS)

1. Docentes (N = 100)

Ambitos involucrados	%	Valoración			
		Posit	Nega	Reg	Dep
1. Profesional	67	32	10	24	1
2. Personal / social	51	38	6	6	1
3. Administrativo	29	14	7	8	1
4. No aparece	9	5	1	–	2

2. Directivos (N = 14)

Ambitos involucrados		%	Valoración(Frecuencia)			
			Posit	Nega	Reg	Dep
1	Personal / social	86	10	-	-	1
2	Profesional	79	6	1	2	1
3	Administrativo	43	2	1	2	1



Maestro – Maestro

En lo referente a las interacciones Maestro-Maestro (Tabla 13, Figuras 15 y 16), el 66% de los docentes mencionaron el ámbito profesional, 26 de ellos con una valoración positiva [*“Han permitido conocer compañeros valiosos que hacen aportes significativos; profesores de la misma área son solidarios y manifiestan buena disposición para el trabajo en equipo; el colectivo de trabajo mantiene una permanente comunicación que redundo en el fortalecimiento de la labor docente de cada uno”*].

Sin embargo, en este caso, también se observan otro tipo de valoraciones, en particular una valoración como regular por parte de 17 de los maestros y 10 la valoran como negativa [*“en lo que respecta a la integración para llegar a acuerdos en el campo pedagógico es difícil porque hay concepciones desarticuladas con la concepción actual de educación y se generan choques y discusiones que no posibilitan acuerdos; he tenido pocos momentos para compartir experiencias, sin embargo, observo que existen diferencias especialmente con relación a la actividad y actitud pedagógica, pero creo que es porque nos falta compartir saberes, sin embargo, cada maestro hace su trabajo lo mejor posible. Poco nos relacionamos con los maestros de bachillerato, parece ser que aún persiste una distancia. Personalmente interactuo bien con todos aunque muy pocas veces por falta de tiempo; en apariencia, todo marcha armónicamente; en la práctica cada quien está en su mundo y anda en su cuento. Fuera de los grupos naturales de las áreas y de sus reuniones formales, no hay grupos de estudio, de intercambio de experiencias”*].

Las interacciones en el ámbito personal/social fueron mencionadas por 55 de los docentes, con una valoración mayoritariamente positiva (39 de ellos señalan que [*“Son relaciones muy buenas en donde reine el compañerismo, la amistad, el respeto, la ayuda; de compañerismo, apoyo, de respeto; en algunas existe amistad pero lo básico es poder compartir nuestro trabajo en un ambiente sano y armónico; se presentan obvias dificultades pero dado el grado de madurez de los integrantes de este contexto no se entorpece la labor; por lo general son más afectivas que profesionales; Las relaciones existentes entre los docentes son bastante buenas, hay diálogo permanente, colaboración de los compañeros”*]).

Los mismos ámbitos mencionados (profesional y personal/social) fueron mencionados por la mayoría de los directivos docentes (93% en ambos casos). Ocho de los directivos valoraron positivamente las interacciones en estos dos ámbitos [*“en general las relaciones entre los maestros son buenas; hay camaradería, apoyo mutuo y respeto. En las reuniones tanto pedagógicas como sociales se vive un ambiente agradable que facilita el trabajo; de mucha comunicación, camaradería y ayuda mutua. Son buenas amigas, se colaboran especialmente entre las mismas áreas para la ejecución de sus tareas, aunque hay diversidad de concepciones frente a su pedagogía; las relaciones entre profesores son bastante comprensibles. Son democráticas, discuten, consideran importante la opinión de cada uno. Son tolerantes en algunos casos de discrepancia; normales, con las contradicciones conceptuales acostumbradas en todo grupo inquieto por su PEI pero con resultados positivo de esas discrepancias”*]. Llama la atención en este caso que ninguno de los docentes mencionó el ámbito administrativo, el cual fue identificado solamente por uno de los 14 directivos docentes.

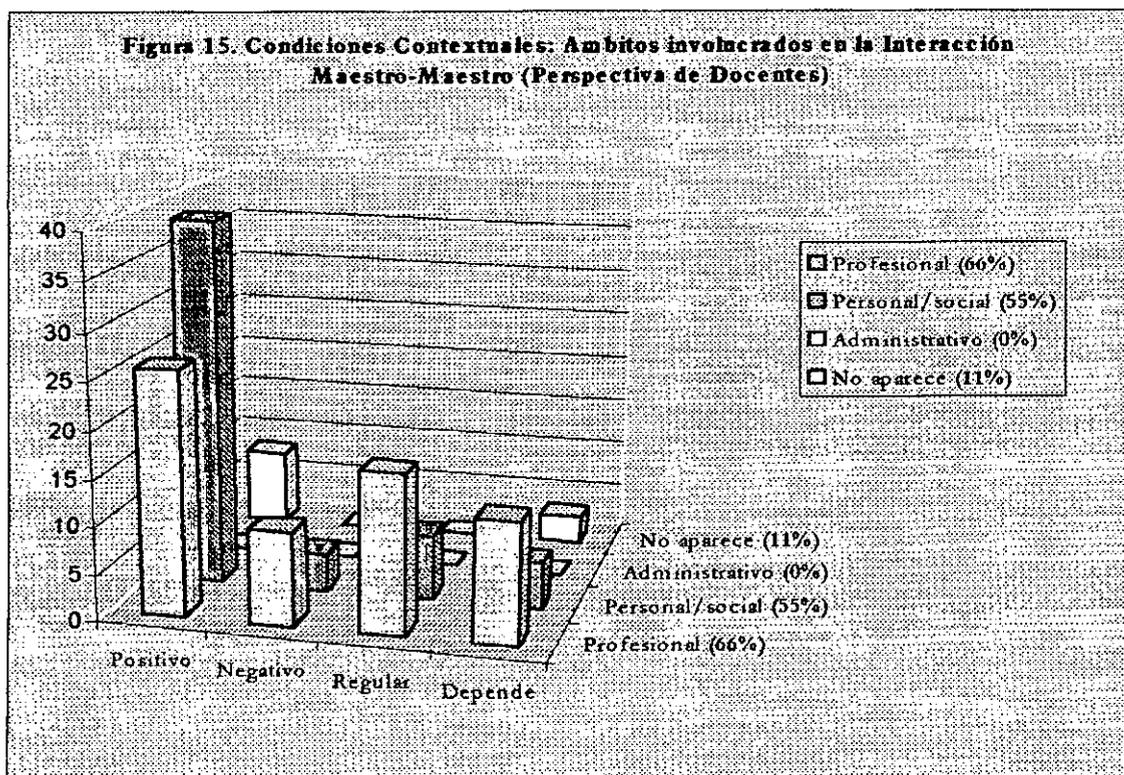


TABLA 13. CONDICIONES CONTEXTUALES: AMBITOS INVOLUCRADOS EN LA INTERACCIÓN MAESTRO - MAESTRO (SEGÚN LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS)

1. Docentes (n = 100)

			Valoración			
Ambitos involucrados	%		+	-	R	D
1. Profesional	66		26	10	17	13
2. Personal/social	55		39	4	7	5
3. No aparece	11		8	-	-	3
4. Administrativo	-		-	-	-	-

2. Directivo (n = 14)

			Valoración(Frecuencia)			
Ambitos involucrados	%		+	-	R	D
1. Personal/social	93		8	-	3	2
2. Profesional	93		8	-	2	3
3. Administrativo	7		-	-	1	-

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 de manera particular 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, principalmente en forma reciente, elabora y define el rumbo de la educación.

En segunda instancia, las políticas de descentralización (autonomía, proyecto educativo institucional) y calidad (lineamientos curriculares, aprendizaje significativo, desarrollo de competencias) fueron mencionadas por el 20% de los docentes; según siete de ellos, la primera de ellas afecta a la comunidad educativa, y nueve de ellos consideran que la política de calidad afecta principalmente a los alumnos. Estas dos políticas fueron valoradas de manera positiva por 16 de los maestros (descentralización) y por 10 de los docentes (calidad) (Tabla 16 y Figuras 21 y 22).

Los directivos docentes 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 evaluación en quinto lugar (Tabla 17 y Figuras 23 y 24). Estas políticas se considera, tienen que ver de manera directa con las funciones administrativas del directivo, en tanto le afectan de manera explícita en su labor. En este sentido, se destacaría la diferenciación de roles que da lugar a la idea de separación de funciones entre docentes y directivos, en las que la acción de cada uno no tiene por qué ser competencia del otro.

Por otro lado, es de resaltar que aspectos como la dotación y el manejo de recursos no se contemplan como significativos dentro del análisis de políticas educativas; la forma como se reconoce que las políticas educativas tienen que ver en este aspecto es mínima dentro de las instituciones (1% de los docentes y ninguno de los directivos); sin embargo, contrasta esta apreciación 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 (Ver Tabla 10).

TABLA 16. CONDICIONES CONTEXTUALES: POLÍTICAS QUE AFECTAN LA ACCIÓN EDUCATIVA, SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

Docentes (n = 100)

Política seleccionada	Estamentos afectados										Valoración				
	%	Docen	Estud	Comun Educa	Instit Educa	Sistem Educa	Otros	Varios	+	-	D	NA	M		
1. Evaluación educativa	45	11	13	4	-	-	-	55	11	15	10	2	8		
2. Descentralización	20	3	-	7	2	-	-	7	16	1	2	1	-		
3. Calidad	20	3	9	2	1	1	1	3	10	3	2	5	-		
4. Política gubernamental	11	4	-	1	1	-	-	5	-	11	-	-	-		
5. Cobertura	10	2	1	-	-	-	1	6	5	2	1	-	2		
Políticas deseables y/o transformaciones de las políticas educativas	5	-	1	1	-	-	2	-	5	-	-	-	-		
7. Democratización- participación	4	-	3	-	-	-	-	1	2	1	-	-	1		
8. Políticas internacionales	4	1	-	1	-	-	1	1	-	4	-	-	-		
9. Selección y vinculación de docentes	3	1	-	-	-	-	-	1	1	1	-	1	-		
10. Políticas institucionales	2	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-		
11. Dotación y manejo de recursos	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-		
12. Proyección de la política	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-		

Figura 21. Condiciones Contextuales: Políticas que afectan la acción educativa (Perspectiva de Docentes)

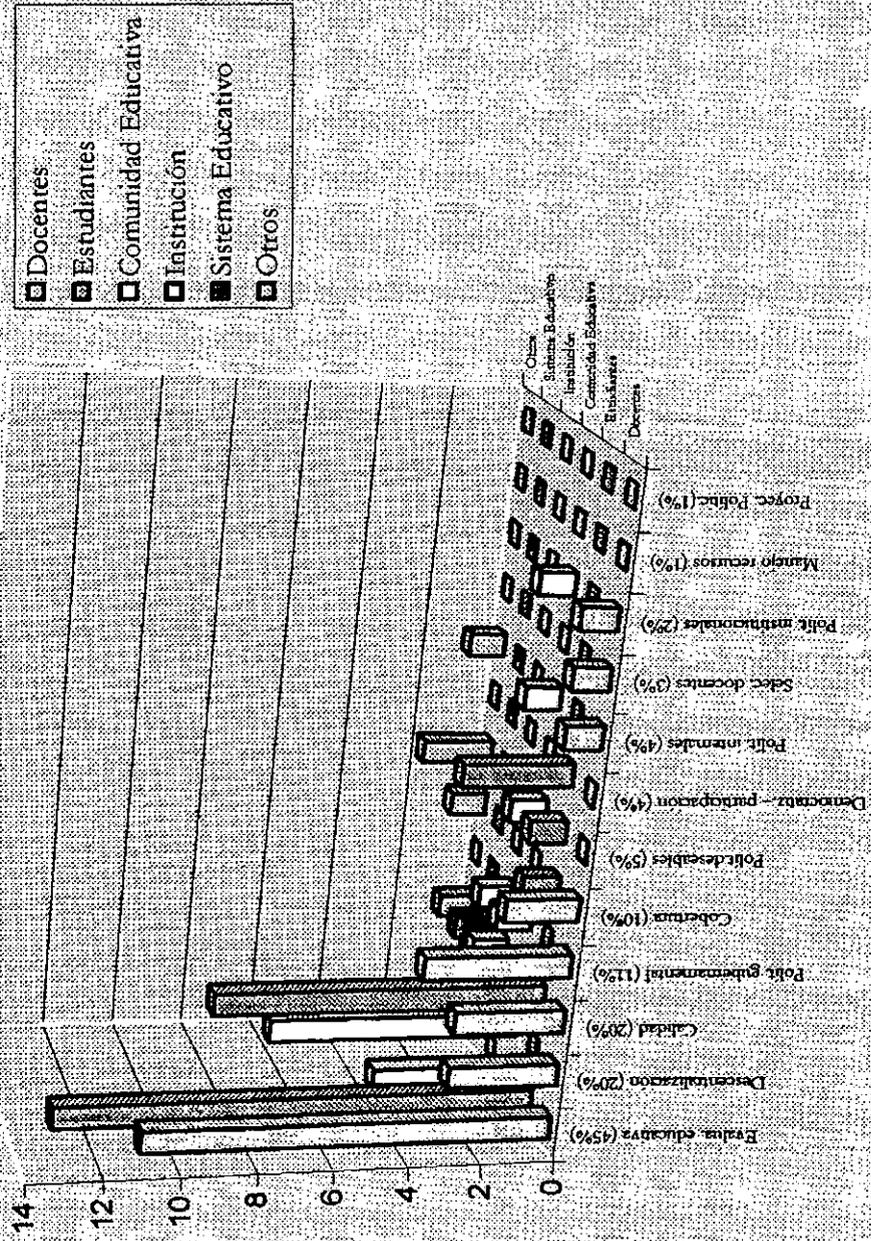


Figura 22. Condiciones Contextuales: Valoración de los Efectos de las Políticas (Perspectiva de Docentes)

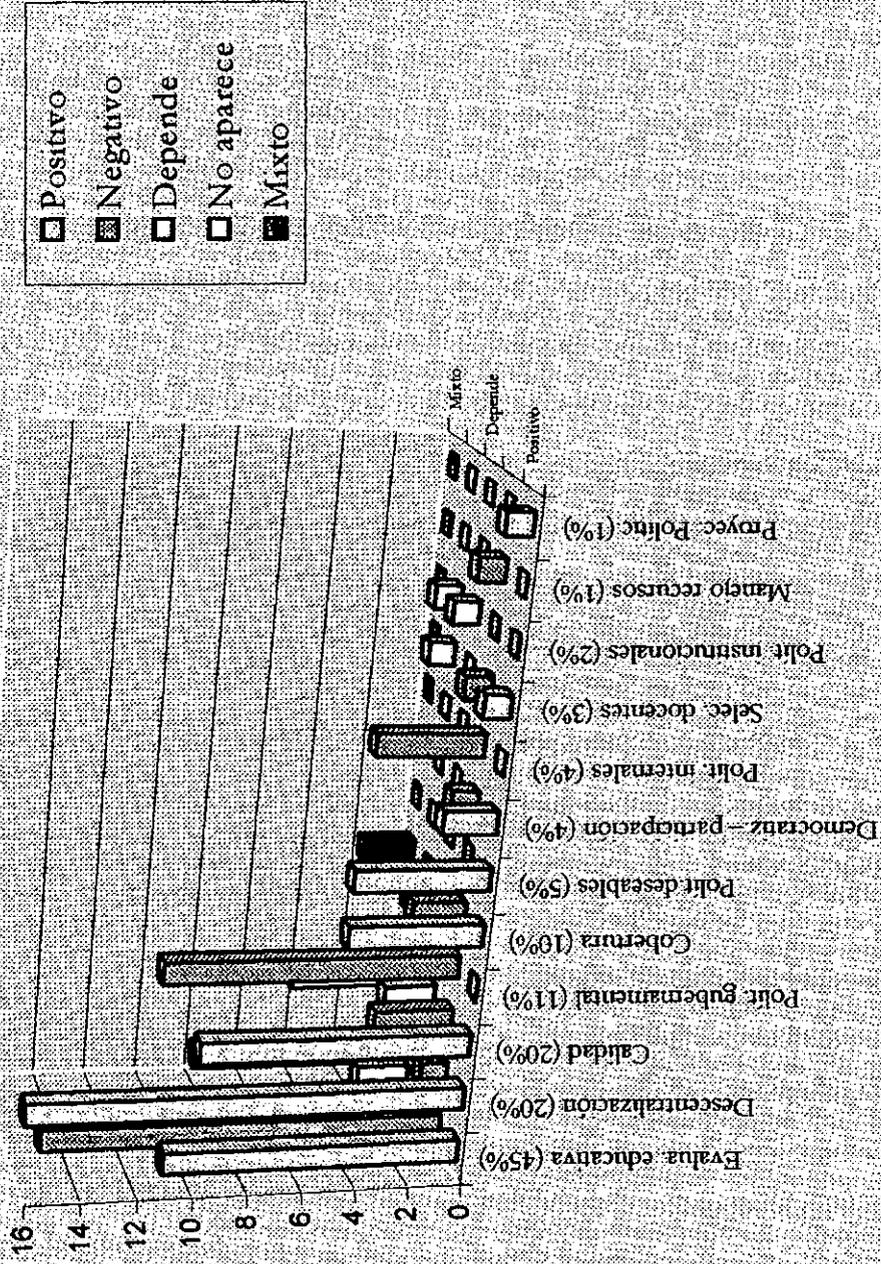


TABLA 17. CONDICIONES CONTEXTUALES: POLÍTICAS QUE AFECTAN LA ACCIÓN EDUCATIVA, SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTIVOS

Directivos (n = 14)

	Política seleccionada	Estamentos afectados										Valoración					
		%	Docen	Estud	Com Educ	Instit	Siste Educa	Otros	Vanos	+	-	D	NA	M			
1	Evaluación educativa	21	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	1	1	-	-	1
2	Descentralización	28	1	-	2	1	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	1
3	Calidad	36	-	1	1	1	-	-	-	-	-	2	2	1	1	-	1
4	Cobertura	36	-	3	-	-	-	-	1	-	-	1	3	-	-	-	2
5	Democratización – participación	36	-	2	2	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	-	2
6	Política gubernamental	21	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	1

Figura 23. Condiciones Contextuales: Políticas que afectan la acción educativa (Perspectiva del Directivo)

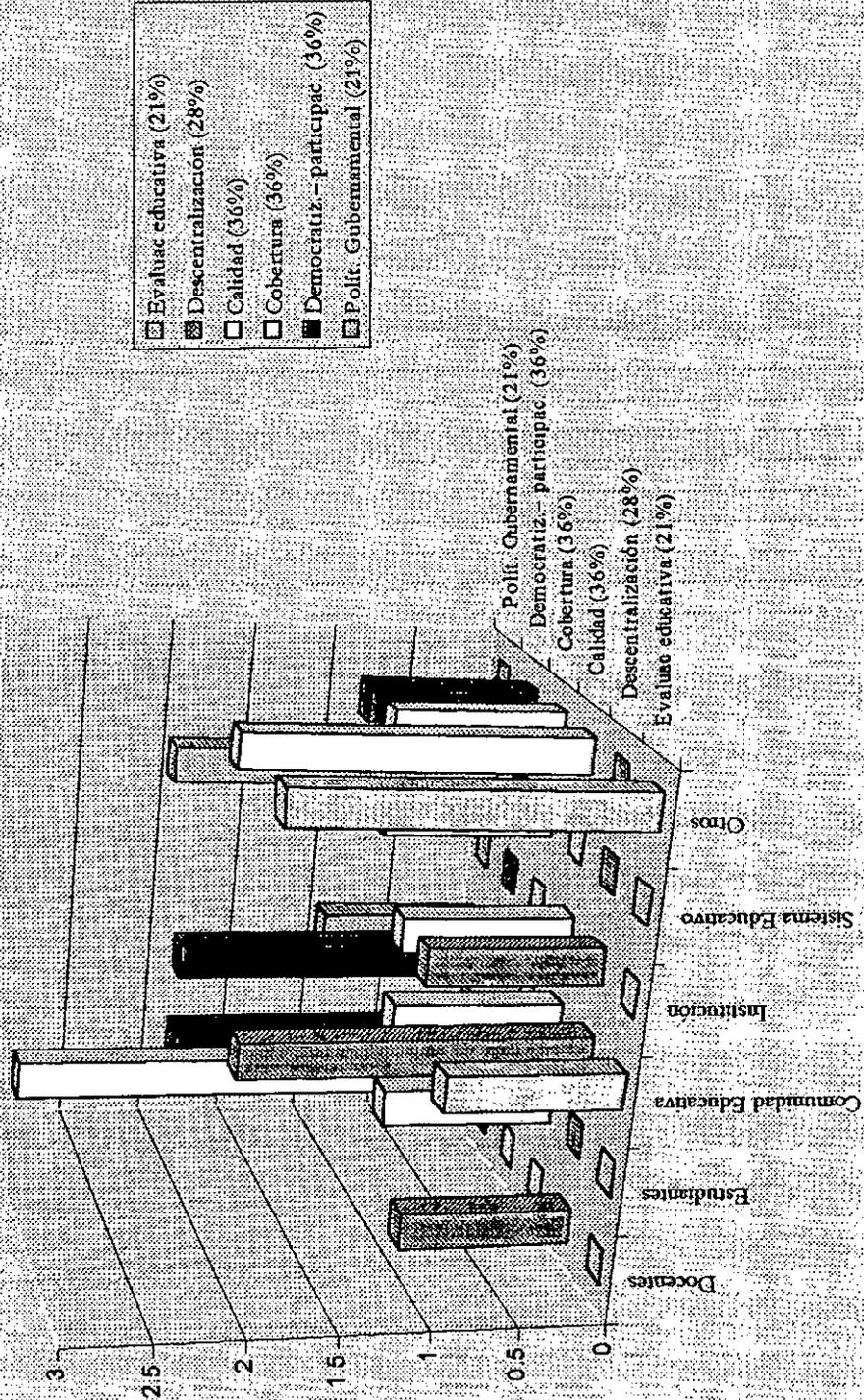
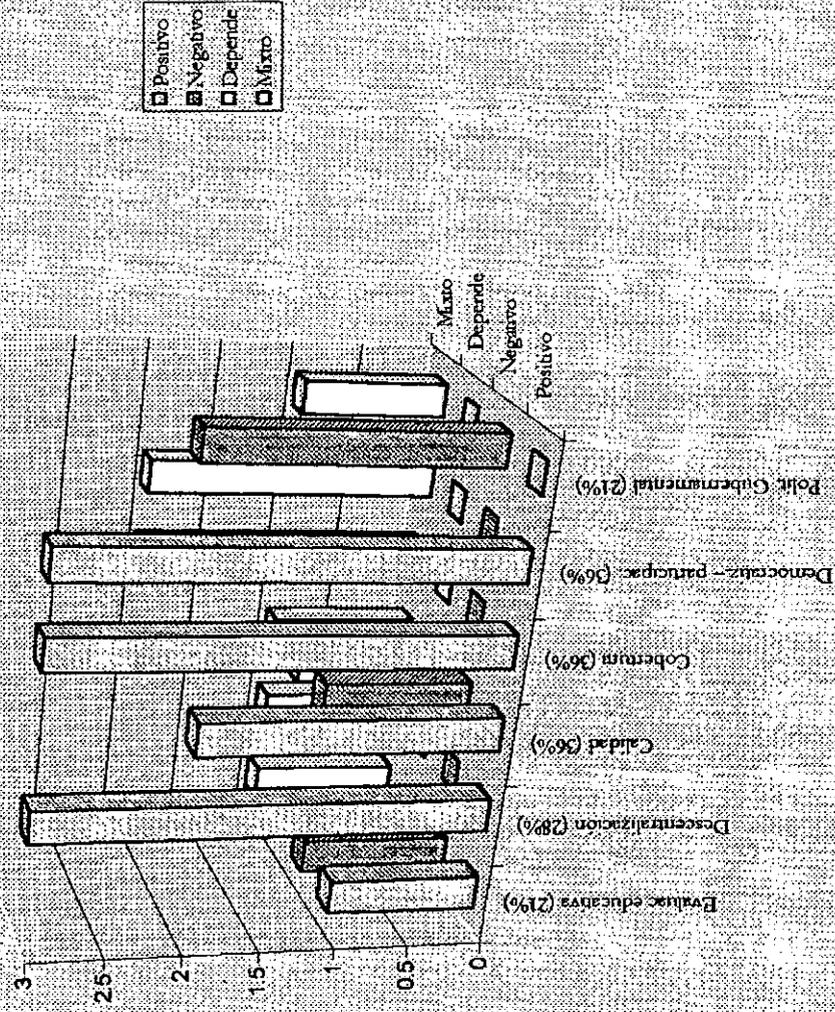


Figura 24. Condiciones Contextuales: Valoración de los efectos de las políticas (Perspectiva del Directivo)



Valoración de las Políticas Educativas

Igualmente se propuso al grupo encuestado que expresara su opinión sobre el nivel de importancia, de aporte, de impacto y de utilidad de algunas políticas. Ellas 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; plan de incentivos. Según se observa en la Tabla 18, el 61% de los docentes consideran que el Decreto 1860/94 tiene un impacto positivo; la mayoría de este grupo considera que este decreto tiene importancia (48%), aporta (60%) y es útil (61%).

Por su parte, los directivos docentes indican mayoritariamente (71%) que este decreto tiene una importancia alta y que su impacto es positivo (57%); respecto al aporte y a la utilidad del decreto, consideran que aporta (64%) y que es útil (64%). Respecto a los lineamientos generales de los procesos curriculares, el grupo de docentes considera que importa (47%), aporta (53%) y es útil (50%); le asignan mayor peso al impacto de esta política (54%). Para el 50% de los directivos docentes esta política importa mucho, aporta y es muy útil; 43% de ellos consideran, sin embargo, que tiene escaso impacto (Tabla 18).

Esta Tabla también muestra que el proyecto educativo institucional es juzgado como muy importante (63% docentes, 86% directivos) y de impacto positivo (56% docentes, 57% directivos); además, se considera que aporta mucho (47% docentes, 64% directivos) y es muy útil (48% docentes, 79% directivos). En este punto están mayoritariamente de acuerdo los docentes y los directivos docentes. La Resolución 2343 de 1996 fue juzgada de la siguiente manera: 87% de los docentes consideraron que importa o importa mucho; 82% que aporta o aporta mucho; 37% que tiene escaso impacto y 45% que tiene impacto positivo; 75% que es útil o muy útil. Por su parte, los directivos docentes expresaron la siguiente opinión: 85% indicaron que importa o importa mucho; 71% que aporta o aporta mucho; 57% que tiene escaso impacto y 21% que tiene impacto positivo; 85% que es útil o muy útil. Debe anotarse que 21% de los directivos expresaron la opinión de que la Resolución considerada no tiene impacto.

En lo referente a la evaluación de la calidad de la educación, 91% de los docentes consideraron que importa o importa mucho; 82% que aporta o aporta mucho y 80% que es útil o muy útil. El 31% consideró que tiene escaso impacto y 43% que su impacto es positivo. Los directivos docentes, por su parte, opinaron que importa o importa mucho (88%), que aporta o aporta mucho (64%), que es útil o muy útil (57%). En cuanto al impacto de esta política, 21% de los directivos consideran que su impacto es negativo y 43% que es positivo. Respecto a las Pruebas de Estado (exámenes del ICFES), se encontró lo siguiente:

TABLA 18. CONDICIONES CONTEXTUALES: VALORACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS

DOCENTES (n = 14)

DIRECTIVOS (n = 14)

Decreto 1860/94	1		2		3		4		5	
	%		%		%		%		%	
Nivel	DOC	DIR								
Importancia	-	-	1	-	48	29	44	71	6	-
Aporte	2	-	2	-	60	64	29	36	7	-
Impacto	3	-	6	-	22	36	61	57	8	7
Utilidad	-	-	6	-	61	64	25	36	8	-

Lineamientos generales de procesos curriculares	1		2		3		4		5	
	%		%		%		%		%	
Nivel	DOC	DIR								
Importancia	-	-	2	-	47	36	45	50	5	14
Aporte	-	-	5	-	53	50	37	36	5	14
Impacto	2	-	5	7	34	43	54	36	5	14
Utilidad	-	-	11	-	50	36	33	50	6	14

Proyecto Educativo Institucional	1		2		3		4		5	
	%		%		%		%		%	
Nivel	DOC	DIR								
Importancia	-	-	5	-	31	14	63	86	1	-
Aporte	1	-	11	7	39	28	47	64	2	-
Impacto	1	-	8	-	34	36	56	57	1	7
Utilidad	2	-	11	-	38	21	48	79	1	-

Indicadores de logro (Resolución 2343/96)	1		2		3		4		5	
	%		%		%		%		%	
Nivel	DOC	DIR								
Importancia	1	-	8	7	43	57	44	28	4	7
Aporte	1	-	13	21	48	50	34	21	4	7
Impacto	4	7	10	7	37	57	45	21	4	7
Utilidad	-	-	20	7	42	57	33	28	5	7

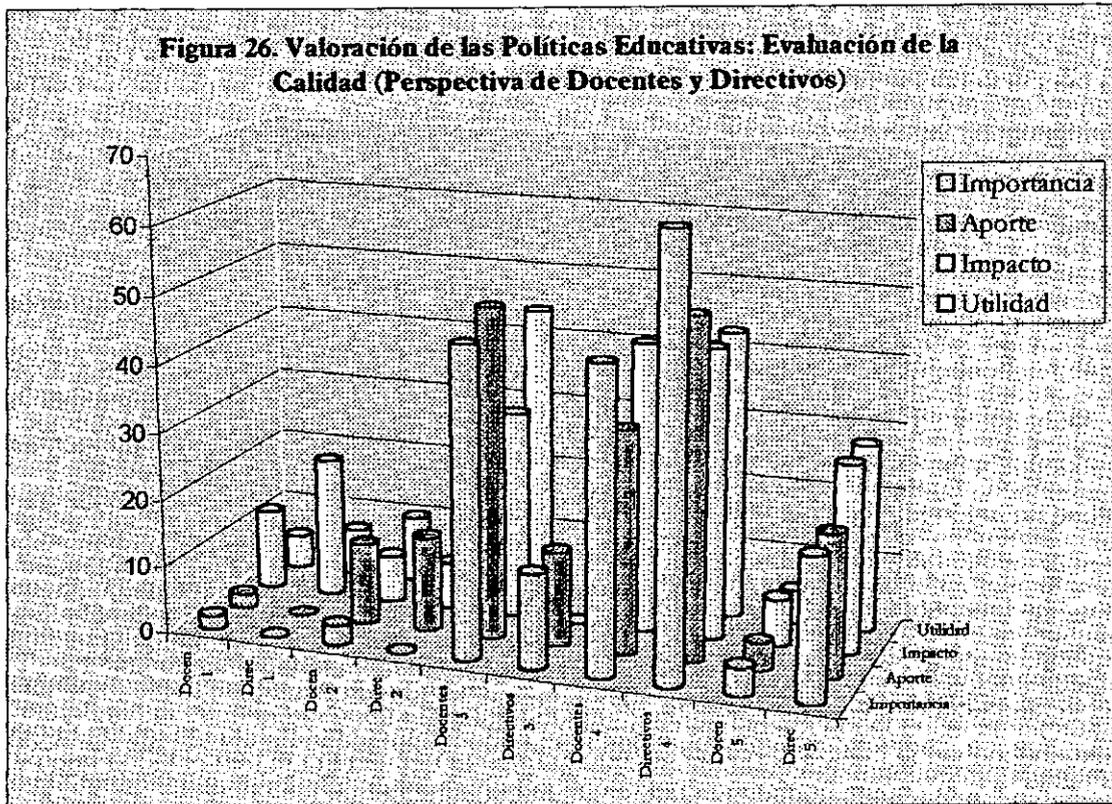
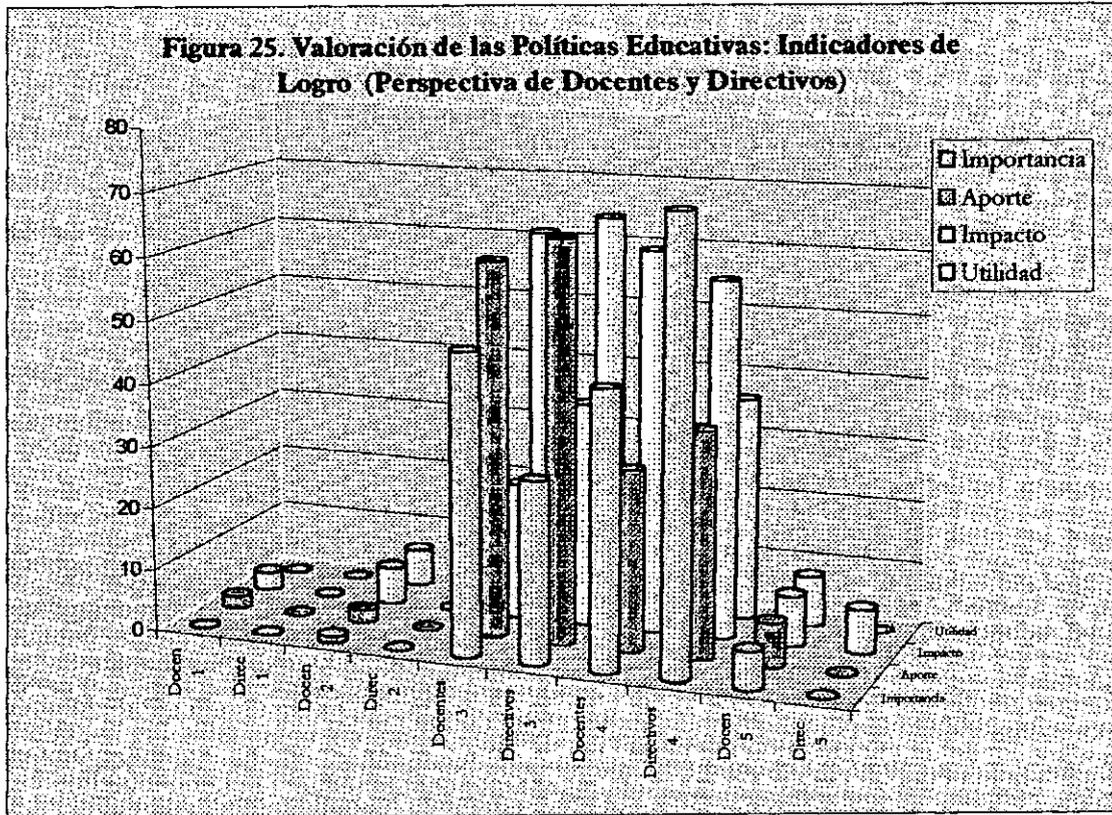
Evaluación Calidad de la Educación	1		2		3		4		5	
	%		%		%		%		%	
Nivel	DOC	DIR								
Importancia	2	–	3	–	46	14	45	64	4	21
Aporte	2	–	12	14	49	14	33	50	4	21
Impacto	12	21	7	7	31	–	43	43	7	28
Utilidad	5	7	10	7	44	14	36	43	5	28

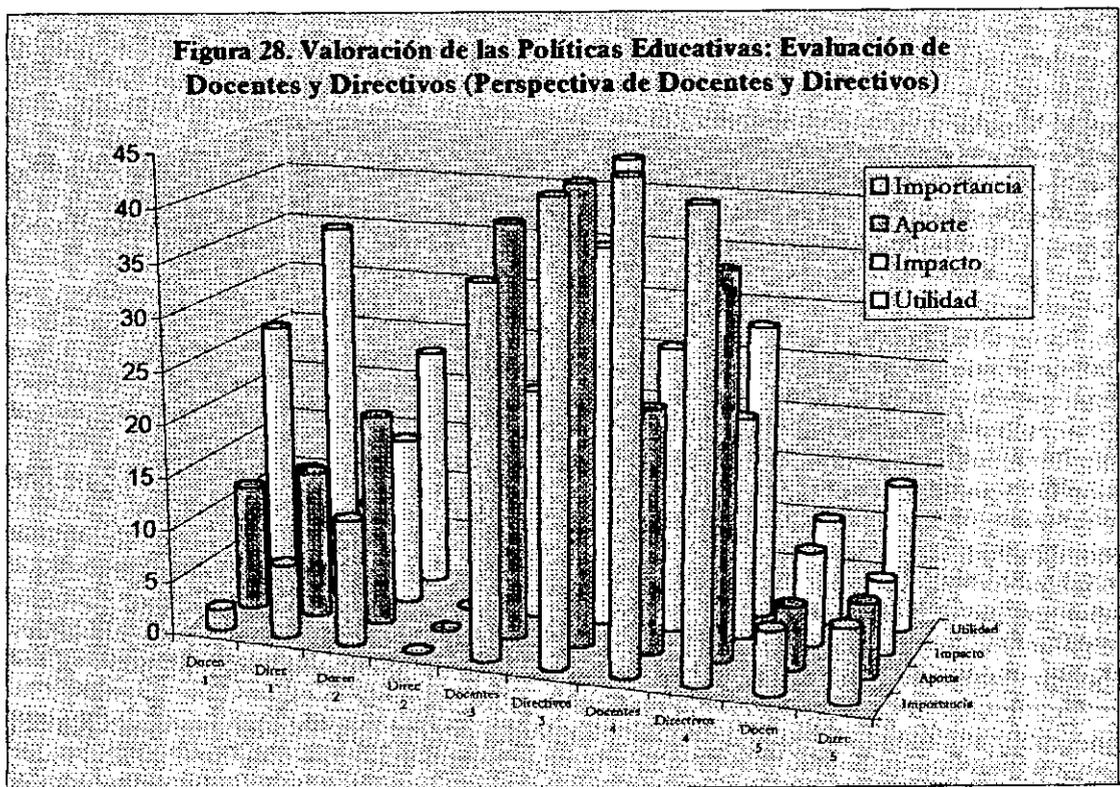
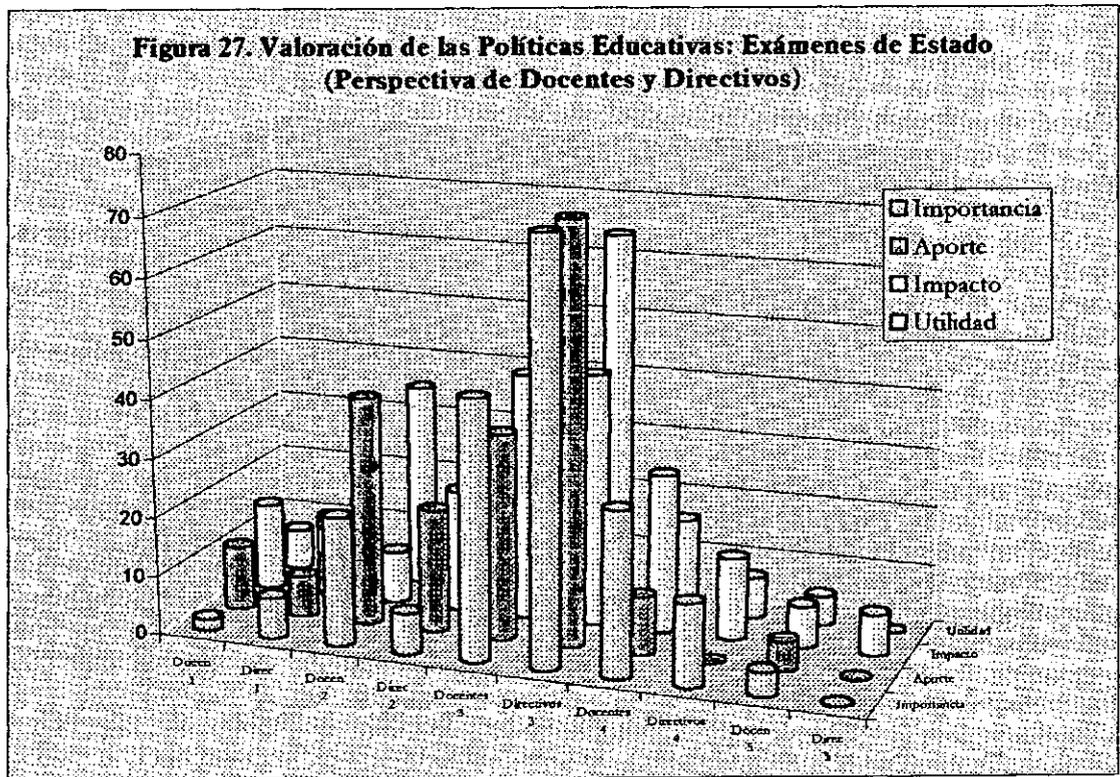
Exámenes de Estado (ICFES)	1		2		3		4		5	
	%		%		%		%		%	
Nivel	DOC	DIR								
Importancia	2	7	22	7	44	71	28	14	4	–
Aporte	11	7	39	21	35	71	10	–	5	–
Impacto	15	14	9	21	42	43	27	14	7	7
Utilidad	7	–	35	28	37	64	16	7	5	–

Evaluación Docentes y Directivos	1		2		3		4		5	
	%		%		%		%		%	
Nivel	DOC	DIR								
Importancia	2	7	12	–	35	43	45	43	6	7
Aporte	12	14	20	–	39	43	23	36	6	7
Impacto	26	36	16	–	22	36	27	21	9	7
Utilidad	10	7	23	7	34	43	23	28	10	14

Plan de Incentivos	1		2		3		4		5	
	%		%		%		%		%	
Nivel	DOC	DIR								
Importancia	19	–	18	21	25	14	29	57	9	7
Aporte	23	14	23	21	28	21	17	36	9	7
Impacto	15	14	26	7	25	36	25	36	9	7
Utilidad	18	14	24	7	30	28	19	43	9	7

IMPORTANCIA	APORTE	IMPACTO	UTILIDAD
1 No importa	1 No aporta	1 Impacto negativo	1 No es útil
2 Poco importa	2 Poco aporta	2 No hay impacto	2 Poco útil
3 Importa	3 Aporta	3 Escaso impacto	3 Es útil
4 Importa mucho	4 Aporta mucho	4 Impacto positivo	4 Es muy útil
5 No responde	5 No responde	5 No responde	5 No responde





72% de los docentes considera que estas pruebas importan o importan mucho; sin embargo, un grupo de 22% de los encuestados consideró que importa poco. Un 50% de los docentes considera que estas pruebas no aportan o aportan poco, aunque 45% opinaron que aportan o aportan mucho; respecto a su utilidad, 53% consideró que son útiles o muy útiles. Sin embargo, 35% de los docentes indicaron que las consideran poco útiles. El 42% de los docentes consideraron que tienen poco impacto, y 27% que su impacto es positivo. El grupo de directivos docentes opinó lo siguiente sobre los exámenes de Estado: 85% consideran que importan o importan mucho; 71% que aportan y 21% que aportan poco, 64% que son útiles y 64% que no tienen impacto o que su impacto es poco (Tabla 18, Figura 27).

La evaluación de docentes y de directivos fue considerada como muy importante por el 45% de los docentes y por el 43% de los directivos docentes. Los docentes consideraron que tiene escaso impacto o un impacto positivo (22% y 27% respectivamente); un 26% de este grupo considera que su impacto es negativo. Por su parte, 36% de los directivos consideraron que esta política tiene un impacto negativo, mientras que igual porcentaje considera que su impacto es escaso. Respecto al aporte de la política, 39% de los docentes consideran que aporta y 34% que es útil; 23% considera que es muy útil. Los directivos consideran que es útil (43%) o muy útil (28%) (Ver Tabla 18, Figura 28).

En consonancia con la orientación señalada en el análisis cualitativo de las políticas seleccionadas por docentes y directivos, se reitera la valoración diferenciable que se establece entre evaluación especialmente referida a los estudiantes —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.

Finalmente, se indagó por la opinión del grupo sobre el Plan de Incentivos. Al respecto, 57% de los directivos consideró que importa mucho, 36% que aporta mucho y 43% que es muy útil. Los directivos juzgaron que su impacto era escaso o positivo (36% en ambos casos). Los docentes consideraron que esta política importa o importa mucho (28% y 29%); que aporta poco o aporta (23% y 28%) y que es útil (30%). En lo referente a su impacto, las opiniones de los docentes estuvieron claramente divididas: el 26% consideró que no hay impacto, el 25% que su impacto es escaso, y el 25% que el impacto es positivo (Tabla 18).

D. FORMACIÓN: INICIAL, POSTGRADO, PERMANENTE, EN EL SITIO DE TRABAJO

Respecto de la formación recibida por los docentes y los directivos docentes, se indagó sobre la formación inicial, de postgrado, permanente y 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 —inicialmente en términos de frecuencias o porcentajes— en cada tipo de formación y se trató de identificar los aspectos que en cada formación se consideran como relevantes, o necesarios a reconocer.

La relación que aquí se intenta bosquejar, vincula dos aspectos que a nuestro modo de ver 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. Así, se pretende indagar por los nexos particulares que se establecen entre las expectativas, valoraciones e intereses de los docentes y directivos frente a las diferentes modalidades de formación en que han participado y la manera como ellas se hacen evidentes en las visiones que se privilegian en el campo pedagógico y evaluativo.

Formación Inicial

Como aspectos positivos en la formación inicial, en primer lugar, los docentes mencionaron la adquisición de conocimientos (55%). En este sentido, se señala que: *“las personas licenciadas tienen conocimientos específicos sobre una rama y poseen conocimiento pedagógico; formación pedagógica e intelectual útil para mi trabajo como docente; formación en la disciplina; permite visualizar nuevas tendencias pedagógicas”*. Vale la pena resaltar que este aspecto también se identifica como el aspecto de mayor ausencia (posee el porcentaje más alto: 15%). Los enunciados se refieren especialmente a la necesidad de contar con conocimientos que permitan un dominio de los aspectos legales y administrativos de la educación: *[“Legislación educativa, administración educativa; la parte legal de educación, es decir, políticas, leyes, etc.; falta de información sobre obligaciones y derechos laborales”]* (Ver Tabla 19).

TABLA 19. CONDICIONES CONTEXTUALES: ASPECTOS POSITIVOS, NEGATIVOS Y AUSENTES IDENTIFICADOS EN LA FORMACIÓN INICIAL (PERSPECTIVA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS)

NIVEL	ENFASIS	ASPECTOS					
		MAESTROS (N = 100)			DIRECTIVOS (N = 14)		
		POSIT %	NEGA %	AUSE %	POSIT %	NEGA %	AUSE %
ACADÉMICO/ PEDAGÓGICO	1. Desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes	9					
	2. Calidad y exigencia	4	8	3	7	7	7
	3. Relación teoría práctica		17	6		7	7
	4. Actualidad y pertinencia		12	9		28	14
	5. Orientación pedagógica		12	7		28	
	6. Contextualización		19	14		7	14
	7. Profundización y continuidad		7			28	
	8. Interdisciplinariedad			4			7
	9. Investigación		4	11		7	14
	10. Adquisición de conocimientos (de la propia disciplina y otras)	55		15	28		
	11. Interlocución y retroalimentación	1	1	5			14
	12. Didácticas y estrategias pedagógicas	16	12	11	7	14	7
	13. Formación integral	14	5		57		
PERSONAL/ PROFESIONAL	14. Desarrollo de valores y ética	16			14		
	15. Preparación laboral	32			28		
	16. Afianzamiento de la vocación	9			28		
	17. Ampliación de la perspectiva profesional		2				
	18. Correspondencia con intereses particulares			9			21
CONDICIONES ESPECÍFICAS	19. Costos y cobertura	1	10				
	20. Instituciones formadoras y formadores	3	4	4	7	7	
	21. Tiempo y recursos		3				
	22. Apoyo Estatal y/o institucional			2			7
23. No responde	3	17	26		14	14	
24. Todo	3						
25. Ninguno			1		7	7	

Muy ligado a este aspecto, se encuentra la preparación laboral, en segundo nivel de valoración positiva en la formación inicial (32%), lo cual responde a una de las orientaciones que se privilegia en la educación superior: la formación profesionalizante; el énfasis dado a este aspecto es referido de la siguiente manera: *“Obtuve una visión de cultura que me sirvió para poder trabajar; el título para trabajar; la formación integral con conocimientos, valores humanos y prácticas con los alumnos me permitieron y me permiten estar capacitada en mi labor docente; es una formación básica puesto que el docente adquiere bases para su profesión”*.

El énfasis en la llamada "profesionalización" del docente como medio para favorecer la cualificación de la actividad educativa, tiene que ver con una tendencia macro que, como lo afirma Popkewitz (1994), para el caso del sistema educativo norteamericano, surge a principios del Siglo XIX; dicho sistema estaba asociado a dos estratos diferentes de la formación de la ocupación: quienes se ubicaban en un estrato ocupacional alto — administradores y catedráticos de universidad—, cuyos cargos solían estar ocupados por el hombre y mejor pagados; además, disfrutaban de ciertos niveles de responsabilidad en la conceptualización y organización de sus condiciones de trabajo. En contraposición se ubicaban quienes estaban en el estrato inferior —los profesores— grupo constituido generalmente por mujeres, con menor remuneración y menor posibilidad de injerencia sobre sus actividades laborales. Esta estratificación hacía evidente una forma jerarquizada en la organización de la educación superior, en donde la investigación educativa ofrecía opciones para la movilidad ocupacional. Este proceso ocurría a raíz de la especialización de la formación universitaria y del surgimiento de nuevas disciplinas en el campo de la educación.

Díaz (1994) al respecto, señala cómo en esta perspectiva, el problema de la formación de profesionales es reelaborada por una pedagogía vinculada al 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.

Los directivos señalaron como aspectos positivos de su formación inicial estos mismos dos aspectos —adquisición de conocimientos y preparación laboral (en ambos casos un 28%)—: *[La formación fue coherente para su momento. Respondió a principios éticos, morales y religiosos que aún persisten. Comprometida con los problemas y necesidades de la época; la Normal deja bases sólidas para la vocación docente, el bachiller pedagógico forma mejor académicamente, la licenciatura profundiza más en cada disciplina; formación técnica requerida para la profesionalización; estructuración del programa, conceptualización básica]*. También mencionaron el afianzamiento de la vocación (28%):

[*Desarrollé mi vocación de maestra y aprendí a querer lo que hago; exploración vocacional y profesional. Compromiso del docente*].

Como aspectos negativos, los factores más frecuentemente mencionados por los docentes fueron la relación teoría-práctica (17%): [*En muchos casos los contenidos temáticos no concuerdan con las verdaderas necesidades del futuro docente, o de aquello que debe compartirse con sus estudiantes; se recibe mucha información teórica y poca práctica; las prácticas realizadas a veces no corresponden a la verdadera formación pedagógica; no hubo profundización en torno a la teoría. Relación entre la práctica y teoría fue débil. Todo se vio por encima; ausencia de realidad entre lo que se da al alumno y lo que el mismo docente experimenta en su trabajo; se desliga la escuela de la realidad del país*]; y la actualidad y pertinencia (12%): [*Algunos contenidos bastante desactualizados; se desactualiza muy pronto (se egresa desactualizado); los pñsum académicos no cubren las expectativas; conformismo con esta formación sin búsqueda de actualización; la excesiva prepotencia con la que nos formaron y el hecho de vendernos la idea de que podíamos ser las salvadoras de la educación; las escuelas normales y universidades de educación no cambian sus planes acordes a las nuevas leyes; dichos elementos actualmente están desactualizados en cuanto a enfoques, etc.*].

En cuanto a los directivos, un 28% mencionó como aspectos negativos la carencia de profundización y continuidad: [*Poca pedagogía, elementos propios para la profundización; una formación teórica superficial; en las licenciaturas se da poca formación pedagógica. Se debe modernizar el enfoque*]. Por su parte, como aspecto ausente, un 14% mencionó la contextualización: [*El contexto escolar. La escuela no se conoce en la universidad; no hay vivencia de la vida del aula, o, del colegio, y con ello no se enfrenta a problemas reales*].

Otros aspectos considerados ausentes por los directivos fueron: la investigación [*Formación en la investigación; mayor libertad y orientación adecuada para investigar y hacer propuestas posibles; no se hizo investigación en los ocho semestres de licenciatura*] y las didácticas y estrategias pedagógicas (14% en ambos casos): [*Falta más formación en la parte didáctica, metodológica; pedagogía activa*]. También mencionaron la ausencia de correspondencia con los intereses particulares²⁹ (21%): [*Ausencia de manejo de datos especiales de conductas en los niños y jóvenes; se observa ausencia de formación psicopedagógica. Las competencias básicas; cátedra sobre legislación vigente. Apoyo a trabajos*]; los otros aspectos mencionados como ausentes tuvieron una frecuencia de uno o dos casos (Ver Tabla 19).

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 particular en este nivel de formación, pareciera que ésta no ocupa un lugar relevante en los restantes niveles de educación profesional.

²⁹ Se incluyeron en este aspecto, aquellos enunciados que se referían a requerimientos específicos, especialmente a nivel de conocimientos que se consideraban relevantes a nivel personal.

Formación de Postgrado

En la Tabla 20 se recogen los aspectos positivos, negativos y ausentes mencionados por el grupo encuestado con relación a los estudios de postgrado. El aspecto positivo más frecuentemente mencionado tanto por docentes como por directivos fue la profundización y actualización (29% docentes, 50% directivos, al respecto algunos docentes expresan: *“La actualización y mejoramiento académico; ampliar y profundizar aspectos teóricos. Actualizarse en conceptos sobre didáctica de la literatura; es una forma de continuar la actualización y aplicación de nuevos conceptos, metodologías y didácticas que de alguna forma están incidiendo en todo el proceso educativo; permite la actualización y una mayor capacitación tanto pedagógica como académica del docente en propiedad; la profundización que se hizo en el estudio de las áreas a través de una didáctica enriquecedora”*. Por su parte los directivos se refieren a este aspecto —profundización y actualización— así: *“Muy importante para los procesos de actualización e innovación; profundizar en algunos aspectos teóricos; retomar nuevas pedagogías, actualización; actualización sobre nuevas estrategias, construcción de conocimiento, epistemología de las ciencias, diseño de talleres en construcción de conocimiento en ciencias”*. En segundo lugar, mencionaron la adquisición de conocimientos de la propia disciplina y de otras (25% docentes y 36% directivos), son enunciados por parte de docentes, referidos a este aspecto: *“Aspectos de contenido y aprendizaje de temas y actividades para desarrollar con los alumnos y mejorar la calidad personal; conocimiento de otro campo científico; gran aporte teórico; nuevos conocimientos relativos a aspectos pedagógicos, epistemológicos; preparación académica. Adquirí conocimientos muy interesantes y otras concepciones de evaluación; conocimiento de nuevas metodologías como es el manejo de los niveles cerebrales, la formación de equipos, ayudar a formar en la creatividad, la operatividad a conocerse a sí mismo y aplicarlo”*. Por su parte, los directivos señalan este aspecto de la siguiente manera: *“Especialización en áreas afines a su trabajo generando práctica en beneficio de la comunidad educativa; la fundamentación teórica. Análisis de realidades coyunturales; algunos conocimientos básicos en el manejo de las nuevas tecnologías”*.

Los aspectos negativos del postgrado tuvieron comparativamente poca frecuencia, se puede decir que no se aprecia una inclinación o tendencia a señalar un aspecto como sobresaliente y por ello los porcentajes se ven más distribuidos. Sin embargo, los docentes mencionaron en primer lugar los costos, con un 12% de frecuencia, refiriéndolo de la siguiente forma: *“Para lograr un Postgrado en este momento se necesita bastante plata; el costo; muchos de ellos son muy caros y de baja calidad; costeados por nosotros mismos sin ningún subsidio que ayude y son muy caros; costos elevados, falta de cobertura por parte de las instituciones; definitivamente los costos que nos alejan de estar en constante formación”*; cuatro de los directivos (28%) mencionaron como aspecto negativo la calidad y exigencia: *“Mucha exigencia que no colaboró ni aportó conocimiento ni formación que me capacitara para mi desempeño como Coordinadora; hay postgrados con baja imagen académica, bajo nivel de exigencia; falta calidad en los postgrados; no se exigió lo suficiente ni siquiera que leyéramos en inglés”* y tres de ellos (21%) la contextualización *“Excesiva teorización que tiende a alejarse de la práctica; al no realizar las áreas de práctica específica. No aplicación del conocimiento; igual que en pregrado: muchas materias, el mismo esquema tradicional, acumulación de contenidos, sin mayor posibilidad de aplicarlos”*].

Con relación a los aspectos ausentes, se evidencia una distribución semejante a la referida en aspectos negativos, es decir, no se observa una tendencia marcada hacia algún aspecto en particular. Sin embargo, destacamos los tres elementos que ocuparon el más alto porcentaje: la calidad y exigencia (8%), la relación teoría práctica (7%) y, la correspondencia con intereses particulares (7%). Sobre el primero —calidad y exigencia— se dice: *“No hay suficiente control sobre la calidad de los programas dados; algunos no tienen enfoque verdaderamente pedagógico; no hay suficiente control sobre la calidad de los programas dados”*. Son enunciados que dan cuenta del segundo aspecto —relación teoría práctica—: *“Correlación con la cotidianidad del quehacer del docente; relación con la realidad que se trabaja; valores, ética, lejos de la realidad; pedagogía ya que no son en general muy aplicables; y sobre el tercer aspecto —correspondencia con intereses particulares— los docentes enuncian que: “Debería haber más formación académica; incentivos interinstitucionales; unas relaciones humanas más positivas, de respeto y de consideración; comparación con otros sistemas educativos; programas de intercambio con otras universidades ojalá del exterior para hacer pasantías”*.

Por su parte, los directivos señalaron como aspectos ausentes a destacar, la investigación: *“Formación como investigador. Formación para la vida; no investigación, no seguimiento, no evaluación”*; la profundización y continuidad, señalando que no hay: *“Profundización en investigación cualitativa; relación entre pregrado-postgrado y contribución al mejoramiento académico”*; ni apoyo estatal y/o institucional: *“Apoyo al trabajo de campo; apoyo en tiempos y económico por parte del Estado”*.

Es de destacar que un 40% de los docentes no respondieron el ítem referido a postgrado, particularmente quienes no tienen este nivel de formación.

TABLA 20. CONDICIONES CONTEXTUALES: ASPECTOS POSITIVOS, NEGATIVOS Y AUSENTES IDENTIFICADOS EN LA FORMACIÓN DE POSTGRADO (PERSPECTIVA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS)

NIVEL	ENFASIS	Aspectos					
		MAESTROS (N = 100)			DIRECTIVOS (N = 14)		
		POSIT	NEGA	AUSE	POSIT	NEGA	AUSE
		%	%	%	%	%	%
SOCIAL	1. Efectos en las relaciones	4	7		14		
ACADÉMICO/ PEDAGÓGICO	2. Calidad y exigencia		4	8		28	14
	3. Relación teoría práctica		7	7		14	
	4. Actualidad y pertinencia (innovación)		8	5			14
	5. Orientación pedagógica		6	5		14	
	6. Contextualización		7	4		21	
	7. Profundización y continuidad		6	3		21	22
	8. Investigación		6	3		14	28
	9. Adquisición de conocimientos (de la propia disciplina y otras)	25			36		
	10. Producción y potenciación académica e investigativa	12			14		
	11. Profundización y actualización	29			50		
	12. Interlocución y retroalimentación	5		2			
	13. Didácticas y estrategias pedagógicas	12			7		
	14. Variedad y aporte			1			
	15. Formación integral	4					
	PERSONAL/ PROFESIONAL	16. Opción de mejoramiento y ascenso	8	7	2		
17. Bienestar personal (autoconocimiento)		6			7		
18. Ampliación de la perspectiva profesional		6			14		
19. Correspondencia con intereses particulares		3	6	7	21	7	14
CONDICIONES ESPECÍFICAS	20. Costos y cobertura		12			7	
	21. Tipo de institución y formadores	2	7	2			
	22. Instalaciones y equipos	1					
	23. Tiempo y recursos		8	2		7	14
	24. Planeación y programación		3				
	25. Apoyo Estatal y/o institucional			1			21
26. No responde		3	11	40	14	14	28
27. Ninguno			1	5		7	
28. No tiene Postgrado			63			14	

Formación Permanente

Respecto a esta modalidad de formación, el 40% de los docentes y 43% de los directivos (Ver Tabla 21) identificaron la profundización y la actualización como aspecto positivo; entre los enunciados que dan cuenta de ello se destaca, para el caso de docentes: *“La actualización en las respectivas áreas del conocimiento; se refuerza y amplía el conocimiento adquirido en la universidad; la actualización en las respectivas áreas del conocimiento; aquí se afianzan y se perfeccionan algunas disciplinas que sirven para impartir conocimiento global a los alumnos”*; y para el caso de directivos: *“Actualización. Talleres formativos y de integración; el encuentro con otro aporte desde su vida y experiencia. Los seminarios de profundización; muy necesarios para procesos de actualización e innovación”*.

Entre los aspectos negativos se mencionaron en primer lugar, las instituciones formadoras y los formadores (21% tanto docentes como directivos); en el caso de docentes se menciona que: *“Poca capacitación por parte de los asesores; personal con escasa preparación; la mayoría de los instructores no cuentan con una pedagogía para transmitir los conocimientos”*, y los directivos enuncian: *“Son en su mayoría negocios patrocinados por el Estado que no contribuyen a la cualificación del maestro; prioridad el negocio y no la formación”*. En segundo lugar, la profundización y la continuidad (16% docentes y 21% directivos), los docentes al respecto dicen: *“Debido al cambio de administración no hay continuidad en dicha capacitación; en algunos casos prometen abrir unos cursos sin llegar a que se cumpla”*; los directivos por su parte, se refieren así a este aspecto: *“Hay generalidades en la formación sin aportes específicos; a veces falta profundizar más; ligereza en la información”*.

Los aspectos ausentes de la formación permanente fueron mencionados con poca frecuencia, siendo los más usuales el apoyo estatal y/o institucional (12% de los docentes): *“Políticas estatales con respecto a la capacitación; ya no se cuenta con una institución estatal para la capacitación de docentes; las políticas del Estado para mejorar la capacitación de los docentes; el gobierno no se preocupa por la formación de sus maestros”*.

Para el caso de los directivos, se señala como aspectos ausentes: la contextualización (14%): *“La realidad escolar”*; la calidad y exigencia (14%): *“No seguimiento. No feed back; Fundamentación teórica”* e investigación (14%): *“Falta el componente de innovación e investigación”*, mencionados por dos directivos docentes en cada caso (Ver Tabla 21).

En general, se aprecia que de 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.

TABLA 21. CONDICIONES CONTEXTUALES: ASPECTOS POSITIVOS, NEGATIVOS Y AUSENTES IDENTIFICADOS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE (PERSPECTIVA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS)

NIVEL	ENFASIS	ASPECTOS						
		MAESTROS (N=100)			DIRECTIVOS (N=14)			
		POSIT	NEGA	AUSEN	POSIT	NEGA	AUSE	
		%	%	%	%	%	%	
SOCIAL	1. Efectos en las relaciones	5			14			
	2. Desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes	1			7			
ACADÉMICO/ PEDAGÓGICO	3. Calidad y exigencia		6	6			14	
	4. Relación teoría práctica			4				
	5. Actualidad y pertinencia (innovación)		8	7		7	7	
	6. Orientación pedagógica		1					
	7. Contextualización	13	13	8	14	36	14	
	8. Profundización y continuidad		16	12		21	7	
	9. Investigación		1	2			14	
	10. Motivación a estudio permanente	2			7			
	11. Construcción de conocimientos y saberes	3			7			
	12. Variedad conceptual y metodológica		2			7		
	13. Impacto y aporte	7	2		21	28		
	14. Adquisición de conocimientos (de la propia disciplina y otras)	17		2	14		7	
	15. Producción y potenciación académica e investigativa	6			7			
	16. Profundización y actualización	40			43			
	17. Interlocución y retroalimentación	12			7			
	18. Didácticas y estrategias pedagógicas	16		5	7			
	PERSONAL/ PROFESIONAL	19. Opción de mejoramiento y ascenso	4	10		7		
		20. Correspondencia con intereses particulares	7	3	3	14		
CONDICIONES ESPECÍFICAS	21. Costos y cobertura	5	12	3		7	7	
	22. Instituciones formadoras y formadores	5	21	1	7	21		
	23. Tiempo y recursos		11	2		21		
	24. Apoyo Estatal y/o institucional	2	4	11	7			
	25. Información y difusión			6			7	
	26. Planeación y programación		9			7		
27. No responde		10	14	44	7	7	35	
28. Todo					7			
29. Ninguno			10	3				
30. No tiene esta formación			1					

Es importante resaltar que en este aspecto se hace especialmente visible el reclamo al Estado frente a la necesidad de capacitación docente no sólo en cuanto a la calidad y variedad de cursos o programas, sino a que la financiación de los mismos debe estar a cargo del sector oficial y no de los docentes: [*“La Secretaría no los ofrece permanentemente; el MEN debe ofrecer cursos de capacitación; la capacitación no es brindada por el Estado; ni un peso recibí del FER (o gobierno) para atender mi preparación; el Ministerio de Educación debe ofrecer cursos de capacitación gratis; que no sean costeados por el docente; la capacitación debe ser de carácter gratuito y permanente según el grado que maneja en el aula”*].

A nivel de los aspectos que aparecen en menor proporción, es de destacar la motivación al estudio permanente, orientación que no se mencionó en ninguna de las demás modalidades de formación contempladas: docentes (2%) quienes señalan que *“ofrecieron aportes valiosos que motivaron la continuación en el estudio de determinados temas; el sentirse motivado al ver el interés que hay en cada maestro por cualificarse”*. Y un directivo (7%), que menciona: *“elevan la seguridad profesional. Estimulan la creatividad y el cambio de actitud”*.

Cabe anotar que tanto en la formación de postgrado como en la formación permanente, se privilegia la profundización y la actualización, seguido de la adquisición de conocimientos y las didácticas y estrategias pedagógicas. Se aprecia que la expectativa frente a estos dos tipos de formación es similar, pues se reclama contar con mayores niveles de apropiación de conocimientos, especialmente de carácter disciplinar.

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, la contextualización se considera como característica central en los procesos de educación profesional.

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—.

Formación en el Sitio de Trabajo

Se indagó finalmente por la percepción de la formación en el sitio de trabajo (Ver Tabla 22). Al respecto, el aspecto positivo mencionado con mayor frecuencia fue la interlocución y retroalimentación (30% de los docentes y 57% de los directivos docentes). Los enunciados que dan cuenta de este aspecto, por parte de los docentes son: *“Aportes en los intercambios con los compañeros; el compartir experiencias y puestas en común; permite el intercambio de experiencias sobre la labor realizada con nuestros alumnos para así corregir fallas, profundizar lo bueno y obtener mejores resultados; hay espacios de socialización académica y pedagógica; en el área a la que pertenezco hay bastante discusión, intercambio de experiencias y mucha colaboración; se conformó un grupo de apoyo para la construcción del PEI”*; los directivos señalan en torno a este aspecto: *“Se aprende de otros (as); inquietudes compartidas con las compañeras; son muy positivos por socialización de experiencias y aprendizaje permanente; facilita socialización de experiencias, unidad de criterios”*.

Los docentes mencionaron también la adquisición de conocimientos (20%): *“Las diferentes conferencias sobre diferentes aspectos que se ofrecen en el colegio. Aunque en un momento nos sensibilizan algo queda para ayuda de nuestra labor; enriquecimiento intelectual; toca los temas que el docente de acuerdo al PEI requiere; se programan distintos talleres y seminarios sobre diferentes temas: evaluación por logros, valores, relaciones humanas, etc.; he recibido varias y diferentes conferencias sobre temas pedagógicos y de otra índole; Se recuerdan y se aportan aspectos que sirven y que de pronto se tenían olvidados”*; la profundización y actualización (17%): *“Hay una exigencia del grupo en cuanto a estudio y profundización; la autoformación, las tertulias permiten una actualización permanente, una revisión crítica y autocrítica; el año anterior iniciamos un estudio de cómo desarrollar la matemática de sexto en forma recreativa; estudio permanente desde la coordinación académica y reuniones de área; seminarios de estudio e intercambio con la U. Nacional, Facultad de Psicología; capacitación, actualización; facilita procesos de actualización”*; y la contextualización (15%): *“Se adelantan con intereses porque son solicitados por los profesores de acuerdo a necesidades; se dictan seminarios y cursos de acuerdo con las necesidades de la institución”*.

Seis de los directivos, es decir, 43% de ellos mencionaron como positivo, los efectos en las relaciones: *“Hay mayor integración; mejoran las relaciones; se aprende de otros (as); sobre todo en las relaciones interpersonales hay mucho enriquecimiento, ya que de cada persona se aprende mucho para la vivencia diaria tanto en conocimientos como en aspectos formativos”*.

El aspecto negativo mencionado con mayor frecuencia fue el tiempo (27% de los docentes y 57% de los directivos): Los primeros lo señalan de la siguiente manera: *“El poco tiempo que hay para realizar grupos de estudio o grupos de discusiones e intercambios académicos y pedagógicos; falta de tiempo para socializar con los demás; falta de tiempo y espacios que permitan la discusión, intercambio de experiencias; falta de tiempo por tener que realizar otras actividades que representen ingresos económicos; es difícil lograr simultaneidad en tiempo y espacio para “gran” número de docentes; pedagógicamente con muchos compañeros, tal vez falta de tiempo, de oportunidad o de reflexión personal”*, y los directivos hacen alusión a este aspecto así: *“Tiempo y dedicación específica a los temas; no hay*

tiempo durante la jornada. No se comprometen con tiempo extra; el poco tiempo que hay para realizar grupos de estudio o grupos de discusiones e intercambios académicos y pedagógicos”].

TABLA 22. CONDICIONES CONTEXTUALES: ASPECTOS POSITIVOS, NEGATIVOS Y AUSENTES IDENTIFICADOS EN LA FORMACIÓN EN EL SITIO DE TRABAJO (PERSPECTIVA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS)

NIVEL	ENFASIS	ASPECTOS					
		MAESTROS (N = 100)			DIRECTIVOS (N = 14)		
		POSIT	NEGAT	AUSE	POSIT	NEGAT	AUSE
		%	%	%	%	%	%
SOCIAL	1. Efectos en las relaciones	8	7		43		
	2. Participación			9			7
ACADÉMICO/ PEDAGÓGICO	3. Calidad y exigencia		3			14	
	4. Actualidad y pertinencia		3	3			7
	5. Contextualización	15	2	5	21		
	6. Profundización y continuidad		10	10		14	21
	7. Interdisciplinariedad			1			7
	8. Investigación		1	1		7	7
	9. Liderazgo pedagógico		5	6		7	7
	10. Variedad y aporte	17	3		21		
	11. Producción y potenciación académica e investigativa	8					
	12. Profundización y actualización	17			7		
	13. Interlocución y retroalimentación	30	8	8	57	7	14
	14. Didácticas y estrategias pedagógicas	7					
	15. Adquisición de conocimientos	20					
PERSONAL/ PROFESIONAL	16. Motivación		14			21	
	17. Opción de mejoramiento y ascenso	4			7		
	18. Correspondencia con intereses particulares	5	4			7	
CONDICIONES ESPECÍFICAS	19. Costos y cobertura	4	3			7	
	20. Tiempo y recursos	1	28	18	7	57	14
	21. Apoyo Estatal y/o institucional	3	7	8			14
	22. Instituciones formadoras y formadores		4				
	23. Planeación y programación		13	12			
	24. No responde	19	15	40	7	14	35
	25. No hay	4	9	7		7	

Otro aspecto negativo mencionado fue la planeación y programación: [*“No existe una programación con respecto a la secuencialidad de las jornadas pedagógicas; En el colegio debido a la carga académica que cada profesor tiene es difícil reunirse y tener grupos de estudio o discusiones e intercambios académicos y pedagógicos (a excepción de un bloque destinado para esto); no hay un tiempo específico en el cronograma, hay que tomarlo del programa de trabajo; falta mayor comunicación para realizar los cursos programados por la Secretaría de Educación”*], el cual fue mencionado por 13% de los docentes, y no fue mencionado por ningún directivo.

Como aspectos ausentes se mencionaron el tiempo y nuevamente la planeación y programación (12% de los docentes): [*“Tiempo para realizarlos; falta dedicar más tiempo para estudiar, hacer debates respecto a nuestro quehacer pedagógico; ausencia de espacios y tiempo para promover estas actividades con mayor frecuencia, por creerse que es tiempo perdido; la programación, el espacio de tiempo en el calendario escolar; faltan espacios de tiempo y aún existiendo se dedican a otras actividades menos fructíferas”*]; y la profundización y continuidad (10%): [*“En reuniones de trabajo poco se profundiza en asuntos académicos; continuidad y operabilidad de las propuestas; se conformaron los comités académicos y evaluativo pero hasta el momento no hay líneas claras de acción”*].

Los directivos mencionaron igualmente la profundización y continuidad (21%): [*“No hay una retroalimentación que mantenga vigente las experiencias buenas; faltan grupos de estudio organizados; no hay una cultura de registro de acciones. No se experimenta con rigurosidad”*] y la interlocución (14%): [*“No hay una retroalimentación que mantenga vigente las experiencias buenas; no hay equipo de trabajo con la Directora y Coordinadora Académica”*] y el apoyo estatal o institucional (14%): [*“Presupuesto suficiente para formación (pocos ingresos de la institución; no se evidencia interés por el aspecto pedagógico, prima el interés administrativo”*].

Las expectativas frente a esta modalidad de formación 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, dado que 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 se reclama especialmente por parte de docentes: [*“En nuestro grupo realmente funcionamos como ruedas sueltas y creo que no solo tomamos rumbos distintos sino también rumbos desconocidos “pobreza total”; liderazgo bien enfocado; integración con todos los estamentos. Falta un grupo que lidere; no se establecen realmente grupos de estudio. La discusión pedagógica está casi ausente; debido a la marcada diferencia de opinión frente a X situación y a la no adecuada orientación de las directrices académicas se convierte en situaciones conflictivas”*]. 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.

También es importante destacar que este tipo de formación no ha sido valorada como parte de los factores asociados al logro cognitivo, pues mientras para los maestros ella parece tener gran importancia, para los estamentos oficiales es un factor que merece menos atención, como aparece en los documentos de política educativa: "Las pruebas disponibles indican que las inversiones en libros de texto reducirán ganancias para el aprendizaje, y que es más probable que esto ocurra como resultado de una inversión en libros de texto que como resultado de otras intervenciones educacionales, como la capacitación docente" (Heyneman, citado por Bustamante, 1997:38).

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 (1992:99) 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 a 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.

Estas problematizaciones ponen de presente la necesidad de considerar que cuando el estudio del pensamiento de los profesores se separa de su contexto social e histórico, se produce una forma particular de regulación. Aquí es posible perfilar tres elementos que destaca Popkewitz (1992), para analizar de qué modo se entrelazan las relaciones de poder con la producción de conocimiento sobre los maestros:

1. Las categorías y clasificaciones de los estudios cognitivos sobre el pensamiento de los profesores formulan las cuestiones sociales como si tuvieran atributos, cualidades o etapas universales del desarrollo humano. El contenido escolar se considera estable y objetivo; se ignoran los debates, conflictos y cambios en los conceptos que representan el núcleo del conocimiento científico. El papel de la investigación consiste en eliminar las concepciones «erróneas» y ofrecer al que aprende —niños y profesores— un conocimiento «no distorsionado».
2. Existe una descontextualización y una reformulación del conocimiento. Las percepciones, cogniciones e interpretaciones individuales se materializan en etapas de aprendizaje o modelos de razonamiento independientes de los procesos sociales e históricos. Se habla de modelos y de reflexión pedagógica; sin embargo, estas palabras expresan una universalidad que no da cuenta de lo «es» y «sabe» el profesor, ni de las condiciones en que desarrolla su acción.
3. La regulación social se da a través de la producción del conocimiento que los profesores deben tener de sí mismos y de los demás. En este contexto, la investigación pedagógica divide las interacciones sociales en tareas específicas y más detalladas. Se controla a los profesores individualmente a través de evaluaciones externas que se aplican para determinar su competencia personal. Al poner el pensamiento privado al alcance del público, el estudio del profesor lo hace más vulnerable al examen y a la regulación.

Las pretensiones de control que pueden ser derivadas de estos mecanismos de indagación y evaluación, resultan hoy fundamentales para ser tematizadas dada la importancia que se da al discurso sobre el papel que ejerce la participación del maestro en el mejoramiento de la educación. Así, es conocido que, frente a los esfuerzos de la década del setenta por reformar la escuela procurando resolver el problema en el currículo, se priorizaron aspectos tales como la dotación de materiales y recursos didácticos en una etapa, y en otra, el currículo y la tecnología que, se suponía, permitiría su fiel implementación. En ambos casos se trataba de lograr una vida escolar prediseñada y "a prueba de maestros". Esta afirmación es tanto más pertinente en cuanto las alternativas de cambio que se han intentado y se continúan generando en el medio colombiano, en poco han contribuido a la transformación de la educación.

Lo que aquí empieza a vislumbrarse es una situación aparentemente paradójica, pues si bien desde las orientaciones de las reformas educativas y de los procesos de formación que se vinculan a 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**

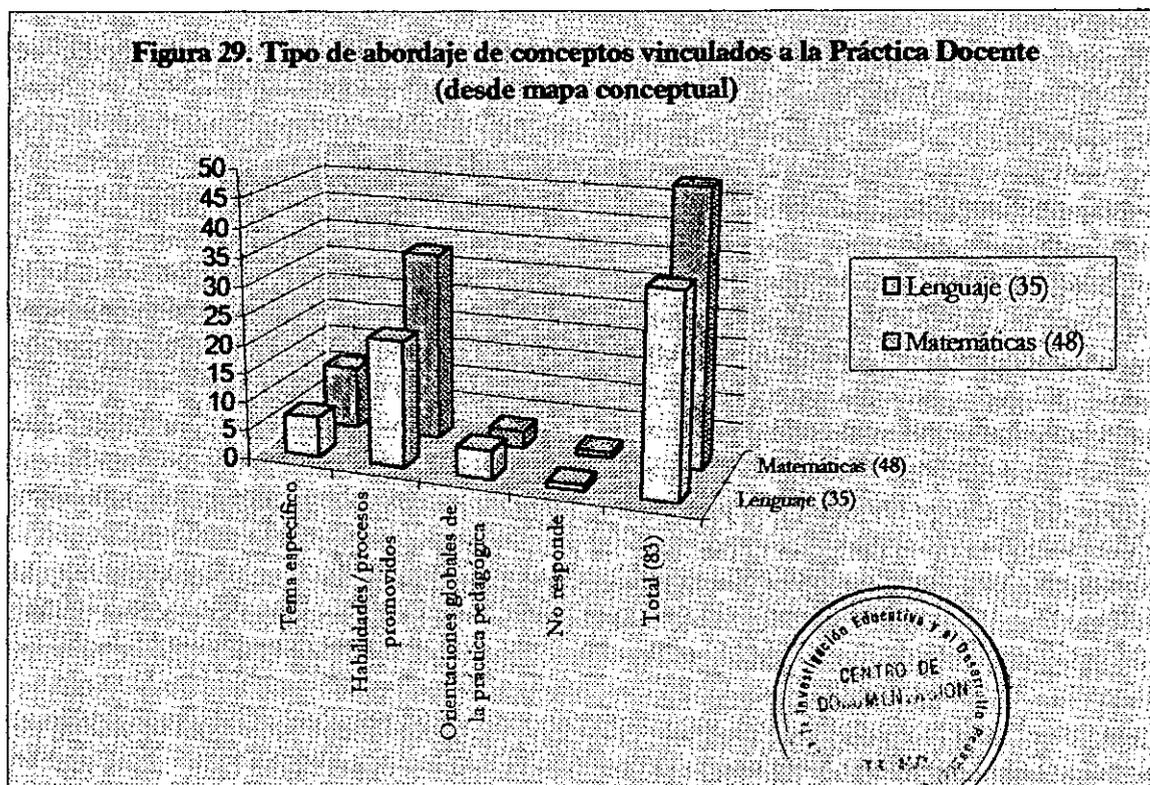
El análisis asumido a nivel de esta categoría, ha significado realizar un proceso de sistematización de los enunciados del grupo de docentes, para lo cual, en primera instancia, se identificó el tipo de abordaje por el que se optó a nivel de los conceptos escogidos en cada una de las áreas.

Desde esta perspectiva, se ubicaron tres tipos de abordajes a partir de los conceptos que los docentes consideran son los más representativos a nivel de la orientación que se privilegia tanto en lenguaje como en matemáticas. De ellos, el que se escogió y asumió con mayor frecuencia fue el de “habilidades y/o procesos que se promueven o intentan promover en el área” (tal como se aprecia en la Tabla 23 y en la Figura 29). Con menor frecuencia se señaló como eje desde el cual se estructuró el mapa, las orientaciones que se enfatizan en la práctica pedagógica (ampliamente considerada).

Lo anterior revela, a nuestro modo de ver, que el docente al dar cuenta de aquellos aspectos que valora como los más relevantes en la orientación de su área, aún privilegia la especificidad de los contenidos y particularmente el desarrollo de cierto tipo de habilidades o procesos que se suelen estimar como los requeridos y deseables en la práctica pedagógica.

TABLA 23. FRECUENCIA EN EL ABORDAJE DE LOS CONCEPTOS QUE DAN CUENTA DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL MAPA CONCEPTUAL ELABORADO: AREAS DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS

AREA	A. Desde un tema específico del área	B. Desde habilidades y/o procesos que se promueven en el área	C. Desde orientaciones que se enfatizan en la práctica pedagógica (ampliamente considerada)	No responde	Total
Lenguaje	7	22	5	1	35
Matemáticas	11	33	3	1	48

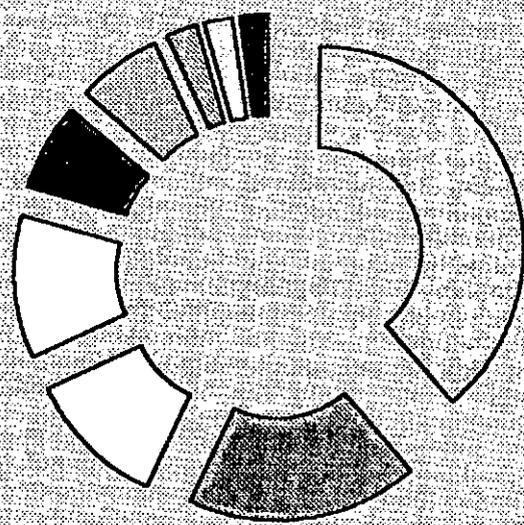


Con relación a los énfasis y orientación identificadas en la red elaborada, así como en las temáticas (proposición con sentido completo) y en la síntesis de los aspectos contenidos en la red —que se consideraban los más significativos para dar cuenta de la visión pedagógica del docente a nivel de cada área—, es posible señalar que (Ver Tablas 24 y 25 y Figuras correspondientes, 30 y 31), tanto en lenguaje como en matemáticas se privilegian en mayor medida el desarrollo de habilidades y el dominio y/o aplicación de conocimientos; destacándose el hecho de que la relación de frecuencias entre estos dos énfasis es inversa a nivel de las dos áreas contempladas en el estudio (Ver Figura 32): 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).

TABLA 24. ENFASIS Y ORIENTACIÓN DE LOS ASPECTOS QUE SE PRIVILEGIAN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL AREA DE LENGUAJE: IDENTIFICACIÓN DE FRECUENCIAS.

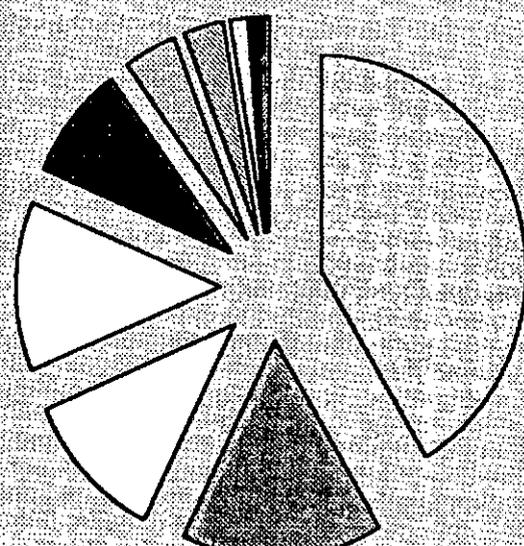
	Enfasis	Frec.	Orientación	Frec.
1.	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de habilidades comunicativas 	17	Comunicación efectiva (desde manejo de aspectos gramaticales)	8
			Ejercitación (Adquisición de la lecto-escritura desde dominio de aspectos morfológicos y fonéticos)	3
			Resolución de problemas para la competitividad	1
			Comprensión y expresión (comprensión de la realidad, de textos y aspectos gramaticales)	5
2.	<ul style="list-style-type: none"> Dominio y/o aplicación de conocimientos impartidos 	8	Comprensión (de contenidos del área y de aspectos gramaticales)	1
			Comunicación efectiva (a partir de manejo de aspectos gramaticales)	3
			Ejercitación (en función de reglas gramaticales, dar cuenta de contenidos del área)	4
3.	<ul style="list-style-type: none"> 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.	<ul style="list-style-type: none"> 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.	<ul style="list-style-type: none"> Producción de textos en función de intenciones comunicativas 	3	Significación y comunicación (Uso de lenguaje en situaciones específicas, expresión (sentimientos y experiencias)	3
			Desarrollo de procesos cognitivos	1
6.	<ul style="list-style-type: none"> 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
			Reconocimiento de la diferencia	1
7.	<ul style="list-style-type: none"> Potenciación de condiciones comunicativas 	1	Recuperación y desarrollo de diferentes formas de comunicación (Atenuación de las desigualdades)	1
8.	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de pensamiento 	1	Producción de discursos y elaboración de textos	1
	NO RESPONDE	1		

Figura 30. Énfasis en las Prácticas Pedagógicas en el Área de Lenguaje (Frecuencias)



- Des. habilidades comunicativas (17)
- Domin./ aplicación de conocim. (8)
- Prom. actitudes y valores (5)
- Dsillo de competencias comunicat. (5)
- Prod. textos según intenc. comunicat. (3)
- Prod. mundo cultural y simbólico (3)
- Potenc. de condic. comunicativas (1)
- Desarrollo de pensamiento (1)
- No responde (1)

Figura 31. Énfasis en las Prácticas Pedagógicas en el Área de Matemáticas (Frecuencias)

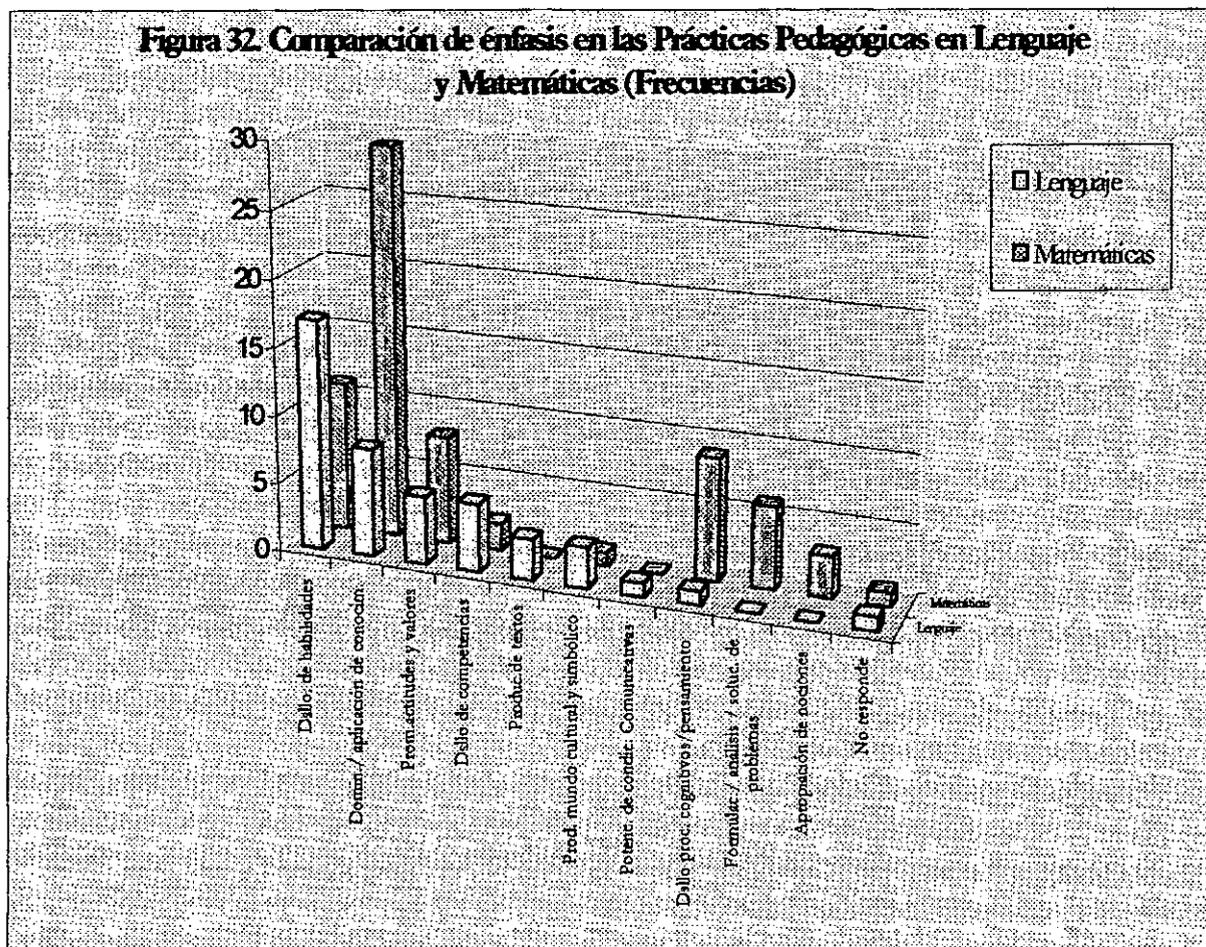


- Dom./ aplicación de conocim. (29)
- Desarrollo de habilidades (11)
- Prom. actitudes y valores (8)
- Dsillo proc. cognitivos/pensamiento (9)
- Formulac. / análisis / soluc. de problemas (6)
- Apropiación de nociones (3)
- Dsillo de competencias básicas (2)
- Contexto de sentido (1)
- No responde (1)

TABLA 25. ENFASIS Y ORIENTACIÓN DE LOS ASPECTOS QUE SE PRIVILEGIAN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS: IDENTIFICACIÓN DE FRECUENCIAS.

	Enfasis	Frec.	Orientación	Frec.
1.	• Dominio y/o 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	4
			Manejo de contenidos y relaciones entre ellos	2
			Manejo de operaciones	5
3.	• Desarrollo de procesos cognitivos y/o 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		

Figura 32. Comparación de énfasis en las Prácticas Pedagógicas en Lenguaje y Matemáticas (Frecuencias)



En términos del abordaje conceptual que orienta el presente estudio a nivel de las áreas objeto de trabajo, también resulta pertinente señalar que predominan las precomprensiones del lenguaje desde las teorías formales y/o estructurales, las teorías sintácticas y en una mínima proporción el lenguaje sería asumido desde las teorías pragmáticas.

A nivel del campo de las matemáticas, tal como se aprecia en la Tabla 25, se destacarían como precomprensiones predominantes 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 a 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 (Ver Tablas 24 y 25).

A nivel del área de lenguaje, para quienes destacan el *desarrollo de habilidades comunicativas*, el lenguaje es visto como instrumento que posibilita una comunicación efectiva, a partir del manejo de aspectos gramaticales; o como el proceso de adquisición de la lecto-escritura 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).

De forma semejante, para quienes el trabajo en esta área es un asunto de *dominio y/o 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/o formación pedagógica.

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 aún cuando se ubicó independientemente de las anteriores —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 solo aparece en uno de los casos.

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: las matemáticas son un asunto *de dominio y/o 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).

A diferencia del caso de lenguaje, en matemáticas aparece un mayor énfasis en el *desarrollo de procesos cognitivos y/o de pensamiento*, en el cual 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 metacognitivas. Este tipo de perspectiva, se ubicó en enunciados de docentes como el siguiente:

“Privilegio una educación matemática para que los estudiantes consigan desarrollar su pensamiento, resolver problemas y usarla como herramienta para la vida. El desarrollo del pensamiento debe buscarse en las operaciones metacognitivas como planear, controlar, evaluar y en las operaciones cognitivas como analizar, sintetizar, tomar decisiones, medir, expresar, etc. La solución de situaciones problemáticas con procedimientos que involucren el leer, comprender, explorar un camino, seleccionar una estrategia, aplicarla y revisar todo. La conexión con la vida debe estar presente utilizando contextos de sentido como el juego (matemática recreativa, las ciencias, la tecnología, la vida cotidiana)”.

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 formalización³⁰.

Touraine (1998) caracteriza la emergencia de esta visión de la educación en función de tres grandes principios: El primero, era la voluntad de liberar al niño (o al recién llegado a la sociedad) de sus particularismos y elevarlo —gracias a su propio esfuerzo y a las disciplinas formadoras que se le imponían— hasta el dominio de los medios de razonamiento, el conocimiento y la expresión. Este principio corresponde a la naturaleza particular de la modernización occidental, que descansó sobre la oposición de lo tradicional y lo moderno y sobre la voluntad revolucionaria de hacer tabla rasa del pasado para construir el progreso.

El segundo principio era la afirmación del valor universal de la cultura, e incluso de la sociedad donde vivían el niño o el joven adulto educando. De lo que se trataba era de dar al niño el sentido de la Verdad, el Bien, lo Bello, de mostrarle modelos de ciencia o sabiduría, heroísmo o santidad. La educación era tanto moral como intelectual, pero esta cultura de valores universales estaba fuertemente asociada a la exaltación de una sociedad considerada como portadora de la civilización y de los valores modernos. El énfasis estaba dado en unas concepciones que promueven el aprendizaje de los roles sociales y las normas que los gobiernan.

El tercer principio era que este doble esfuerzo de liberación de la tradición y ascenso hacia los valores estaba estrechamente ligado a la jerarquía social. Al ser las categorías superiores las más próximas al universalismo y las más liberadas de las tradiciones y creencias particulares, la escuela quiso seleccionar a los individuos más trabajadores, los más capaces de pensamiento abstracto y devoción a los valores a la vez universales y nacionales.

La conjunción de estos tres principios, destaca Touraine (1998), vincula la escuela con una visión de sociedad que busca afirmar la unidad profunda que asocia los tres actos civilizadores fundamentales: el control de las pasiones por la razón individual, el

³⁰ 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”

monopolio estatal de la violencia legítima, la denominación de la naturaleza por unos hombres armados con el conocimiento científico. Desde esta perspectiva, la educación no está centrada en el individuo sino en la sociedad: el individuo de la modernidad clásica aprende a estar al servicio del progreso, la nación y el conocimiento. En esta dirección, vale la pena retomar los señalamientos de este autor:

Cuando el individuo deja de definirse en principio como miembro o ciudadano de una sociedad política, cuando se lo percibe en primer lugar en cuanto trabajador, la educación pierde su importancia, porque debe subordinarse a la actividad productiva y al desarrollo de la ciencia, las técnicas y el bienestar. Algunos sienten aún hoy la tentación de no considerarla más que como una preparación para la vida que se denomina activa, y por lo tanto la de manejarla desde abajo, es decir, a partir de las demandas y las capacidades del mercado de trabajo. Pero en ese caso, ¿puede hablarse todavía de ideas sobre la educación? Seguramente no, porque dicha actitud significa no tener en cuenta en absoluto las demandas de los educandos, que se preocupan por su personalidad, su vida y sus proyectos personales, por las relaciones con sus padres y sus compañeros. No se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir. Además, el porvenir profesional es poco previsible y para la mayor parte de quienes están hoy en la escuela implicará discontinuidades tan grandes que a ésta hay que pedirle ante todo que los prepare a aprender y cambiar y no que les permita adquirir competencias específicas que corren el riesgo de quedar superadas o resultarles muy pronto inútiles. Incluso se podría agregar, de manera más negativa, que es peligroso querer adaptar a los jóvenes a una situación de la sociedad económica que implica para ellos grandes posibilidades de desocupación o de pasar años en la precariedad. Así, pues, nada debe dispensarnos de reflexionar sobre el tipo de educación que puede ayudar a resolver los efectos de la desmodernización en que nos encontramos y a fortalecer las posibilidades de los individuos de ser los Sujetos de su existencia (Pág. 274).

Una visión, que a nuestro modo de ver, resulta especialmente interesante se vincula con 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. Esta perspectiva se expresa en los enunciados que hace uno de los tres docentes ubicados en esta orientación:

“El aprendizaje de la lengua implica tres aspectos centrales: lo comunicativo, lo cultural y la creación de sentido. Se parte de considerar que la lengua escrita es un acto comunicativo que le da la posibilidad al sujeto de expresarse, interpelarse y crear significados, así como también vincularse a los mundos de lo estético, de lo artístico y de lo afectivo. En este sentido es importante reconocer la diferencia como uno de los ejes centrales del trabajo, hay ritmos de aprendizaje diversos íntimamente relacionados con la

significación que cada sujeto atribuye al lenguaje y es desde ese lugar que se parte para movilizar el enamoramiento frente a las posibilidades de constitución de sujeto que se instauran desde el lenguaje. Otro aspecto importante es comprender que la lectura y la escritura son fenómenos culturales y que en éste sentido circulan por la vida cotidiana de los niños, permitiéndole a ellos el crear hipótesis acerca de sus funciones y el encontrarle sentido en tanto le permiten recrear la realidad, comunicarse y apropiarse de lo cultural. En otras palabras, son una de las tantas puertas que hay para empezar a desplazarse por el universo de lo simbólico. El hecho de que los niños se planteen hipótesis acerca de las funciones, usos y posibilidades de la lectura y la escritura, es uno de los elementos más importantes para el aprendizaje de las mismas, pues el confrontarlas con las hipótesis de los otros y las del adulto se reestructura el conocimiento, se movilizan interrogantes que le permiten acceder al signo convencional y arbitrario desde su significación, desde la creación de sentidos que parten de lo singular y se vinculan en lo colectivo. Los procesos se sacan del aula, se entra en contacto con las producciones escritas de la cultura, tales como la literatura, se exploran las narrativas infantiles, se da un espacio a la oralidad y se entra en el mundo de la producción escrita, que se circula y se conoce, que no se queda en el cuaderno sino que le da al niño la posibilidad de concebirse como un escritor”.

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. Este panorama discursivo se aprecia en las Tablas 26 y 27 y se ubica comparativamente en la Tabla 28 (Ver también Figura 33).

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 a un proceso educativo. En función de esta perspectiva se considera que la finalidad última de la acción evaluativa se centra en: la verificación, afianzamiento o constatación de los conocimientos y habilidades requeridos en el área; el diagnóstico y medición de aprendizajes orientada a 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; detección y seguimiento de fortalezas y debilidades; autoformación; reconocimiento de la utilidad del conocimiento, eficiencia y eficacia; retroalimentación y seguimiento en función de logros preestablecidos; retroalimentación de procesos y contenidos. Por supuesto, 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 de lenguaje, y solución de problemas, experimentación o ejercitación para el caso de matemáticas.

TABLA 26. ORIENTACIONES EN LAS POSICIONES FRENTE A LA EVALUACIÓN EN EL AREA DE LENGUAJE, SEGÚN OBJETO, INSTRUMENTO Y FINALIDAD.

POSICIONES	OBJETO / FRECUENCIA	INSTRUMENTO	FINALIDAD
1. EVALUACIÓN COMO DISCIPLINA REITERACIÓN (MOLDES) Orientada a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación ▪ Constatación ▪ Afianzamiento ▪ Adecuación ▪ Diagnóstico ▪ Detección 	Conocimientos Hábitos (9)	1. Observación de aprendizajes adquiridos (conocimientos)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación de aprendizajes adquiridos (conocimientos). Adecuación y diagnóstico
		2. Observación constante. Diálogo en la vía de apreciar dominio de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación y afianzamiento de conocimientos y habilidades requeridos en el área. Comparación de resultados con otras instituciones y E.
		3. Observación de las formas de expresión y del dominio de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejoramiento del rendimiento académico del E. Adecuación y cualificación de la acción docente
		4. Observación de formas de expresión y dominio de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominio de información. Verificación de aprendizajes. Desarrollo de habilidades específicas
		5. Observación de aprendizajes adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico, medición y verificación de aprendizajes (para tomar decisiones). Buscar conocimiento objetivo del sujeto. Mejorar y cualificar los procesos educativos
		6. Observación de aprendizajes adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoformación (superación de dificultades)
		7. Observación de aprendizajes adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnosticar objetivamente condiciones del estudiante ▪ Cualificación y adecuación de práctica docente
		8. Observación de aprendizajes adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Detección y seguimiento de fortalezas y debilidades ▪ Observación de progresos
		9. Observación de aprendizajes adquiridos (análisis de obras, exposiciones, dramatizaciones, debates, entrevistas, talleres)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afianzar conocimientos y prácticas requeridas en el área

POSICIONES	OBJETO / FRECUENCIA	INSTRUMENTO	FINALIDAD
<p>2. EVALUACIÓN COMO CONTROL (MODULACIÓN)</p> <p>Orientada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación ▪ Concientización ▪ Seguimiento ▪ Retroalimentación ▪ Cualificación ▪ Aplicabilidad ▪ Promoción ▪ Diversificación ▪ Superación 	<p>Conocimientos</p> <p>Habilidades</p> <p>Destrezas</p> <p>Actitudes</p> <p>Valores</p> <p>Comportamientos</p> <p>Competencias (17)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación de condiciones comunicativas 2. Observación de las formas de expresión y del dominio de contenidos 3. Observación de aprendizajes adquiridos (conocimientos) 4. Observación de aprendizajes adquiridos (conocimientos, habilidades) 5. Observación de las formas de expresión y del dominio de contenidos 6. Diálogo, talleres, observación 7. Observación de aprendizajes adquiridos (revisión de trabajos y tareas, diálogo) 8. Observación de habilidades 9. Observación y registro de aprendizajes adquiridos: Evaluación grupal (reflexión sobre acciones; Escrita (impresiones con respecto a algo o alguien); con cuaderno (guías, plenaria); con libro (análisis de datos) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prevenir y conducir al desarrollo integral, promoción de la expresión oral, escrita y corporal ▪ Verificación y afianzamiento de conocimientos y habilidades requeridos en el área. Superación de debilidades ▪ Autoformación en la vía de mejorar y progresar (superación) ▪ Competitividad – calidad. Adecuación a requerimientos vinculados con los cambios en la sociedad. ▪ Competencias básicas. Adecuación y cualificación de la acción docente. ▪ Adecuación a requerimientos vinculados con los cambios en la sociedad. Autoformación. ▪ Verificación y afianzamiento de aprendizajes adquiridos ▪ Promover deseo de mejorar, cualificación de la acción docente (mejoramiento de resultados) ▪ Autoformación (responsabilidad, aprendizaje consciente) ▪ Desarrollo de habilidades (verificación del manejo de habilidades) ▪ Valoración y adecuación de las acciones de maestros y estudiantes (garantía de la acción pedagógica).

POSICIONES	OBJETO / FRECUENCIA	INSTRUMENTO	FINALIDAD
		<p>10. Observación continua, minuciosa y permanente de aprendizajes adquiridos</p> <p>11. Observación de las formas de expresión y de las habilidades comunicativas</p> <p>12. Observación de formas de expresión</p> <p>13. Observación de formas de expresión (juegos, diálogos).</p> <p>14. Observación de aprendizajes adquiridos</p> <p>15. Observación de aprendizajes adquiridos</p> <p>16. Observación de formas de expresión (producciones de los alumnos, diálogo)</p> <p>17. Observación de formas de expresión</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Superación de idiosincrasias facilitistas negativas que caracterizan a la sociedad ▪ Detección continua de fortalezas y debilidades ▪ Enfrentarse exitosamente a las exigencias de la sociedad ▪ Utilización correcta de la lengua como instrumento de comunicación ▪ Afianzar conocimientos y prácticas requeridas en el área ▪ Autoconciencia ▪ Afianzar conocimientos y prácticas requeridas en el área ▪ Autoformación y cambio por parte del estudiante. ▪ Enfrentarse exitosamente a las exigencias de la sociedad. Reconocimiento de la diferencia y de los intereses vitales ▪ Buscar el conocimiento total del alumno, en busca de objetividad ▪ Detección y seguimiento de fortalezas y debilidades (ver el potencial del menor). Observación de progresos. Buscar y proponer nuevas estrategias ▪ Reconocimiento de la diferencia y de los intereses vitales ▪ Buscar el conocimiento total del alumno, en busca de objetividad. Detección y seguimiento de fortalezas y debilidades (trabajo con los alumnos) ▪ Afianzar conocimientos y prácticas requeridas en el área. ▪ Reconocimiento de los intereses del menor

POSICIONES	OBJETO / FRECUENCIA	INSTRUMENTO	FINALIDAD
<p>3. EVALUACIÓN COMO AUTORREGULACIÓN (AUTOMODULACIÓN)</p> <p>Orientada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción ▪ Argumentación ▪ Flexibilización ▪ Autovaloración ▪ Autoformación ▪ Apropiación ▪ Reconocimiento de la diferencia 	<p>Competencias:</p> <p>Pragmática</p> <p>Lingüística</p> <p>Comunicativa</p> <p>(7)</p>	<p>1. Diálogo, talleres</p> <p>2. Argumentación, expresión y producción (síntesis, resultado de un proceso)</p> <p>3. Argumentación, expresión y producción</p> <p>4. Producción de textos</p> <p>5. Observación de formas de expresión y dominio de contenidos</p> <p>6. Observación de formas de expresión</p> <p>7. Observación de aprendizajes adquiridos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfrentarse exitosamente a las exigencias de la sociedad ▪ Creación literaria concreta (producción de textos). Valoración de la efectividad de las acciones de M y A. ▪ Detección de fortalezas y debilidades. Seguimiento de logros y cambios. Obtención de información para mejorar, adecuar y cualificar el proceso educativo. Acreditación. ▪ Cualificación del desempeño comunicativo desde acciones continuas y multidimensionales ▪ Apropiación de herramientas para mejorar competencias lingüísticas ▪ Mejoramiento gradual de desempeños comunicativos de los estudiantes ▪ Adecuación y cualificación de la acción docente ▪ Autovaloración de la acción docente ▪ Dar cuenta de procesos de desarrollo del niño (cognitivo, afectivo...). Detección y seguimiento de fortalezas y debilidades. Cualificación y adecuación de práctica docente

POSICIONES	OBJETO / FRECUENCIA	INSTRUMENTO	FINALIDAD
<p>4. EVALUACIÓN COMO PRODUCCIÓN DE SENTIDO</p> <p>Orientada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Creación de significaciones Comprensión de procesos ▪ Reconocimiento de la diferencia 	<p>Procesos:</p> <p>Cognitivos</p> <p>Emocionales</p> <p>Sociales</p> <p>(1)</p>	<p>1. Interacción de los sujetos (docentes, niños)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción significativa de los niños. Reconocimiento de la diferencia y de los intereses vitales, caracterización de procesos (cognitivos, emocionales y sociales). Producción de sentido, creación de significados
<p>5. EVALUACIÓN COMO SUBJETIVACIÓN Y RESISTENCIA</p> <p>Orientada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformación y constitución de sujeto ▪ Relativización del dispositivo ▪ Problematicación de la evaluación 	<p>Constitución de Sujeto</p> <p>(1)</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Volver natural la discriminación y la exclusión, control ▪ Responsabilidad del sujeto ▪ Convertir al sujeto en el centro de atención

TABLA 27. ORIENTACIONES EN LAS POSICIONES FRENTE A LA EVALUACIÓN EN EL AREA DE MATEMÁTICAS, SEGÚN OBJETO, INSTRUMENTO Y FINALIDAD.

POSICIONES	OBJETO / FRECUENCIA	INSTRUMENTO	FINALIDAD
1. EVALUACIÓN COMO DISCIPLINA REITERACIÓN (MOLDES) Orientada a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación ▪ Constatación ▪ Afianzamiento ▪ Adecuación ▪ Diagnóstico ▪ Detección 	Conocimientos Hábitos Comportamientos (25)	1. Ejercitación y experimentación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación y afianzamiento de aprendizajes adquiridos
		2. Observación de aprendizajes adquiridos (reportes, informes según logros previstos)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación y constatación objetiva de lo aprendido
		3. Observación de aprendizajes adquiridos (solución de problemas, talleres)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes. Aplicabilidad del conocimiento.
		4. Observación de aprendizajes adquiridos (solución de problemas, diálogo)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes (debilidades y fortalezas). Seguimiento individualizado. Aplicabilidad del conocimiento. Autoformación.
		5. Observación de aprendizajes adquiridos (talleres, retroalimentación individual y colectiva)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes. Autoformación. Reconocimiento de la utilidad del conocimiento. Eficiencia y eficacia.
		6. Observación de aprendizajes adquiridos (participación de docentes de diferentes áreas).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contraste entre expectativas y realidad. Adquisición de información. Desarrollo de habilidades. Verificación y constatación objetiva de lo aprendido.
		7. Observación de aprendizajes (evaluación escrita, trabajos individuales y en grupo).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes. Aplicabilidad del conocimiento.
		8. Observación de aprendizajes (ejemplos, prácticas, esquemas, exposiciones)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico y control de aprendizajes y desempeño de M y A. Retroalimentación en función de logros preestablecidos.
		9. Observación de aprendizajes (previas, preguntas, ejemplificar, guías, lecturas, mesa redonda)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes (debilidades y fortalezas).

POSICIONES	OBJETO / FRECUENCIA	INSTRUMENTO	FINALIDAD
		10. Observación de aprendizajes adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes.
		11. Observación de aprendizajes adquiridos (según logros previstos)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación de aprendizajes
		12. Observación continua y permanente de aprendizajes adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación de aprendizajes
		13. Observación de aprendizajes adquiridos (guías, trabajos en grupo)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación y afianzamiento de conocimientos
		14. Observación objetiva de aprendizajes adquiridos (guías, trabajo individual y grupal)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes.
		15. Observación de aprendizajes adquiridos (charlas, explicaciones, aclaraciones)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes.
		16. Observación objetiva de aprendizajes adquiridos (guías, laboratorios)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes.
		17. Observación de aprendizajes adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación de aprendizajes. Aplicabilidad del conocimiento.
		18. Observación de aprendizajes adquiridos (escuchar, expresar y escribir lo aprendido)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación de aprendizajes
		19. Observación de aprendizajes adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seguimiento y verificación de logros preestablecidos. Retroalimentación de procesos y contenidos.
		20. Observación de aprendizajes adquiridos (Memorística, vivencial, individual, grupal, oral, lúdica)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación de aprendizajes Aplicabilidad del conocimiento.

POSICIONES	OBJETO / FRECUENCIA	INSTRUMENTO	FINALIDAD
		21. Observación permanente de aprendizajes adquiridos (intercambio de ideas, preguntando, corrigiendo, experimentación, ejercicios)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producir información para establecer si los logros propuestos se alcanzaron .Aplicabilidad del conocimiento.
		22. Observación de aprendizajes adquiridos (participación individual y grupal, la reproducción, ejemplos reales)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoformación ▪ Verificación de aprendizajes (debilidades y fortalezas)
		23. Observación y medición permanente de aprendizajes adquiridos (ejercitación, actividades motivadoras)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seguimiento y verificación de aprendizajes
		24. Observación de aprendizajes adquiridos (proyectos y trabajos de los alumnos)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación de aprendizajes
		25. Observación de aprendizajes adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación de aprendizajes Retroalimentación de procesos y contenidos (seguimiento para tener información y tomar decisiones)

POSICIONES	OBJETO / FRECUENCIA	INSTRUMENTO	FINALIDAD
<p>2. EVALUACIÓN COMO CONTROL (MODULACIÓN)</p> <p>Orientada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformación ▪ Diferenciación ▪ Promoción ▪ Formación ▪ Toma de decisiones ▪ Aplicabilidad ▪ Adecuación a ritmos ▪ Autonomización ▪ Autovaloración ▪ Seguimiento ▪ Retroalimentación ▪ Cualificación ▪ Diversificación ▪ Superación ▪ Diagnóstico 	<p>Conocimientos</p> <p>Actitudes</p> <p>Habilidades</p> <p>Capacidades</p> <p>Destrezas</p> <p>Valores</p> <p>Competencias</p> <p>(16)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizaciones de los estudiantes (representación, reversibilidad, realización verbal) 2. Observación de aprendizajes adquiridos 3. Observación de aprendizajes adquiridos (solución de problemas) 4. Observación continua y permanente de aprendizajes adquiridos 5. Observación de aprendizajes y actitudes (trabajo en clase, sustentación de respuestas) 6. Observación constante de múltiples aspectos (desempeños, rendimiento, metodologías, didácticas, administración). 7. Observación de aprendizajes adquiridos 8. Observación de aprendizajes adquiridos (lectura dirigida) 9. Observación de aprendizajes adquiridos (guías, talleres, sustentaciones) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformación del desarrollo mental y personal del estudiante ▪ Diferenciación de los desempeños y actitudes de los sujetos en formación para la competitividad. Aplicabilidad del conocimiento. ▪ Conocimiento del E para tomar decisiones a nivel de la promoción. Aplicabilidad del conocimiento. ▪ Autoformación. Aplicabilidad del conocimiento. Verificación y constatación objetiva de lo aprendido. ▪ Adecuación a ritmos preestablecidos. Diagnóstico y verificación de aprendizajes. Autonomización de decisiones. ▪ Retroalimentación de procesos (ajustes y rediseño del currículo) y de sus agentes. Diagnóstico y verificación de aprendizajes. ▪ Autovaloración de la capacidad de asimilación de conocimiento. ▪ Autoformación (E autodidacta) y formación (desde directivos, docentes y padres). Diagnóstico y verificación de aprendizajes. ▪ Formación personal (autoestima y autoreconocimiento). Diagnóstico y verificación de aprendizajes.

POSICIONES	OBJETO / FRECUENCIA	INSTRUMENTO	FINALIDAD
		<p>10. Observación de aprendizajes adquiridos (guías, trabajo individual y grupal, recuperación, participación en clase) y diálogo.</p> <p>11. Observación de aprendizajes adquiridos</p> <p>12. Observación permanente de aprendizajes adquiridos (individual, grupal, correcciones)</p> <p>13. Observación permanente de aprendizajes adquiridos</p> <p>14. Observación permanente de aprendizajes adquiridos (juegos, escritura y dibujo)</p> <p>15. Observación de aprendizajes adquiridos</p> <p>16. Observación de aprendizajes adquiridos (estímulo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disminuir la mortalidad en el área. Autoformación (animar al A para que obrenge sus metas). ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes (debilidades y fortalezas). Generar espacios de discusión, negociación y acuerdos en busca de una meta común ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes. Aplicabilidad del conocimiento. Autoformación (reconocer aprendizajes significativos) ▪ Seguimiento y verificación de logros preestablecidos Promover niveles progresivos de exigencia. Aplicabilidad del conocimiento. ▪ Seguimiento y verificación de logros preestablecidos (acorde con evolución de procesos de desarrollo del niño). Aplicabilidad del conocimiento. ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes (debilidades y fortalezas). Contratación entre expectativas y realidad (efectos positivos y negativos en el niño). Retroalimentar para compensar condiciones y/o incrementar los resultados. Generación de información ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes. Autoformación (autoestima)

POSICIONES	OBJETO / FRECUENCIA	INSTRUMENTO	FINALIDAD
<p>3. EVALUACIÓN COMO AUTORREGULACIÓN (AUTOMODULACIÓN)</p> <p>Orientada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción ▪ Argumentación ▪ Flexibilización ▪ Resolución de problemas ▪ Autoformación ▪ Apropiación ▪ Desarrollo de competencias ▪ Valoración de procesos cognitivos 	<p>Procesos cognoscitivos</p> <p>Habilidades</p> <p>Competencias</p> <p>(4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación, diálogo y confrontación con la perspectiva del estudiante (debate, argumentación) ▪ Observación constante de aprendizajes. Realizaciones de los estudiantes (creación de conceptos, socialización del conocimiento) ▪ Observación constante de aprendizajes. Realizaciones de los estudiantes (creación de conceptos, socialización del conocimiento) ▪ Didácticas que interrelacionan enseñanza y evaluación (semáforo con gradualidad creciente: rojo, inducción; amarillo, profundización; verde: aplicación) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del proceso, de las razones y la argumentación. Flexibilización en el ejercicio de poder entre maestro y alumno a nivel de la evaluación. ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes orientados al desarrollo de competencias y habilidades comunicativas (argumentación, resolución de problemas y manejo adecuado de niveles de representación) ▪ Diagnóstico y verificación de aprendizajes orientados al desarrollo de competencias y habilidades comunicativas (argumentación, resolución de problemas y manejo adecuado de niveles de representación) ▪ Valoración de procesos (definir, distinguir, seleccionar, aplicar). Autoformación
	<p>No responde</p> <p>(3)</p>		

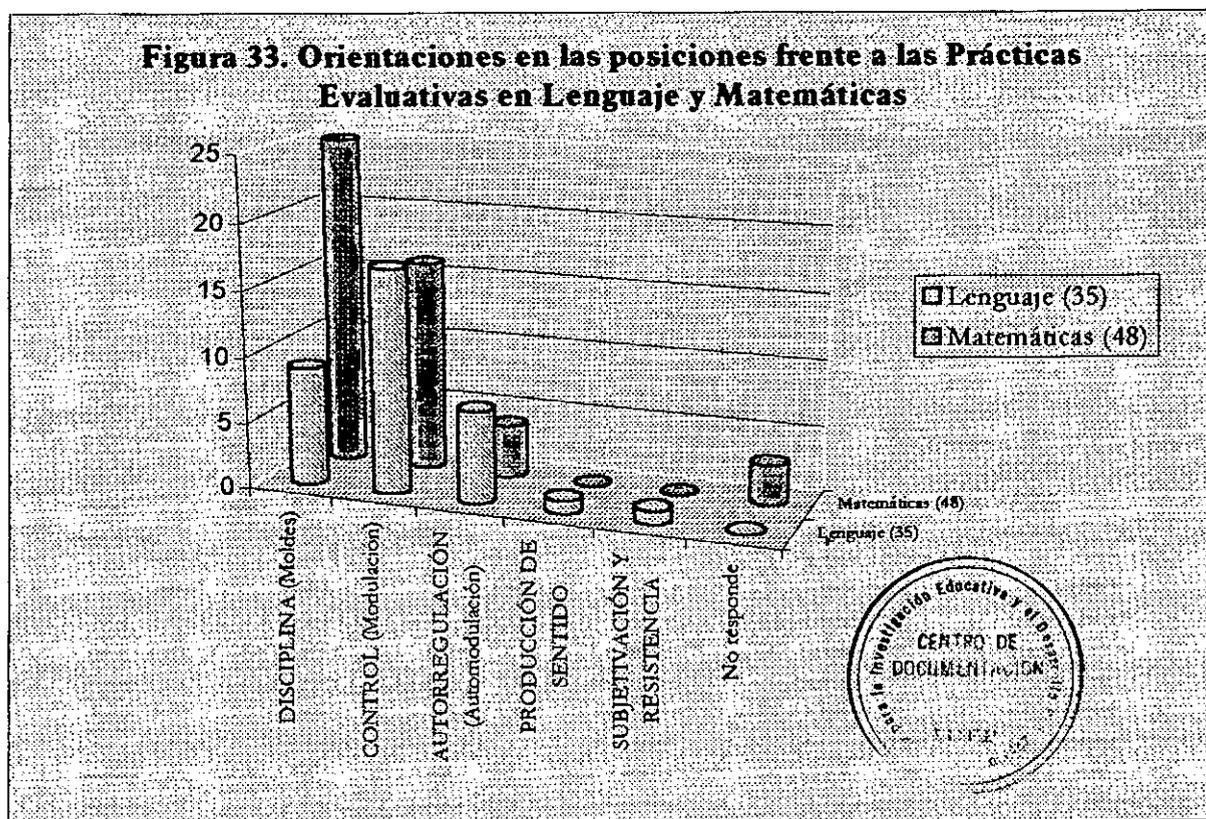


TABLA 28. CUADRO COMPARATIVO DE LAS ORIENTACIONES EN LAS POSICIONES FRENTE A LA EVALUACIÓN EN LAS ÁREAS DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS

Posiciones	Lenguaje (Frec.)	Matemáticas (Frec.)
Disciplina (Moldes)	Conocimientos/ Hábitos (9)	Conocimientos/ Hábitos (25)
Control (Modulación)	Conocimientos/ Habilidades Actitudes (17)	Conocimientos/ Habilidades/ Actitudes (16)
Autorregulación (Automodulación)	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)

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, tanto en lenguaje como en matemáticas, son los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las capacidades, las actitudes, los valores, los comportamientos y las competencias. 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 aparecería 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 forma parte de aquello de lo que se ha de dar cuenta en la dinámica educativa (desempeños, rendimiento, metodologías, didácticas, manejos administrativos).

Las anteriores visiones se relacionan en el presente estudio, 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 entrecruza el saber y el poder y que se hace visible en lo que el autor denomina el Panoptismo³¹.

Según Deleuze (1987:60) “cuando Foucault define el panoptismo, unas veces lo determina concretamente como un agenciamiento óptico o luminoso que caracteriza a la prisión, otras lo determinan abstractamente como una máquina que no solo 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 enunciabiles. 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...”

³¹ La idea de panóptico proviene de la figura arquitectónica instaurada en la 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 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”.

Este dispositivo se vincula con la noción de diagrama, es decir, tal como lo señala Deleuze (1987:61) “un funcionamiento libre de cualquier obstáculo o rozamiento... y al que no hay que otorgar ningún uso específico. El diagrama ya no es un archivo, auditivo o visual; es el mapa, la cartografía, coextensiva a todo el campo social. Es una máquina abstracta. Se define por funciones y materias informales, ignora cualquier distinción de forma entre un contenido y una expresión, entre una formación discursiva y una formación no discursiva. Una máquina casi muda y ciega, aunque haga ver y haga hablar”.

Desde esta perspectiva, el diagrama 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 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: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; en la que 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 vuelvan responsables y entren a formar parte del dispositivo de evaluación, asumido 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. En esta dirección, Deleuze (1996: 279-280) establece tal distinción:

“Los encierros son moldes o moldeados diferentes, mientras que los controles constituyen una modulación, como una suerte de moldeado autodeformante que cambia constantemente y a cada instante, como un tamiz cuya malla varía en cada punto (...) la fábrica era un cuerpo cuyas fuerzas interiores debían alcanzar un punto de equilibrio, lo más alto posible para la producción, lo más bajo posible para los salarios; en una sociedad de control, la fábrica es sustituida por la empresa, y la empresa es un alma, es etérea. Es cierto que ya la fábrica utiliza el sistema de las primas y los incentivos, pero la empresa se esfuerza con mayor profundidad para imponer una modulación de cada salario, en estados siempre metaestables que admiten confrontaciones, concursos y premios (...) La fábrica hacía de los individuos un cuerpo con la doble ventaja de que, de este modo, el patrono podía vigilar cada uno de los elementos que formaban la masa y los sindicatos podían movilizar a toda una masa de resistentes. La empresa, en cambio, instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente”.

En el caso de la institución educativa pasaría algo semejante, en tanto ella cada vez más se ve atravesada por las orientaciones provenientes del sector productivo, tal como lo destaca este autor: “El principio modulador de que los salarios deben corresponderse con los méritos tienta incluso a la enseñanza pública: de hecho, igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa” (pág. 280).

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). Como lo señala Lyotard, el saber no forma sabios sino expertos.

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 vida activa. Es evidente, entonces, que entramos a formar parte de una sociedad postcapitalista, 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.

En cuanto a las dos últimas posiciones; la primera —identificada solamente en el discurso de uno de los docentes del área de lenguaje— en la que la evaluación es vista como *producción de sentido* y la segunda —reconocida en uno de los directivos—, según la cual la evaluación sería tanto una posibilidad de *subjetivación* como de acción de *resistencia*; éstas son consideradas en el contexto de la presente investigación, como la evidencia de fisuras en emergencia en la comprensión de las prácticas evaluativas.

En el primer caso, la evaluación estaría orientada a la creación de significaciones, la comprensión de procesos, el reconocimiento de la diferencia y en general a la construcción de sentido. Por supuesto, esta visión está estrechamente vinculada a la orientación pedagógica, según la cual el lenguaje es un asunto de producción de mundo cultural y simbólico. El instrumento que se privilegia es la interacción de los sujetos participantes en el proceso educativo (docentes y estudiantes) y como objeto de la evaluación aparece el énfasis en los procesos cognitivos, emocionales y sociales particulares a los sujetos en formación.

En el segundo caso, a la evaluación se le ve como un asunto problemático en tanto vuelve natural procesos como la exclusión, el control y la discriminación que desde esta acción se promueve en el contexto escolar; convierte y ubica a los sujetos en formación en el centro de atención de la intervención de los adultos y, en general, da lugar a una permanente sensación de responsabilidad —interna y externa— en la que los sujetos han de sentirse “parte del problema” y comprometidos con el mejoramiento de los resultados esperados en la dinámica educativa. Desde esta perspectiva, a la evaluación también se le atribuye la posibilidad de producir una relativización como dispositivo, y de lograr transformar los procesos de constitución de los sujetos que han configurado a la sociedad y a la escuela.

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/o 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.

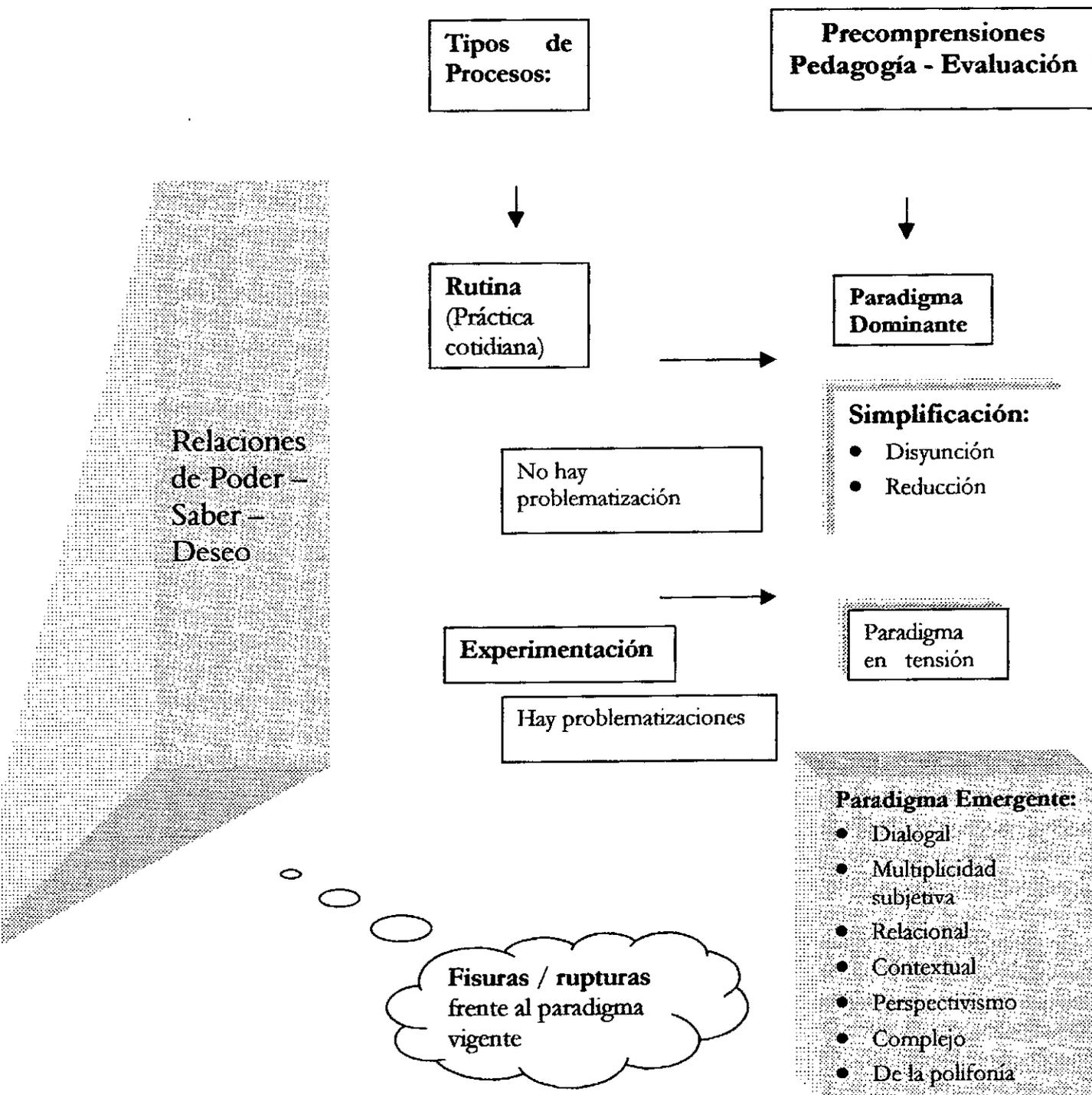
En relación con una de las hipótesis del presente estudio, se verá que la noción de evaluación como anticipación se vincula y se vuelve equivalente con la de la evaluación como revisión, disciplina y control —en los márgenes aparece la autorregulación—. El lugar de la ruptura y la experimentación aparece aún como un asunto tangencial. Por ejemplo, la evaluación como reconstrucción de un camino, o el lenguaje como producción de mundo simbólico, o las matemáticas como construcción de sentido, son visiones todavía incipientes.

Así, aún cuando aquí se reconoce que aún 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 immanente, 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 son considerados los deseables y los transmisionistas se ven como los indeseables. En este contexto, se dirá que el transmisionismo no está vinculado a 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 (Ver Diagrama 3): 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/o el desarrollo de habilidades —incluso podríamos ubicar aquí las llamadas competencias—, y en la que la evaluación se asume como revisión de aprendizajes preterminados. 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.

DIAGRAMA 3. PANORAMA GENERAL DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS



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 Morin (1992:221), “el paradigma de simplificación reinante nos conmina a optar entre materia o espíritu, sustancia o forma, continuo o discontinuo, análisis o síntesis, mecánico u orgánico, determinismo o azar, finalidad o causalidad, unidad o pluralidad, permanencia o cambio, apariencia o esencia (...). 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 simplificador³², 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*” (pág. 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 a este tipo de perspectivas, sería la de ser mecanismo de autorregulación. Se podría identificar a este nivel 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 aún 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

³² Según Morin (1992:230), 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.

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” (págs.223-224).

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 depende 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 parámetros³³. 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, 1992:237).

Ahora bien, las dos tendencias identificadas no se estarían caracterizando como excluyentes u opuestas, ni como constitutivas del discurso de un grupo de agentes de la educación. Estas coexisten simultáneamente e incluso en un mismo sujeto dan lugar a hibridaciones, mezclas, 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.

En esta dirección, se podría considerar el tipo de precomprensiones en las cuales se inscriben estas dos concepciones en el contexto escolar desde lo que Bernstein (1997)

³³ Como lo plantea Bourguignon (1981), citado por Morín (1992:239): “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)”.

llama *esquizofrenia pedagógica*, generada por ciertas orientaciones que ha obligado, tanto al sistema educativo como a sus profesionales, a enfrentar y vivir en una mezcla de posturas conservadoras y liberales que se promueven desde los procesos de reforma: se trata de una nueva postura patológica para trabajar en educación que supone la coexistencia de discursos relativamente diferentes, a través de los cuales se producen diversidad de identidades.

Para este autor, los procesos de reforma educativa contemporáneos pueden interpretarse como el resultado de las acciones de confrontación de los diversos grupos de poder por institucionalizar unas determinadas identidades pedagógicas. En este sentido, el autor señala que “la reforma curricular emerge de una lucha entre grupos para hacer que sus tendencias (y enfoques) sean política y práctica de Estado. Por lo tanto se espera que tendencias y enfoques de este discurso oficial construyan en profesores y estudiantes una determinada disposición moral, motivación y aspiración anclada en determinadas actuaciones y prácticas” (1997:11).

Así, el maestro se ve tensionado ante los distintos tipos de discursos que intentan definir el sentido de su acción: por un lado se está produciendo un discurso pedagógico oficial —práctico y contextualizado— conducido por el mercado, en el que se privilegian unas visiones relativamente seculares; orientaciones que el autor denomina *identidades pedagógicas descentradas* (particularmente del Mercado Descentrado, MDC). Y por otro, se genera un resurgir de orientaciones desde narrativas —especialmente religiosas, nacionales y culturales— del pasado, las cuales son convenientemente recontextualizadas con el propósito de estabilizar el pasado en el futuro, caracterizadas como *Identidades Pedagógicas Retrospectivas* (IR).

A nivel de la educación, la presencia de las primeras (MDC), se evidencia en las recientes transformaciones de la estructura administrativa de las instituciones educativas —por ejemplo, hoy se habla de ellas como “empresas”—, en la emergencia y afianzamiento de nuevos discursos de administración y economía en la formación de docentes y directivos docentes³⁴ y en el concepto de liderazgo como un asunto colectivo. Confluencia que ha empezado a producir la necesidad de convertir a la escuela en una empresa cultural competitiva.

En el caso de las segundas (IR), estas identidades se forman por prácticas y discursos jerárquicamente ordenados, fuertemente limitados y explícitamente estratificados y secuenciados; orientación que en la educación se evidenciaría en aquellas condiciones que caracterizan a los programas escolares: la segmentación y los ordenamientos seriales de los temas del currículum se han consolidado, se sostiene la marcada clasificación de las asignaturas, se enfatiza en las “competencias básicas” y en la

³⁴ Ya resultan familiares los cursos, seminarios o programas de formación sobre “calidad total”, “planeación estratégica”, “reingeniería” y en general, las acciones tendientes a conectar cada vez más la institución educativa con el mundo laboral.

implantación del sistema de pruebas estandarizados como procedimientos nacionales de evaluación.

La tensión se produce, entonces, en que mientras las identidades retrospectivas (IR) orientan las identidades hacia el valor intrínseco del discurso, el mercado descentrado (MDC) orienta las identidades hacia la satisfacción de las demandas competitivas externas. Y aunque el autor señala que esta tensión entre lo intrínseco y lo extrínseco no es propiamente nueva, sí lo es la institucionalización oficial del mercado descentrado, así como la legitimación de la identidad que éste proyecta (se trata de una cultura y un contexto para facilitar la supervivencia de los más aptos, según lo establece las demandas del mercado). El énfasis está más sobre la exploración de las aplicaciones del mercado que sobre la exploración del conocimiento. Aquí la identidad de los estudiantes sería formada más a través de mecanismos de proyección que de mecanismos de introyección.

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.

A tono con este tipo de tendencia, se ha de reconocer la paradójica posición en la que hoy nos movemos en el plano personal y colectivo. Tal como lo plantea Touraine (1996), lo que hoy se constituye en una amenaza directa al Sujeto es la sociedad de masas en la que el individuo escapa de toda referencia a sí mismo, es manipulado por ella o está atrapado en la búsqueda de un placer que nos encierra en nuestras pasiones como lo estaba en otros momentos de la historia por la sumisión a la ley de Dios o de la sociedad. Lo que se produce es entonces, un "desgarramiento", que en el caso de la sociedad actual, se expresa en la pérdida de subjetivación, esto es, el sujeto se deshace sin lograr discernir los efectos contradictorios entre el mercado y las comunidades o las pulsiones.

Este desgarramiento del mundo desmodernizado³⁵ se profundiza con un desgarramiento cultural, en el que los sujetos no encuentran satisfacción en la "oferta"

³⁵ Esta desmodernización supone una ruptura del vínculo entre actor/sujeto y sistema, mundos objetivado y de la subjetividad, razón instrumental e individualismo moral: somos consumidores de los signos de la modernidad, todos juntos pero nada en común y lo común del mundo actual no nos comunica.

social y cultural del mundo actual, la cual se debate en dos alternativas que, de todas formas, no posibilitan la reconstrucción de la experiencia del sujeto: por un lado, la comunidad que distancia al sujeto de la cultura, que define en qué medida y respecto a qué elementos el sujeto se relaciona con ella. Y por otro, el de la masificación, donde ya no es la restricción la que define la relación sujeto-cultura, sino que se promueve la total apertura: frente a la exclusión, la integración. El individuo frente al consumo deja de ser productivo para incorporarse a la vertiginosa carrera donde, en el mercado, él es su propia demanda y donde su esencia se oferta.

Ante este panorama, podrían plantearse algunas problematizaciones para el caso de la escuela: ¿cuál es la oferta cultural que ella le hace a la sociedad? Y tal oferta ¿permite la resignificación de la experiencia del sujeto, o desde sus márgenes, la viabiliza sin conciencia ética de ello? Y, de forma más específica ¿cómo las posibilidades dialógicas de los saberes son reconocidas pedagógicamente como alternativas para la reinterpretación de la experiencia de los sujetos?

En la vía de la reconstrucción de la experiencia, Touraine (1996) plantea que ella sólo puede producirse mediante una doble toma de distancia, una doble reacción contra la degradación de las dos mitades asociadas de la experiencia: la primera, se vincula con un Sujeto personal que se forma apartándose de las comunidades que imponen una identidad fundada sobre deberes más que sobre derechos, sobre la pertenencia y no sobre la libertad. La segunda, trata de producir una liberación del sujeto de la fuerza de los mercados o de los imperios.

La liberación del sujeto estaría dada a partir de una lucha contra la exclusión y la integración, contra la oferta comunitaria y la de la sociedad de masas, una liberación expresada, afirmada como la comunicación de sujeto a sujeto, de un Sujeto que, según Touraine (1996), se convierte en movilizador de búsquedas sociales ancladas y propiciadas desde la libertad. Por tanto, la opción no estaría ni en el sujeto consumidor ni en el sujeto de una cultura u una identidad étnica particular, sino en un Sujeto que tiene efectos individualizantes y efectos colectivizantes desde su voluntad de sobrevivir a esta disociación entre razón y corazón. En este sentido, la visión de Sujeto que se constituye no sería la de un "alma" presente en el cuerpo o el espíritu de los individuos, o una simple forma de la razón, "sino la búsqueda, emprendida por el individuo mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. Y lo que motiva esa búsqueda es el sufrimiento provocado por el desgarramiento y la pérdida de identidad e individuación" (pág. 65).

El sujeto implica el individuo pero va más allá con él, en la medida de construirse como actor, inquieto de cambio y de transformación. Esta movilización del individuo, por el sujeto, esta "voluntad de individuación", es lo que llama Touraine (1996) subjetivación, que permite la rearticulación entre comunidad y sociedad de masas, entre la exclusión y la integración. "Ese movimiento de subjetivación no puede partir

más que de la resistencia del individuo a su propio desgarramiento y a su pérdida de identidad" (pág. 68). El sujeto lo es en la medida en que genera el proceso de subjetivación de sí mismo como individuo. "La idea de sujeto es indispensable si se quiere descubrir las condiciones de la comunicación intercultural y la democracia; y en esta perspectiva, adquiere una significación política" (pág. 68).

Un sujeto que pretenda constituirse como tal debe reconocer esas mismas condiciones que hasta el momento lo han limitado o circunscrito a ser individuo ajeno a la libertad de pensarse como búsqueda de alternativas no excluyentes y no integrantes; donde esa comunicación entre sujetos supone, en el proceso de subjetivación, la redefinición del individuo como ser cultural y político, no fragmentado y mucho menos disgregado.

En el campo de la educación, esta perspectiva propositiva se materializaría en lo que Touraine llama *La escuela del Sujeto*, orientada hacia la libertad del Sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios.

La escuela del Sujeto se alejará cada vez más del modelo que la concibe como agente de socialización, pues aunque la escuela forma parte de una sociedad, enseña unos conocimientos específicos y reconoce la realidad nacional o regional —entrañamiento que se ve como necesario—, ella no ha de estar hecha para la sociedad, su misión principal no ha de ser la formación de los ciudadanos o los trabajadores sino, más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser Sujetos. En este sentido, Touraine destaca que la escuela se consagrará cada vez menos a la transmisión de un conjunto de conocimientos, normas, representaciones, y se centrará cada vez más, "en primer término, a la formación de una capacidad de actuar y pensar en nombre de una libertad creadora personal que no puede desarrollarse sin contacto directo con las construcciones intelectuales, técnicas y morales del presente y el pasado. Como nada está más lejos del "consumismo" individualista que la subjetivación, ésta se alimenta más de creación cultural que de actos de adecuación a programas o a una definición económica o administrativa de las profesiones" (pág. 290).

Por tanto, esta escuela de la formación técnica y la autorreflexión dista mucho de ser un agente de integración comunitaria e inculcación de los valores y normas del grupo, o "ser parte de las tendencias que reducen la vida escolar a la yuxtaposición de una cultura utilitarista, en el sentido más mediocre, el de la preparación de exámenes, y una cultura de grupo que sólo se alimenta con los productos de la cultura de masas" (pág.281).

La propuesta de este autor se desarrolla a través de tres principios, que justamente pretenden oponerse al sentido de la escuela clásica antes caracterizado: el primero de ellos, es que la educación debe formar y fortalecer la *libertad del Sujeto personal*, en la que la escuela no podría orientarse a imponer normas a los alumnos y transmitir a los docentes una delegación de poderes sin otro límite que el fijado por el poder político.

La escuela ha de reconocer la existencia de demandas individuales y colectivas, pues el niño que llega a la escuela no es una tabla rasa sobre la cual el educador inscribe conocimientos, sentimientos, valores. En cada momento de su vida, el niño tiene una historia personal y colectiva, siempre dotada de rasgos particulares. “La educación, en vez de liberar a lo universal de lo particular, como en el modelo clásico, debe unir las motivaciones y los objetivos, la memoria cultural de las operaciones que permiten participar en un mundo técnico y mercantil. La individualización de la enseñanza significa que la antigua separación entre la esfera privada y la vida pública, y por lo tanto entre la familia y la escuela, debe llegar a su fin” (pág. 277).

El segundo principio, supone el tránsito de una educación centrada en la cultura y los valores de la sociedad que educa hacia otra que atribuye una importancia central a la diversidad —histórica y cultural— y el reconocimiento del Otro, para extenderse a todas las formas de comunicación intercultural. “A una educación nacional se opone lo que Edgar Morin llama la dimensión dialógica de la cultura contemporánea. Lo cual exige una escuela social y culturalmente heterogénea, que se aleje lo más posible de la escuela comunitaria definida por la pertenencia de todos al mismo conjunto social, cultural o nacional. Esta orientación se impone en un mundo en que el tiempo y el espacio han sido “comprimidos”, donde lo más distante y diferente se torna próximo —físicamente o en imagen—, lo que considerábamos como sucesivo se vuelve simultáneo, se desarrollan las corrientes migratorias y, al mismo tiempo, cada uno de nosotros procura defender su diferencia en una situación en que parecen imponerse las fuerzas unificadoras de la cultura de masas y la globalización económica. El reconocimiento del Otro no puede separarse del conocimiento de uno mismo como Sujeto libre, que une una o varias tradiciones culturales particulares al manejo del instrumento utilizado por todos” (pág. 278).

El tercer principio, es la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades. “Mientras que el modelo clásico partía de una concepción general abstracta de la igualdad, cercana a la idea de ciudadanía y, desde allí, construía una jerarquía social fundada en el mérito y no en el nacimiento, este nuevo modelo parte de la observación de las desigualdades de hecho y trata de corregirlas activamente, lo que introduce una visión realista y no idealizada de las situaciones colectivas y personales y conduce así a reubicar los conocimientos (y lo que se denomina los valores) en situaciones sociales e históricas concretas al vincular ciencia y sociedad o ética. Esta concepción de la educación, en consecuencia, no se define sólo por su pertenencia a una sociedad democrática. Atribuye a la escuela un papel activo de democratización al tomar en cuenta las condiciones particulares en que los diferentes niños se ven confrontados a los mismos instrumentos y los mismos problemas” (pág. 278).

En consonancia con esta perspectiva, Morin (1993:202-203) destaca que “la reforma de pensamiento necesitaría una reforma de la enseñanza (primaria, secundaria,

universitaria) que así mismo necesitaría la reforma de pensamiento. Naturalmente, la democratización del derecho a pensar necesitaría 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”.

No se trata pues de buscar los medios para que la escuela se adapte mejor a lo que la sociedad espera de ella, sino de definir una política de la educación que sea parte de lo que Touraine (1996) denomina la política del Sujeto, esto es, la acción democrática. Este rumbo pareciera inapropiado en un momento en que la escuela está promulgando la lucha contra el fracaso escolar y contra un dominio insuficiente de las competencias en el lenguaje escrito y oral. “Esta objeción es admisible, y cabe esperar que los esfuerzos desplegados para resolver problemas precisos generen por etapas sucesivas reflexiones críticas e innovadoras más generales. Pero sería artificial oponer estas dos tendencias. Como vivimos en sociedades de cambio, riesgo, mezcla y también desocialización y aislamiento, tenemos que fortalecer en cada uno la capacidad de vivir activamente el cambio. Si recurrimos únicamente a principios de orden, no haremos sino aumentar la distancia social entre quienes pertenecen a las categorías centrales y quienes viven en las zonas periféricas, dominadas por la inseguridad y la dependencia” (pág. 279).

En últimas, como lo destaca Touraine (1996:279-280), “se trata de renunciar a una educación-para-la-sociedad. En vez de arrancar al niño de una parte de sí mismo, la más íntima, para transformarlo en «civilizado», es decir, en ser reconstruido de acuerdo con las categorías que dominan su sociedad, es preciso recomponer su personalidad, que tiende a dividirse en dos universos separados: el que definen las posibilidades materiales (en espacial profesionales) que ofrece la sociedad y más concretamente el mercado de trabajo, y el que construye la cultura de la juventud, difundida por los medios y transmitida por el *peer group*. Por sí mismo, ninguno de los dos universos en que participa el joven tiende a fortalecer su capacidad de elaborar proyectos personales. Tanto en uno como en el otro, es un consumidor y responde a estímulos o prohibiciones. La institución escolar, lo mismo que la familiar, deben, al contrario, combinar en la mayor medida posible las expectativas de la personalidad con las posibilidades ofrecidas por el entorno técnico y económico”.

REFERENCIAS

- ARENDRT, Hannah (1993). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- BAENA, Luis Angel (1989a). «El lenguaje y la significación». En: Revista *Lenguaje*, N° 17. Cali: Universidad del Valle.
- _____. (1989b) «Estructura, funcionamiento y función». En: Revista *Lenguaje*, N° 17. Cali: Universidad del Valle.
- _____. (1989c) «Lingüística y significación». En: Revista *Lenguaje*, N° 17. Cali: Universidad del Valle.
- BAJTIN, M. (1993). "La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética". En: Revista *Criterios*: Número especial con motivo del VI Congreso Internacional Mijaíl Bajtín, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- BALL, Stephen (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, Basil (1997) Conocimiento oficial e Identidades pedagógicas. En: *Ensayos de pedagogía crítica*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- BRUNER, Jerome (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- CARR, Wilfred (1993). *La Calidad de la Enseñanza e Investigación Social*. Sevilla: Diada.

CHAVES, A. P. (1994). Gestión de instituciones educativas, un enfoque estratégico para el desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales. Quito: CINTERPLAN—OEA—Corporación IPLAED [Documento de trabajo].

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, 28 - 30 junio.

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

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

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.

GIROUX, Henry A. y MCLAREN, Peter (1990). *Los Profesores como Intelectuales, Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- GIROUX, Henry A. (1994). "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna". En: Castells, M., Flecha, R., Freire, P. Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- HALLYDAY, M.A.K. (1975). «Estructura y función del lenguaje». En: Lyons, John (edit). *Nuevos horizontes en Lingüística*, Madrid: Alianza Editorial.
- HERRERA, M. Y LÓPEZ, M. (1993). Conceptualización y metodología para la gestión de instituciones escolares a nivel local. El proyecto de plantel, características, fases, herramientas. Caracas: CINTERPLAN —OEA.
- 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. (1999, en prensa).
- MARTÍNEZ, María Cristina (1992). "El Discurso como Escenario del Mundo". En: *Revista Lenguaje* No. 19 - 20. Cali: Universidad del Valle.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1993) SABER – Sistema Nacional de Evaluación. Santa Fe de Bogotá: Colección Avances de SABER, N°1.
- _____. (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.

MOCKUS, Antanas (1983). Ciencia, técnica y tecnología. En: *Revista Naturaleza, educación y ciencia*. 3 Mayo – Diciembre.

MORIN, 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.

MOUFFE, Chantal (1994). "Democracia radical moderna o postmoderna?" En: *Revista Foro Nacional por Colombia*. No. 24. Págs. 13 - 23. Santa Fe de Bogotá.

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, (Págs. 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.

ROSE, Nikolas. (1997). El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. En: *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*. 29, Verano, Págs. 25 – 40.

TOURAINÉ, Alain (1996). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

VATTIMO, G. (1989). *Más Allá del Sujeto*. Barcelona: Paidós.

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

_____. (1992). *La coleta del barón de Münchhausen. Psicoterapia y realidad*. Barcelona: Herder.

ANEXO 1

ENTREVISTAS: GRUPAL (DOCENTES Y ESTUDIANTES) E INDIVIDUAL (DIRECTIVOS)

ENTREVISTA GRUPAL: DOCENTES

Caracterización y concepción del Area - Saberes y construcciones elaboradas en la dinámica pedagógica

Las siguientes preguntas están referidas a las áreas de Lenguaje / Matemáticas en la Institución.

- ¿Qué relación se da entre el PEI y la orientación del Area ? ¿Cómo se movilizó el grupo del Area en torno a la construcción del PEI?
- ¿Cómo se define la orientación del área? ¿Existe trabajo colectivo?
- ¿Cuál es la concepción/orientación que actualmente asume el área?
- ¿En qué se centran las discusiones? ¿Cuáles son las diferentes posiciones que existen frente a ella? ¿Cuáles son los debates, tensiones que se ha identificado en su orientación?
- ¿Qué influye en la toma de decisiones frente al área?
- ¿Se ha dado algún proceso de transformación en la orientación del área? ¿Cuál ha sido ese proceso? ¿qué reelaboraciones se han producido?
- ¿Qué factores han generado tales transformaciones o qué aspectos han potenciado las posibilidades de transformación que se están discutiendo?
- ¿Qué iniciativas se han o se están movilizando para su transformación, qué las ha producido?
- ¿Existen factores externos que inciden o tienen importancia en la definición de su orientación?
- ¿Qué visión y cuál es el sentido de la evaluación tanto en la dinámica educativa como a nivel del área?
- ¿Qué aspectos se privilegian en la evaluación pedagógica dentro del área?
- ¿Qué relación se establece entre acción pedagógica y acción evaluativa?
- ¿Qué papel tiene la interacción entre docentes a nivel de los procesos pedagógicos en las áreas?
- ¿Cuáles han sido los aportes individuales y/o colectivos en la concepción y desarrollo del área.
- ¿Cómo se usa y qué papel ocupa el(los) texto(s) en la clase?

ENTREVISTA GRUPAL: ESTUDIANTES

- ¿Para ustedes cuál es el papel que cumplen las instituciones educativas?
- ¿Qué factores hacen que ustedes se sientan a gusto en el colegio y qué factores hacen que no (condiciones ambientales, físicas, recursos, interacción, etc.,)?
- ¿Qué les gustaría mantener y transformar de su colegio?
- ¿Cómo valorarían ustedes la relación que tienen con los directivos docentes?
- ¿Cómo valorarían ustedes la relación que tienen con los docentes de las áreas de lenguaje y de matemáticas? ¿Cómo influye el tipo de relación que actualmente se tiene con los maestros de estas áreas en el trabajo académico?
- ¿Qué es lo que más les atrae del trabajo en estas dos áreas?
- ¿Cuáles aspectos consideran ustedes que los docentes de éstas áreas enfatizan o privilegian en su acción cotidiana?
- ¿Cuál es la participación del estudiante en el rumbo que adoptan el trabajo en las áreas?
- ¿Creen que se han desarrollado algunas transformaciones en la forma de trabajar las áreas lenguaje y las matemáticas en la institución? ¿Cuáles serían esas transformaciones?
- ¿Qué importancia tiene para ustedes la evaluación? ¿les aporta? ¿les limita?
- ¿Qué aspectos se tienen en cuenta en la evaluación de las áreas de lenguaje y matemáticas?
- ¿Cuál es la participación que tienen ustedes en los procesos de evaluación?
- ¿Qué estrategias asumen ustedes frente a los diferentes estilos de evaluación que se desarrollan en estas dos áreas?
- ¿Cómo les gustaría que se desarrollara el trabajo pedagógico y evaluativo a nivel de las dos áreas en mención?

ENTREVISTA INDIVIDUAL: DIRECTIVO - DOCENTE

- ¿Cómo se dio el proceso de participación de las dos áreas en torno a la construcción del PEI?
- ¿Cómo interviene el directivo en el enfoque que asumen las áreas de lenguaje y matemáticas dentro de la institución? ¿Cómo es su participación en esos grupos?
- ¿Se ha intentado impulsar la formación de grupos de estudio y de discusión académica en torno a las áreas dentro de su institución? ¿Qué balance hace de este tipo de dinámicas? Si no se ha dado ¿qué factores han incidido?
- ¿Considera que dentro de la institución se están impulsando procesos de innovación pedagógica al interior de estas dos áreas? ¿qué los ha producido?
- ¿Cómo se define la orientación del área? ¿Existe trabajo colectivo?
- ¿Conoce la concepción/orientación que actualmente se asume en las dos áreas? ¿cómo la podría caracterizar?
- ¿Qué influye en la toma de decisiones frente al área?
- ¿Se ha dado algún proceso de transformación en la orientación del área? ¿Cuál ha sido ese proceso? ¿qué reelaboraciones se han producido?
- ¿Qué factores han generado tales transformaciones o qué aspectos han potenciado las posibilidades de transformación que se están discutiendo?
- ¿Existen factores externos que inciden o tienen importancia en la definición de su orientación?
- ¿Qué visión y cuál es el sentido de la evaluación tanto en la dinámica educativa como a nivel del área?
- ¿Qué relación se establece entre acción pedagógica y acción evaluativa?
- ¿Qué papel tiene la interacción entre docentes a nivel de los procesos pedagógicos en las áreas?

ANEXO 2

FORMATOS DEL CUESTIONARIO INDIVIDUAL (DOCENTES Y DIRECTIVOS)

CUESTIONARIO

N°

Nombre de la Institución _____ Jornada: _____

1. Tiempo de vinculación a la institución: _____ años
2. Asignaturas a su cargo: _____

Para marcar su respuesta, por favor marque con una X la alternativa correspondiente o complete lo solicitado.
Le agradecemos responder todos los ítems.

3. Sexo

- 1. Masculino
- 2. Femenino

4. Edad

- 1. 25 años o menos
- 2. 26 - 35 años
- 3. 36 - 45 años
- 4. 46 - 55 años
- 5. Más de 55 años

5. Cargo:

- 1. Docente
- 2. Directivo Docente
- 3. Orientador
- 4. Otro, ¿Cuál? _____

6. Antigüedad en el ejercicio docente (tiempo total):

- 1. Menos de 1 año
- 2. De 1 a 5 años
- 3. De 6 a 10 años
- 4. De 11 a 15 años
- 5. De 16 a 20 años
- 6. Más de 20 años

7. Máximo nivel académico - profesional alcanzado:

- 1. Sin título de bachiller
- 2. Bachillerato pedagógico o normalista
- 3. Otro Bachillerato
- 4. Licenciatura en educación
- 5. Otras profesiones o licenciaturas
- 6. Licenciatura en educación y otra profesión
- 7. Postgrado en educación
- 8. Postgrado en otras áreas
- 9. Postgrado en educación y en un área no educacional

8. Título obtenido en pregrado: _____

9. Título obtenido en postgrado: _____

10. Actividades de formación profesional-académico no conducente a título.

- 1. En el área educacional o pedagógica
- 2. En un área no educacional o no pedagógica
- 3. En ambas áreas mencionadas
- 4. Sin actividades de perfeccionamiento

11. Actividades de formación que han contribuido a su cualificación no conducentes a título:

12. Procesos o acciones de formación que le han faltado y que considera fundamentales para el desarrollo de su acción docente:

II. CARACTERÍSTICAS LABORALES DOCENTES

13. ¿Cuántas horas semanales dedica habitualmente al ejercicio docente?:

- 1. Menos de 30 horas
- 2. 30 horas
- 3. Más de 30 horas

14. Adicional al trabajo en esta institución, usted:

- 1. Estudia
- 2. Trabaja en otra institución educativa
- 3. Trabaja en una actividad diferente a la docencia
- 4. Se dedica a actividades personales



15. ¿En cuántos establecimientos escolares trabaja usted?:

- 1. En uno sólo
- 2. En dos
- 3. En más de dos

16. ¿Con qué frecuencia ejerce otros trabajos remunerados no docentes en forma paralela al trabajo docente?

- 1. Nunca o casi nunca
- 2. A veces
- 3. Muy a menudo o a diario

17. ¿Cuántas horas tiene usted asignadas y cuántas efectivamente dedica a cada una de las siguientes tareas durante la semana escolar? Señale con una X cuáles de estas actividades desarrolla por fuera de la jornada escolar.

	Horas/ semana asignadas	Horas/ semana cumplidas	Por fuera de la jornada escolar
a. Desarrollo de clase	_____	_____	_____
b. Atención extracласa a estudiantes	_____	_____	_____
c. Planeación/preparación de clase	_____	_____	_____
d. Preparación/ calificación de exámenes	_____	_____	_____
e. Lectura y revisión de otro tipo de trabajos	_____	_____	_____
f. Reuniones de maestros	_____	_____	_____
g. Comités de evaluación y promoción	_____	_____	_____
h. Atención a padres de familia	_____	_____	_____
i. Labores administrativas	_____	_____	_____
j. Estudio y actividades de desarrollo profesional	_____	_____	_____
k. Otras ¿cuáles?	_____	_____	_____

III. CONDICIONES CONTEXTUALES DE LA ACCIÓN DOCENTE

N°

A. Condiciones Administrativas

A su modo de ver ¿qué factores de carácter administrativo (tiempos, espacios, reuniones de trabajo, relaciones de poder, recursos físicos, materiales de trabajo, acciones de la Secretaría de Educación, etc.) afectan el desarrollo de su acción docente habitual?. ¿Cómo intervienen estos factores administrativos? (si requiere más espacio, por favor utilice el respaldo de la hoja)

¿Qué factores?
¿Cómo intervienen?

B. De Interacción

Es frecuente que el tipo de relaciones que establecemos en el contexto laboral afecte nuestra disposición e interés hacia las actividades que allí desarrollamos. En este sentido, queremos que caracterice y valore las relaciones que se dan al interior de la institución entre: (si requiere más espacio, por favor utilice el respaldo de la hoja)

Directivo – maestro:
Maestro – maestro
Maestro – alumno
Maestro/Directivo – padres de familia

Políticas

Un asunto que en parte define la acción educativa es la comprensión y apropiación que hacemos de las políticas Estatales. Sobre este aspecto queremos que usted seleccione aquella(s) política(s) que le ha(n) resultado más significativa(s) —ya sea por su impacto favorable o desfavorable— y exprese el análisis que hace de ella(s). (Puede escoger más de una). Dentro de este análisis, nos interesa saber cómo contextualiza y utiliza usted dichas políticas en su dinámica cotidiana.

Política(s) seleccionada(s):

Análisis y contextualización:

Concepciones y Posiciones sobre la práctica pedagógica y evaluativa en las áreas de lenguaje y matemáticas en Santa Fe de Bogotá

Con respecto a la legislación vigente, también se quiere conocer su valoración a nivel de: importancia, aporte, impacto, utilidad que las siguientes políticas representan en su dinámica laboral, donde:

1. No importa
2. Poco importa
3. Importa
4. Importa mucho

1. No aporta
2. Poco aporta
3. Aporta
4. Aporta mucho

1. Impacto negativo
2. No hay impacto
3. Escaso impacto
4. Impacto positivo

1. No es útil
2. Es poco útil
3. Es útil
4. Es muy útil

1. Decreto 1860/94

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

2. Lineamientos generales de procesos curriculares

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

3. Proyecto Educativo Institucional

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

4. Indicadores de logro curriculares (Resolución 2343/96)

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

5. Evaluación de la calidad de la educación

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

6. Exámenes de Estado (ICFES)

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

7. Evaluación de docentes y directivos docentes

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

8. Plan de incentivos

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

D. Académicas y de Formación

Otro de los factores que suele afectar la dinámica educativa es el tipo de formación inicial, de postgrado o permanente desarrollado; al respecto, queremos conocer la manera como usted valora tales procesos de formación en función de: *aspectos positivos, negativos y ausentes*. (Si requiere más espacio, por favor utilice el respaldo de la hoja)

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN RECIBIDA		
1. FORMACIÓN INICIAL (NORMAL, LICENCIATURA O PREGRADO)		
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos ausentes
2. POSTGRADO (ESPECIALIZACIÓN, MAESTRÍA)		
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos ausentes
3. FORMACIÓN PERMANENTE (CURSOS DE CAPACITACIÓN, PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES)		
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos ausentes
4. FORMACIÓN EN EL SITIO DE TRABAJO (GRUPOS DE ESTUDIO, DISCUSIONES E INTERCAMBIOS ACADÉMICOS Y PEDAGÓGICOS)		
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos ausentes

IV. CONCEPCIONES Y POSICIONES

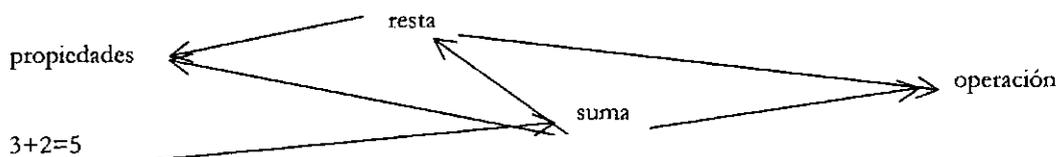
Las siguientes preguntas están referidas a su área de trabajo (**Matemáticas ó Lenguaje**). A partir de ella, le proponemos la construcción de una red conceptual sobre su práctica docente y su trabajo pedagógico. Para esto, le sugerimos tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

Las **redes conceptuales** son una de las formas reconocidas para representar los saberes, en este caso frente al objeto de trabajo. Estas redes se construyen a partir de un conjunto de conceptos (nodos) que se relacionan entre sí y que se expresan a través de flechas (vectores).

Los **nodos** pueden ser representativos de hechos, personas, objetos, acontecimientos o toda otra información que quien elabora la red considere pertinente.

Los **vectores** señalan **relaciones** entre los conceptos y pueden dar cuenta de vínculos de pertenencia, inclusión, exclusión, ejemplificación, implicación y todos aquellos que se justifiquen a partir de los conceptos seleccionados.

Un ejemplo de red conceptual sería:

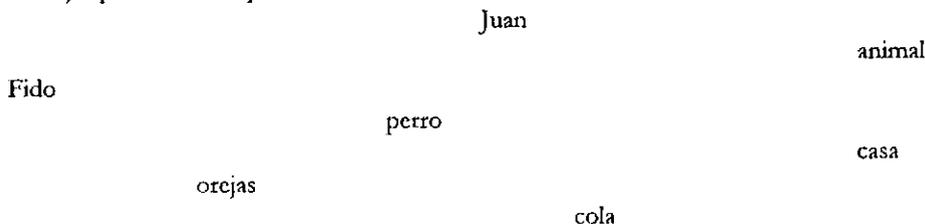


Cada dos conceptos y su relación conforman una **tema**.

En el ejemplo anterior, conforman una **tema** (proposición con sentido completo)

- La resta es una operación.
- La suma es una operación.
- La suma es el inverso de la resta.
- La suma tiene ciertas propiedades.
- La resta tiene ciertas propiedades.
- $3+2=5$ es un ejemplo de suma.

Otro ejemplo de red conceptual sería.



En este ejemplo, SON **NODOS (CONCEPTOS)** EN LA RED

<ul style="list-style-type: none"> ● Juan ● Perro ● orejas ● casa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fido ● Animal ● cola
---	--

Todas las relaciones (vectores) tienen que tener una **única orientación** (dirección señalada por la punta de la flecha), tener un nombre, y no cruzarse entre sí.

EN EL EJEMPLO ANTERIOR, SON **RELACIONES**:

<ul style="list-style-type: none"> ● es un ● vive en una ● quiere a su ● es un nombre de 	<ul style="list-style-type: none"> ● tiene ● es la vivienda del ● cuida a su ● fue el nombre elegido
--	--

*Concepciones y Posiciones sobre la práctica pedagógica y evaluativa en las áreas de lenguaje y matemáticas
en Santa Fe de Bogotá*

A continuación usted encontrará varios aspectos que consideramos significativos para dar cuenta de la acción pedagógica y evaluativa, sobre ellos queremos conocer su visión y la manera como ésta se actualiza en su trabajo habitual.

ASPECTO	Lo entiendo como:	¿Cómo se desarrolla en su práctica cotidiana?
1. Comunicativo		
2. Ético		
3. Estético		
4. Histórico		

*Concepciones y Posiciones sobre la práctica pedagógica y evaluativa en las áreas de lenguaje y matemáticas
en Santa Fe de Bogotá*

ASPECTO	Lo entiendo como:	¿Cómo se desarrolla en su práctica cotidiana?
5. Teórico		

ASPECTO	Lo entiendo como:	¿Cómo se desarrolla en su práctica cotidiana?
6. Práctico/ aplicado		

ASPECTO	Lo entiendo como:	¿Cómo se desarrolla en su práctica cotidiana?
7. Didáctico		

ASPECTO	Lo entiendo como:	¿Cómo se desarrolla en su práctica cotidiana?
8. Condiciones / situación del estudiante		

ASPECTO	Lo entiendo como:	¿Cómo se desarrolla en su práctica cotidiana?
9. Recursos y ambiente educativo		

Tomando en consideración los anteriores aspectos pedagógicos, a su modo de ver, la visión de la **Evaluación** que usted ha logrado fomentar y está interesado en promover es:

Prácticas/visiones de la Evaluación que actualmente desarrolla

Prácticas/perspectivas de la Evaluación que le gustaría desarrollar

CUESTIONARIO 2

Nombre de la Institución _____ Jornada: _____

1. Tiempo de vinculación a la institución: _____ años
2. Tiempo en la función de directivo-docente: _____ años

Para marcar su respuesta, por favor marque con una X la alternativa correspondiente o complete lo solicitado.
Le agradecemos responder todos los ítems.

3. Sexo
 - 1. Masculino
 - 2. Femenino
4. Edad
 - 1. 25 años o menos
 - 2. 26 - 35 años
 - 3. 36 - 45 años
 - 4. 46 - 55 años
 - 5. Más de 55 años
5. Cargo:
 - 1. Docente
 - 2. Directivo Docente
 - 3. Orientador
 - 4. Otro, ¿Cuál? _____
6. Antigüedad en el ejercicio docente (tiempo total):
 - 1. Menos de 1 año
 - 2. De 1 a 5 años
 - 3. De 6 a 10 años
 - 4. De 11 a 15 años
 - 5. De 16 a 20 años
 - 6. Más de 20 años
7. Máximo nivel académico - profesional alcanzado:
 - 1. Sin título de bachiller
 - 2. Bachillerato pedagógico o normalista
 - 3. Otro Bachillerato
 - 4. Licenciatura en educación
 - 5. Otras profesiones o licenciaturas
 - 6. Licenciatura en educación y otra profesión
 - 7. Postgrado en educación
 - 8. Postgrado en otras áreas
 - 9. Postgrado en educación y en un área no educacional
8. Título obtenido en pregrado: _____
9. Título obtenido en postgrado: _____
10. Actividades de formación profesional-académico no conducente a título.
 - 1. En el área educacional o pedagógica
 - 2. En un área no educacional o no pedagógica
 - 3. En ambas áreas mencionadas
 - 4. Sin actividades de perfeccionamiento

11. Actividades de formación que han contribuido a su cualificación no conducentes a título:

12. Procesos o acciones de formación que le han faltado y que considera fundamentales para el desarrollo de su rol directivo:

II. CARACTERÍSTICAS LABORALES DEL DIRECTIVO

13. ¿Cuántas horas semanales dedica habitualmente al ejercicio de su rol directivo?:

- 1. Menos de 30 horas
- 2. 30 horas
- 3. Más de 30 horas

14. Adicional al trabajo en esta institución, usted:

- 1. Estudia
- 2. Trabaja en otra institución educativa
- 3. Trabaja en una actividad diferente a la docencia
- 4. Se dedica a actividades personales

15. ¿En cuántos establecimientos escolares trabaja usted?:

- 1. En uno sólo
- 2. En dos
- 3. En más de dos

16. ¿Con qué frecuencia ejerce otros trabajos remunerados no docentes en forma paralela al trabajo directivo?

- 1. Nunca o casi nunca
- 2. A veces
- 3. Muy a menudo o a diario

17. ¿Cuántas horas tiene usted asignadas y cuántas efectivamente dedica a cada una de las siguientes tareas durante la semana escolar? Señale con una X cuáles de estas actividades desarrolla por fuera de la jornada escolar.

	Horas/ semana	Por fuera de la jornada escolar
a. Procesos pedagógicos	_____	_____
b. Atención a estudiantes	_____	_____
c. Solución de problemas y conflictos en la comunidad educativa	_____	_____
d. Gestión de recursos	_____	_____
f. Reuniones con la Secretaría y Cadel	_____	_____
g. Reuniones de maestros	_____	_____
h. Comités de evaluación y promoción	_____	_____
i. Atención a padres de familia	_____	_____
j. Solución de problemas de planta física	_____	_____
k. Estudio y actividades de desarrollo profesional	_____	_____
l. Otras ¿cuáles?	_____	_____
_____	_____	_____

III. CONDICIONES CONTEXTUALES DEL ROL DIRECTIVO

A. Condiciones Administrativas

A su modo de ver ¿qué factores de carácter administrativo (tiempos, espacios, reuniones de trabajo, relaciones de poder, recursos físicos, materiales de trabajo, acciones de la Secretaría de Educación, etc.) afectan el desarrollo de su acción directiva habitual?. ¿Cómo intervienen estos factores administrativos? (si requiere más espacio, por favor utilice el respaldo de la hoja)

¿Qué factores?

¿Cómo intervienen?

B. De Interacción

Es frecuente que el tipo de relaciones que establecemos en el contexto laboral afecte nuestra disposición e interés hacia las actividades que allí desarrollamos. En este sentido, queremos que caracterice y valore las relaciones que se dan al interior de la institución
entre: (si requiere más espacio, por favor utilice el respaldo de la hoja)

Directivo – maestro:

Maestro – maestro

Maestro – alumno

Maestro/Directivo – padres de familia

C. Políticas

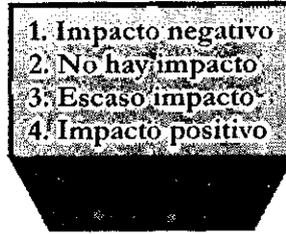
Un asunto que en parte define la acción educativa es la comprensión y apropiación que hacemos de las políticas Estatales. Sobre este aspecto queremos que usted seleccione aquella(s) política(s) que le ha(n) resultado más significativa(s) —ya sea por su impacto favorable o desfavorable— y exprese el análisis que hace de ella(s). (Puede escoger más de una). Dentro de este análisis, nos interesa saber cómo contextualiza y utiliza usted dichas políticas en su dinámica cotidiana.

Política(s) seleccionada(s):

Análisis y contextualización:

Concepciones y Posiciones sobre la práctica pedagógica y evaluativa en las áreas de lenguaje y matemáticas en Santa Fe de Bogotá

Con respecto a la legislación vigente, también se quiere conocer su valoración a nivel de: importancia, aporte, impacto, utilidad que las siguientes políticas representan en su dinámica laboral, donde:



1. Decreto 1860/94

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

2. Lineamientos generales de procesos curriculares

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

3. Proyecto Educativo Institucional

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

4. Indicadores de logro curriculares (Resolución 2343/96)

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

5. Evaluación de la calidad de la educación

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

6. Exámenes de Estado (ICFES)

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

7. Evaluación de docentes y directivos docentes

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

8. Plan de incentivos

NIVEL DE IMPORTANCIA			
1	2	3	4

NIVEL DE APORTE			
1	2	3	4

NIVEL DE IMPACTO			
1	2	3	4

NIVEL DE UTILIDAD			
1	2	3	4

D. Académicas y de Formación

Otro de los factores que suele afectar la dinámica educativa es el tipo de formación inicial, de postgrado o permanente desarrollado; al respecto, queremos conocer la manera como usted valora tales procesos de formación en función de: *aspectos positivos, negativos y ausentes*. (Si requiere más espacio, por favor utilice el respaldo de la hoja)

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN RECIBIDA		
1. FORMACIÓN INICIAL (NORMAL, LICENCIATURA O PREGRADO)		
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Ausentes
2. POSTGRADO (ESPECIALIZACIÓN, MAESTRÍA)		
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Ausentes
3. FORMACIÓN PERMANENTE (CURSOS DE CAPACITACIÓN, PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES)		
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Ausentes
4. FORMACIÓN EN EL SITIO DE TRABAJO (GRUPOS DE ESTUDIO, DISCUSIONES E INTERCAMBIOS ACADÉMICOS Y PEDAGÓGICOS)		
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Ausentes

ANEXO 3

CODIFICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS (DOCENTES Y DIRECTIVO) Y CODIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES

Para la codificación del cuestionario se utilizó la siguiente estructura:

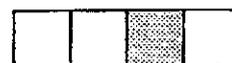
Un primer número compuesto por dos dígitos, que equivale a la localidad a la cual pertenece la institución.



Un segundo número igualmente compuesto por dos dígitos, equivalente al número asignado a la institución.



Un tercer número, de dos dígitos que corresponde al número del instrumento en su orden, en cada institución.



Y, un cuarto número, dos dígitos, cuyos códigos siempre oscilarán entre 01 y 04 (ubicación del participante) dependiendo de las áreas participantes y del directivo docente así:

- 01 para el área de lenguaje.
- 02 para el área de matemáticas.
- 03 para todas las áreas (básica primaria)
- 04 para directivo docentes.



CODIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES

Institución	Localidad	No. Colegio	Códigos: Localidad/Institución	Número del instrumento (hasta)	Ubicación de los participantes (01 a 04)
1. Col. Dtal. General Santander (JT)	01	01	0101	09	01, 02 y 04
2. Col. Dtal. Simón Rodríguez (JM)	02	01	0201	10	01, 02 y 04
3. Esc. Dtal. Nueva Granada (JT)	02	02	0202	08	03 y 04
4. Col. Manuel Elkin Patarroyo (JM)	03	01	0301	04	01, 02 y 04
5. C.E.D. Arenas (JT)	04	01	0401	08	01, 02, 03 y 04
6. C.E. Andrés Rosillo y Meruelo (JT)	04	02	0402	05	03 y 04
7. Col. República de Costa Rica (JM)	09	01	0901	13	01, 02 y 04
8. Col. Dtal. Antonio Nariño (JM)	10	01	1001	07	03 y 04
9. C.E.D. Miguel Antonio Caro (JT)	10	02	1002	11	01, 02 y 04
10. C.D. Rafael Bernal Jiménez (JM)	12	01	1201	04	01, 02 y 04
11. C.E. Heladia Mejía (JM)	12	02	1202	08	01, 02 y 04
12. C.E. Heladia Mejía (JT)	12	03	1203	06	01, 02 y 04
13. Inst. Dtal. Manuela Beltrán (JT)	13	01	1301	12	01, 02 y 04
14. C. E. D. Palermo (JT)	13	02	1302	09	01, 02 y 04
15. Esc. Dtal. Samper Mendoza (JC)	14	01	1401	07	03 y 04
16. C.D. Guillermo León Valencia (JM)	15	01	1501	09	01, 02 y 04
17. Col. Aranasio Girardot (JT)	15	02	1502	06	01, 02 y 04
18. C.E.D. La Concordia (JC)	17	01	1701	03	01, 02, 03 y 04
19. C.E.D. José Celestino Mutis (JM)	17	02	1702	09	03 y 04
20. Esc. Nacional de Comercio (JM)	17	03	1703	05	01, 02 y 04

ANEXO 4

LISTADO DE LOS TEXTOS INCLUIDOS EN LOS MÓDULOS DE APOYO Y SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO:

- I. MÓDULO AREA DE MATEMÁTICAS**
- II. MODULO AREA DE LENGUAJE**
- III. MÓDULO BÁSICA PRIMARIA**

I. MÓDULO MATEMÁTICAS

1. El Pensamiento Subyacente (Paradigmatología)

Autor: Edgar Morin

Referencia: Tomado del libro *El Método. Tomo IV. Las Ideas*. Madrid: Cátedra, Capítulo III, Págs. 216 – 244, 1992.

2. Las Matemáticas, ¿Ciencias o Artes?

Autor: Carlos E. Vasco Uribe

Referencia: Tomado de la Revista *Innovación y Ciencia*. Vol. 4. No. 4, 1995.

3. Ciencia, Técnica y Tecnología

Autor: Antanas Mockus

Referencia: Tomado de la Revista *Naturaleza, Educación y Ciencia*. Universidad Nacional. No. 3. Mayo – Diciembre, 1983.

4. El impacto pedagógico de las contribuciones de algunos epistemólogos al trabajo del docente-investigador

Autor: Carlos E. Vasco Uribe

Referencia: Tomado de la Revista *de la Facultad de Ciencias*. Universidad Javeriana. Santa Fe de Bogotá. VI, No. 4. Ene-Jun, 1991. Pp. 103-115.

5. Comunicación, educación, conocimiento

Autor: Guillermo Bustamante Zamudio

Referencia: Tomado de la Revista *La Palabra*. Nos. 6 – 7. Págs. 103 – 111. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 1997.

6. ¿Hay revoluciones o rupturas epistemológicas en las matemáticas?

Autor: Carlos E. Vasco Uribe

Referencia: Tomado de la Revista *de la Facultad de Ciencias*. Universidad Javeriana. VI, No. 4, Santa Fe de Bogotá, Ene-Jun, 1991. Pp. 26-52.

7. Sistemas de Representación y Aprendizaje de Estructuras Numéricas

Autor: Castro Martínez, E., Rico Romero, L. y Romero Albaladejo, I. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. España.

Referencia: Tomado de la Revista *Debates. Enseñanza de las ciencias*, 1997, 15 (3), Págs. 361-371.

8. Significado y Comprensión de los Conceptos Matemáticos

Autores: Juan D. Godino y Carmen Batanero - Universidad de Granada

Referencia: Edición HTML.
[Http:// www.goteron.urg.es/~jgodino/semioesp/pme20es.htm](http://www.goteron.urg.es/~jgodino/semioesp/pme20es.htm)

9. Funciones Semióticas en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas

Autores: Juan D. Godino y Carmen Batanero - Universidad de Granada

Referencia: Edición HTML. [Ponencia presentada en el IX Seminario de Investigación en Educación Matemática (SIEM) de la Sociedad Portuguesa de Investigación en Educación Matemática. Guimaraes, Noviembre de 1998.
[Http:// www.goteron.ugr.es/~jgodino/semioesp/funciones.html](http://www.goteron.ugr.es/~jgodino/semioesp/funciones.html)

10. Enseñanza de las Ciencias y la Matemática.

Autores: Miguel de Guzmán

Referencia: Edición HTML. [Http:// www.oei.org.co/oeivirt/edumat.htm](http://www.oei.org.co/oeivirt/edumat.htm).1993

11. La Escuela del Sujeto

Autor: Alain Touraine

Referencia: Tomado del libro *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1998.

12. El Desafío de América Latina a la Teoría y Práctica de la Evaluación Educativa.

Autor: Sergio U. Nilo

Referencia: Tomado de la Revista *Evaluación y Cultura*. No. 1. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Abril-Junio 1.993. P.p. 47-59.

13. La reforma del Pensamiento.

Autor: Edgar Morin y Anne Brigitte Kern

Referencia: Tomado del libro *Tierra-Patria*. Buenos Aires: Kairós, Capítulo 7, Págs. 189 - 203, 1993.

IV. MODULO LENGUAJE

1. El Pensamiento Subyacente (Paradigmatología)

Autor: Edgar Morin

Referencia: Tomado del libro *El Método. Tomo IV. Las Ideas*. Madrid: Cátedra, Capítulo III, Págs. 216 – 244, 1992.

2. Algunas Consideraciones Teóricas

Autor: María Cristina Martínez

Referencia: *Análisis del Discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle, 1997.

3. La Construcción Discursiva de la Realidad: Una Perspectiva Discursiva e Interactiva de la Significación

Autor: María Cristina Martínez

Referencia: Universidad del Valle, 1999

4. Lenguaje, Literatura y Educación

Autor: Fabio Jurado Valencia

Referencia: Tomado de la ponencia presentada en la socialización del Programa RED de Formación de Docentes, Universal Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogotá, 1996.

5. Acerca de la Competencia Comunicativa

Autor: D. H. Hymes. Traducido por Juan Gómez Bernal. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia.

Referencia: En: Revista *Forma y Función* 9 (1996), páginas 13-37. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá.

6. Comunicación, educación, conocimiento

Autor: Guillermo Bustamante Zamudio

Referencia: Tomado de la Revista *La Palabra*. Nos. 6 – 7. Págs. 103 – 111. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 1997.

7. Presupuestos para una Teoría de los Discursos en la Comunicación Social: Competencia Lingüística, Competencia Ideológica y Competencia Comunicativa

Autor: Alejandro Ulloa S.

Referencia: *Taller de Comunicación No. 2*. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias de la Comunicación. Cali, Agosto 1984, pp. 11-56.

8. La Escuela del Sujeto

Autor: Touraine, Alain

Referencia: En: *¿Podremos vivir Juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1998.

9. El Desafío de América Latina a la Teoría y Práctica de la Evaluación Educativa.

Autor: Sergio U. Nilo

Referencia: Tomado de la Revista *Evaluación y Cultura*. No. 1. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Abril-Junio 1.993. P.p. 47-59.

10. La reforma del Pensamiento.

Autor: Edgar Morin y Anne Brigitte Kern

Referencia: Tomado de *Tierra-Patria*. Buenos Aires: Kairós, Capítulo 7, Págs. 189 203, 1993.

V. MÓDULO BÁSICA PRIMARIA

1. El Pensamiento Subyacente (Paradigmatología)

Autor: Edgar Morin

Referencia: Tomado del libro *El Método. Tomo IV. Las Ideas*. Madrid: Cátedra, Capítulo III, Págs. 216 – 244, 1992.

2. Comunicación, educación, conocimiento

Autor: Guillermo Bustamante Zamudio

Referencia: Tomado de la Revista *La Palabra*. Nos. 6 – 7. Págs. 103 – 111. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 1997.

3. La Construcción Discursiva de la Realidad: Una Perspectiva Discursiva e Interactiva de la Significación

Autor: María Cristina Martínez

Referencia: Universidad del Valle, 1999

4. Lenguaje, Literatura y Educación

Autor: Fabio Jurado Valencia

Referencia: Tomado de la ponencia presentada en la socialización del Programa RED de Formación de Docentes, Universal Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogotá, 1996.



5. Acerca de la Competencia Comunicativa

Autor: D. H. Hymes. Traducido por Juan Gómez Bernal. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia.

Referencia: En: Revista *Forma y Función* 9 (1996), páginas 13-37. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá.

6. Presupuestos para una Teoría de los Discursos en la Comunicación Social: Competencia Lingüística, Competencia Ideológica y Competencia Comunicativa

Autor: Alejandro Ulloa S.

Referencia: *Taller de Comunicación No. 2*. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias de la Comunicación. Cali, Agosto 1984, pp. 11-56.

7. El impacto pedagógico de las contribuciones de algunos epistemólogos al trabajo del docente-investigador

Autor: Carlos E. Vasco Uribe

Referencia: Tomado de la *Revista de la Facultad de Ciencias*. Universidad Javeriana. Santa Fe de Bogotá. VI, No. 4. Ene-Jun, 1991. Pp. 103-115.

8. Significado y Comprensión de los Conceptos Matemáticos

Autores: Juan D. Godino y Carmen Batanero - Universidad de Granada

Referencia: Edición HTML.
[Http://www.goteron.org.es/~jgodino/semioesp/pme20es.htm](http://www.goteron.org.es/~jgodino/semioesp/pme20es.htm)

9. Enseñanza de las Ciencias y la Matemática.

Autores: Miguel de Guzmán

Referencia: Edición HTML. [Http://www.oei.org.co/oeivirt/edumat.htm](http://www.oei.org.co/oeivirt/edumat.htm).1993

10. La Escuela del Sujeto

Autor: Touraine, Alain

Referencia: En: *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1998.



11.El Desafío de América Latina a la Teoría y Práctica de la Evaluación Educativa.

Autor: Sergio U. Nilo

Referencia: Tomado de la Revista *Evaluación y Cultura*. No. 1. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Abril-Junio 1.993. P.p. 47-59.

12.La reforma del Pensamiento.

Autor: Edgar Morin y Anne Brigitte Kern

Referencia: Tomado de *Tierra-Patria*. Buenos Aires: Kairós, Capítulo 7, Págs. 189 203, 1993.